



UNIVERSIDAD ESTATAL DE MILAGRO

REPÚBLICA DEL ECUADOR

UNIVERSIDAD ESTATAL DE MILAGRO

VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN Y
POSGRADO

FACULTAD DE POSGRADOS

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN APLICADA Y/O DE DESARROLLO

PREVIO A LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE:

**MAGÍSTER EN EDUCACIÓN INCLUSIVA CON MENCIÓN EN
INTERVENCIÓN PSICOEDUCATIVA**

TEMA:

**RECURSOS DIDÁCTICOS PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA
INCLUSIÓN EN ESTUDIANTES CON DISLEXIA DE EDUCACIÓN BÁSICA**

AUTOR:

LCDA. EVELYN NOEMI PEÑA COBOS

Tutor:

DR. Cs. TIBISAY MILENE LAMUS DE RODRÍGUEZ, PhD

Milagro, 2026

DERECHOS DE AUTOR

Sr. Dr.

Fabrizio Guevara Viejó

Rector de la Universidad Estatal de Milagro

Presente.

Yo, **Evelyn Noemi Peña Cobos** en calidad de autor y titular de los derechos morales y patrimoniales de este informe de investigación, mediante el presente documento, libre y voluntariamente cedo los derechos de Autor de este proyecto de desarrollo, que fue realizada como requisito previo para la obtención de mi Grado, de **Magíster En Educación Inclusiva Con Mención En Intervención Psicoeducativa**, como aporte a la Línea de Investigación Educación, Inclusión y Atención a la Diversidad de conformidad con el Art. 114 del Código Orgánico de la Economía Social de los Conocimientos, Creatividad e Innovación, concedo a favor de la Universidad Estatal de Milagro una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra, con fines estrictamente académicos. Conservo a mi favor todos los derechos de autor sobre la obra, establecidos en la normativa citada.

Así mismo, autorizo a la Universidad Estatal de Milagro para que realice la digitalización y publicación de este Proyecto de Investigación en el repositorio virtual, de conformidad a lo dispuesto en el Art. 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

El autor declara que la obra objeto de la presente autorización es original en su forma de expresión y no infringe el derecho de autor de terceros, asumiendo la responsabilidad por cualquier reclamación que pudiera presentarse por esta causa y liberando a la Universidad de toda responsabilidad.

Milagro, 31 de Marzo de 2026



Evelyn Noemi Pena
Cobos



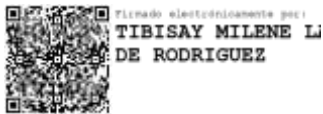
EVELYN NOEMI PEÑA COBOS

0928059773

APROBACIÓN DEL TUTOR DEL TRABAJO DE TITULACIÓN

Yo, TIBISAY MILENE LAMUS DE RODRÍGUEZ en mi calidad de director del trabajo de titulación, elaborado por Evelyn Noemi Peña Cobos, cuyo tema es RECURSOS DIDÁCTICOS PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA INCLUSIÓN EN ESTUDIANTES CON DISLEXIA DE EDUCACIÓN BÁSICA que aporta a la Línea de Investigación Educación, Inclusión y Atención a la Diversidad, previo a la obtención del Grado Magíster en Educación Inclusiva Con Mención En Intervención Psicoeducativa. Trabajo de titulación que consiste en una propuesta innovadora que contiene, como mínimo, una investigación exploratoria y diagnóstica, base conceptual, conclusiones y fuentes de consulta, considero que el mismo reúne los requisitos y méritos necesarios para ser sometido a la evaluación por parte del tribunal calificador que se designe, por lo que lo APRUEBO, a fin de que el trabajo sea habilitado para continuar con el proceso de titulación de la alternativa de Informe de Investigación de la Universidad Estatal de Milagro.

Milagro, 31 de marzo de 2026



Dr. C. TIBISAY MILENE LAMUS DE RODRÍGUEZ, PhD.

1761281987

FACULTAD DE POSGRADO

ACTA DE SUSTENTACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN INCLUSIVA

En la Facultad de Posgrado de la Universidad Estatal de Milagro, a los veintisiete días del mes de agosto del dos mil veintiseis, siendo las 15:00 horas, de forma VIRTUAL comparece el/la maestrante, LIC. PEÑA COBOS EVELYN NOEMI, a defender el Trabajo de Titulación denominado " **RECURSOS DIDÁCTICOS PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA INCLUSIÓN EN ESTUDIANTES CON DISLEXIA DE EDUCACIÓN BÁSICA**", ante el Tribunal de Calificación integrado por: Msc. MOREIRA CHOEZ JENNIFFER SOBEIDA, Presidente(a), Mag Edu SALAVARRIA MELO PETITA ISABEL en calidad de Vocal; y, M Gestion RODRIGUEZ FLORES KAREN JOHANNA que actúa como Secretario/a.

Una vez defendido el trabajo de titulación; examinado por los integrantes del Tribunal de Calificación, escuchada la defensa y las preguntas formuladas sobre el contenido del mismo al maestrante compareciente, durante el tiempo reglamentario, obtuvo las siguientes calificaciones:

TRABAJO DE TITULACIÓN	51.50
DEFENSA ORAL	33.67
PROMEDIO	85.17
EQUIVALENTE	MUY BUENO

Para constancia de lo actuado firman en unidad de acto el Tribunal de Calificación, siendo las 16:00 horas.



Firmado electrónicamente por:
**JENNIFFER SOBEIDA
MOREIRA CHOEZ**

MSC. MOREIRA CHOEZ JENNIFFER SOBEIDA
PRESIDENTE/A DEL TRIBUNAL



Firmado electrónicamente por:
**PETITA ISABEL
SALAVARRIA MELO**

MAG EDU SALAVARRIA MELO PETITA ISABEL
VOCAL



Firmado electrónicamente por:
**KAREN JOHANNA
RODRIGUEZ FLORES**

M GESTION RODRIGUEZ FLORES KAREN JOHANNA
SECRETARIO/A DEL TRIBUNAL



Firmado electrónicamente por:
**EVELYN NOEMI
PENA COBOS**

PEÑA COBOS EVELYN NOEMI
MAESTRANTE

DEDICATORIA

Dedico este proyecto, en primer lugar, a Dios, por darme la fortaleza, la sabiduría y la perseverancia necesarias para culminar esta etapa tan importante de mi formación profesional. Gracias por bendecirme con la oportunidad de culminar esta meta tan importante en mi vida profesional.

A mis padres, quienes con su amor, esfuerzo y sacrificio han sido el pilar fundamental de mi formación. Gracias por sus consejos, por su apoyo incondicional y por enseñarme el valor de la perseverancia y la responsabilidad y hacerme saber que el camino con ustedes es más ligero.

A mis hermanos, por acompañarme en este camino, por sus palabras de ánimo y por creer siempre en mí y estar pendiente en cada paso que doy.

A mi hijo, mi mayor inspiración y el motor que impulsa cada uno de mis sueños. Todo mi esfuerzo y dedicación tienen como propósito brindarte un ejemplo de superación, constancia y amor por el aprendizaje.

Finalmente, a toda mi familia, por estar presente en cada etapa de este proceso, por su comprensión y apoyo incondicional, y por creer en mí y acompañarme en cada paso de este camino.

Con amor y gratitud.

AGRADECIMIENTO

Agradezco a Dios por ser quién me brinda las ideas, y para hacerlo realidad con la ayuda de él, con su sabiduría y amor.

A mis padres porque sé que con sus oraciones hoy puedo terminar este proyecto y por ser mi motivación para alcanzar mis metas.

A mis hermanos y a toda mi familia, quienes con sus palabras de ánimo y comprensión estuvieron presentes en cada etapa de este proceso.

A mi hijo, por ser mi mayor motivación y la razón que impulsa cada uno de mis sueños. Tu amor me dio la fuerza para no rendirme.

A mi tutora de investigación, por su guía, orientación y conocimientos compartidos, los cuales fueron fundamentales para el desarrollo de este proyecto.

Finalmente, agradezco a todas las personas que de una u otra manera contribuyeron a la realización de este trabajo.

Con gratitud y aprecio.

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo analizar la relación entre la atención educativa brindada a estudiantes con dislexia y el procesamiento del lenguaje escrito en estudiantes de sexto año de Educación General Básica de la Unidad Educativa Teodoro Alvarado Garaicoa. El estudio surgió ante la necesidad de fortalecer las prácticas pedagógicas dirigidas a responder a las necesidades educativas específicas asociadas a la dislexia, en post de favorecer el desarrollo de habilidades de lectura y escritura mediante estrategias inclusivas. La investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, con diseño no experimental, de campo, descriptivo-correlacional y de corte transversal. La población estuvo conformada por cuatro docentes y treinta estudiantes de sexto año de Educación General Básica, a quienes se aplicaron cuestionarios estructurados con escala tipo Likert. Los datos fueron analizados mediante estadística descriptiva, utilizando distribuciones de frecuencias, porcentajes, medidas de tendencia central y de dispersión. Posteriormente, se realizó el análisis inferencial mediante la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk y el coeficiente de correlación de Pearson. Los resultados evidenciaron que la atención educativa fue valorada favorablemente por docentes y estudiantes, destacándose las dimensiones planificación didáctica, estrategias metodológicas y recursos didácticos. Asimismo, el procesamiento del lenguaje escrito presentó mejores resultados en las dimensiones procesamiento lector y autonomía en el aprendizaje, mientras que el procesamiento fonológico evidenció mayores dificultades. La correlación obtenida entre ambas variables fue positiva, de baja magnitud y estadísticamente no significativa, lo que permitió concluir que el procesamiento del lenguaje escrito responde a múltiples factores que trascienden la práctica pedagógica, aunque esta constituye un elemento fundamental para favorecer el aprendizaje de estudiantes con dislexia. Con base en los hallazgos, se diseñó una guía didáctica orientada a fortalecer la atención educativa mediante estrategias metodológicas inclusivas, recursos multisensoriales, herramientas tecnológicas y procesos de seguimiento pedagógico adaptados a las necesidades de los estudiantes.

Palabras clave: atención educativa, dislexia, procesamiento del lenguaje escrito, educación inclusiva, estrategias metodológicas.

ABSTRACT

This research aimed to analyze the relationship between the educational support provided to students with dyslexia and written language processing among sixth-grade students at Teodoro Alvarado Garaicoa Educational Unit. The study emerged from the need to strengthen pedagogical practices aimed at addressing the specific educational needs associated with dyslexia while promoting the development of reading and writing skills through inclusive strategies. The research followed a quantitative approach with a non-experimental, field-based, descriptive-correlational, and cross-sectional design. The study population consisted of four teachers and thirty sixth-grade students, who completed structured questionnaires based on a five-point Likert scale. Data were analyzed using descriptive statistics, including frequency distributions, percentages, measures of central tendency, and dispersion. Inferential analysis was conducted through the Shapiro-Wilk normality test and Pearson's correlation coefficient. The findings showed that educational support was positively assessed by both teachers and students, with the highest scores observed in the dimensions of instructional planning, methodological strategies, and teaching resources. Likewise, written language processing showed better performance in reading processing and learning autonomy, whereas phonological processing presented the greatest difficulties. The correlation between both variables was positive, weak, and not statistically significant, indicating that written language processing is influenced by multiple factors beyond pedagogical practice, although educational support remains an essential element in promoting learning among students with dyslexia. Based on these findings, an inclusive teaching guide was designed to strengthen educational support through methodological strategies, multisensory resources, technological tools, and pedagogical monitoring adapted to the needs of students with dyslexia.

Keywords: educational support, dyslexia, written language processing, inclusive education, methodological strategies.

ÍNDICE GENERAL

1

DERECHOS DE AUTOR.....	II
APROBACIÓN DEL TUTOR DEL TRABAJO DE TITULACIÓN	III
APROBACIÓN DEL TRIBUNAL CALIFICADOR	IV
DEDICATORIA	V
AGRADECIMIENTO	VI
RESUMEN	VII
ABSTRACT	VIII
ÍNDICE GENERAL	IX
INDICE DE TABLAS	XV
ÍNDICE DE GRÁFICOS	XVII
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I	3
EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	3
1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	3
1.1.1. Actualidad y pertinencia del tema	3
1.2. DELIMITACIÓN DEL ESTUDIO	5
1.2.1. Delimitación espacial	5
1.2.2. Delimitación temporal	5
1.2.3. Delimitación poblacional.....	5
1.3. RESPECTIVA IDENTIFICACIÓN DE VARIABLES.....	5
1.3.1. Variable Independiente	5
1.3.2. Variable Dependiente	6

1.4.	CONTEXTUALIZACIÓN DEL PROBLEMA.....	7
1.4.1.	<i>Descripción y análisis.....</i>	7
1.4.2.	<i>Situación que caracteriza la problemática</i>	8
1.5.	FORMULACIÓN DEL PROBLEMA.....	9
1.5.1.	<i>Pregunta de investigación.....</i>	10
1.6.	OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	10
1.6.1.	<i>Objetivo general</i>	10
1.6.2.	<i>Objetivos específicos.....</i>	10
1.7.	JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	11
1.7.1.	<i>Justificación teórica.....</i>	11
1.7.2.	<i>Justificación pedagógica</i>	11
1.7.3.	<i>Justificación social</i>	12
1.7.4.	<i>Justificación práctica.....</i>	13
1.8.	NOVEDAD CIENTÍFICA	13
2.	MARCO REFERENCIAL.....	14
2.1.	ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS	15
2.2.	BASES TEÓRICAS	20
2.2.1.	<i>Atención educativa a estudiantes con dislexia.....</i>	20
2.2.2	<i>Procesamiento del lenguaje escrito.....</i>	34
2.2.3	<i>Recursos didácticos</i>	49
2.2.4	<i>Dislexia.....</i>	50
2.2.5	<i>Inclusión educativa y recursos didácticos para la atención de estudiantes con dislexia.....</i>	52
2.2.6	<i>Fundamentación pedagógica de la atención educativa a estudiantes con dislexia.....</i>	56

2.3	BASES LEGALES QUE FUNDAMENTAN EL ESTUDIO	59
2.3.6	CONSTITUCIÓN DE LA REPÚBLICA DEL ECUADOR	59
2.3.7	<i>Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI)</i>	60
2.3.8	<i>Reglamento General a la LOEI</i>	60
2.3.9	<i>Normativa del Ministerio de Educación del Ecuador</i>	61
2.4	SISTEMA Y MATRIZ DE OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES	62
2.4.6	<i>Sistema de variables</i>	62
2.4.7	<i>Matriz de operacionalización de variables</i>	63
CAPÍTULO III.....		64
3	MARCO METODOLÓGICO	64
3.2	PARADIGMA	64
3.3	ENFOQUE	66
3.4	ALCANCE	67
3.5	MODALIDAD.....	67
3.6	TIPO DE ESTUDIO	68
3.7	DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	69
3.8	POBLACIÓN Y MUESTRA.....	70
3.9	INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS	73
3.10	CONSENTIMIENTO INFORMADO.....	75
3.11	TÉCNICAS UTILIZADAS PARA EL ANÁLISIS DE LOS DATOS.....	75
3.12	VALIDACIÓN DE CONFIABILIDAD DEL INSTRUMENTO	77
3.12.6	CONFIABILIDAD DEL INSTRUMENTO	78
3.12.7	ANÁLISIS ESTADÍSTICO DESCRIPTIVO	81
XI		
3.12.8	DEPURACIÓN Y PROCESAMIENTO DE DATOS	81
3.13	PROCEDIMIENTO ÉTICOS	83
3.13.6	RESPECTO POR LA AUTONOMÍA DE LOS PARTICIPANTES.....	83
3.13.7	CONFIDENCIALIDAD Y ANONIMATO.....	83

3.13.8	MINIMIZACIÓN DE RIESGOS	84
3.13.9	TRANSPARENCIA Y HONESTIDAD	84
3.13.10	APROBACIÓN ÉTICA.....	84
CAPITULO IV.....		86
4	ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS.....	86
4.1	CARACTERIZACIÓN DE LA POBLACIÓN PARTICIPANTE	86
4.2	ESTADÍSTICA DESCRIPTIVA.....	87
4.2.1	<i>Variable I. Atención educativa a estudiantes con dislexia</i>	<i>87</i>
4.2.2	<i>Variable II. Procesamiento del lenguaje escrito</i>	<i>103</i>
4.3	ESTADÍSTICA INFERENCIAL	120
4.3.1	<i>Prueba de normalidad.....</i>	<i>120</i>
4.3.2	<i>Correlación entre las variables de estudio.....</i>	<i>121</i>
4.3.3	<i>Análisis complementario de las dimensiones</i>	<i>123</i>
4.3.4	<i>Contraste de hipótesis</i>	<i>124</i>
4.4	DISCUSIÓN DE RESULTADOS	126
CAPITULO V		131
5.1	VALIDACIÓN DE LA PROPUESTA DE SOLUCIÓN	131
5.2	TÍTULO DE LA PROPUESTA	131
5.2	FUNDAMENTACIÓN DE LA PROPUESTA.....	131
5.3	JUSTIFICACIÓN	133
XII		
5.2	PRESENTACIÓN.....	134
5.3	INTRODUCCIÓN.....	134
5.4	COMPONENTES DE LA PROPUESTA	135
5.5	OBJETIVOS	136
5.6	PLANEACIÓN DE ACTIVIDADES (DURANTE 3 MESES).....	138
5.7	DEFINICIÓN DE RECURSOS	173

5.8	CARACTERÍSTICAS DE LOS MATERIALES	175
5.9	RESULTADOS ESPERADOS	176
5.10	PREMISAS.....	176
5.11	VIABILIDAD.....	177
5.12	CARACTERÍSTICAS DE LA PROPUESTA	178
5.13	EXPERTOS	179
5.13.1	Matriz consolidada de valoración por expertos.....	180
	Interpretación cuantitativa	181
	Interpretación cualitativa	182
	Conclusión técnica de la validación.....	182
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....		183
	CONCLUSIONES	183
	RECOMENDACIONES	185
BIBLIOGRAFÍA		188
ANEXOS.....		192
A.	EVIDENCIA FOTOGRÁFICA.....	192
B.	CONSENTIMIENTO INFORMADO	193
C.	ENCUESTAS	194
XIII		
D.	BASE DE DATOS DE ENTRADA	200
E.	FORMATO DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO	202
F.	PRUEBA PILOTO.....	204
G.	MATRIZ DE CONSISTENCIA	208

XIII

INDICE DE TABLAS

Tabla 1. Distribución de la población objeto de estudio.....	72
Tabla 2. Características de los instrumentos de recolección de datos.....	74
Tabla 3. Estadísticas de fiabilidad - DOCENTES	79
Tabla 4. Estadísticas de fiabilidad - ESTUDIANTES	79
Tabla 5. Distribución de la población participante	86
Tabla 6. Estadísticos descriptivos de la variable Atención educativa a estudiantes con dislexia	87
Tabla 7. Distribución de frecuencias y porcentajes de la variable Atención educativa a estudiantes con dislexia.....	88
Tabla 8. Estadísticos descriptivos de la dimensión Planificación didáctica.....	89
Tabla 9. Distribución de frecuencias y porcentajes de la dimensión Planificación didáctica	90
Tabla 10. Estadísticos descriptivos de la dimensión Estrategias metodológicas	92
Tabla 11. Distribución de frecuencias y porcentajes de la dimensión Estrategias metodológicas	92
Tabla 12. Estadísticos descriptivos de la dimensión Recursos didácticos	95
Tabla 13. Distribución de frecuencias y porcentajes de la dimensión Recursos didácticos	96
Tabla 14. Estadísticos descriptivos de la dimensión Seguimiento pedagógico	98
Tabla 15. Distribución de frecuencias y porcentajes de la dimensión Seguimiento pedagógico	99
Tabla 16. Estadísticos descriptivos de la variable Procesamiento del lenguaje escrito	104
Tabla 17. Distribución de frecuencias y porcentajes de la variable Procesamiento del lenguaje escrito	104

Tabla 18. Estadísticos descriptivos de la dimensión Procesamiento lector	106
Tabla 19. Distribución de frecuencias y porcentajes de la dimensión Procesamiento lector	107
Tabla 20. Estadísticos descriptivos de la dimensión Producción escrita	109
Tabla 21. Distribución de frecuencias y porcentajes de la dimensión Producción escrita	110
Tabla 22. Estadísticos descriptivos de la dimensión Procesamiento fonológico	112
Tabla 23. Distribución de frecuencias y porcentajes de la dimensión Procesamiento fonológico	112
Tabla 24. Estadísticos descriptivos de la dimensión Autonomía en el aprendizaje	114
Tabla 25. Distribución de frecuencias y porcentajes de la dimensión Autonomía en el aprendizaje	115
Tabla 26. Prueba de normalidad de Shapiro-Wilk	120
Tabla 27. Correlación de Pearson entre la Atención educativa y el Procesamiento del lenguaje escrito	121
Tabla 28. Correlaciones exploratorias entre las dimensiones de las variables	123
Tabla 29. Contraste de hipótesis entre Atención educativa a estudiantes con dislexia y Procesamiento del lenguaje escrito	125
Tabla 30. PLAN DE UNIDAD DIDÁCTICA No. 1.	141
Tabla 31. PLAN DE UNIDAD DIDÁCTICA No. 2.	152
Tabla 32. PLAN DE UNIDAD DIDÁCTICA No. 3.	163
Tabla 33. Resultados de la validación por juicio de expertos	181

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Figura 1. V1_Dimensión: Planificación didáctica	90
Figura 2. V1_Dimensión Estrategias metodológicas	93
Figura 3. V1_Dimensión Recursos didácticos	96
Figura 4. V1_Dimensión Seguimiento pedagógico	99
Figura 5. Distribución de frecuencias y porcentajes de la variable Procesamiento del lenguaje escrito	104
Figura 6. V1_Dimensión Procesamiento lector procesada	107
Figura 7. V2_Dimensión Producción escrita	110
Figura 8. V2_Dimensión Autonomía en el aprendizaje.....	115
Figura 9. Componentes de la propuesta	135
Figura 10. Diversidad de lenguas en el mundo	150
Figura 11. Uso del recurso educativo genially.....	150
Figura 12. Cuento	161
Figura 13. Recurso digital.....	161
Figura 14. La narración.....	161
Figura 15. Funciones del lenguaje	172
Figura 16. Recurso en wordwall	172
Figura 17. El resumen	172

INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva constituye uno de los principales desafíos de los sistemas educativos actuales, debido a la necesidad de garantizar una atención pertinente a la diversidad y promover la participación activa de todos los estudiantes en igualdad de oportunidades. En este contexto, la dislexia representa una dificultad específica del aprendizaje que afecta principalmente los procesos de lectura y escritura, por lo que resulta necesario implementar estrategias pedagógicas y recursos didácticos que favorezcan la atención de las necesidades educativas de los estudiantes que presentan esta condición.

La presente investigación se desarrolló en la Unidad Educativa Teodoro Alvarado Garaicoa y tuvo como propósito analizar el uso de recursos didácticos inclusivos en la atención de estudiantes con dislexia de sexto año de Educación Básica, con el fin de identificar las necesidades existentes y diseñar una propuesta pedagógica orientada al fortalecimiento de la inclusión educativa. Para ello, se empleó una metodología de enfoque cuantitativo, con alcance descriptivo, modalidad de campo y diseño no experimental de corte transversal. La recolección de la información se realizó mediante la aplicación de un cuestionario estructurado a 30 estudiantes, cuyos resultados fueron procesados y analizados mediante estadística descriptiva.

Los resultados obtenidos evidenciaron una percepción favorable de los estudiantes respecto a la utilización de recursos didácticos, estrategias de apoyo y actividades inclusivas implementadas dentro del aula. Asimismo, el diagnóstico permitió identificar aspectos susceptibles de fortalecimiento, lo que condujo al diseño de una guía didáctica inclusiva orientada a proporcionar recursos y estrategias pedagógicas adaptadas a las necesidades de los estudiantes con dislexia.

El presente trabajo se encuentra estructurado en cinco capítulos. En el capítulo I se desarrolla el planteamiento del problema, la formulación de la pregunta de investigación, los objetivos y la justificación del estudio. El capítulo II corresponde al marco referencial, donde se presentan los antecedentes investigativos, las bases teóricas, las bases legales y la operacionalización de las variables.

En el capítulo III se expone el marco metodológico, el cual comprende el paradigma, enfoque, alcance, modalidad, diseño de investigación, población, muestra, técnicas e instrumentos de recolección de datos y procedimientos de análisis de la información. En el capítulo IV se presentan los resultados obtenidos mediante la aplicación del instrumento, así como su análisis e interpretación sustentados en literatura científica actualizada. Finalmente, en el capítulo V se desarrolla la propuesta pedagógica, consistente en una guía didáctica inclusiva, y se presentan los resultados de su validación mediante juicio de expertos.

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. Planteamiento del problema

1.1.1. Actualidad y pertinencia del tema

En la Educación Básica, la presencia de dificultades específicas de aprendizaje constituye uno de los principales desafíos para la implementación de prácticas educativas inclusivas (UNESCO, La UNESCO y la ONU evidencian ante las Cortes Generales que la educación inclusiva es posible., 2020). Entre estas dificultades, la dislexia es una discapacidad de aprendizaje que afecta directamente el proceso de lectura y escritura, perjudicando la fluidez, la precisión y la comprensión lectora de los estudiantes. Estas dificultades suelen manifestarse en un bajo rendimiento académico y una participación limitada en las aulas regulares.

Múltiples estudios han demostrado que la dislexia no es una discapacidad intelectual, sino una alteración de las capacidades fonológicas y de procesamiento del lenguaje, lo que requiere una instrucción diferenciada y adaptada a las características de los estudiantes (Otaiza & Vaca, 2023). Ahora bien, en muchos entornos educativos, estas necesidades no se abordan, lo que dificulta el aprendizaje y la participación escolar de los estudiantes. Por lo tanto, hay estudiantes con dislexia que enfrentan mayores riesgos de rezago académico, desmotivación y dificultades en su integración social.

Desde el enfoque de la educación inclusiva, se plantea una nueva oportunidad para garantizar que todos los estudiantes, independientemente de sus características individuales, les brinden acceso a oportunidades educativas equitativas del sistema escolar (UNESCO, La UNESCO y la ONU evidencian ante las Cortes Generales que la

educación inclusiva es posible., 2020). La inclusión implica la adaptación de los procesos de enseñanza, el currículo y los recursos didácticos para responder a la diversidad presente en el aula. En este marco, el uso de recursos didácticos adecuados se reconoce como una estrategia que puede favorecer la comprensión de los contenidos, estimular la participación y facilitar el aprendizaje de los estudiantes con dislexia.

A pesar de los avances normativos y discursivos en materia de inclusión educativa, en la práctica aún se evidencian limitaciones en las relaciones en el uso de recursos didácticos específicos para atender a estudiantes con dislexia en la Educación Básica (Velásquez, 2023). Esta situación cobra relevancia social al considerar que, de acuerdo con los datos más recientes del Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC), alrededor de 1,1 millones de ecuatorianos —equivalentes al 7 % de la población nacional— declaran tener alguna dificultad funcional permanente que puede afectar actividades como la concentración, la memoria o el aprendizaje.

Dentro de estas dificultades se incluyen aspectos vinculados al procesamiento cognitivo y lingüístico, elementos directamente relacionados con las necesidades educativas de estudiantes con trastornos del aprendizaje (INEC, 2024). Asimismo, las estadísticas oficiales reflejan que apenas el 48,3 % de las personas con discapacidad completa la Educación General Básica, lo cual evidencia una brecha significativa en la continuidad educativa de quienes enfrentan barreras en el acceso al aprendizaje. Los resultados evidencian que las dificultades en el ámbito educativo persisten, particularmente en contextos donde no se implementan estrategias integrales que promuevan una inclusión real y efectiva dentro del aula regular.

Las limitaciones en la formación de los docentes, el desconocimiento de estrategias pedagógicas inclusivas y la escasa disponibilidad de materiales adaptados dificultan que los estudiantes con dislexia puedan formar parte de las experiencias

educativas equitativas. Por ello, el análisis del uso de recursos didácticos orientados al fortalecimiento de la inclusión de estudiantes con dislexia constituye un tema actual y pertinente, tanto a nivel educativo como social.

1.2. Delimitación del estudio

1.2.1. Delimitación espacial

La investigación se desarrollará en la Unidad Educativa Teodoro Alvarado Garaicoa, institución perteneciente al Sexto Año de Educación Básica, donde se analizará el uso de recursos didácticos en la atención a estudiantes con dislexia.

1.2.2. Delimitación temporal

El estudio se llevará a cabo durante el período lectivo correspondiente al año 2025-2026, al considerar las actividades académicas y pedagógicas propias de dicho ciclo escolar.

1.2.3. Delimitación poblacional

La población objeto de estudio estará conformada por estudiantes del Sexto Año de Educación Básica con dislexia en la institución seleccionada, así como por los estudiantes diagnosticados con esta dificultad específica del aprendizaje.

1.3. Respectiva Identificación de variables

1.3.1. Variable Independiente

Atención educativa a estudiantes con dislexia

La variable independiente de la presente investigación corresponde a la atención educativa brindada a estudiantes con dislexia, entendida como el conjunto de estrategias pedagógicas, apoyos, adaptaciones curriculares, recursos didácticos y procesos de seguimiento implementados por el docente con el propósito de responder a las

necesidades educativas específicas de estos estudiantes y favorecer su participación, aprendizaje y permanencia en el contexto escolar.

De acuerdo con Ainscow (2020), la atención educativa constituye uno de los pilares de la educación inclusiva, al promover prácticas pedagógicas orientadas a eliminar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de los estudiantes, garantizando igualdad de oportunidades dentro del sistema educativo; desde esta perspectiva, la atención educativa trasciende la simple adecuación de contenidos, incorporando procesos de planificación didáctica, estrategias metodológicas diferenciadas, utilización de recursos didácticos adaptados y seguimiento pedagógico continuo que permitan responder de manera pertinente a las características individuales de cada estudiante.

En el caso de los estudiantes con dislexia, la atención educativa adquiere especial relevancia al requerir la implementación de metodologías multisensoriales, recursos visuales y tecnológicos, adaptaciones en las actividades y procedimientos de evaluación, así como procesos permanentes de retroalimentación que favorezcan el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura; en consecuencia, esta variable representa el conjunto de acciones pedagógicas desarrolladas por el docente para promover un proceso de enseñanza inclusivo, equitativo y centrado en las necesidades del estudiante con dislexia.

1.3.2. Variable Dependiente

Procesamiento del lenguaje escrito

La variable dependiente de la presente investigación corresponde al procesamiento del lenguaje escrito, entendido como el conjunto de procesos cognitivos y lingüísticos implicados en la identificación, decodificación, comprensión y producción del lenguaje escrito. Estos procesos comprenden habilidades relacionadas con la precisión y

comprensión lectora, la organización y producción escrita, el procesamiento fonológico y la autonomía del estudiante durante las actividades de lectoescritura.

Según Snowling (2019), el procesamiento del lenguaje escrito constituye uno de los componentes más afectados en las personas con dislexia, debido a las dificultades que presentan para establecer la correspondencia entre grafemas y fonemas, identificar los sonidos del lenguaje y automatizar los procesos de lectura y escritura; estas dificultades pueden repercutir en el desempeño académico, la participación escolar y la confianza del estudiante durante las actividades de aprendizaje.

Desde la perspectiva de la educación inclusiva, el fortalecimiento del procesamiento del lenguaje escrito depende de la interacción entre las características individuales del estudiante y las oportunidades de aprendizaje que ofrece el contexto educativo; en este sentido, una atención educativa fundamentada en estrategias metodológicas diferenciadas, recursos didácticos adaptados y procesos permanentes de seguimiento pedagógico favorece el desarrollo progresivo de las habilidades lectoras y escritoras, promoviendo una participación más activa y autónoma de los estudiantes con dislexia en las actividades escolares.

En la presente investigación, el procesamiento del lenguaje escrito se analiza a través de las dimensiones procesamiento lector, producción escrita, procesamiento fonológico y autonomía en el aprendizaje, las cuales permiten valorar de manera integral las habilidades de lectoescritura desarrolladas por los estudiantes en el contexto educativo.

1.4. Contextualización del problema

1.4.1. Descripción y análisis

La Educación Básica constituye una etapa determinante en el desarrollo académico y personal de los estudiantes, ya que en ella se consolidan habilidades

esenciales como la lectura y la escritura (González, 2020). Cuando estas habilidades se ven afectadas por la presencia de dislexia, el proceso de aprendizaje se torna más complejo, especialmente si el contexto educativo no cuenta con estrategias y recursos adecuados para afrontarlas.

En las instituciones de Educación Básica, los estudiantes con dislexia suelen enfrentarse a prácticas pedagógicas homogéneas que no consideran sus necesidades específicas. La enseñanza centrada en métodos tradicionales de lectoescritura dificulta la participación de estos alumnos, quienes requieren apoyos visuales, auditivos y kinestésicos para acceder a los contenidos curriculares. Esta situación empeora cuando no hay una identificación temprana de la dislexia ni un acompañamiento pedagógico sistemático.

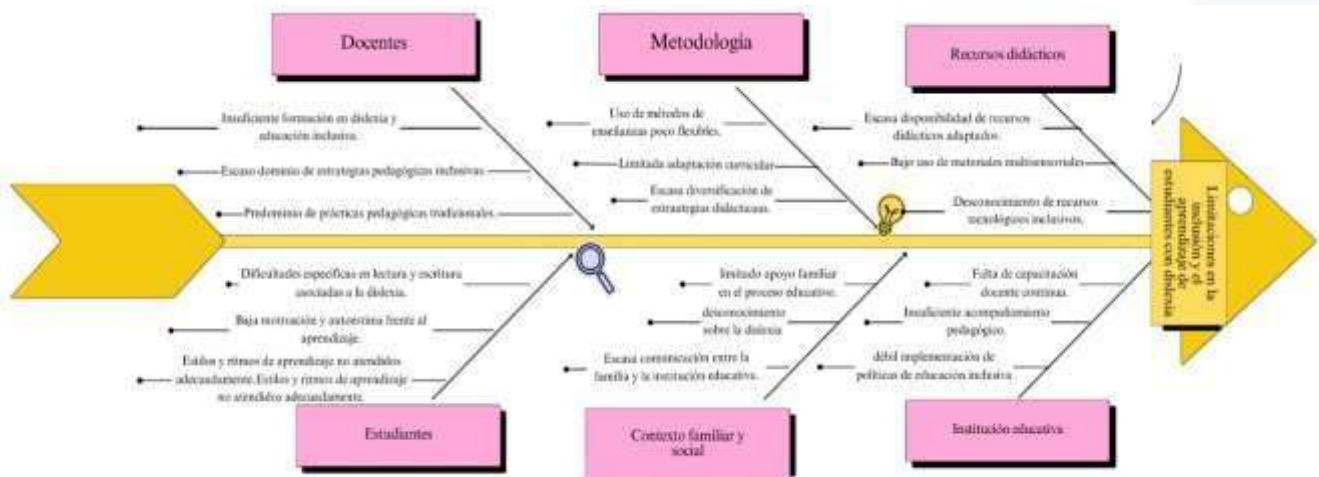
La incorporación limitada de recursos didácticos inclusivos en el aula regular limita las posibilidades de aprendizaje significativo para los estudiantes con dislexia. La ausencia de materiales adaptados, herramientas tecnológicas y estrategias multisensoriales contribuye a que estos alumnos presenten mayores dificultades para seguir el ritmo de la clase, lo que se traduce en bajos niveles de desempeño académico y en escasa participación escolar.

1.4.2. Situación que caracteriza la problemática

Desde una perspectiva de análisis causa–efecto, se identifica que una de las principales causas de la problemática es la insuficiente preparación docente para atender a estudiantes con dislexia en contextos de Educación inclusiva (Velásquez, 2023). La falta de conocimientos específicos sobre esta dificultad de aprendizaje conlleva prácticas pedagógicas poco flexibles y la aplicación de estrategias que no responden a las características del estudiante.

Otra causa relevante es la escasa disponibilidad y el manejo de recursos didácticos adaptados en las aulas de Educación Básica. Aunque existen propuestas y materiales orientados al beneficio del aprendizaje de los estudiantes con dislexia, su implementación resulta limitada, lo que impide que se desarrollen entornos de aprendizaje accesibles y participativos.

Como efecto de estas causas, los estudiantes con dislexia experimentan dificultades persistentes en el área; lectura y escritura, lo que relaciona negativamente en su rendimiento académico y en su permanencia en el sistema educativo. Además, estas dificultades repercuten en el ámbito socioemocional, generando sentimientos de frustración, inseguridad y baja autoestima, así como una menor participación en las actividades escolares.



Fuente: informes académicos. Elaboración propia en el uso de la herramienta Canva

1.5. Formulación del problema

A pesar de los avances en materia de Educación inclusiva y del reconocimiento de la dislexia como una dificultad específica del aprendizaje, en el contexto de la Educación Básica persisten limitaciones en la forma en que los docentes incorporan recursos didácticos para atender a estudiantes que presentan esta condición. Estas limitaciones se relacionan con el desconocimiento de estrategias pedagógicas inclusivas,

la escasa formación especializada y el uso limitado de materiales adaptados, lo que se orienta directamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje (UNESCO, 2020; Velázquez, 2023).

Si bien existen orientaciones teóricas y normativas que promueven la atención a la diversidad en el aula regular, en la práctica no siempre se evidencia una aplicación sistemática de recursos didácticos que respondan a las necesidades de los estudiantes con dislexia. Esta situación genera interrogantes sobre cómo se van desarrollando estos recursos y en qué medida contribuyen a crear entornos educativos más accesibles y equitativos en la Educación Básica (Otaiza & Vaca, 2023).

1.5.1. Pregunta de investigación

¿Cómo diseñar una guía didáctica para la atención educativa de estudiantes con dislexia orientada al procesamiento del lenguaje escrito en sexto año de Educación General Básica de la Unidad Educativa Teodoro Alvarado Garaicoa?

1.6. Objetivos de la investigación

1.6.1. Objetivo general

Diseñar una guía didáctica para la atención educativa de estudiantes con dislexia orientada al procesamiento del lenguaje escrito en sexto año de Educación General Básica de la Unidad Educativa Teodoro Alvarado Garaicoa.

1.6.2. Objetivos específicos

- Fundamentar los referentes teóricos, pedagógicos, psicológicos, neurológicos y normativos que sustentan la atención educativa de estudiantes con dislexia y el procesamiento del lenguaje escrito en sexto año de Educación General Básica de la Unidad Educativa Teodoro Alvarado Garaicoa.

- Diagnosticar las necesidades de atención educativa y las prácticas docentes relacionadas con el procesamiento del lenguaje escrito en estudiantes con dislexia de sexto año de Educación General Básica de la Unidad Educativa Teodoro Alvarado Garaicoa.
- Estructurar una guía didáctica para la atención educativa de estudiantes con dislexia orientada al procesamiento del lenguaje escrito en sexto año de Educación General Básica de la Unidad Educativa Teodoro Alvarado Garaicoa.
- Validar la guía didáctica mediante juicio de expertos para determinar su pertinencia, coherencia, viabilidad y aplicabilidad en sexto año de Educación General Básica de la Unidad Educativa Teodoro Alvarado Garaicoa.

1.7. Justificación de la investigación

1.7.1. Justificación teórica

Desde el ámbito teórico, la presente investigación se sustenta en los aportes relacionados con la Educación inclusiva y las dificultades específicas del aprendizaje, particularmente la dislexia. Diversos enfoques coinciden en señalar que esta condición no se asocia a limitaciones cognitivas, sino a particularidades en el procesamiento fonológico y lingüístico, lo que exige respuestas educativas diferenciadas (Lucas Ostaiza & Vaca Cárdenas, 2023; Rodríguez, 2024). Desde esta perspectiva, el estudio aporta a la sistematización de conocimientos teóricos que guardan relación con el uso de recursos didácticos como mediadores del aprendizaje, lo que permite consolidar referentes conceptuales que pueden ser retomados en investigaciones posteriores.

1.7.2. Justificación pedagógica

La presente investigación se adscribe a la línea de investigación de la Maestría en Educación Inclusiva con mención en Intervención Psicoeducativa, la cual orienta sus estudios hacia el fortalecimiento de prácticas pedagógicas inclusivas y el diseño de

estrategias de intervención que respondan a la diversidad de necesidades educativas en el contexto escolar. Esta línea promueve el desarrollo de propuestas que favorezcan la equidad, la participación y el acceso efectivo al aprendizaje, especialmente en estudiantes que presentan dificultades específicas como la dislexia.

Desde esta perspectiva, la investigación se justifica con la necesidad de fortalecer las prácticas docentes en la Educación Básica, particularmente en lo vinculado de la atención a estudiantes con dislexia dentro del aula regular. En muchos contextos educativos, los docentes no cuentan con orientaciones claras sobre el uso de recursos didácticos que respondan a las particularidades de esta dificultad de aprendizaje, lo que limita la efectividad de los procesos de enseñanza (Velásquez, 2023).

El estudio permite analizar cómo los recursos didácticos resultan favorables en el contexto educativo y de qué manera se está implementando el acceso a los contenidos curriculares para los estudiantes con dislexia. A partir de ello, se generan insumos pedagógicos que pueden orientar la planificación docente, la selección de materiales y la aplicación de estrategias metodológicas más flexibles y contextualizadas, acordes con los principios de educación inclusiva promovidos por la UNESCO.

En consecuencia, la investigación aporta fundamentos teóricos y prácticos para fortalecer la intervención psicoeducativa en el aula regular, contribuyendo a la construcción de entornos de aprendizaje más accesibles, participativos y centrados en las necesidades individuales de los estudiantes.

1.7.3. Justificación social

La investigación se justifica por su contribución a la visibilización de la dislexia como una dificultad específica del aprendizaje que, cuando no se está al pendiente,

puede generar situaciones de exclusión y desigualdad educativa. En numerosos casos, los estudiantes con dislexia son estigmatizados o interpretados erróneamente como alumnos con bajo rendimiento o falta de interés, lo que afecta su experiencia escolar y sus relaciones en la comunidad educativa.

El estudio brinda sensibilización a docentes, familias y directivos en relación con la necesidad de generar entornos educativos más equitativos, donde se reconozca la diversidad de formas de aprender. De esta manera, se promueve una comprensión más justa de la dislexia y se fomenta una cultura escolar orientada al respeto de las diferencias y a la igualdad de oportunidades en el acceso a la Educación.

1.7.4. Justificación práctica

La investigación se justifica por la posibilidad de generar información útil para la toma de decisiones en el contexto educativo. El análisis del uso de recursos didácticos en la atención a estudiantes con dislexia permite identificar prácticas existentes, limitaciones y oportunidades de mejora en la Educación Básica.

Los resultados del estudio pueden servir de referencia para docentes y directivos interesados en fortalecer sus prácticas inclusivas mediante la incorporación de recursos didácticos adecuados. Asimismo, los hallazgos pueden orientar futuros programas de acción, capacitación docente y elaboración de materiales adaptados, aportar a la mejora de los procesos educativos en contextos inclusivos.

1.8. Novedad científica

La novedad científica de la presente investigación radica en el análisis integrado del uso de recursos didácticos inclusivos como estrategia para fortalecer el aprendizaje de estudiantes con dislexia en la Educación Básica, desde un enfoque psicoeducativo y contextualizado a la realidad institucional. A diferencia de estudios previos que abordan la dislexia de manera aislada o desde una perspectiva exclusivamente clínica, esta

investigación propone una visión pedagógica centrada en el aula regular, considerando al docente como agente clave del proceso inclusivo.

Asimismo, el estudio aporta una clasificación sistematizada de recursos didácticos aplicables a la dislexia, vinculada directamente con los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje y con las características del procesamiento lector de los estudiantes con esta dificultad específica del aprendizaje. Esta sistematización permite comprender cómo los distintos tipos de recursos didácticos se relaciona en la participación, el aprendizaje y la inclusión educativa.

De igual manera, la investigación presenta como aporte innovador el diseño y la validación de una guía didáctica inclusiva, elaborada a partir de un diagnóstico real del uso de los recursos didácticos en la institución objeto de estudio. Esta guía constituye una herramienta pedagógica contextualizada, orientada a apoyar la práctica docente y a fortalecer el aprendizaje de los estudiantes con dislexia en la Educación Básica, contribuyendo así a la generación de conocimiento aplicado con impacto educativo y social.

2. MARCO REFERENCIAL

En este marco veremos los fundamentos teóricos, conceptuales y contextuales que la sustentan. El marco cumple la función de organizar y analizar aportes conceptuales y empíricos relacionados con el problema de estudio. A través de este componente, se establece un vínculo coherente entre la pregunta de investigación y las contribuciones teóricas previas, definiendo así la metodología de investigación y orientando la interpretación crítica de los resultados.

Desde el enfoque epistemológico, un marco teórico contextualiza los fenómenos del dominio académico específico, integrando los antecedentes empíricos, la construcción conceptual y las perspectivas teóricas relevantes. Esta integración contribuye a una comprensión integral y sólida del objeto de investigación, evitando métodos de investigación aislados o sin fundamento científico. No obstante, en numerosos trabajos de titulación el sustento científico consignado en el protocolo suele denominarse exclusivamente “marco teórico”, lo cual genera imprecisiones conceptuales respecto a su alcance y a la diferenciación necesaria entre los diversos componentes que estructuran la fundamentación científica de la investigación.

2.1. Antecedentes investigativos

Uno de los fundamentos históricos más relevantes para el abordaje pedagógico de la dislexia corresponde al método Orton-Gillingham, desarrollado por Samuel T. Orton y Anna Gillingham durante la década de 1930; este enfoque se orientó hacia la enseñanza estructurada y multisensorial de la lectura mediante la instrucción explícita de la relación fonema-grafema (Clemente & Ruidiaz, 2024); la metodología incorporó estímulos visuales, auditivos y kinestésicos organizados de manera secuencial, acumulativa y sistemática, evidenciando mejoras significativas en la conciencia fonológica, la precisión y la fluidez lectora de estudiantes con dislexia.

Más allá de sus resultados, este método constituye uno de los principales referentes pedagógicos para la atención educativa de estudiantes con dislexia, debido a que demostró que el fortalecimiento del procesamiento del lenguaje escrito requiere estrategias didácticas estructuradas y experiencias multisensoriales, superando los enfoques tradicionales centrados únicamente en la repetición de contenidos; asimismo, sentó las bases de numerosos programas contemporáneos de intervención que continúan siendo ampliamente utilizados en el ámbito educativo.

En relación con la presente investigación, este antecedente proporciona el fundamento pedagógico que respalda el diseño de una guía didáctica basada en recursos visuales, auditivos, kinestésicos y tecnológicos; no obstante, mientras el enfoque Orton-Gillingham concentra su atención en la enseñanza de la lectoescritura, la presente propuesta amplía dicho planteamiento al integrar principios de educación inclusiva, estrategias metodológicas diferenciadas y recursos didácticos adaptados para el contexto de la Educación General Básica.

En investigaciones más recientes, García Quirós y Bequer Díaz (2023) desarrollaron un estudio orientado a analizar la efectividad de estrategias multisensoriales en la intervención educativa con estudiantes que presentan dislexia; el objetivo consistió en evaluar el impacto de actividades fonéticas estructuradas sobre el desempeño lector mediante un diseño aplicado con evaluación antes y después de la intervención pedagógica. Los resultados evidenciaron mejoras significativas en la comprensión y la fluidez lectora después de la aplicación sistemática de las estrategias propuestas.

Los hallazgos obtenidos corroboran la vigencia de los principios metodológicos planteados por el enfoque Orton-Gillingham, reafirmando que la enseñanza explícita y progresiva continúa siendo una de las estrategias con mayor respaldo para la atención educativa de estudiantes con dislexia; sin embargo, la investigación se orienta principalmente al fortalecimiento de habilidades lectoras específicas, sin desarrollar una propuesta pedagógica integral que articule la planificación docente, los recursos didácticos y la inclusión educativa; en este sentido, el estudio aporta evidencia empírica que respalda la pertinencia de diseñar una guía didáctica inclusiva que organice de manera sistemática los recursos pedagógicos dirigidos al fortalecimiento del procesamiento del lenguaje escrito.

En el contexto latinoamericano, Díaz, Álava, Vásquez y Vásquez (2025) desarrollaron en Panamá una investigación centrada en la integración de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para estudiantes con dislexia en Educación Básica; el propósito fue evaluar el impacto de plataformas digitales adaptadas sobre el aprendizaje del lenguaje mediante un estudio de caso con enfoque cualitativo; los resultados evidenciaron incrementos significativos en la motivación, la participación y la comprensión lectora de los estudiantes durante el proceso de intervención.

A diferencia de las investigaciones centradas exclusivamente en recursos multisensoriales, este estudio demuestra que las tecnologías digitales constituyen un complemento eficaz para favorecer procesos inclusivos de enseñanza y aprendizaje; sin embargo, la investigación se desarrolla desde una perspectiva eminentemente tecnológica, sin integrar estos recursos dentro de una propuesta metodológica que oriente de manera sistemática la práctica docente; en consecuencia, sus aportes fortalecen la presente investigación al justificar la incorporación de herramientas digitales como parte de una guía didáctica inclusiva que articule recursos tecnológicos con estrategias pedagógicas adaptadas a las necesidades de estudiantes con dislexia.

En el ámbito nacional, Ramírez y Ruano (2025) desarrollaron en la ciudad de Machala una investigación orientada a determinar la influencia de los recursos multisensoriales sobre la conciencia fonológica y las habilidades de lectoescritura de estudiantes con dislexia; para ello emplearon una metodología cuantitativa con análisis estadístico descriptivo, utilizando instrumentos estructurados para valorar el desempeño de los participantes; los resultados evidenciaron una correlación positiva entre la utilización de recursos multisensoriales y el fortalecimiento de las habilidades lectoras y escritoras.

Este estudio confirma que las estrategias multisensoriales constituyen una alternativa pedagógica efectiva dentro del contexto educativo ecuatoriano, reforzando los hallazgos reportados por investigaciones internacionales; pese a, su alcance se limita a demostrar la efectividad de determinados recursos sin desarrollar orientaciones metodológicas que faciliten su incorporación sistemática en la práctica docente; por esta razón, la presente investigación amplía dichos aportes mediante el diseño de una guía didáctica que organiza recursos, actividades y estrategias de intervención para favorecer la atención educativa de estudiantes con dislexia.

De igual manera, Monar (2023), en una investigación desarrollada en Quito, analizó el uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación dirigidas a estudiantes de segundo y tercer año de Educación Básica con dislexia; la investigación adoptó un enfoque mixto, combinando instrumentos diagnósticos con la aplicación de recursos digitales adaptados al proceso de enseñanza; los resultados permitieron identificar un bajo nivel de conocimiento docente sobre la dislexia; sin embargo, también evidenciaron el potencial de las herramientas tecnológicas para fortalecer el aprendizaje cuando son utilizadas de manera planificada.

Más allá del aporte tecnológico, este estudio pone de manifiesto una problemática recurrente en los contextos escolares: la necesidad de fortalecer la formación docente respecto a la atención educativa de estudiantes con dificultades específicas del aprendizaje; esta situación coincide con diversas investigaciones que reconocen la importancia de contar con orientaciones pedagógicas claras para implementar estrategias inclusivas dentro del aula; de tal manera que, el antecedente contribuye a justificar la elaboración de una guía didáctica que sirva como instrumento de apoyo para los docentes durante la planificación y ejecución de actividades dirigidas a estudiantes con dislexia.

Posteriormente, Iza, Guasti y Gallardo (2025) desarrollaron en Ecuador una investigación orientada a analizar la efectividad de recursos visuales y auditivos digitales en estudiantes con dislexia; mediante un enfoque cualitativo apoyado en entrevistas y observación participante, los autores determinaron que la utilización de estos recursos incrementó el interés, la motivación y el desempeño académico de los estudiantes durante las actividades escolares.

Los resultados complementan las investigaciones previamente analizadas al evidenciar que la incorporación de recursos digitales favorece no solamente el desarrollo de habilidades lectoras, sino también la participación activa y la motivación hacia el aprendizaje; empero, al igual que otros estudios revisados, la investigación concentra su atención en recursos específicos sin estructurar una propuesta pedagógica que integre metodologías, estrategias y materiales dentro de un modelo de intervención para el docente; por consiguiente, este antecedente fortalece la presente investigación al respaldar la incorporación de recursos visuales, auditivos y tecnológicos como componentes esenciales de la guía didáctica inclusiva propuesta.

En conjunto, los antecedentes analizados evidencian importantes coincidencias respecto a la efectividad de las estrategias multisensoriales, los recursos tecnológicos y las metodologías diferenciadas para favorecer el aprendizaje de estudiantes con dislexia; las investigaciones internacionales destacan el fortalecimiento del procesamiento fonológico y de la lectoescritura mediante programas estructurados de intervención, mientras que los estudios desarrollados en Ecuador enfatizan la incorporación de recursos digitales y materiales adaptados como herramientas para promover la inclusión educativa; en ambos contextos se reconoce que la atención pedagógica debe sustentarse en estrategias flexibles, recursos accesibles y procesos de enseñanza que respondan a las necesidades específicas de los estudiantes.

A pesar de estas circunstancias, el análisis comparativo también permite identificar un vacío investigativo; la mayoría de los estudios se orientan a evaluar la efectividad de recursos o estrategias particulares; sin embargo, son limitadas las investigaciones que integran dichos elementos dentro de una propuesta pedagógica estructurada que articule el diagnóstico institucional, la planificación didáctica, los principios de educación inclusiva, la validación mediante juicio de expertos y la evaluación de su aplicabilidad en un contexto educativo específico.

En este sentido, la presente investigación busca contribuir al conocimiento existente mediante el diseño de una guía didáctica para la atención educativa de estudiantes con dislexia de sexto año de Educación General Básica de la Unidad Educativa Teodoro Alvarado Garaicoa, integrando los aportes de la literatura científica en una propuesta contextualizada que fortalezca el procesamiento del lenguaje escrito desde una perspectiva inclusiva.

2.2. Bases teóricas

2.2.1. Atención educativa a estudiantes con dislexia

La atención educativa constituye uno de los principios fundamentales de los sistemas educativos contemporáneos al orientar las acciones pedagógicas hacia el reconocimiento y la respuesta a las necesidades particulares de cada estudiante; desde esta perspectiva, la educación trasciende la transmisión homogénea de contenidos para convertirse en un proceso flexible que promueve el acceso, la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes, especialmente de aquellos que presentan necesidades específicas de apoyo educativo, como ocurre con la dislexia.

En este sentido, Ainscow (2020) sostiene que la atención educativa debe entenderse como un proceso permanente de identificación y eliminación de las barreras

que limitan el aprendizaje y la participación, mediante la implementación de prácticas pedagógicas que respondan a la diversidad presente en las aulas; este planteamiento implica que las diferencias individuales no constituyen un obstáculo para el aprendizaje, sino una oportunidad para reorganizar las estrategias de enseñanza y favorecer experiencias educativas más equitativas.

En concordancia con esta postura, Booth y Ainscow (2015) afirman que la atención educativa requiere transformar las prácticas escolares mediante la adopción de estrategias que garanticen la participación efectiva de todos los estudiantes; los autores señalan que las instituciones educativas deben desarrollar procesos de planificación, enseñanza y evaluación que reconozcan las características individuales del alumnado, favoreciendo ambientes de aprendizaje accesibles y participativos.

Desde una perspectiva pedagógica, Mitchell (2015) plantea que la atención educativa efectiva depende de la implementación de prácticas basadas en evidencias científicas, capaces de responder a las necesidades específicas de aprendizaje de cada estudiante; el autor enfatiza que los docentes deben seleccionar estrategias metodológicas, recursos didácticos y procedimientos de evaluación que faciliten la construcción del aprendizaje, particularmente en estudiantes que presentan dificultades específicas del aprendizaje.

En relación con la dislexia, Shaywitz (2020) explica que esta constituye una dificultad específica del aprendizaje de origen neurobiológico que afecta principalmente el procesamiento fonológico y, en consecuencia, la adquisición de habilidades relacionadas con la lectura y la escritura; la autora sostiene que esta condición no está asociada con limitaciones intelectuales ni con deficiencias sensoriales, sino con diferencias en la forma en que el cerebro procesa el lenguaje escrito, razón por la cual

requiere una atención educativa diferenciada basada en estrategias pedagógicas especializadas.

De manera complementaria, Snowling (2019) señala que los estudiantes con dislexia necesitan intervenciones educativas sistemáticas que contemplen actividades estructuradas, explícitas y progresivas para favorecer el desarrollo de las habilidades lectoras y escritoras; según la autora, la atención educativa debe considerar las características cognitivas propias de la dislexia, proporcionando apoyos permanentes que permitan compensar las dificultades derivadas del procesamiento del lenguaje escrito.

Por su parte, Wolf (2018) argumenta que el aprendizaje de la lectura constituye un proceso complejo que involucra la interacción de múltiples funciones cognitivas; en consecuencia, la atención educativa dirigida a estudiantes con dislexia debe incorporar metodologías diferenciadas, experiencias multisensoriales y recursos didácticos que favorezcan el desarrollo gradual de la automatización lectora y la comprensión del lenguaje escrito.

Desde esta perspectiva, la presente investigación asume la atención educativa a estudiantes con dislexia como el conjunto de acciones pedagógicas, metodológicas y evaluativas implementadas por el docente para responder a las necesidades específicas derivadas de esta dificultad del aprendizaje; esta concepción orienta el desarrollo de la investigación hacia el análisis de las prácticas educativas que favorecen el procesamiento del lenguaje escrito mediante una intervención didáctica estructurada.

2.2.1.1 Planificación didáctica

La planificación didáctica constituye uno de los pilares fundamentales del proceso educativo, ya que permite organizar de manera sistemática las experiencias de

aprendizaje, considerando las características, necesidades y potencialidades de los estudiantes; en el contexto de la atención educativa a estudiantes con dislexia, la planificación trasciende la organización de contenidos curriculares, orientándose hacia el diseño de estrategias flexibles que favorezcan la participación, el aprendizaje y el desarrollo de competencias relacionadas con el procesamiento del lenguaje escrito.

Desde una perspectiva constructivista, Ausubel (2002) sostiene que el aprendizaje adquiere significado cuando el docente organiza deliberadamente los contenidos y las experiencias educativas considerando los conocimientos previos del estudiante; en este sentido, la planificación didáctica no debe concebirse como una actividad rígida, sino como un proceso que permite adaptar las estrategias de enseñanza a las necesidades individuales de los estudiantes, favoreciendo la construcción progresiva del conocimiento.

Por su parte, Bruner (1997) plantea que la planificación de la enseñanza debe promover ambientes de aprendizaje que faciliten el descubrimiento, la resolución de problemas y la participación activa del estudiante; para ello, el docente requiere anticipar las posibles dificultades que pueden surgir durante el proceso de aprendizaje y diseñar experiencias pedagógicas que favorezcan el desarrollo gradual de las habilidades cognitivas. En estudiantes con dislexia, esta planificación cobra especial relevancia debido a las dificultades que presentan en el procesamiento del lenguaje escrito, lo cual exige organizar actividades ajustadas a su ritmo y estilo de aprendizaje.

En la misma línea, Gagné (2005) señala que toda planificación didáctica debe responder a una secuencia lógica de eventos instruccionales que faciliten la adquisición de conocimientos y habilidades; el autor sostiene que la enseñanza eficaz requiere definir objetivos claros, seleccionar estrategias pertinentes y organizar recursos que permitan optimizar el aprendizaje; estos principios adquieren una importancia particular

en la atención educativa de estudiantes con dislexia, quienes requieren procesos de enseñanza estructurados, secuenciales y explícitos.

Uno de los componentes esenciales de esta dimensión corresponde a la “*adecuación de las actividades de aprendizaje*”, entendida como el proceso mediante el cual el docente ajusta las experiencias educativas para responder a las características individuales de los estudiantes; al respecto, Mitchell (2015) afirma que las adaptaciones curriculares y metodológicas constituyen prácticas basadas en evidencias que favorecen la participación y el aprendizaje de estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo; estas adecuaciones pueden involucrar modificaciones en la complejidad de las tareas, el tiempo destinado para su realización, los materiales empleados o las formas de presentar la información, sin alterar los objetivos fundamentales del currículo.

Complementariamente, Arnaiz (2019) sostiene que la adecuación de las actividades representa una estrategia indispensable para garantizar la equidad educativa, ya que permite reducir las barreras que dificultan el aprendizaje y promueve oportunidades reales de participación para todos los estudiantes; en el caso de la dislexia, dichas adecuaciones facilitan el acceso al contenido curricular mediante actividades ajustadas a las características del procesamiento del lenguaje escrito.

Otro indicador que integra esta dimensión corresponde a la *planificación de estrategias diferenciadas*, entendida como la capacidad del docente para organizar procedimientos de enseñanza diversos en función de las necesidades del alumnado; Tomlinson (2017) explica que la diferenciación pedagógica implica modificar contenidos, procesos, productos y ambientes de aprendizaje para responder a la diversidad presente en el aula; desde esta perspectiva, la planificación deja de centrarse

en un modelo homogéneo de enseñanza para transformarse en un proceso flexible que reconoce las diferencias individuales como parte natural del aprendizaje.

De manera complementaria, Shaywitz (2020) destaca que los estudiantes con dislexia requieren una instrucción explícita, sistemática y cuidadosamente planificada, orientada al fortalecimiento del procesamiento fonológico y del desarrollo progresivo de las habilidades lectoras y escritoras; en consecuencia, la planificación de estrategias diferenciadas constituye una condición indispensable para garantizar una atención educativa pertinente y favorecer el progreso académico de estos estudiantes.

En la presente investigación, la planificación didáctica se concibe como la dimensión encargada de orientar la organización de las acciones pedagógicas dirigidas a estudiantes con dislexia; a partir de esta perspectiva, los indicadores *adecuación de actividades de aprendizaje y planificación de estrategias diferenciadas* permiten valorar la manera en que el docente estructura el proceso de enseñanza para responder a las necesidades derivadas del procesamiento del lenguaje escrito, constituyéndose en elementos esenciales para el diseño de la guía didáctica propuesta.

2.2.1.2 Estrategias metodológicas

Las estrategias metodológicas constituyen el conjunto de procedimientos, técnicas y acciones pedagógicas que el docente organiza e implementa para facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje; su selección responde a los objetivos educativos, las características del contenido y, especialmente, a las necesidades particulares de los estudiantes; en el caso de la atención educativa a estudiantes con dislexia, las estrategias metodológicas adquieren un papel determinante, puesto que deben responder a las particularidades neurocognitivas asociadas al procesamiento del lenguaje escrito.

Desde una perspectiva pedagógica, Gagné (2005) sostiene que las estrategias metodológicas representan las acciones deliberadas que orientan el aprendizaje mediante una secuencia organizada de experiencias educativas; según el autor, la enseñanza efectiva requiere seleccionar procedimientos que favorezcan la adquisición progresiva de conocimientos y habilidades, considerando las características del estudiante y los resultados esperados del aprendizaje; esta concepción resulta especialmente pertinente en la atención de estudiantes con dislexia, quienes requieren procesos de enseñanza estructurados, sistemáticos y ajustados a sus necesidades específicas.

En concordancia con lo anterior, Sousa (2022) afirma que las investigaciones en neuroeducación demuestran que el aprendizaje mejora cuando las estrategias didácticas estimulan simultáneamente diferentes vías sensoriales y cognitivas; el autor explica que la activación conjunta de los sistemas visual, auditivo y kinestésico fortalece la consolidación de nuevas conexiones neuronales, favoreciendo el procesamiento de la información y la permanencia de los aprendizajes; desde esta perspectiva, la planificación metodológica debe promover experiencias variadas que faciliten la comprensión y reduzcan las dificultades derivadas de la dislexia.

Uno de los indicadores que conforman esta dimensión corresponde a la *aplicación de metodologías multisensoriales*; este enfoque se fundamenta en el principio de que el aprendizaje resulta más efectivo cuando intervienen simultáneamente diferentes canales sensoriales durante la adquisición del conocimiento; Shaywitz (2020) señala que la enseñanza dirigida a estudiantes con dislexia debe caracterizarse por ser explícita, sistemática, acumulativa y multisensorial, permitiendo que los estudiantes relacionen de manera simultánea los estímulos visuales, auditivos y táctiles involucrados en el aprendizaje de la lectura y la escritura; la autora sostiene que

este tipo de intervención favorece el desarrollo del procesamiento fonológico y mejora significativamente el desempeño lector.

En la misma línea, Wolf (2018) explica que el cerebro lector desarrolla nuevas redes neuronales mediante experiencias repetidas y organizadas que integran diferentes modalidades sensoriales; la autora argumenta que las metodologías multisensoriales facilitan la automatización de los procesos lectores, disminuyen la sobrecarga cognitiva y favorecen la comprensión del lenguaje escrito, aspectos fundamentales en estudiantes con dislexia.

Por su parte, Dehaene (2019) destaca que el aprendizaje de la lectura implica la reorganización funcional de distintas áreas cerebrales responsables del procesamiento visual, fonológico y semántico; en consecuencia, la utilización de metodologías multisensoriales permite fortalecer la integración de estos procesos mediante actividades que relacionan imágenes, sonidos, movimientos y lenguaje oral, favoreciendo un aprendizaje más significativo y estable.

El segundo indicador de esta dimensión corresponde al *uso de apoyos pedagógicos*, entendido como la incorporación de recursos, orientaciones y estrategias complementarias que facilitan el acceso de los estudiantes a los contenidos curriculares; Mitchell (2015) sostiene que los apoyos pedagógicos constituyen una de las prácticas con mayor respaldo empírico para favorecer el aprendizaje de estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo, debido a que reducen las barreras para el aprendizaje y promueven una mayor participación en las actividades escolares.

Desde la perspectiva de Shaywitz (2020), los apoyos pedagógicos dirigidos a estudiantes con dislexia deben facilitar el procesamiento del lenguaje escrito mediante instrucciones claras, ejemplos concretos, modelamiento de actividades, materiales

adaptados y oportunidades permanentes de práctica guiada; estas acciones permiten compensar las dificultades propias de la dislexia sin modificar los objetivos de aprendizaje establecidos para el grupo.

Complementariamente, Snowling (2019) señala que el uso de apoyos pedagógicos favorece la consolidación progresiva de las habilidades lectoras y escritoras cuando se implementan de forma sistemática y articulada con las actividades desarrolladas en el aula; la autora enfatiza que dichos apoyos deben ajustarse a las características individuales del estudiante y formar parte de una planificación didáctica estructurada que promueva avances graduales en el procesamiento del lenguaje escrito.

En el marco de la presente investigación, las estrategias metodológicas constituyen la dimensión encargada de orientar las acciones de enseñanza que favorecen la atención educativa de estudiantes con dislexia; en este sentido, los indicadores *aplicación de metodologías multisensoriales* y *uso de apoyos pedagógicos* permiten valorar las prácticas implementadas por el docente para facilitar el procesamiento del lenguaje escrito, constituyéndose en referentes fundamentales para el diseño de la guía didáctica propuesta.

2.2.1.3 Recursos didácticos

Los recursos didácticos constituyen uno de los componentes esenciales del proceso de enseñanza y aprendizaje, debido a que facilitan la representación del conocimiento, favorecen la comprensión de los contenidos y promueven experiencias educativas acordes con las características de los estudiantes; su utilización trasciende la función de simples materiales de apoyo, convirtiéndose en mediadores pedagógicos que fortalecen la interacción entre el docente, el estudiante y el objeto de aprendizaje.

Desde una perspectiva pedagógica, Dale (1969) sostiene que el aprendizaje resulta más significativo cuando el estudiante participa activamente en experiencias que involucren diferentes formas de representación del conocimiento.; a través de su reconocido *Cono de la Experiencia*, el autor explica que los recursos didácticos permiten acercar los contenidos abstractos a experiencias concretas, facilitando la comprensión y la retención de la información; en consecuencia, la selección de los recursos debe responder a los objetivos de aprendizaje y a las características cognitivas de los estudiantes, más que a la simple disponibilidad de materiales.

En concordancia con esta postura, Jonassen (2004) plantea que los recursos didácticos deben concebirse como herramientas cognitivas que favorecen la construcción activa del conocimiento; según el autor, los materiales educativos no solo transmiten información, sino que estimulan procesos de análisis, reflexión, resolución de problemas y aprendizaje significativo, permitiendo que los estudiantes participen activamente en la construcción de sus propios conocimientos.

En el contexto de la atención educativa a estudiantes con dislexia, los recursos didácticos adquieren una relevancia especial debido a que contribuyen a reducir las dificultades asociadas al procesamiento del lenguaje escrito; Shaywitz (2020) señala que la utilización de materiales adaptados facilita la comprensión de los contenidos y disminuye la sobrecarga cognitiva que experimentan los estudiantes durante las actividades de lectura y escritura; en este sentido, la selección de recursos debe responder a criterios pedagógicos orientados a fortalecer el aprendizaje, más que a la incorporación indiscriminada de materiales o tecnologías.

El primer indicador de esta dimensión corresponde al *empleo de materiales visuales*, entendidos como aquellos recursos que representan la información mediante imágenes, esquemas, ilustraciones, mapas conceptuales, organizadores gráficos y otros

elementos que favorecen la comprensión del contenido. Bruner (1997) explica que la representación icónica constituye una etapa fundamental del aprendizaje, ya que permite organizar mentalmente la información antes de acceder a formas más abstractas de representación; en consecuencia, los materiales visuales facilitan la comprensión de conceptos complejos y favorecen la organización cognitiva del conocimiento.

Por su parte, Wolf (2018) sostiene que los estudiantes con dislexia procesan con mayor eficiencia la información cuando esta se presenta mediante apoyos visuales que complementan el lenguaje escrito; la autora explica que la combinación de imágenes, organizadores gráficos y representaciones visuales contribuye a disminuir la carga cognitiva durante la lectura, favoreciendo la comprensión y el establecimiento de relaciones entre las ideas principales del texto.

El segundo indicador corresponde a la *utilización de recursos tecnológicos*, entendidos como las herramientas digitales que apoyan los procesos de enseñanza y aprendizaje mediante la incorporación de tecnologías de la información y la comunicación; al respecto, Jonassen (2004) afirma que las tecnologías educativas favorecen la construcción del conocimiento cuando son utilizadas como herramientas para resolver problemas, explorar información y desarrollar procesos de aprendizaje activo.

De manera complementaria, Sousa (2022) señala que las tecnologías educativas ofrecen múltiples posibilidades para adaptar la enseñanza a las necesidades individuales de los estudiantes, permitiendo integrar imágenes, audio, animaciones, simulaciones y actividades interactivas que favorecen diferentes estilos de aprendizaje; en el caso de los estudiantes con dislexia, estas herramientas permiten presentar la información mediante diversos canales sensoriales, facilitando el procesamiento del lenguaje escrito y fortaleciendo la motivación hacia las actividades escolares.

Asimismo, Shaywitz (2020) destaca que la incorporación de aplicaciones especializadas, lectores de texto, sintetizadores de voz y programas de apoyo a la escritura constituye una estrategia eficaz para compensar las dificultades derivadas de la dislexia; no obstante, la autora enfatiza que la tecnología no sustituye la intervención pedagógica del docente, sino que actúa como un recurso complementario dentro de una planificación didáctica estructurada y fundamentada en principios de enseñanza explícita.

En la presente investigación, los recursos didácticos se conciben como mediadores pedagógicos que facilitan la atención educativa de estudiantes con dislexia mediante la utilización intencionada de materiales visuales y recursos tecnológicos; estos indicadores permiten valorar la disponibilidad y el uso pedagógico de herramientas que favorecen el procesamiento del lenguaje escrito, constituyendo un componente esencial para el diseño de la guía didáctica propuesta.

2.2.1.4 Seguimiento pedagógico

El seguimiento pedagógico constituye un proceso sistemático mediante el cual el docente acompaña el desarrollo del aprendizaje, identifica avances y dificultades, y toma decisiones orientadas a mejorar el desempeño académico de los estudiantes; esta dimensión trasciende la simple verificación de resultados, al convertirse en un proceso continuo de observación, retroalimentación y evaluación que permite ajustar las estrategias de enseñanza en función de las necesidades educativas identificadas durante el proceso formativo.

Desde una perspectiva educativa, Bloom (1976) sostiene que el aprendizaje efectivo requiere un seguimiento permanente que permita identificar las dificultades de los estudiantes antes de que estas se conviertan en obstáculos para la adquisición de

nuevos conocimientos; el autor explica que la enseñanza debe incorporar procesos continuos de evaluación y retroalimentación que orienten tanto al docente como al estudiante sobre los avances alcanzados y las acciones necesarias para mejorar el desempeño académico.

En este mismo sentido, Black y Wiliam (1998) afirman que la evaluación adquiere un verdadero sentido pedagógico cuando se convierte en un proceso formativo que proporciona información útil para mejorar la enseñanza y favorecer el aprendizaje; los autores destacan que el seguimiento sistemático permite ajustar las estrategias didácticas, fortalecer las competencias de los estudiantes y promover una participación más activa durante el proceso educativo.

En el caso de los estudiantes con dislexia, el seguimiento pedagógico adquiere una importancia particular debido a que las dificultades asociadas al procesamiento del lenguaje escrito requieren una observación permanente del progreso alcanzado, con el propósito de realizar los ajustes necesarios en la intervención educativa; Shaywitz (2020) señala que la enseñanza dirigida a estudiantes con dislexia debe incorporar mecanismos continuos de seguimiento que permitan valorar el desarrollo de las habilidades lectoras y escritoras, evitando que las dificultades iniciales limiten el progreso académico.

El primer indicador de esta dimensión corresponde a la *retroalimentación del aprendizaje*, entendida como el proceso mediante el cual el docente proporciona orientaciones específicas para fortalecer el desempeño del estudiante durante el desarrollo de las actividades académicas; Hattie y Timperley (2007) sostienen que la retroalimentación constituye uno de los factores de mayor impacto en el aprendizaje, debido a que proporciona información clara sobre el nivel de desempeño alcanzado, las dificultades identificadas y las acciones necesarias para continuar progresando; en

consecuencia, una retroalimentación efectiva no se limita a señalar errores, sino que orienta al estudiante hacia la construcción de nuevas estrategias de aprendizaje.

Desde la perspectiva de Brookhart (2017), la retroalimentación debe caracterizarse por ser oportuna, específica y comprensible para el estudiante; la autora explica que este proceso favorece la autorregulación del aprendizaje cuando las orientaciones proporcionadas por el docente permiten identificar fortalezas, reconocer aspectos susceptibles de mejora y establecer metas alcanzables para el desarrollo académico.

En estudiantes con dislexia, la retroalimentación adquiere un carácter eminentemente formativo; Shaywitz (2020) señala que estos estudiantes requieren orientaciones permanentes durante las actividades de lectura y escritura, con el propósito de fortalecer progresivamente las habilidades relacionadas con el procesamiento fonológico, la decodificación y la comprensión lectora; de esta manera, la retroalimentación favorece el aprendizaje sin centrar la atención exclusivamente en las dificultades presentadas.

El segundo indicador corresponde a la *evaluación diferenciada*, entendida como el conjunto de procedimientos evaluativos adaptados a las características y necesidades de los estudiantes, garantizando que la valoración del aprendizaje se realice en condiciones de equidad; Tomlinson (2017) explica que la diferenciación también debe extenderse a los procesos de evaluación, permitiendo utilizar diversas estrategias para evidenciar los aprendizajes alcanzados sin alterar los objetivos curriculares establecidos.

En concordancia con este planteamiento, Popham (2017) sostiene que una evaluación educativa de calidad debe proporcionar información válida acerca de los aprendizajes del estudiante, considerando las condiciones en las que estos se

desarrollan; el autor señala que adaptar los procedimientos de evaluación no implica disminuir el nivel de exigencia académica, sino ofrecer oportunidades para que cada estudiante demuestre sus aprendizajes mediante procedimientos acordes con sus características individuales.

Por su parte, Snowling (2019) destaca que la evaluación de estudiantes con dislexia debe centrarse en valorar el progreso alcanzado mediante procedimientos flexibles que reduzcan la influencia de las dificultades propias del procesamiento del lenguaje escrito sobre los resultados académicos; entre estas adaptaciones se incluyen la ampliación del tiempo para responder actividades, el uso de apoyos visuales, la diversificación de las formas de respuesta y la utilización de criterios de evaluación ajustados a las necesidades específicas del estudiante.

En la presente investigación, el seguimiento pedagógico se concibe como la dimensión encargada de valorar el progreso de los estudiantes con dislexia mediante procesos continuos de retroalimentación y evaluación diferenciada; estos indicadores permiten analizar la manera en que los docentes acompañan el aprendizaje, realizan ajustes oportunos en la enseñanza y promueven una valoración más equitativa del desempeño académico; en consecuencia, esta dimensión complementa la planificación, las estrategias metodológicas y los recursos didácticos desarrollados anteriormente, configurando un proceso integral de atención educativa que orienta el diseño de la guía didáctica propuesta.

2.2.2 Procesamiento del lenguaje escrito

El procesamiento del lenguaje escrito constituye uno de los procesos cognitivos más complejos desarrollados por el ser humano, ya que implica la integración coordinada de múltiples funciones neurológicas, lingüísticas y cognitivas responsables

de la lectura, la comprensión y la producción escrita; a diferencia del lenguaje oral, cuya adquisición ocurre de manera relativamente espontánea durante el desarrollo infantil, el lenguaje escrito requiere procesos sistemáticos de enseñanza que permitan al estudiante establecer relaciones entre los símbolos gráficos y el sistema lingüístico de su lengua.

Desde la perspectiva de la neurociencia cognitiva, Dehaene (2019) explica que el cerebro humano no nació preparado para leer, sino que desarrolla esta capacidad mediante un proceso de reorganización neuronal conocido como “*reciclaje neuronal*”; durante este proceso, áreas originalmente destinadas al reconocimiento visual de objetos comienzan a especializarse en la identificación rápida de letras, palabras y estructuras lingüísticas, dando origen a una compleja red cerebral responsable del procesamiento de la lectura y la escritura.

En concordancia con esta postura, Wolf (2018) sostiene que el cerebro lector constituye una construcción cultural que requiere la integración de procesos perceptivos, lingüísticos, atencionales, mnésicos y ejecutivos; la autora explica que cada acto de lectura implica la coordinación simultánea de procesos relacionados con el reconocimiento visual de palabras, el procesamiento fonológico, la comprensión semántica y la interpretación del significado, razón por la cual cualquier alteración en alguno de estos componentes puede afectar significativamente el aprendizaje del lenguaje escrito.

Desde una perspectiva psicolingüística, Snowling (2019) define el procesamiento del lenguaje escrito como el conjunto de operaciones cognitivas responsables de transformar los símbolos gráficos en unidades lingüísticas con significado; según la autora, este proceso involucra habilidades relacionadas con la conciencia fonológica, la decodificación, la precisión lectora, la comprensión, la

producción escrita y el acceso al léxico, las cuales interactúan permanentemente durante el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Por su parte, Shaywitz (2020) explica que la dislexia afecta principalmente la eficiencia con la que el cerebro procesa la información fonológica del lenguaje, dificultando el reconocimiento automático de palabras, la fluidez lectora y la producción escrita; la autora enfatiza que estas dificultades no obedecen a limitaciones intelectuales, problemas sensoriales o falta de oportunidades educativas, sino a diferencias funcionales en las redes neuronales responsables del procesamiento del lenguaje escrito.

Estas evidencias permiten comprender que el procesamiento del lenguaje escrito constituye una capacidad susceptible de fortalecerse mediante intervenciones pedagógicas fundamentadas en el conocimiento científico sobre el funcionamiento cerebral y el aprendizaje de la lectura; en consecuencia, la atención educativa dirigida a estudiantes con dislexia requiere comprender los procesos cognitivos que intervienen en la adquisición del lenguaje escrito para diseñar estrategias didácticas que favorezcan su desarrollo.

Para efectos de la presente investigación, el procesamiento del lenguaje escrito se concibe como el conjunto de procesos cognitivos implicados en la identificación, decodificación, comprensión y producción del lenguaje escrito, cuyo desarrollo puede fortalecerse mediante una atención educativa estructurada y adaptada a las necesidades de los estudiantes con dislexia; con base en la literatura especializada, esta variable se organiza en cuatro dimensiones: procesamiento lector, producción escrita, procesamiento fonológico y autonomía en el aprendizaje, las cuales permiten comprender integralmente el fenómeno objeto de estudio y fundamentan la construcción de los indicadores incorporados en la matriz de operacionalización.

2.2.2.1 Procesamiento lector

El procesamiento lector constituye el conjunto de operaciones cognitivas que permiten al individuo reconocer, decodificar, interpretar y comprender el lenguaje escrito; este proceso integra habilidades perceptivas, fonológicas, lingüísticas y semánticas que actúan de manera coordinada para transformar los símbolos gráficos en información con significado; su desarrollo representa uno de los objetivos fundamentales de la educación básica, debido a que la lectura constituye el principal medio de acceso al conocimiento y al aprendizaje en las diferentes áreas curriculares.

Desde la neurociencia cognitiva, Dehaene (2019) explica que el procesamiento lector depende de la interacción coordinada de diferentes redes neuronales especializadas en el reconocimiento visual de palabras, el procesamiento fonológico y la comprensión del significado; según el autor, aprender a leer implica reorganizar circuitos cerebrales que inicialmente fueron destinados a otras funciones, permitiendo el reconocimiento progresivamente automático de letras, sílabas y palabras hasta alcanzar una lectura fluida y comprensiva.

En este mismo sentido, Wolf (2018) sostiene que la lectura constituye uno de los procesos cognitivos más sofisticados desarrollados por el ser humano, ya que requiere la integración simultánea de la atención, la memoria, el lenguaje oral, el procesamiento visual y el razonamiento; la autora señala que la eficiencia lectora depende de la automatización progresiva de estos procesos, condición que suele verse afectada en estudiantes con dislexia debido a las dificultades presentes en el procesamiento fonológico.

Por su parte, Snowling (2019) afirma que las dificultades lectoras asociadas a la dislexia no obedecen únicamente a problemas de reconocimiento visual de palabras,

sino principalmente a alteraciones en el procesamiento de los sonidos del lenguaje; esta condición limita la velocidad y precisión con la que el estudiante identifica las palabras escritas, afectando posteriormente la comprensión del texto y la construcción del significado.

En consecuencia, el procesamiento lector no puede entenderse únicamente como la capacidad de pronunciar palabras escritas, sino como un proceso complejo en el que intervienen múltiples habilidades cognitivas orientadas hacia la comprensión del lenguaje; esta perspectiva fundamenta los indicadores considerados en la presente investigación: *precisión lectora* y *comprensión lectora*.

El primer indicador corresponde a la *precisión lectora*, entendida como la capacidad del estudiante para reconocer y decodificar correctamente palabras escritas con un mínimo de errores durante la lectura; Shaywitz (2020) sostiene que la precisión constituye uno de los principales predictores del desarrollo lector, debido a que refleja el grado de automatización alcanzado en el reconocimiento de palabras; la autora explica que los estudiantes con dislexia suelen presentar sustituciones, omisiones, inversiones o vacilaciones durante la lectura, manifestaciones que afectan la fluidez y limitan la comprensión del texto.

Desde una perspectiva neuropsicológica, Dehaene (2019) explica que la precisión lectora depende del fortalecimiento de las conexiones neuronales responsables de vincular la representación visual de las palabras con sus correspondientes representaciones fonológicas y semánticas; cuando este proceso ocurre de manera eficiente, el reconocimiento de palabras se automatiza, permitiendo que los recursos cognitivos se orienten hacia la comprensión del contenido y no hacia la simple decodificación.

El segundo indicador corresponde a la *comprensión lectora*, definida como la capacidad para construir significado a partir de la información contenida en un texto mediante la integración de conocimientos previos, procesos inferenciales y estrategias cognitivas; al respecto, Snowling (2019) señala que comprender un texto implica mucho más que reconocer correctamente las palabras; requiere interpretar ideas, establecer relaciones entre conceptos, realizar inferencias y construir representaciones mentales coherentes del contenido leído.

Complementariamente, Wolf (2018) sostiene que la comprensión lectora representa la culminación del proceso lector, ya que integra la información explícita del texto con los conocimientos y experiencias previas del lector; en estudiantes con dislexia, las dificultades en la decodificación suelen consumir una gran cantidad de recursos cognitivos, reduciendo la capacidad disponible para comprender el contenido y afectando el rendimiento académico en diversas áreas del conocimiento.

Por otra parte, Shaywitz (2020) destaca que el fortalecimiento de la comprensión lectora requiere intervenciones pedagógicas sistemáticas que permitan desarrollar simultáneamente la precisión, la fluidez y el procesamiento del significado; en este sentido, la enseñanza explícita de estrategias de comprensión, acompañada de actividades progresivas de lectura, favorece el desarrollo de competencias lectoras en estudiantes con dislexia.

En la presente investigación, el procesamiento lector se concibe como una dimensión esencial del procesamiento del lenguaje escrito, debido a que integra las habilidades necesarias para reconocer, interpretar y comprender el lenguaje escrito; los indicadores *precisión lectora* y *comprensión lectora*** permiten valorar el desempeño de los estudiantes durante las actividades de lectura y constituyen referentes

fundamentales para el diseño de la guía didáctica orientada a fortalecer el procesamiento del lenguaje escrito en estudiantes con dislexia.

2.2.2.2 Producción escrita

La producción escrita constituye un proceso cognitivo complejo mediante el cual el individuo organiza, estructura y comunica sus ideas a través del lenguaje escrito; esta capacidad implica la integración de procesos lingüísticos, cognitivos y motores que permiten transformar el pensamiento en textos coherentes, cohesionados y ajustados a las normas del sistema de escritura; en el ámbito escolar, la producción escrita representa una de las competencias fundamentales para el aprendizaje, ya que posibilita la construcción, organización y comunicación del conocimiento.

Desde la psicología cognitiva, Berninger (2012) sostiene que la escritura no constituye una habilidad única, sino un proceso integrado por múltiples componentes que interactúan de manera simultánea; entre ellos destacan la planificación del contenido, la organización de las ideas, la selección del vocabulario, la construcción sintáctica, la ortografía y la revisión del texto producido; la autora explica que el desarrollo de estas habilidades requiere procesos sistemáticos de enseñanza que favorezcan la automatización progresiva de la escritura.

Por su parte, Graham (2018) afirma que la producción escrita exige la coordinación de procesos cognitivos de alto nivel, debido a que el escritor debe planificar lo que desea comunicar, transformar las ideas en lenguaje escrito y revisar continuamente la calidad del texto elaborado; según el autor, estas operaciones demandan recursos de memoria de trabajo, atención y funciones ejecutivas que pueden verse afectadas cuando existen dificultades específicas del aprendizaje, como ocurre en la dislexia.

En estudiantes con dislexia, la producción escrita suele presentar dificultades derivadas de las alteraciones en el procesamiento fonológico y en la automatización de la correspondencia entre grafemas y fonemas; Shaywitz (2020) explica que estas dificultades repercuten no solo en la ortografía, sino también en la organización del pensamiento escrito, debido a que una parte importante de los recursos cognitivos se destina a resolver problemas relacionados con la codificación de palabras, limitando la capacidad para estructurar adecuadamente las ideas.

De manera complementaria, Snowling (2019) señala que las dificultades en la escritura observadas en estudiantes con dislexia no deben interpretarse como limitaciones para generar ideas, sino como consecuencia de la carga cognitiva que implica transformar dichas ideas en lenguaje escrito; en consecuencia, la intervención pedagógica debe orientarse hacia el fortalecimiento progresivo de las habilidades de planificación, organización y producción textual mediante estrategias explícitas y sistemáticas.

El primer indicador considerado en esta investigación corresponde a la *organización de ideas*, entendida como la capacidad para planificar, secuenciar y relacionar de forma lógica la información antes y durante la elaboración de un texto; Berninger (2012) sostiene que la planificación constituye la primera fase del proceso de escritura y permite establecer la estructura conceptual del texto, organizar la información relevante y definir la secuencia en la que serán presentadas las ideas; cuando esta habilidad se desarrolla adecuadamente, el estudiante logra producir textos con mayor coherencia y claridad.

Desde esta perspectiva, Graham (2018) explica que la enseñanza de estrategias para organizar ideas antes de escribir favorece significativamente la calidad de la producción escrita, especialmente en estudiantes que presentan dificultades de

aprendizaje; el uso de esquemas, organizadores gráficos, mapas conceptuales y secuencias narrativas facilita la estructuración del pensamiento y reduce la carga cognitiva durante el proceso de escritura.

El segundo indicador corresponde a la *escritura de palabras y oraciones*, entendida como la capacidad para representar correctamente el lenguaje mediante la codificación de palabras, la construcción de oraciones y la aplicación de las convenciones básicas del sistema de escritura; según Snowling (2019), esta habilidad depende del adecuado desarrollo del procesamiento fonológico y del conocimiento de las relaciones entre sonidos y grafías, aspectos que suelen presentar alteraciones en estudiantes con dislexia.

En la misma línea, Shaywitz (2020) señala que la escritura de palabras y oraciones constituye uno de los procesos más sensibles a las dificultades derivadas de la dislexia, debido a que exige recuperar representaciones fonológicas precisas, seleccionar las grafías correspondientes y mantener simultáneamente la organización sintáctica del mensaje; estas exigencias cognitivas explican por qué muchos estudiantes con dislexia presentan errores ortográficos persistentes, dificultades para construir oraciones y lentitud durante las actividades de escritura.

Por otra parte, Dehaene (2019) explica que la producción escrita comparte gran parte de las redes neuronales implicadas en la lectura, razón por la cual las dificultades en el procesamiento del lenguaje escrito suelen manifestarse tanto en la decodificación como en la codificación del lenguaje; esta relación evidencia la necesidad de desarrollar intervenciones pedagógicas integrales que fortalezcan simultáneamente las habilidades lectoras y escritoras.

En la presente investigación, la producción escrita se concibe como una dimensión esencial del procesamiento del lenguaje escrito, al permitir que los estudiantes transformen sus ideas en producciones escritas organizadas y comprensibles; los indicadores *organización de ideas y escritura de palabras y oraciones* posibilitan valorar aspectos fundamentales del desempeño escritor de los estudiantes con dislexia y constituyen referentes teóricos para el diseño de la guía didáctica orientada al fortalecimiento del procesamiento del lenguaje escrito.

2.2.2.3 Procesamiento fonológico

El procesamiento fonológico constituye uno de los componentes fundamentales del lenguaje escrito y representa la capacidad para identificar, discriminar, almacenar y manipular conscientemente los sonidos que conforman el lenguaje oral; esta habilidad permite establecer la correspondencia entre los fonemas y sus representaciones gráficas, facilitando el aprendizaje de la lectura y la escritura; en el ámbito de la neuropsicología del aprendizaje, existe un amplio consenso en considerar que las alteraciones en este proceso constituyen el principal rasgo cognitivo asociado a la dislexia.

Desde una perspectiva psicolingüística, Snowling (2019) sostiene que el procesamiento fonológico comprende el conjunto de habilidades responsables de analizar la estructura sonora del lenguaje, permitiendo reconocer fonemas, segmentar palabras, establecer relaciones entre sonidos y grafías y acceder con rapidez al léxico mental; la autora explica que las dificultades presentes en estos procesos limitan significativamente la adquisición de la lectura y la escritura, debido a que impiden automatizar la decodificación de palabras y la producción escrita.

En este mismo sentido, Shaywitz (2020) afirma que el déficit fonológico constituye la característica neurocognitiva más consistente de la dislexia; según la autora, los estudiantes con esta condición presentan dificultades para identificar,

discriminar y manipular los sonidos del lenguaje, situación que repercute directamente en la precisión lectora, la fluidez y la escritura; estas alteraciones no obedecen a problemas visuales ni intelectuales, sino al funcionamiento diferencial de las redes neuronales encargadas del procesamiento fonológico.

Desde la neurociencia cognitiva, Dehaene (2019) explica que durante el aprendizaje de la lectura el cerebro establece conexiones entre las áreas responsables del procesamiento auditivo del lenguaje y aquellas encargadas del reconocimiento visual de las palabras; cuando estas conexiones no logran consolidarse de manera eficiente, el estudiante presenta dificultades para asociar los sonidos con sus correspondientes representaciones gráficas, fenómeno que caracteriza gran parte de las manifestaciones observadas en la dislexia.

Por su parte, Goswami (2015) señala que el procesamiento fonológico constituye la base sobre la cual se desarrollan las demás habilidades lectoras; la autora sostiene que la capacidad para percibir, discriminar y manipular las unidades sonoras del lenguaje determina la eficiencia con la que posteriormente se adquieren la lectura, la escritura y la comprensión de textos; en consecuencia, el fortalecimiento de estas habilidades representa uno de los principales objetivos de la intervención educativa dirigida a estudiantes con dislexia.

El primer indicador considerado en esta investigación corresponde a la *asociación grafema-fonema*, entendida como la capacidad para establecer la relación entre las letras del sistema de escritura y los sonidos que representan en el lenguaje oral; según Dehaene (2019), esta asociación constituye uno de los aprendizajes más importantes durante la alfabetización inicial, ya que permite transformar los símbolos gráficos en unidades fonológicas con significado; el autor explica que la automatización

de esta correspondencia favorece la precisión y la fluidez lectora, reduciendo progresivamente el esfuerzo cognitivo requerido para identificar palabras escritas.

De manera complementaria, Snowling (2019) sostiene que las dificultades en la asociación grafema-fonema representan uno de los principales indicadores de la dislexia, debido a que limitan la capacidad del estudiante para decodificar palabras nuevas y para escribir correctamente aquellas que escucha; en consecuencia, las intervenciones educativas deben fortalecer explícitamente esta habilidad mediante actividades sistemáticas que integren el reconocimiento visual de las letras con la producción y discriminación de sus correspondientes sonidos.

El segundo indicador corresponde a la *identificación de sonidos*, entendida como la capacidad para reconocer, discriminar y analizar los fonemas que conforman las palabras del lenguaje oral. Shaywitz (2020) explica que esta habilidad constituye una manifestación de la conciencia fonológica y permite al estudiante segmentar palabras, identificar sonidos iniciales, intermedios y finales, así como establecer semejanzas y diferencias entre distintas estructuras fonológicas.

En la misma línea, Goswami (2015) señala que la identificación consciente de los sonidos del habla favorece el desarrollo de la lectura y la escritura al fortalecer las representaciones fonológicas almacenadas en la memoria lingüística; estas representaciones permiten acceder con mayor rapidez al significado de las palabras y facilitan la adquisición de nuevas habilidades relacionadas con el lenguaje escrito.

Asimismo, Dehaene (2019) destaca que las actividades orientadas al reconocimiento y manipulación de sonidos favorecen la reorganización funcional de las redes neuronales implicadas en la lectura, fortaleciendo las conexiones entre el procesamiento auditivo y el reconocimiento visual de las palabras; esta evidencia

respalda la incorporación de ejercicios fonológicos dentro de los programas de intervención dirigidos a estudiantes con dislexia.

En la presente investigación, el procesamiento fonológico se concibe como una dimensión esencial del procesamiento del lenguaje escrito, debido a que constituye la base cognitiva sobre la cual se desarrollan las habilidades lectoras y escritoras; los indicadores *asociación grafema-fonema* e *identificación de sonidos* permiten valorar el desarrollo de las habilidades fonológicas de los estudiantes con dislexia y proporcionan referentes fundamentales para el diseño de la guía didáctica orientada al fortalecimiento del procesamiento del lenguaje escrito.

2.2.3 Autonomía en el aprendizaje

La autonomía en el aprendizaje constituye la capacidad del estudiante para participar activamente en la construcción de su propio conocimiento, regulando sus acciones, tomando decisiones durante el proceso educativo y enfrentando las actividades académicas con seguridad y responsabilidad; esta competencia no depende únicamente del desarrollo cognitivo, sino también de factores motivacionales, emocionales y sociales que influyen directamente en la disposición del estudiante para aprender.

Desde la teoría cognitivo-social, Bandura (1997) sostiene que la percepción que una persona tiene sobre su propia capacidad para realizar una tarea influye significativamente en su desempeño; este concepto, denominado autoeficacia, determina el grado de esfuerzo, persistencia y confianza con el que el individuo afronta los desafíos del aprendizaje; cuando los estudiantes perciben que poseen las capacidades necesarias para resolver una actividad, incrementan su participación, mantienen la motivación y desarrollan mayores niveles de autonomía.

En el ámbito educativo, Zimmerman (2000) explica que la autonomía en el aprendizaje implica la capacidad del estudiante para autorregular su comportamiento mediante procesos de planificación, monitoreo y evaluación de sus propias acciones; el autor señala que los estudiantes autónomos participan activamente en las actividades escolares, establecen metas de aprendizaje y utilizan estrategias para superar las dificultades que encuentran durante su proceso formativo.

En estudiantes con dislexia, el desarrollo de la autonomía suele verse condicionado por las experiencias repetidas de dificultad asociadas a la lectura y la escritura; Shaywitz (2020) explica que los errores frecuentes durante las actividades de lectoescritura pueden generar sentimientos de frustración, inseguridad y evitación de las tareas académicas, afectando progresivamente la participación del estudiante dentro del aula; estas experiencias pueden disminuir la confianza en las propias capacidades y limitar las oportunidades de aprendizaje cuando no reciben una atención educativa adecuada.

De manera complementaria, Snowling (2019) señala que la intervención educativa dirigida a estudiantes con dislexia debe considerar no solamente el fortalecimiento de las habilidades lectoras y escritoras, sino también el desarrollo de la confianza académica y la participación activa en las actividades escolares; la autora sostiene que un entorno educativo que reconoce las necesidades individuales y proporciona apoyos oportunos favorece el desarrollo de una actitud positiva hacia el aprendizaje.

El primer indicador de esta dimensión corresponde a la *confianza en las actividades de lectura y escritura*, entendida como la percepción de seguridad que experimenta el estudiante al participar en tareas relacionadas con el procesamiento del lenguaje escrito; Bandura (1997) explica que la confianza académica se fortalece

cuando los estudiantes experimentan logros progresivos y reciben retroalimentación positiva sobre su desempeño; estas experiencias favorecen el desarrollo de expectativas de éxito que incrementan la motivación para enfrentar nuevos desafíos de aprendizaje.

En este sentido, Shaywitz (2020) sostiene que los estudiantes con dislexia desarrollan mayores niveles de confianza cuando las actividades escolares consideran sus necesidades específicas y les permiten experimentar avances reales en la lectura y la escritura; la utilización de estrategias diferenciadas, recursos adaptados y apoyos permanentes contribuye a disminuir la ansiedad asociada a las tareas académicas y favorece una actitud más positiva hacia el aprendizaje.

El segundo indicador corresponde a la *participación en actividades de lectoescritura*, entendida como el grado de involucramiento del estudiante durante las actividades relacionadas con la lectura, la escritura y la interacción académica dentro del aula. Zimmerman (2000) afirma que la participación constituye una manifestación observable de la autorregulación del aprendizaje, ya que refleja el compromiso del estudiante con las actividades propuestas y su disposición para enfrentar los retos educativos.

Por su parte, Bandura (1997) señala que la participación aumenta cuando el estudiante percibe que dispone de los recursos necesarios para alcanzar el éxito y cuando el contexto educativo favorece experiencias positivas de aprendizaje; en consecuencia, la participación no depende exclusivamente de las capacidades individuales, sino también de las condiciones pedagógicas que ofrece el entorno escolar.

Asimismo, Snowling (2019) explica que la participación activa en actividades de lectura y escritura constituye un factor protector para el desarrollo del lenguaje escrito en estudiantes con dislexia, debido a que incrementa las oportunidades de práctica,

fortalece la automatización de las habilidades lingüísticas y favorece el desarrollo de competencias académicas a largo plazo.

En la presente investigación, la autonomía en el aprendizaje se concibe como la dimensión que evidencia el impacto educativo de la atención pedagógica sobre el procesamiento del lenguaje escrito; los indicadores *confianza en las actividades de lectura y escritura* y *participación en actividades de lectoescritura* permiten valorar la disposición del estudiante para involucrarse activamente en las experiencias de aprendizaje, constituyendo una manifestación observable del fortalecimiento progresivo de las habilidades relacionadas con el lenguaje escrito y un referente para valorar el alcance pedagógico de la guía didáctica propuesta.

Con el desarrollo de las dimensiones procesamiento lector, producción escrita, procesamiento fonológico y autonomía en el aprendizaje, la variable Procesamiento del lenguaje escrito queda sustentada desde una perspectiva neurocientífica, psicológica y pedagógica; esta integración teórica permite comprender que el aprendizaje de la lectura y la escritura no depende exclusivamente de procesos lingüísticos, sino de la interacción entre funciones cognitivas, experiencias educativas y condiciones pedagógicas que favorecen el desarrollo integral de los estudiantes con dislexia; en consecuencia, dichas dimensiones fundamentan la operacionalización de la variable y orientan el diseño de la guía didáctica desarrollada en la presente investigación.

2.2.3 Recursos didácticos

Los recursos didácticos son herramientas pedagógicas utilizadas por los docentes para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje, permitiendo fortalecer la comprensión de contenidos, estimular la participación estudiantil y favorecer el desarrollo de habilidades cognitivas, sociales y comunicativas (Analuiza & Vilca, 2023); estos recursos pueden ser materiales impresos, visuales, tecnológicos, auditivos o

manipulativos que sirven como apoyo durante las actividades educativas y contribuyen a generar experiencias de aprendizaje más dinámicas y significativas.

Según Mora (2023), los recursos didácticos constituyen elementos fundamentales dentro del proceso educativo, debido a que facilitan la transmisión de conocimientos y favorecen la interacción entre docentes y estudiantes; asimismo, permiten adaptar las estrategias metodológicas a las necesidades y características de los estudiantes, promoviendo ambientes de aprendizaje más inclusivos y participativos; en este sentido, la adecuada selección y utilización de recursos didácticos influye directamente en la motivación, atención y desempeño académico de los educandos.

En términos generales, se entiende por recurso didáctico “al conjunto de medios materiales que intervienen y facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje”. Estos medios pueden ser físicos como las pizarras, láminas, maquetas, material manipulativo o digitales como los videos, plataformas, software educativo, siempre con la intención de apoyar la comprensión, la motivación y la participación del estudiante.

En el contexto de la educación inclusiva, los recursos didácticos adquieren gran importancia, ya que permiten responder a la diversidad de estilos y ritmos de aprendizaje presentes dentro del aula regular; la utilización de materiales visuales, organizadores gráficos, recursos multisensoriales y herramientas tecnológicas favorece la accesibilidad curricular y facilita la participación activa de estudiantes con necesidades educativas específicas, como aquellos que presentan dislexia.

2.2.4 Dislexia

La dislexia es un trastorno específico del aprendizaje de origen neurobiológico que afecta principalmente las habilidades relacionadas con la lectura, la escritura y el reconocimiento preciso y fluido de las palabras; esta dificultad no está relacionada con el nivel de inteligencia del estudiante, problemas visuales o falta de motivación, sino

con alteraciones en los procesos cognitivos y lingüísticos que intervienen en la decodificación y comprensión del lenguaje escrito; según la Asociación Internacional de Dislexia (2021), las personas con dislexia presentan dificultades en el procesamiento fonológico, lo que limita la identificación de sonidos, sílabas y palabras durante el proceso lector.

La dislexia se manifiesta mediante dificultades persistentes en la lectura fluida, omisión o sustitución de letras, problemas ortográficos y limitaciones en la comprensión lectora. Estas dificultades pueden evidenciarse desde los primeros años escolares y afectar significativamente el rendimiento académico y la participación educativa de los estudiantes; de acuerdo con Kuri (2024), los estudiantes con dislexia suelen requerir más tiempo para procesar información escrita debido a las alteraciones en la conciencia fonológica y la memoria verbal de trabajo.

Asimismo, la dislexia puede generar consecuencias emocionales y sociales cuando no es identificada e intervenida oportunamente; muchos estudiantes experimentan frustración, inseguridad, baja autoestima y desmotivación escolar debido a las dificultades constantes que enfrentan durante las actividades de lectura y escritura. En este sentido, la atención educativa inclusiva resulta fundamental para garantizar oportunidades de aprendizaje equitativas y fortalecer la participación activa de los estudiantes dentro del aula regular.

Desde la perspectiva educativa, la intervención pedagógica en estudiantes con dislexia debe centrarse en la implementación de estrategias metodológicas adaptadas, recursos multisensoriales y actividades que favorezcan el aprendizaje significativo (Arteaga & Martínez, 2024); en consecuencia, el uso de metodologías activas y recursos didácticos inclusivos facilita la participación escolar y fortalece el desarrollo académico de estudiantes con dislexia.

En relación con la presente investigación, la dislexia representa una de las principales dificultades de aprendizaje que requiere una intervención pedagógica estructurada y contextualizada dentro de la Educación Básica; por ello, la propuesta de una guía didáctica inclusiva busca proporcionar estrategias y recursos adaptados que permitan fortalecer la lectura, escritura y comprensión lectora de los estudiantes, promoviendo una educación más inclusiva, participativa y equitativa.

2.2.5 Inclusión educativa y recursos didácticos para la atención de estudiantes con dislexia

La inclusión educativa constituye un paradigma pedagógico orientado a garantizar el derecho de todas las personas a recibir una educación de calidad en igualdad de oportunidades, reconociendo la diversidad como una característica inherente a los contextos escolares; desde esta perspectiva, el sistema educativo debe generar las condiciones necesarias para que todos los estudiantes accedan, permanezcan, participen y aprendan, independientemente de sus características personales, sociales, culturales o de las necesidades específicas de apoyo educativo que presenten.

Al respecto, Ainscow (2020), Booth y Ainscow (2015) coinciden en señalar que la inclusión educativa representa un proceso permanente de transformación de las instituciones escolares orientado a identificar y eliminar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación; en consecuencia, la inclusión trasciende la incorporación física del estudiante al aula regular y exige la construcción de ambientes educativos flexibles, accesibles y participativos, capaces de responder a la diversidad mediante prácticas pedagógicas diferenciadas.

En esta misma línea, Arnaiz (2019) sostiene que una educación verdaderamente inclusiva requiere reorganizar el currículo, las metodologías, los recursos didácticos y los procesos de evaluación para responder a las diferencias individuales de los

estudiantes; de igual manera, Echeita (2017) plantea que la inclusión educativa supone reconocer que todos los estudiantes poseen formas distintas de aprender, por lo que corresponde al sistema educativo ofrecer diversas alternativas de enseñanza que favorezcan el desarrollo de sus potencialidades.

Desde el ámbito internacional, la UNESCO (2020) define la inclusión educativa como un proceso destinado a fortalecer la capacidad de los sistemas educativos para responder a la diversidad, eliminando las barreras que restringen el acceso, la participación y el aprendizaje; este enfoque promueve la implementación de políticas institucionales, metodologías activas, adaptaciones curriculares y recursos didácticos que permitan garantizar una educación equitativa para todos los estudiantes.

En este contexto, los recursos didácticos inclusivos adquieren un papel fundamental como mediadores del aprendizaje; más allá de constituir materiales de apoyo, representan herramientas pedagógicas diseñadas para facilitar el acceso al currículo mediante diferentes formas de representación, interacción y construcción del conocimiento; Mitchell (2015) afirma que la utilización de recursos adaptados constituye una de las prácticas con mayor evidencia de efectividad para favorecer el aprendizaje de estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo, al reducir las barreras que limitan su participación en el aula.

En el caso específico de la dislexia, Shaywitz (2020) y Snowling (2019) coinciden en señalar que las dificultades en el procesamiento fonológico, la lectura y la escritura requieren la incorporación de recursos didácticos que faciliten la comprensión del lenguaje escrito mediante experiencias de aprendizaje estructuradas, explícitas y multisensoriales; la utilización de organizadores gráficos, apoyos visuales, materiales manipulativos, recursos tecnológicos y actividades que integren diferentes canales

sensoriales favorece la automatización de las habilidades lectoras y escritoras, al tiempo que incrementa la motivación y la participación del estudiante durante las actividades escolares.

En concordancia con estos planteamientos, Wolf (2018) explica que el aprendizaje de la lectura y la escritura se fortalece cuando el estudiante interactúa con recursos que estimulan simultáneamente el procesamiento visual, auditivo y lingüístico; de igual manera, Sousa (2022) sostiene que las estrategias apoyadas en recursos multisensoriales favorecen la consolidación de nuevas conexiones neuronales, permitiendo mejorar el procesamiento de la información y el desarrollo de habilidades relacionadas con el lenguaje escrito.

Estos planteamientos encuentran respaldo en la teoría sociocultural de Vygotsky (1978), quien concibe el aprendizaje como un proceso mediado por la interacción social y por el uso de herramientas culturales que facilitan el desarrollo de funciones psicológicas superiores; desde esta perspectiva, los recursos didácticos actúan como instrumentos de mediación que permiten al estudiante avanzar desde su nivel de desarrollo real hacia niveles superiores de aprendizaje mediante el acompañamiento pedagógico del docente.

Asimismo, la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel (2002) sostiene que los nuevos conocimientos se incorporan de manera más efectiva cuando logran relacionarse con las estructuras cognitivas previamente construidas por el estudiante; en consecuencia, la selección de recursos didácticos pertinentes favorece la comprensión, la organización de la información y la construcción de aprendizajes duraderos, especialmente cuando estos responden a las características individuales de quienes presentan dificultades específicas del aprendizaje.

Desde una perspectiva contemporánea, el Diseño Universal para el Aprendizaje (CAST, 2024) plantea que la planificación educativa debe contemplar múltiples formas de representación de la información, diversas formas de acción y expresión, así como diferentes alternativas para promover la motivación y la participación de todos los estudiantes; este enfoque resulta particularmente pertinente para la atención educativa de estudiantes con dislexia, debido a que promueve la utilización de recursos visuales, auditivos, tecnológicos y multisensoriales que disminuyen las barreras asociadas al procesamiento del lenguaje escrito.

Por otra parte, Tomlinson (2017) sostiene que la diferenciación pedagógica constituye uno de los principios esenciales de la educación inclusiva, al permitir que el docente adapte contenidos, procesos, recursos y formas de evaluación de acuerdo con las necesidades del alumnado; en consecuencia, la utilización de recursos didácticos inclusivos no representa una adaptación excepcional, sino una práctica inherente a la enseñanza de calidad dentro de contextos educativos diversos.

En este marco, la inclusión educativa de estudiantes con dislexia no se limita a garantizar su permanencia en el aula regular, sino que implica generar condiciones pedagógicas que favorezcan su aprendizaje, participación y desarrollo integral; la implementación de recursos didácticos accesibles, estrategias metodológicas diferenciadas y procesos de evaluación flexibles permite reducir las barreras derivadas de las dificultades en el procesamiento del lenguaje escrito y fortalece las oportunidades de aprendizaje en condiciones de equidad.

En la presente investigación, la inclusión educativa constituye el fundamento teórico que articula la atención educativa dirigida a estudiantes con dislexia y el fortalecimiento del procesamiento del lenguaje escrito; desde esta perspectiva, el diseño

de una guía didáctica representa una propuesta pedagógica orientada a proporcionar a los docentes recursos y estrategias fundamentadas científicamente para favorecer la lectura, la escritura y la participación activa de los estudiantes, contribuyendo a la consolidación de ambientes educativos más accesibles, inclusivos y equitativos en la Educación General Básica.

2.2.6 *Fundamentación pedagógica de la atención educativa a estudiantes con dislexia*

La atención educativa dirigida a estudiantes con dislexia requiere una fundamentación pedagógica que reconozca la diversidad como un elemento inherente al proceso de enseñanza y aprendizaje; desde esta perspectiva, la práctica docente debe trascender modelos homogéneos de enseñanza para incorporar estrategias flexibles que respondan a las características cognitivas, lingüísticas y socioemocionales del alumnado; por ende, la planificación didáctica, la selección de recursos, la metodología y la evaluación constituyen componentes articulados de un proceso orientado a garantizar la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes.

Uno de los fundamentos de esta concepción corresponde al enfoque sociocultural propuesto por Vygotsky (1978), quien sostiene que el aprendizaje se desarrolla mediante la interacción social y la mediación de herramientas culturales proporcionadas por el docente y el entorno; a través de la Zona de Desarrollo Próximo, el autor explica que los estudiantes alcanzan niveles superiores de aprendizaje cuando reciben apoyos pedagógicos ajustados a sus necesidades; en el caso de la dislexia, estos apoyos se materializan mediante recursos didácticos adaptados, actividades guiadas y estrategias de enseñanza que favorecen progresivamente el desarrollo del procesamiento del lenguaje escrito.

Desde la teoría del aprendizaje significativo, Ausubel (2002) plantea que la adquisición de nuevos conocimientos depende de la relación que estos establecen con los saberes previos del estudiante; subsiguientemente, el docente debe organizar experiencias de aprendizaje que permitan construir significados a partir de las características individuales del alumnado, utilizando recursos didácticos pertinentes que faciliten la comprensión y reduzcan las barreras para el aprendizaje.

En coherencia con estos planteamientos, Tomlinson (2017) afirma que la diferenciación pedagógica constituye uno de los principios esenciales de la educación inclusiva, debido a que permite adaptar contenidos, procesos, recursos y formas de evaluación según las necesidades, intereses y ritmos de aprendizaje de los estudiantes; esta perspectiva resulta especialmente pertinente para la atención de estudiantes con dislexia, quienes requieren una enseñanza explícita, sistemática y estructurada que favorezca el desarrollo de la lectura y la escritura mediante apoyos permanentes y metodologías diversificadas.

Los contextos educativos inclusivos también se sustentan en el reconocimiento de las necesidades específicas de apoyo educativo como un elemento orientador de la práctica pedagógica; Booth y Ainscow (2015) señalan que las dificultades de aprendizaje no deben atribuirse exclusivamente a las condiciones del estudiante, sino a las barreras que el contexto educativo genera para su participación y aprendizaje; en consecuencia, corresponde a la institución educativa implementar ajustes razonables, recursos accesibles y estrategias metodológicas que favorezcan la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes.

Un referente contemporáneo que fortalece esta perspectiva corresponde al Diseño Universal para el Aprendizaje (CAST, 2024), el cual propone planificar la

enseñanza desde la diversidad, anticipando las necesidades del alumnado antes de que aparezcan las barreras para el aprendizaje; este enfoque se fundamenta en tres principios complementarios: ofrecer múltiples formas de representación de la información, múltiples formas de acción y expresión del aprendizaje, y múltiples formas de implicación o motivación; la aplicación de estos principios favorece el acceso al currículo mediante recursos visuales, auditivos, tecnológicos y multisensoriales que resultan especialmente pertinentes para estudiantes con dislexia.

Desde esta perspectiva, la evaluación también adquiere un carácter formativo e inclusivo. Popham (2017) sostiene que evaluar implica obtener información útil para orientar el aprendizaje y mejorar la enseñanza, más que limitarse a verificar resultados finales; en concordancia con el Diseño Universal para el Aprendizaje, la evaluación debe desarrollarse mediante procedimientos flexibles que permitan al estudiante demostrar sus aprendizajes utilizando diferentes formas de expresión, respetando sus características individuales y reduciendo las barreras que puedan afectar su desempeño académico.

En este contexto, el docente asume el papel de mediador del aprendizaje y agente de transformación de los procesos inclusivos. Como plantea Mitchell (2015), una enseñanza eficaz depende de la capacidad del profesorado para seleccionar estrategias basadas en evidencias científicas, utilizar recursos didácticos pertinentes y realizar ajustes metodológicos que favorezcan el aprendizaje de todos los estudiantes; en consecuencia, la inclusión educativa deja de concebirse como una responsabilidad exclusiva del estudiante con necesidades específicas y se convierte en un compromiso permanente de la práctica docente y de la institución educativa.

En la presente investigación, estos fundamentos pedagógicos sustentan el diseño de la guía didáctica propuesta, la cual incorpora recursos multisensoriales, estrategias metodológicas diferenciadas y orientaciones para la evaluación formativa dirigidas al fortalecimiento del procesamiento del lenguaje escrito en estudiantes con dislexia; de esta manera, la propuesta se alinea con los principios de la educación inclusiva y contribuye al desarrollo de prácticas pedagógicas que favorecen la participación, el aprendizaje y la equidad dentro de la Educación General Básica.

2.3 Bases Legales que fundamentan el estudio

La presente investigación se sustenta en un marco legal nacional e internacional que garantiza el derecho a una Educación inclusiva, equitativa y de calidad para todos los estudiantes, con especial atención a aquellos que presentan dificultades específicas del aprendizaje, como la dislexia. Estas normativas establecen la obligación del Estado y de las instituciones educativas de implementar estrategias pedagógicas y recursos didácticos que respondan a la diversidad del estudiantado.

2.3.6 Constitución de la República del Ecuador

La Constitución del Ecuador reconoce a la educación como un derecho fundamental y un deber ineludible del Estado. En su **artículo 26**, establece que la educación es un derecho de las personas a lo largo de la vida y un deber del Estado, orientado al desarrollo integral del ser humano (Constitución de la República del Ecuador, 2021). Asimismo, el **artículo 27** señala que la educación debe ser inclusiva, participativa, intercultural y de calidad, garantizando la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes.

De manera específica, el **artículo 47** dispone que el Estado adoptará medidas que aseguren la inclusión social y educativa de las personas con discapacidad,

promoviendo políticas y prácticas que faciliten su acceso, permanencia y culminación del sistema educativo, lo cual resulta pertinente para la atención de estudiantes con dificultades específicas del aprendizaje.

2.3.7 *Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI)*

La Ley Orgánica de Educación Intercultural establece la Educación Inclusiva (2024) como un principio rector del sistema educativo ecuatoriano. En su normativa, se reconoce la diversidad como un valor y se dispone que las instituciones educativas deben adoptar medidas pedagógicas, curriculares y metodológicas que respondan a las necesidades educativas específicas de los estudiantes.

La LOEI enfatiza la responsabilidad de los docentes en la aplicación de estrategias didácticas diferenciadas y en el uso de recursos educativos adecuados que favorezcan el aprendizaje de todos los estudiantes, incluyendo aquellos con dificultades específicas del aprendizaje como la dislexia.

2.3.8 *Reglamento General a la LOEI*

El Reglamento General a la LOEI complementa lo dispuesto en la ley, estableciendo lineamientos para la atención a la diversidad en el aula regular. En este documento se promueve la implementación de adaptaciones curriculares no significativas, el uso de recursos didácticos inclusivos y la aplicación de estrategias metodológicas flexibles que permitan atender las particularidades del proceso de aprendizaje de cada estudiante.

Estas disposiciones respaldan la necesidad de analizar y fortalecer el uso de recursos didácticos como medio para promover la inclusión educativa en la Educación Básica.

2.3.9 Normativa del Ministerio de Educación del Ecuador

El Ministerio de Educación del Ecuador, a través de sus lineamientos y acuerdos ministeriales, promueve la Educación inclusiva como eje transversal del sistema educativo (Mineduc, 2023). La Normativa para la atención a estudiantes con necesidades educativas específicas establece que los docentes deben implementar estrategias pedagógicas y recursos didácticos adaptados para garantizar el acceso, la participación y el aprendizaje de los estudiantes con dificultades específicas del aprendizaje.

Dicha normativa refuerza la importancia de la formación docente y del uso de materiales educativos inclusivos como elementos clave para la atención a estudiantes con dislexia en el aula regular.

2.3.10 Marco legal internacional

A nivel internacional, la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) constituye un referente fundamental en materia de Educación inclusiva, al establecer que las escuelas deben acoger a todos los estudiantes, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales o lingüísticas, y adaptar sus prácticas pedagógicas para responder a la diversidad.

De igual manera, la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, a través del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, plantea la necesidad de garantizar una Educación inclusiva, equitativa y de calidad, promoviendo oportunidades de aprendizaje para todos. Este marco internacional respalda la pertinencia del presente estudio, orientado al fortalecimiento de la inclusión educativa mediante el uso de recursos didácticos para estudiantes con dislexia.

2.4 Sistema y matriz de operacionalización de variables

2.4.6 Sistema de variables

El sistema de variables de la presente investigación se estructura a partir del problema planteado, los objetivos formulados, considerando la relación entre el uso de recursos didácticos y el fortalecimiento del aprendizaje de los estudiantes con dislexia en la Educación Básica. En este sentido, se identifican una variable independiente y una variable dependiente, las cuales permiten analizar el fenómeno educativo desde un enfoque inclusivo.

- **Variable Independiente:** Atención educativa a estudiantes con dislexia
- **Variable Dependiente:** Procesamiento del lenguaje escrito

2.4.7 Matriz de operacionalización de variables

<i>VARIABLE</i>	<i>DEFINICIÓN CONCEPTUAL</i>	<i>DIMENSIÓN</i>	<i>INDICADOR</i>	<i>ÍTEMS DOC (DOCENTES)</i>	<i>ÍTEM EST (ESTUDIANTES)</i>
<i>Atención educativa a estudiantes con dislexia</i>	La atención educativa comprende el conjunto de estrategias pedagógicas, apoyos y adaptaciones que permiten responder a las necesidades específicas de aprendizaje de todos los estudiantes, favoreciendo su participación y progreso en el proceso educativo (Ainscow, 2020).	Planificación didáctica	Adecuación de actividades de aprendizaje.	1.-1	1.
			Planificación de estrategias diferenciadas.	3. -4	2.
		Estrategias metodológicas	Aplicación de metodologías multisensoriales.	5. -6	3.
			Uso de apoyos pedagógicos.	7. -8	4.
		Recursos didácticos	Empleo de materiales visuales.	9. -10	5.
			Utilización de recursos tecnológicos.	11. -12	6.
		Seguimiento pedagógico	Retroalimentación del aprendizaje.	13. -14	7.
			Evaluación diferenciada.	15. -16	8.
<i>Procesamiento del lenguaje escrito</i>	El procesamiento del lenguaje escrito comprende los procesos cognitivos relacionados con la identificación, decodificación, comprensión y producción del lenguaje escrito (Snowling, 2019).	Procesamiento lector	Precisión lectora.	17. -18	9.
			Comprensión lectora.	19. -20	10.
		Producción escrita	Organización de ideas.	21. -22	11.
			Escritura de palabras y oraciones.	23. -24	12.
		Procesamiento fonológico	Asociación grafema-fonema.	25. -26	13.
			Identificación de sonidos.	27. -28	14.
		Autonomía en el aprendizaje	Confianza en las actividades de lectura y escritura.	29. -30	15.
			Participación en actividades de lectoescritura.	31. 32	16.

Fuente: Revisión documental-teórica. Elaboración propia

Capítulo III

3 Marco Metodológico

El presente capítulo expone la fundamentación metodológica que orienta el desarrollo de la investigación, estableciendo el conjunto de procedimientos científicos que permitirán dar respuesta al problema planteado y alcanzar los objetivos propuestos; según Hernández Sampieri y Mendoza (2018), el marco metodológico constituye la estructura operativa de la investigación, ya que define el enfoque, el diseño, los métodos, las técnicas y los instrumentos que garantizan la obtención de información válida, confiable y pertinente para el análisis del fenómeno objeto de estudio; en el mismo sentido, Bernal (2016) señala que la metodología representa el proceso sistemático mediante el cual se organiza la investigación, asegurando la coherencia entre el planteamiento del problema, los objetivos, las variables y los procedimientos empleados para su comprobación.

En correspondencia con estos planteamientos, este capítulo desarrolla el paradigma, enfoque, alcance, modalidad, tipo y diseño de la investigación, así como la población y muestra objeto de estudio, los instrumentos de recolección de datos, los procedimientos para la validación y confiabilidad de los instrumentos, las técnicas de procesamiento y análisis estadístico de la información y los principios éticos que orientarán el desarrollo del trabajo investigativo; la articulación de estos componentes garantiza el rigor metodológico del estudio y proporciona el soporte científico necesario para el diseño de una guía didáctica orientada a la atención educativa de estudiantes con dislexia y al fortalecimiento del procesamiento del lenguaje escrito en sexto año de Educación General Básica.

3.2 Paradigma

Toda investigación científica parte de un paradigma que orienta la forma de comprender la realidad, la producción del conocimiento y los procedimientos

metodológicos utilizados para estudiar un fenómeno determinado; en este sentido, el paradigma constituye el marco filosófico que guía el desarrollo del proceso investigativo, estableciendo la relación entre el investigador, el objeto de estudio y los métodos empleados para obtener evidencia científica.

De acuerdo con Kuhn (2013), un paradigma representa el conjunto de principios, supuestos y modelos aceptados por una comunidad científica para explicar e investigar una determinada realidad; desde una perspectiva metodológica, Guba y Lincoln (1994) sostienen que el paradigma determina las decisiones relacionadas con la naturaleza del conocimiento, la forma de obtenerlo y los criterios para valorar la validez de los resultados.

En correspondencia con estos planteamientos, la presente investigación se desarrolla bajo el paradigma positivista, debido a que busca comprender el comportamiento de las variables atención educativa a estudiantes con dislexia y procesamiento del lenguaje escrito mediante procedimientos objetivos de medición, utilizando instrumentos estructurados que permitan obtener información cuantificable para su posterior análisis estadístico.

El paradigma positivista parte del supuesto de que los fenómenos educativos pueden ser observados, medidos y analizados de manera objetiva a través de procedimientos científicos sistemáticos (Kerlinger y Lee, 2002); desde esta perspectiva, el conocimiento se construye a partir de la evidencia empírica obtenida mediante la aplicación de instrumentos válidos y confiables, permitiendo identificar tendencias, describir comportamientos y establecer relaciones entre las variables objeto de estudio.

En relación con la presente investigación, la adopción del paradigma positivista proporciona el sustento epistemológico para desarrollar un diagnóstico objetivo de la atención educativa brindada a estudiantes con dislexia y analizar su relación con el

procesamiento del lenguaje escrito; asimismo, orienta el diseño de una propuesta didáctica fundamentada en evidencias obtenidas mediante procedimientos estadísticos, garantizando la objetividad, la rigurosidad metodológica y la reproducibilidad de los resultados.

3.3 Enfoque

El enfoque metodológico constituye la orientación general mediante la cual se obtiene, analiza e interpreta la información requerida para responder al problema de investigación; Hernández Sampieri y Mendoza (2018) señalan que el enfoque cuantitativo se caracteriza por la medición objetiva de los fenómenos, el empleo de instrumentos estructurados y el análisis estadístico de los datos con el propósito de contrastar hipótesis y establecer relaciones entre variables; en concordancia con esta postura, Bernal (2016) sostiene que este enfoque permite estudiar la realidad mediante procedimientos sistemáticos y verificables, favoreciendo la objetividad y la precisión en la obtención de resultados.

En función de estos planteamientos, la presente investigación se desarrolla bajo un enfoque cuantitativo, debido a que pretende medir las variables atención educativa a estudiantes con dislexia y procesamiento del lenguaje escrito mediante la aplicación de cuestionarios estructurados dirigidos a docentes y estudiantes de sexto año de Educación General Básica de la Unidad Educativa Teodoro Alvarado Garaicoa.

Los datos obtenidos serán organizados, codificados y analizados mediante técnicas de estadística descriptiva e inferencial, permitiendo caracterizar el comportamiento de las variables y determinar el grado de asociación existente entre ellas mediante procedimientos estadísticos apropiados; por ende, este enfoque proporciona la rigurosidad metodológica necesaria para fundamentar el diseño de la guía didáctica propuesta a partir de evidencia empírica obtenida en el contexto donde se desarrolla la investigación.

3.4 Alcance

El alcance de una investigación determina el nivel de profundidad con el cual se estudia un fenómeno y orienta el tipo de resultados que se espera obtener; Hernández Sampieri y Mendoza (2018) plantean que las investigaciones cuantitativas pueden clasificarse en exploratorias, descriptivas, correlacionales y explicativas, dependiendo del propósito científico perseguido; por su parte, Kerlinger y Lee (2002) indican que los estudios correlacionales buscan establecer el grado de relación existente entre dos o más variables sin que ello implique necesariamente la existencia de relaciones de causalidad.

De acuerdo con estos referentes, la presente investigación posee un alcance descriptivo-correlacional; en una primera fase se describirán las características de la atención educativa brindada a estudiantes con dislexia y el comportamiento del procesamiento del lenguaje escrito a partir de la información obtenida mediante los instrumentos de recolección de datos; posteriormente, se analizará la relación existente entre ambas variables mediante procedimientos estadísticos inferenciales, con el propósito de determinar si las condiciones de la atención educativa se asocian significativamente con el procesamiento del lenguaje escrito de los estudiantes participantes.

Este alcance resulta pertinente para la investigación, ya que no se limita a caracterizar el fenómeno estudiado, sino que incorpora un análisis correlacional que permitirá sustentar científicamente el diseño de la guía didáctica propuesta, fortaleciendo la interpretación de los resultados y aportando evidencia empírica para la toma de decisiones pedagógicas.

3.5 Modalidad

La modalidad de investigación hace referencia a la forma mediante la cual se genera conocimiento para responder a una necesidad concreta de un contexto determinado; de acuerdo a Bernal (2016), la investigación aplicada se orienta a la solución de problemas

específicos mediante la utilización sistemática del conocimiento científico, procurando generar alternativas de intervención que contribuyan al mejoramiento de una realidad determinada; en un sentido similar, Arias (2012) sostiene que este tipo de investigación parte del diagnóstico de una situación problemática para proponer acciones orientadas a su transformación.

En atención a estos planteamientos, la presente investigación se desarrolla bajo la modalidad de Proyecto de Investigación Aplicada y Desarrollo, debido a que surge de la identificación de una necesidad relacionada con la atención educativa de estudiantes con dislexia en sexto año de Educación General Básica de la Unidad Educativa Teodoro Alvarado Garaicoa; a partir del diagnóstico institucional se diseñará una guía didáctica orientada a fortalecer el procesamiento del lenguaje escrito mediante recursos pedagógicos adaptados a las características de esta población estudiantil.

La modalidad seleccionada trasciende la generación de conocimiento teórico, ya que busca ofrecer una propuesta viable y contextualizada que pueda ser incorporada como herramienta de apoyo para la práctica docente; en este sentido, el estudio integra el análisis de la realidad educativa, el diseño de una solución pedagógica y su posterior validación por juicio de expertos, aspectos que caracterizan los proyectos de investigación aplicada y desarrollo.

3.6 Tipo de estudio

El tipo de estudio define la naturaleza del proceso investigativo y orienta las acciones necesarias para alcanzar los objetivos propuestos; Tamayo y Tamayo (2004) plantea que el tipo de investigación se determina de acuerdo con el propósito del estudio y la forma en que se aborda el fenómeno objeto de análisis; en concordancia con este criterio, Hernández

Sampieri y Mendoza (2018) sostienen que los estudios cuantitativos pueden clasificarse según el propósito que persiguen y el nivel de conocimiento que pretenden generar.

En atención a estos planteamientos, la presente investigación corresponde a un estudio de campo, debido a que la información será obtenida directamente en el contexto donde se presenta la problemática, mediante la aplicación de instrumentos de recolección de datos a docentes y estudiantes de sexto año de Educación General Básica de la Unidad Educativa Teodoro Alvarado Garaicoa; asimismo, constituye un estudio proyectivo, ya que, además del diagnóstico de la situación existente, contempla el diseño de una guía didáctica orientada a fortalecer la atención educativa de estudiantes con dislexia y favorecer el procesamiento del lenguaje escrito.

Este tipo de estudio permite integrar la obtención de evidencia empírica con el desarrollo de una propuesta de intervención pedagógica fundamentada en los resultados del diagnóstico, garantizando que las acciones planteadas respondan a las necesidades reales del contexto educativo investigado.

3.7 Diseño de la Investigación

El diseño de investigación establece la estrategia metodológica mediante la cual se desarrollará el estudio para responder al problema planteado y alcanzar los objetivos propuestos; Hernández Sampieri y Mendoza (2018) señalan que el diseño no experimental se caracteriza porque el investigador observa los fenómenos tal como ocurren en su contexto natural, sin manipular deliberadamente las variables objeto de estudio; de manera complementaria, Arias (2012) afirma que este tipo de diseño permite describir y analizar las características de un fenómeno sin intervenir sobre las condiciones en las que se presenta.

De acuerdo con estos fundamentos, la presente investigación adopta un diseño no experimental, debido a que las variables atención educativa a estudiantes con dislexia y procesamiento del lenguaje escrito serán estudiadas en su contexto natural, sin que el investigador modifique las condiciones pedagógicas existentes dentro de la institución educativa.

Asimismo, el estudio posee un diseño transeccional o transversal, ya que la información será recolectada en un único momento del proceso investigativo, permitiendo conocer el comportamiento de las variables durante el período de ejecución de la investigación; posteriormente, los datos obtenidos serán sometidos a análisis estadísticos descriptivos e inferenciales con el propósito de identificar tendencias, establecer el grado de asociación entre las variables y generar evidencia científica que sustente el diseño de la guía didáctica propuesta.

En consecuencia, este diseño resulta pertinente porque posibilita realizar un diagnóstico objetivo de la realidad educativa sin alterar las dinámicas institucionales, garantizando la validez de la información obtenida y la coherencia metodológica del estudio.

3.8 Población y Muestra

La determinación de la población constituye una etapa fundamental del diseño metodológico, ya que delimita el conjunto de unidades de análisis sobre las cuales se obtendrá la información necesaria para responder al problema de investigación; en los estudios con enfoque cuantitativo, la adecuada delimitación de la población garantiza la correspondencia entre los objetivos, las variables de estudio y las inferencias derivadas del análisis estadístico, fortaleciendo la validez y confiabilidad de los resultados; en este sentido, Arias (2012) define la población como el conjunto finito o infinito de elementos

que poseen características comunes y sobre los cuales recaen las observaciones de la investigación; de manera complementaria, Bernal (2016) señala que la identificación precisa de la población constituye un requisito indispensable para asegurar la coherencia metodológica y la pertinencia de los resultados obtenidos.

En correspondencia con estos planteamientos, la población objeto de estudio estará conformada por los actores educativos vinculados al sexto año de Educación General Básica de la Unidad Educativa Teodoro Alvarado Garaicoa, quienes participan directamente en los procesos de enseñanza, aprendizaje e inclusión educativa relacionados con estudiantes que presentan dislexia; debido a la naturaleza de las variables investigadas, la información será obtenida mediante dos unidades de análisis: estudiantes y personal docente-administrativo.

La primera unidad de análisis estará integrada por los 30 estudiantes matriculados en el sexto año de Educación General Básica; aunque la condición de dislexia no está presente en la totalidad del grupo, se consideró pertinente incorporar a todos los estudiantes debido a que la inclusión educativa constituye un proceso que involucra la dinámica pedagógica del aula en su conjunto; desde esta perspectiva, las estrategias didácticas implementadas por el docente benefician a todos los estudiantes, al tiempo que favorecen la atención de quienes presentan dificultades específicas en el procesamiento del lenguaje escrito.

La segunda unidad de análisis estará conformada por los profesionales responsables de la atención educativa y la gestión institucional de los procesos de inclusión, integrada por el docente titular del grado, el docente de apoyo a la inclusión, el profesional del Departamento de Consejería Estudiantil (DECE) y el director de la institución educativa; la participación de este grupo permitirá obtener información relacionada con las prácticas

pedagógicas, el uso de recursos didácticos, las estrategias de atención educativa y las acciones institucionales orientadas a favorecer la inclusión de estudiantes con dislexia.

Tabla 1. Distribución de la población objeto de estudio

Unidad de análisis	Participantes	N	Instrumento
Estudiantes	Estudiantes de sexto año de Educación General Básica	30	Cuestionario para estudiantes
Personal docente y directivo	Docente titular	1	Cuestionario para docentes
	Docente de apoyo a la inclusión	1	Cuestionario para docentes
	Profesional del DECE	1	Cuestionario para docentes
	Director institucional	1	Cuestionario para docentes
Total		34	

Nota. Distribución de la población objeto de estudio de la Unidad Educativa Teodoro

Alvarado Garaicoa. Fuente: Elaboración propia (2026).

Considerando que la población está conformada por 34 participantes, se trabajará con la totalidad de sus integrantes; por consiguiente, no será necesario seleccionar una muestra probabilística; al respecto, Tamayo y Tamayo (2004) señalan que cuando la población es accesible y su tamaño permite la participación de todos sus elementos, resulta metodológicamente pertinente emplear un censo poblacional, debido a que este procedimiento elimina el error asociado al muestreo y proporciona una representación completa del fenómeno investigado.

En consecuencia, la presente investigación adoptará un censo poblacional, garantizando la participación de la totalidad de los sujetos que conforman la población objeto de estudio; esta decisión fortalece la representatividad de la información recopilada y proporciona una base empírica suficiente para el desarrollo de los análisis estadísticos descriptivos e inferenciales previstos en la investigación, así como para la formulación de la propuesta didáctica orientada a la atención educativa de estudiantes con dislexia.

3.9 Instrumento de recolección de datos

La recolección de datos constituye una de las etapas fundamentales del proceso investigativo, debido a que permite obtener información objetiva y sistemática sobre las variables objeto de estudio; Hernández Sampieri y Mendoza (2018) señalan que los instrumentos de medición deben diseñarse en función de los objetivos de la investigación y de la operacionalización de las variables, lo cual garantiza la obtención de información válida, confiable y susceptible de análisis estadístico; en concordancia con esta postura, Bernal (2016) sostiene que la selección de los instrumentos depende del enfoque metodológico, la naturaleza del estudio y las características de la población participante.

En atención al enfoque cuantitativo asumido en la presente investigación, la técnica de recolección de datos será la encuesta, por cuanto permite recopilar información estandarizada mediante preguntas estructuradas dirigidas a los participantes del estudio; para ello se diseñarán dos cuestionarios, uno dirigido al personal docente y otro a los estudiantes de sexto año de Educación General Básica, con el propósito de obtener información complementaria sobre las variables atención educativa a estudiantes con dislexia y procesamiento del lenguaje escrito.

El cuestionario para docentes estará conformado por 32 ítems, distribuidos en dos secciones; la primera sección evaluará la variable atención educativa a estudiantes con dislexia, integrada por dieciséis ítems organizados en cuatro dimensiones: planificación didáctica, estrategias metodológicas, recursos didácticos y seguimiento pedagógico; la segunda sección estará conformada por dieciséis ítems destinados a valorar el procesamiento del lenguaje escrito, considerando las dimensiones de procesamiento lector, producción escrita, procesamiento fonológico y autonomía en el aprendizaje; cada indicador será representado por dos reactivos, permitiendo obtener una valoración amplia desde la perspectiva del docente.

Por su parte, el cuestionario para estudiantes estará integrado por 16 ítems, organizados igualmente en dos secciones; la primera permitirá conocer la percepción estudiantil sobre la atención educativa recibida mediante ocho ítems, mientras que la segunda evaluará aspectos relacionados con el procesamiento del lenguaje escrito a través de ocho ítems; en este instrumento cada indicador estará representado por un reactivo, procurando una redacción sencilla y adecuada al nivel de comprensión de los estudiantes participantes.

Ambos cuestionarios utilizarán una escala de estimación tipo Likert de cinco alternativas de respuesta, conformada por las categorías: Nunca (1), Casi nunca (2), A veces (3), Casi siempre (4) y Siempre (5); esta escala permitirá transformar las respuestas en puntuaciones cuantificables, facilitando la aplicación de procedimientos de estadística descriptiva e inferencial para el análisis de las variables objeto de estudio.

Tabla 2. Características de los instrumentos de recolección de datos

Instrumento	Informante	Variables evaluadas	Número de ítems	Escala
Cuestionario para docentes	Docentes, docente de apoyo, profesional del DECE y director	Atención educativa a estudiantes con dislexia (16 ítems) y procesamiento del lenguaje escrito (16 ítems)	32	Likert de cinco categorías
Cuestionario para estudiantes	Estudiantes de sexto año de Educación General Básica	Atención educativa a estudiantes con dislexia (8 ítems) y procesamiento del lenguaje escrito (8 ítems)	16	Likert de cinco categorías

Nota. Elaboración propia (2026).

La utilización de dos cuestionarios responde a la necesidad de analizar el fenómeno desde dos perspectivas complementarias; mientras el personal docente aporta información relacionada con las prácticas pedagógicas, los recursos implementados y el seguimiento educativo desarrollado dentro del aula, los estudiantes expresan su percepción acerca de la

atención recibida y de las habilidades asociadas al procesamiento del lenguaje escrito; la integración de ambas fuentes de información permitirá obtener un diagnóstico más completo del contexto educativo y fundamentar el diseño de la guía didáctica propuesta.

3.10 Consentimiento informado

Toda investigación que involucre la participación de personas debe garantizar el respeto por los principios éticos que protegen su dignidad, autonomía e integridad; Hernández Sampieri y Mendoza (2018) señalan que el consentimiento informado constituye un procedimiento mediante el cual los participantes reciben información suficiente acerca de los objetivos, procedimientos, beneficios y posibles implicaciones de la investigación, permitiéndoles decidir libremente su participación.

En correspondencia con estos principios, previo a la aplicación de los instrumentos se solicitará la autorización de las autoridades de la Unidad Educativa Teodoro Alvarado Garaicoa para el desarrollo de la investigación. Posteriormente, el personal docente y directivo firmará el consentimiento informado, mientras que, tratándose de estudiantes menores de edad, se solicitará la autorización escrita de sus representantes legales y el asentimiento voluntario de los propios estudiantes.

El consentimiento informado especificará los objetivos de la investigación, la naturaleza voluntaria de la participación, el tratamiento confidencial de la información, el anonimato de las respuestas y el uso exclusivamente académico de los datos obtenidos. Asimismo, se garantizará el derecho de los participantes a retirarse del estudio en cualquier momento sin que ello genere consecuencias académicas o institucionales.

3.11 Técnicas utilizadas para el Análisis de los Datos

El análisis de los datos constituyó la etapa mediante la cual la información obtenida a través de los instrumentos de recolección fue organizada, procesada e interpretada con el

propósito de dar respuesta a los objetivos planteados en la investigación. En este sentido, Hernández Sampieri y Mendoza (2018) señalan que, en los estudios con enfoque cuantitativo, el análisis estadístico permite describir el comportamiento de las variables y establecer relaciones entre ellas mediante procedimientos objetivos que sustentan la interpretación de los resultados.

La información recopilada mediante los cuestionarios aplicados a docentes y estudiantes fue organizada en una base de datos digital y procesada utilizando un software especializado de análisis estadístico; inicialmente se efectuó la codificación de las respuestas asignando valores numéricos a cada categoría de la escala tipo Likert (1 = Nunca; 2 = Casi nunca; 3 = Algunas veces; 4 = Casi siempre; 5 = Siempre), facilitando así el tratamiento estadístico de la información.

Posteriormente, se calcularon las puntuaciones correspondientes a cada indicador, dimensión y variable para ambos instrumentos, obteniéndose valores globales que permitieron caracterizar la atención educativa brindada a estudiantes con dislexia y el procesamiento del lenguaje escrito; la interpretación de los resultados se realizó mediante baremos previamente establecidos, posibilitando la clasificación de las puntuaciones obtenidas de acuerdo con los niveles de valoración definidos para cada variable.

El tratamiento estadístico comprendió dos niveles de análisis; en primer lugar, se desarrolló un análisis estadístico descriptivo, mediante el cálculo de distribuciones de frecuencias, porcentajes, medidas de tendencia central (media, mediana y moda) y medidas de dispersión (desviación estándar), con el propósito de describir el comportamiento de los indicadores, dimensiones y variables estudiadas.

En segundo lugar, se realizó el análisis estadístico inferencial; como procedimiento previo, se verificó el supuesto de normalidad mediante la prueba de Shapiro-Wilk, considerada apropiada para muestras de tamaño reducido (Shapiro & Wilk, 1965); los resultados obtenidos evidenciaron un comportamiento compatible con la distribución normal de las variables analizadas ($p > .05$), razón por la cual se empleó el coeficiente de correlación producto-momento de Pearson para determinar el grado de asociación entre la atención educativa a estudiantes con dislexia y el procesamiento del lenguaje escrito; la magnitud de la correlación fue interpretada conforme a los criterios comúnmente aceptados para este estadístico, considerando tanto el valor del coeficiente (r) como su nivel de significancia estadística.

La interpretación de los resultados se efectuó utilizando un nivel de significancia de $\alpha = .05$, criterio que permitió aceptar o rechazar la hipótesis de investigación en función del valor de probabilidad obtenido. Finalmente, los resultados descriptivos e inferenciales sirvieron de fundamento para la discusión de los hallazgos, su contrastación con los antecedentes y referentes teóricos del estudio, así como para el diseño de la guía didáctica orientada al fortalecimiento de la atención educativa de estudiantes con dislexia.

3.12 Validación de Confiabilidad del Instrumento

La calidad de los datos obtenidos en una investigación cuantitativa depende, en gran medida, de la rigurosidad con que se diseñen y evalúen los instrumentos de recolección de información; Hernández Sampieri y Mendoza (2018) sostienen que un instrumento de medición debe reunir dos propiedades fundamentales: validez y confiabilidad; la primera hace referencia al grado en que los ítems representan adecuadamente el constructo que se pretende medir, mientras que la segunda se relaciona con la consistencia y estabilidad de las respuestas obtenidas durante su aplicación.

En correspondencia con estos criterios, los cuestionarios diseñados para la presente investigación serán sometidos a un proceso metodológico compuesto por dos etapas complementarias; en la primera etapa se realizará la validación mediante juicio de expertos, con el propósito de determinar la pertinencia, claridad, coherencia y relevancia de cada uno de los ítems en relación con las variables, dimensiones e indicadores establecidos en la matriz de operacionalización.

Posteriormente, una vez incorporadas las observaciones formuladas por los especialistas, se desarrollará una prueba piloto con participantes que posean características similares a la población objeto de estudio, permitiendo identificar posibles dificultades de comprensión y determinar la consistencia interna de los instrumentos antes de su aplicación definitiva.

Este procedimiento garantiza que los cuestionarios presenten adecuados niveles de validez y confiabilidad, fortaleciendo la calidad metodológica de la investigación y la credibilidad de los resultados obtenidos.

3.12.6 Confiabilidad del instrumento

La confiabilidad representa el grado de consistencia con el que un instrumento mide un determinado fenómeno cuando es aplicado en condiciones similares; Kerlinger y Lee (2002) afirman que un instrumento confiable produce resultados estables y consistentes, reduciendo el error de medición y aumentando la precisión de las inferencias derivadas del estudio; en el mismo sentido, Hernández Sampieri y Mendoza (2018) indican que la consistencia interna constituye uno de los procedimientos más utilizados para estimar la confiabilidad de instrumentos estructurados basados en escalas tipo Likert.

Al considerar que los dos cuestionarios diseñados para esta investigación emplean una escala politómica de cinco categorías de respuesta, la confiabilidad será determinada

mediante el coeficiente Alfa de Cronbach, estadístico que permite estimar el grado de consistencia interna entre los ítems que conforman cada variable y el instrumento en su conjunto.

Para ello, previamente se desarrollará una prueba piloto con una muestra de participantes que posea características similares a la población de estudio; los datos obtenidos serán procesados mediante un software especializado de análisis estadístico, calculándose el Alfa de Cronbach para cada instrumento y para sus respectivas variables.

Como criterio de interpretación se considerarán los valores propuestos por George y Mallery (2019), quienes establecen que coeficientes iguales o superiores a 0,70 indican niveles aceptables de confiabilidad, mientras que valores superiores a 0,80 reflejan una consistencia interna alta y coeficientes iguales o superiores a 0,90 evidencian una excelente confiabilidad del instrumento.

Tabla 3. Estadísticas de fiabilidad - DOCENTES

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	N de elementos
,966	,962	32

Nota. Prueba de Fiabilidad (Alfa de Cronbach) para instrumento aplicado a DOCENTES procesado por SPSS. Fuente: Peña (2026)

Tabla 4. Estadísticas de fiabilidad - ESTUDIANTES

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	N de elementos
,854	,854	16

Nota. Prueba de Fiabilidad (Alfa de Cronbach) para instrumento aplicado a ESTUDIANTES procesado por SPSS. Fuente: Autor Peña (2026)

Desde el punto de vista procedimental, el cálculo del Alfa de Cronbach parte del análisis de la varianza de cada ítem y de la varianza total del instrumento. Matemáticamente, el coeficiente se expresa mediante la siguiente fórmula:

$$\alpha = \frac{K}{K-1} \left(\frac{\sum_{i=1}^K \sigma_{Y_i}^2}{\sigma_X^2} \right)$$

donde:

- k es el número total de ítems en la escala.
- $\sigma_{y_i}^2$ es la varianza de cada ítem individual.
- σ_x^2 es la varianza total de todas las puntuaciones sumadas.

Este procedimiento implica que el programa estadístico calcula automáticamente la varianza de cada ítem, la varianza total del test y la correlación promedio entre los ítems, generando como resultado el coeficiente Alfa, el cual oscila entre 0 y 1. Cuanto más cercano se encuentre el valor a la unidad, mayor será la consistencia interna del instrumento (Arias, 2020).

En el caso de la prueba piloto, una vez introducidos los datos en el SPSS, se ejecutó la ruta de análisis correspondiente a Analyze → Scale → Reliability Analysis, seleccionando todos los ítems del cuestionario y el modelo Alfa. El sistema procesó la matriz de datos y arrojó automáticamente el coeficiente de confiabilidad.

Los resultados obtenidos evidencian un coeficiente Alfa de Cronbach de 0,96 para docentes y 0,85 para estudiantes respectivamente, considerando un total de treinta y ocho (32) para docentes (16) ítems analizados para estudiantes. De acuerdo con los criterios establecidos en la literatura metodológica, valores indican un nivel de confiabilidad muy alto, lo cual demuestra que el instrumento presenta una elevada consistencia interna. Ver Anexo F.

3.12.7 *Análisis Estadístico Descriptivo*

Concluido el proceso de validación y comprobada la confiabilidad de los instrumentos, la información recopilada será sometida a un análisis estadístico descriptivo, cuyo propósito consistirá en organizar, resumir y representar el comportamiento de las variables investigadas; de acuerdo con Triola (2018), la estadística descriptiva comprende el conjunto de procedimientos destinados a organizar y sintetizar la información mediante tablas, gráficos y medidas estadísticas que facilitan la interpretación objetiva de los datos.

En la presente investigación se han calculado frecuencias absolutas, frecuencias relativas, porcentajes, medidas de tendencia central y medidas de dispersión para cada uno de los indicadores, dimensiones y variables contempladas en la investigación; los resultados serán presentados mediante tablas y figuras estadísticas que permitirán describir el comportamiento de la atención educativa a estudiantes con dislexia y del procesamiento del lenguaje escrito, facilitando la interpretación de la realidad educativa diagnosticada.

Asimismo, se construirán puntuaciones globales para cada dimensión y variable, procedimiento que permitirá disponer de información cuantitativa suficiente para el desarrollo posterior de los análisis estadísticos inferenciales orientados a determinar la relación existente entre ambas variables.

3.12.8 *Depuración y procesamiento de datos*

Una vez finalizada la aplicación de los instrumentos, se procederá a la organización, codificación y depuración de la información recopilada, con el propósito de garantizar la calidad de la base de datos antes de realizar el análisis estadístico; Hernández Sampieri y Mendoza (2018) señalan que esta etapa constituye un procedimiento indispensable en las investigaciones cuantitativas, ya que permite identificar inconsistencias, errores de

digitación, valores perdidos y registros atípicos que puedan afectar la interpretación de los resultados.

En la presente investigación, las respuestas obtenidas mediante los cuestionarios serán codificadas de acuerdo con la escala de estimación tipo Likert, asignando valores numéricos comprendidos entre uno (1) y cinco (5), correspondientes a las categorías Nunca, Casi nunca, A veces, Casi siempre y Siempre; posteriormente, la información será registrada en una base de datos electrónica y procesada mediante el programa estadístico *IBM SPSS Statistics*.

Como parte del proceso de depuración se verificará la integridad de los registros, la ausencia de respuestas duplicadas y la consistencia de la información recopilada.; seguidamente, se calcularán las puntuaciones correspondientes a cada indicador, dimensión y variable, obteniendo puntuaciones globales para atención educativa a estudiantes con dislexia y procesamiento del lenguaje escrito.

Antes de efectuar el análisis correlacional se comprobará el comportamiento de los datos mediante la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk, seleccionada debido a que la población objeto de estudio está conformada por menos de cincuenta participantes; de acuerdo con los resultados obtenidos, se aplicará el coeficiente de correlación de Pearson, cuando los datos presenten distribución normal, o el coeficiente de correlación de Spearman, cuando no se cumplan los supuestos de normalidad.

Ulteriormente, la comprobación de las hipótesis de investigación se realizará considerando un nivel de significancia estadística de $p \leq .05$, criterio que permitirá aceptar o rechazar la hipótesis nula y establecer la existencia o ausencia de asociación estadísticamente significativa entre las variables objeto de estudio.

3.13 Procedimiento Éticos

Toda investigación científica que involucre la participación de personas debe desarrollarse conforme a principios éticos que garanticen el respeto por la dignidad humana, la protección de los participantes y la integridad del proceso investigativo; al respecto, el Informe Belmont (1979) establece como principios fundamentales el respeto por las personas, la beneficencia y la justicia, mientras que la Declaración de Helsinki (Asociación Médica Mundial, 2013) resalta la responsabilidad del investigador de proteger los derechos, el bienestar y la confidencialidad de quienes participan en un estudio.

En concordancia con estos principios, la presente investigación adoptará procedimientos éticos orientados a garantizar una participación libre, voluntaria e informada de todos los involucrados, asegurando que la información obtenida sea utilizada exclusivamente con fines académicos y científicos; asimismo, el desarrollo de la investigación respetará la normativa institucional de la Unidad Educativa Teodoro Alvarado Garaicoa y los principios éticos propios de la investigación educativa.

3.13.6 Respeto por la Autonomía de los Participantes

La participación en la investigación será completamente voluntaria; todos los participantes recibirán información clara acerca de los objetivos, procedimientos, beneficios y alcance del estudio antes de responder los instrumentos; en el caso de los estudiantes menores de edad, la participación estará condicionada a la autorización escrita de sus representantes legales y al asentimiento voluntario del propio estudiante, respetando en todo momento su derecho a retirarse de la investigación sin consecuencia alguna.

3.13.7 Confidencialidad y Anonimato

La información recopilada será tratada con absoluta confidencialidad; los cuestionarios no incluirán datos que permitan identificar personalmente a los participantes

y los resultados serán presentados únicamente de manera agregada para fines de análisis científico; el acceso a la base de datos estará restringido exclusivamente al investigador, garantizando el adecuado resguardo de la información obtenida durante el desarrollo del estudio.

3.13.8 Minimización de Riesgos

La presente investigación se clasifica como un estudio de riesgo mínimo, debido a que emplea únicamente cuestionarios estructurados para recopilar información relacionada con prácticas educativas y procesos de aprendizaje, sin intervenir sobre las condiciones académicas o personales de los participantes; en consecuencia, no se prevén riesgos físicos, psicológicos ni sociales derivados de la aplicación de los instrumentos.

3.13.9 Transparencia y Honestidad

El desarrollo de la investigación se regirá por los principios de honestidad académica, objetividad científica y responsabilidad profesional. Los datos obtenidos serán analizados e interpretados de manera íntegra, evitando cualquier forma de manipulación, alteración u omisión de resultados; de igual manera, todas las fuentes bibliográficas utilizadas serán citadas conforme a las Normas APA, séptima edición, garantizando el respeto por la propiedad intelectual y la integridad científica del estudio.

3.13.10 Aprobación Ética

Previo al inicio del trabajo de campo, se solicitará la autorización de las autoridades de la Unidad Educativa Teodoro Alvarado Garaicoa para la ejecución de la investigación; asimismo, se cumplirán los procedimientos establecidos por la institución de educación superior para la aprobación del proyecto, garantizando que todas las actividades se desarrollen de conformidad con los lineamientos éticos y metodológicos aplicables a la investigación educativa.



UNEMI

CAPITULO IV

4 ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

El presente capítulo expone los resultados obtenidos a partir de la aplicación de los instrumentos dirigidos a estudiantes y al personal docente y directivo de la Unidad Educativa Teodoro Alvarado Garaicoa, con el propósito de analizar la atención educativa brindada a estudiantes con dislexia y su relación con el procesamiento del lenguaje escrito; la información fue procesada mediante el *software Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)*, empleando técnicas de estadística descriptiva e inferencial acordes con el enfoque cuantitativo de la investigación.

En una primera fase se presentan los resultados descriptivos mediante frecuencias absolutas, frecuencias relativas, porcentajes, medidas de tendencia central y medidas de dispersión para cada uno de los indicadores, dimensiones y variables contempladas en el estudio; posteriormente, se desarrolla el análisis inferencial mediante pruebas de confiabilidad, normalidad y correlación, con el propósito de determinar el grado de asociación existente entre la atención educativa a estudiantes con dislexia y el procesamiento del lenguaje escrito. Posteriormente, se integran los principales hallazgos, los cuales constituyen el diagnóstico que fundamenta el diseño de la guía didáctica propuesta.

4.1 Caracterización de la población participante

Tabla 5. Distribución de la población participante

Grupo de participantes	Participantes	Frecuencia	%
Estudiantes	Sexto año de Educación General Básica	30	88,2
Personal docente y directivo	Docente titular	1	2,9
	Docente de apoyo a la inclusión	1	2,9
	Profesional del DECE	1	2,9
	Director institucional	1	2,9
Total		34	100,0

Nota: Distribución de la población participante. Fuente: Autor (2026)

La población estuvo conformada por treinta y cuatro participantes pertenecientes a la Unidad Educativa Teodoro Alvarado Garaicoa; el 88,2 % correspondió a estudiantes de sexto año de Educación General Básica, mientras que el 11,8 % estuvo integrado por el personal docente y directivo vinculado a los procesos de atención pedagógica e inclusión educativa; esta distribución permitió obtener información desde dos perspectivas complementarias: la percepción del estudiantado respecto a las prácticas inclusivas desarrolladas en el aula y la apreciación del personal responsable de la planificación, ejecución y seguimiento de los procesos educativos.

4.2 ESTADÍSTICA DESCRIPTIVA

4.2.1 Variable I. Atención educativa a estudiantes con dislexia

La variable Atención educativa a estudiantes con dislexia fue analizada a partir de las respuestas emitidas por docentes y estudiantes; para los estudiantes la variable estuvo integrada por ocho ítems (P1–P8), mientras que para los docentes comprendió dieciséis ítems (P1–P16), correspondientes a las dimensiones planificación didáctica, estrategias metodológicas, recursos didácticos y seguimiento pedagógico.

Tabla 6. Estadísticos descriptivos de la variable Atención educativa a estudiantes con dislexia

Estadístico	Docentes	Estudiantes
Media	3,42	3,27
Mediana	3,00	3,00
Moda	3	3
Desviación estándar	1,08	1,07
Varianza	1,17	1,15
Valor mínimo	1	1
Valor máximo	5	5
Categoría	Casi siempre	Algunas veces

Nota: Estadísticos descriptivos de la variable Atención educativa a estudiantes con dislexia. Fuente: Autor (2026)

Tabla 7. Distribución de frecuencias y porcentajes de la variable Atención educativa a estudiantes con dislexia

<i>Nivel de atención educativa</i>	<i>Docentes f</i>	<i>Docentes %</i>	<i>Estudiantes f</i>	<i>Estudiantes %</i>
<i>Nunca</i>	0	0,00	0	0,00
<i>Casi nunca</i>	0	0,00	0	0,00
<i>Algunas veces</i>	2	50,00	23	76,67
<i>Casi siempre</i>	2	50,00	7	23,33
<i>Siempre</i>	0	0,00	0	0,00
Total	4	100,00	30	100,00

Nota: Distribución de frecuencias y porcentajes de la variable Atención educativa a estudiantes con dislexia procesado con SPSS. Fuente: Peña (2026)

Los resultados consignados en las Tablas 5 y 6 permiten caracterizar la percepción de docentes y estudiantes respecto de la atención educativa dirigida al alumnado con dislexia; en los docentes, la media fue de 3,42 puntos, correspondiente a la categoría Casi siempre, mientras que en los estudiantes alcanzó 3,27 puntos, ubicada en Algunas veces, conforme al baremo establecido. Esta diferencia descriptiva muestra una valoración ligeramente más favorable por parte del personal docente, aunque ambos resultados se mantienen próximos al punto de transición entre las categorías Algunas veces y Casi siempre.

Por otra parte, la mediana y la moda fueron de 3 puntos en ambos grupos, lo cual sitúa la respuesta central en la categoría Algunas veces; la desviación estándar alcanzó 1,08 en docentes y 1,07 en estudiantes, con varianzas de 1,17 y 1,15, respectivamente; tales valores evidencian una dispersión relativamente similar entre ambos grupos, con respuestas que abarcan el intervalo completo de 1 a 5 puntos, aunque la concentración de las respuestas difiere según el grupo participante.

Desde la distribución porcentual, los resultados muestran que los cuatro docentes se dividieron equitativamente entre Algunas veces y Casi siempre, con 50,00 % en cada categoría; en el caso de los estudiantes, 23 participantes (76,67 %) se ubicaron en Algunas veces, mientras 7 (23,33 %) seleccionaron Casi siempre; no se registraron respuestas en las categorías Nunca, Casi nunca ni Siempre en ninguno de los dos grupos; la distribución

evidencia, por tanto, una mayor concentración estudiantil en una valoración intermedia de la atención educativa.

A partir de esta caracterización, se observa una diferencia perceptual entre docentes y estudiantes; mientras el grupo docente sitúa la atención educativa entre Algunas veces y Casi siempre, la percepción estudiantil se concentra predominantemente en Algunas veces; esta divergencia no permite establecer por sí misma la existencia de una relación causal o significativa, pero sí identifica un aspecto susceptible de profundización mediante los análisis inferenciales previstos; desde el fundamento teórico, Ainscow (2020) plantea que la inclusión requiere transformar las prácticas escolares para garantizar la participación y el aprendizaje de todos, mientras Shaywitz (2020) destaca la necesidad de respuestas educativas sistemáticas y ajustadas a las particularidades de los estudiantes con dislexia. Bajo esta perspectiva, los resultados descriptivos respaldan la pertinencia de examinar con mayor precisión las condiciones pedagógicas asociadas a la atención educativa estudiada.

4.2.1.1 Dimensión: Planificación didáctica

La dimensión Planificación didáctica comprende las acciones relacionadas con la adecuación de las actividades de aprendizaje y la planificación de estrategias diferenciadas para atender las necesidades de los estudiantes con dislexia; en los estudiantes esta dimensión estuvo conformada por los ítems P1 y P2, mientras que en los docentes incluyó los ítems P1 al P4.

Tabla 8. Estadísticos descriptivos de la dimensión Planificación didáctica

Estadístico	Docentes	Estudiantes
Media	3,69	3,05
Mediana	4,00	3,00
Moda	4	3
Desviación estándar	1,10	1,07
Varianza	1,21	1,15
Valor mínimo	1	1
Valor máximo	5	5
Categoría según baremo	Casi siempre	Algunas veces

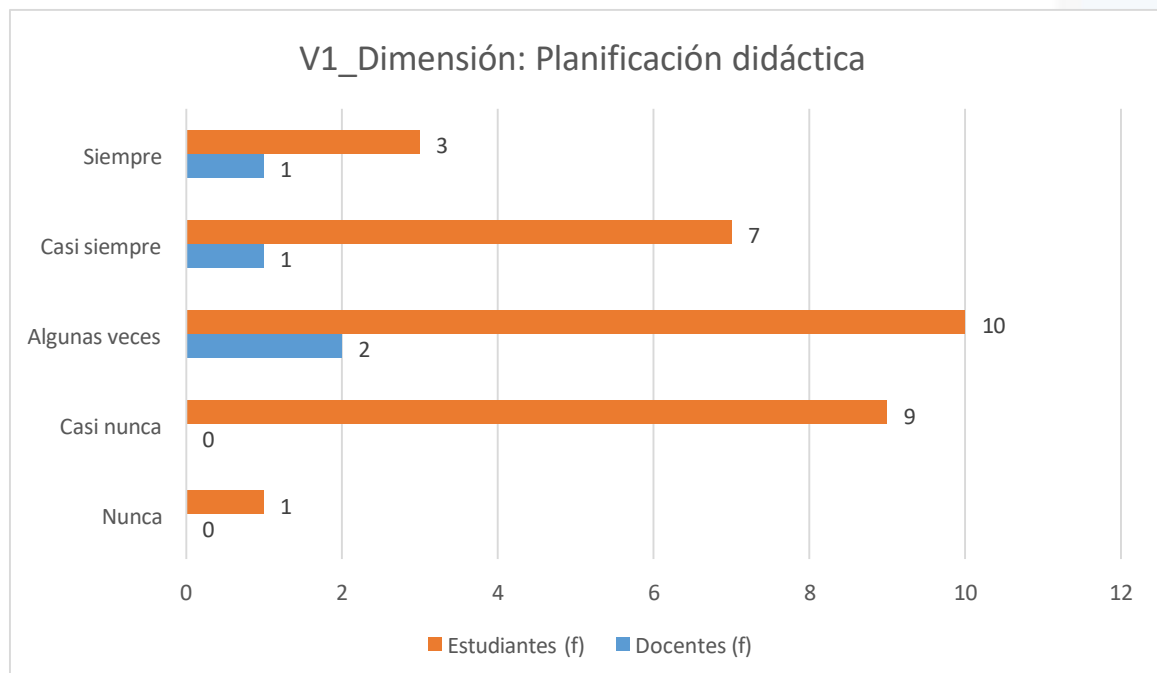
Nota: Tabla 7 Estadísticos descriptivos de la dimensión Planificación didáctica procesada con SPSS. Fuente: Peña (2026)

Tabla 9. Distribución de frecuencias y porcentajes de la dimensión Planificación didáctica

<i>Categoría</i>	<i>Docentes (f)</i>	<i>Docentes (%)</i>	<i>Estudiantes (f)</i>	<i>Estudiantes (%)</i>
<i>Nunca</i>	0	0,00	1	3,33
<i>Casi nunca</i>	0	0,00	9	30,00
<i>Algunas veces</i>	2	50,00	10	33,33
<i>Casi siempre</i>	1	25,00	7	23,33
<i>Siempre</i>	1	25,00	3	10,00
Total	4	100,00	30	100,00

Nota: Tabla 8 Distribución de frecuencias y porcentajes de la dimensión Planificación didáctica procesada con SPSS. Fuente: Peña (2026)

Figura 1. V1_Dimensión: Planificación didáctica



Nota: Figura 1 V1_Dimensión: Planificación didáctica. Fuente: Peña (2026)

Los resultados de la Tabla 8 y 9 muestran diferencias en la percepción de la planificación didáctica entre docentes y estudiantes; en el grupo de docentes, 2 participantes (50,00 %) se ubicaron en la categoría Algunas veces, mientras que 1 docente (25,00 %) alcanzó el nivel Casi siempre y otro (25,00 %) se ubicó en Siempre; no se registraron docentes en las categorías Nunca ni Casi nunca; en tal sentido, la totalidad de

los docentes participantes (100,00 %) se concentró entre los niveles Algunas veces y Siempre, lo que evidencia la presencia de prácticas de planificación orientadas a las necesidades de los estudiantes con dislexia, aunque con diferentes niveles de sistematicidad.

Desde la perspectiva estudiantil, la distribución presenta una mayor concentración en los niveles intermedios. 10 estudiantes (33,33 %) se ubicaron en Algunas veces, 9 (30,00 %) en Casi nunca y 7 (23,33 %) en Casi siempre. Asimismo, 3 estudiantes (10,00 %) alcanzaron el nivel Siempre, mientras que 1 (3,33 %) se ubicó en Nunca. Por tanto, el 63,33 % de los estudiantes se concentra entre Casi nunca y Algunas veces, mientras que el 33,33 % se encuentra entre Casi siempre y Siempre.

Este comportamiento resulta particularmente significativo al contrastar ambas perspectivas; mientras que los docentes manifiestan una valoración predominantemente favorable de las prácticas de planificación, los estudiantes perciben dichas prácticas con una frecuencia menor; esta diferencia no debe interpretarse como una contradicción entre los grupos, sino como una discrepancia perceptual que permite identificar un aspecto susceptible de fortalecimiento dentro de la atención educativa.

Desde el planteamiento de Ainscow (2020), la educación inclusiva requiere que las respuestas pedagógicas se articulen con las características y necesidades concretas de los estudiantes, de modo que la planificación no se limite a la intención docente, sino que se traduzca efectivamente en condiciones que favorezcan el aprendizaje y la participación; por tanto, la percepción estudiantil observada en la tabla sugiere la necesidad de fortalecer la sistematicidad de la adecuación de actividades y de la planificación de estrategias diferenciadas, especialmente porque una proporción importante de estudiantes no identifica estas prácticas como acciones realizadas de manera frecuente.

Como complemento descriptivo, las puntuaciones medias individuales de la dimensión fueron 3,69 para docentes y 3,05 para estudiantes, ubicándose respectivamente en los niveles Casi siempre y Algunas veces. La desviación estándar fue de 0,88 en docentes y 0,76 en estudiantes, lo que evidencia una dispersión moderada de las puntuaciones individuales alrededor de sus respectivas medias.

4.2.1.2 Dimensión: Estrategias metodológicas

La dimensión Estrategias metodológicas comprende las acciones pedagógicas orientadas a facilitar el aprendizaje mediante la aplicación de metodologías multisensoriales y el uso de apoyos pedagógicos adaptados a las necesidades de los estudiantes con dislexia; en el instrumento aplicado a los estudiantes esta dimensión estuvo conformada por los ítems P3 y P4, mientras que en el cuestionario dirigido a los docentes correspondió a los ítems P5 al P8.

Tabla 10. Estadísticos descriptivos de la dimensión Estrategias metodológicas

Estadístico	Docentes	Estudiantes
Media	3,75	3,53
Mediana	4,00	3,50
Moda	4	3
Desviación estándar	0,93	0,96
Varianza	0,86	0,92
Valor mínimo	1	1
Valor máximo	5	5
Categoría	Casi siempre	Casi siempre

Nota: Tabla 10 Estadísticos descriptivos de la dimensión Estrategias metodológicas procesada con SPSS. Fuente: Peña (2026)

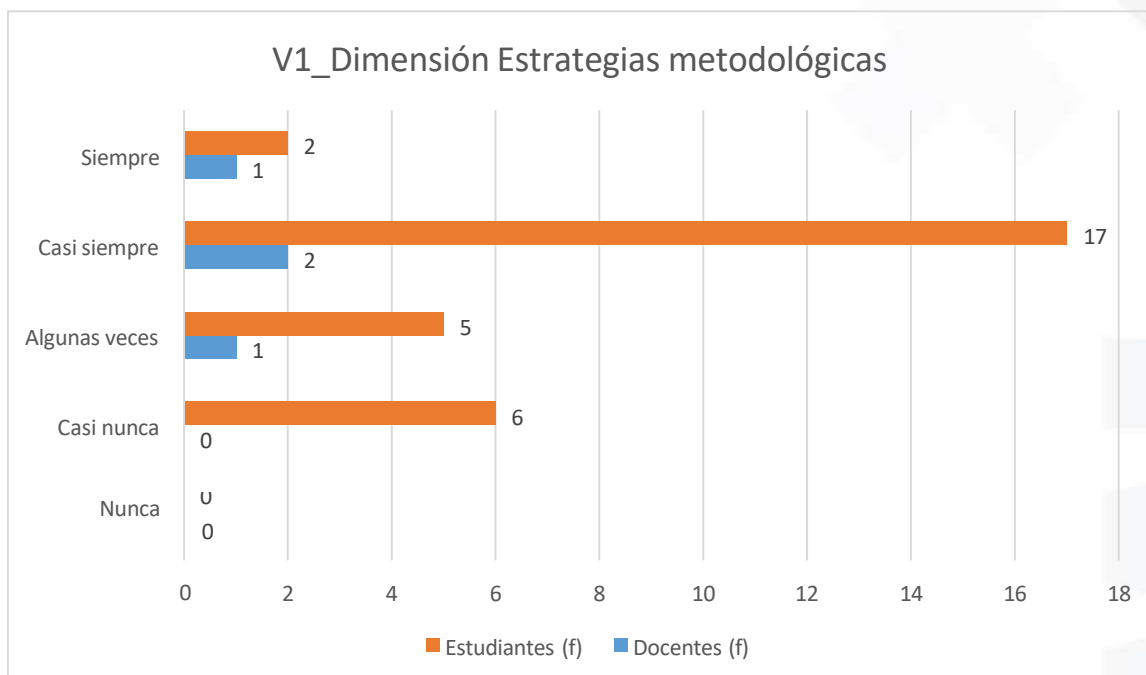
Tabla 11. Distribución de frecuencias y porcentajes de la dimensión Estrategias metodológicas

Categoría	Docentes (f)	Docentes (%)	Estudiantes (f)	Estudiantes (%)
Nunca	0	0,00	0	0,00
Casi nunca	0	0,00	6	20,00
Algunas veces	1	25,00	5	16,67
Casi siempre	2	50,00	17	56,67

<i>Siempre</i>	1	25,00	2	6,67
Total	4	100,00	30	100,00

Nota: Tabla 11 Estadísticos descriptivos de la dimensión Estrategias metodológicas procesada con SPSS. Fuente: Peña (2026)

Figura 2. V1_Dimensión Estrategias metodológicas



Nota: Figura 2 V1_Dimensión Estrategias metodológicas. Fuente: Peña (2026)

Los resultados de la Tabla 10 y 11 muestran una valoración predominantemente favorable de las estrategias metodológicas empleadas para atender las necesidades educativas de los estudiantes con dislexia; en el grupo docente, 2 participantes (50,00 %) se ubicaron en la categoría Casi siempre, mientras que 1 docente (25,00 %) alcanzó Siempre y otro (25,00 %) se ubicó en Algunas veces. No se registraron docentes en Nunca ni Casi nunca, en consecuencia, el 75,00 % de los docentes se concentra en los niveles Casi siempre y Siempre, evidenciando una percepción favorable respecto de la aplicación de metodologías multisensoriales y el empleo de apoyos pedagógicos.

En el grupo estudiantil se observa igualmente una concentración importante en los niveles superiores: 17 estudiantes (56,67 %) se ubicaron en Casi siempre y 2 (6,67 %) en

Siempre. Por otra parte, 5 estudiantes (16,67 %) se ubicaron en Algunas veces y 6 (20,00 %) en Casi nunca. No se registraron estudiantes en la categoría Nunca. Así, 63,34 % de los estudiantes percibe que las estrategias metodológicas se aplican Casi siempre o Siempre, mientras que un 36,67 % las percibe entre Casi nunca y Algunas veces.

La comparación de ambas perspectivas permite advertir una tendencia favorable, aunque con una diferencia en la intensidad de la percepción; los docentes presentan una valoración más alta, mientras que una proporción de estudiantes todavía identifica una aplicación menos frecuente de estas estrategias; este resultado adquiere relevancia porque la atención a estudiantes con dislexia requiere que las estrategias metodológicas no dependan exclusivamente de acciones ocasionales, sino que formen parte de una respuesta pedagógica planificada y suficientemente flexible para atender diferentes formas y ritmos de aprendizaje.

En correspondencia con Ainscow (2020), la atención educativa desde una perspectiva inclusiva implica transformar las prácticas pedagógicas para reducir las barreras que pueden limitar el aprendizaje y la participación. Desde esta perspectiva, la concentración de los estudiantes en Casi siempre constituye un resultado favorable, pero la presencia de un 20,00 % en Casi nunca señala la necesidad de fortalecer la regularidad con que se implementan estrategias diferenciadas, particularmente aquellas relacionadas con recursos multisensoriales y apoyos pedagógicos.

En términos de tendencia central, la puntuación media individual de la dimensión fue de 3,69 en docentes y 3,38 en estudiantes. La mediana alcanzó 3,63 en docentes y 3,50 en estudiantes. La desviación estándar fue de 0,43 y 0,64, respectivamente, mientras que las varianzas fueron 0,18 y 0,41. Estos valores confirman una valoración general situada

alrededor de Casi siempre, aunque con una mayor dispersión de las respuestas individuales entre los estudiantes.

En conjunto, los datos permiten sostener que las estrategias metodológicas constituyen uno de los componentes relativamente más favorables de la atención educativa estudiada, aunque todavía existe margen para incrementar su aplicación sistemática y hacer que la percepción de los estudiantes se aproxime a la valoración expresada por los docentes. Estos resultados guardan relación con los planteamientos de Shaywitz (2020), quien sostiene que la enseñanza dirigida a estudiantes con dislexia debe incorporar metodologías explícitas, multisensoriales y estructuradas que favorezcan el desarrollo de las habilidades lectoras y escritoras; de igual forma, Snowling (2019) destaca que la utilización de apoyos pedagógicos adaptados facilita la consolidación progresiva del procesamiento del lenguaje escrito cuando forman parte de una intervención planificada y continua; en consecuencia, los hallazgos permiten afirmar que las estrategias metodológicas constituyen una de las principales fortalezas de la atención educativa desarrollada en la institución.

4.2.1.3 Dimensión: Recursos didácticos

La dimensión Recursos didácticos evalúa la utilización de materiales visuales y recursos tecnológicos como mediadores pedagógicos para favorecer el aprendizaje de los estudiantes con dislexia; en el instrumento dirigido a los estudiantes esta dimensión estuvo integrada por los ítems P5 y P6, mientras que para los docentes correspondió a los ítems P9 al P12.

Tabla 12. Estadísticos descriptivos de la dimensión Recursos didácticos

Estadístico	Docentes	Estudiantes
Media	3,06	3,47
Mediana	3,00	3,50
Moda	3	4
Desviación estándar	0,93	1,02
Varianza	0,86	1,04
Valor mínimo	1	1

Valor máximo	5	5
Categoría según baremo	Algunas veces	Casi siempre

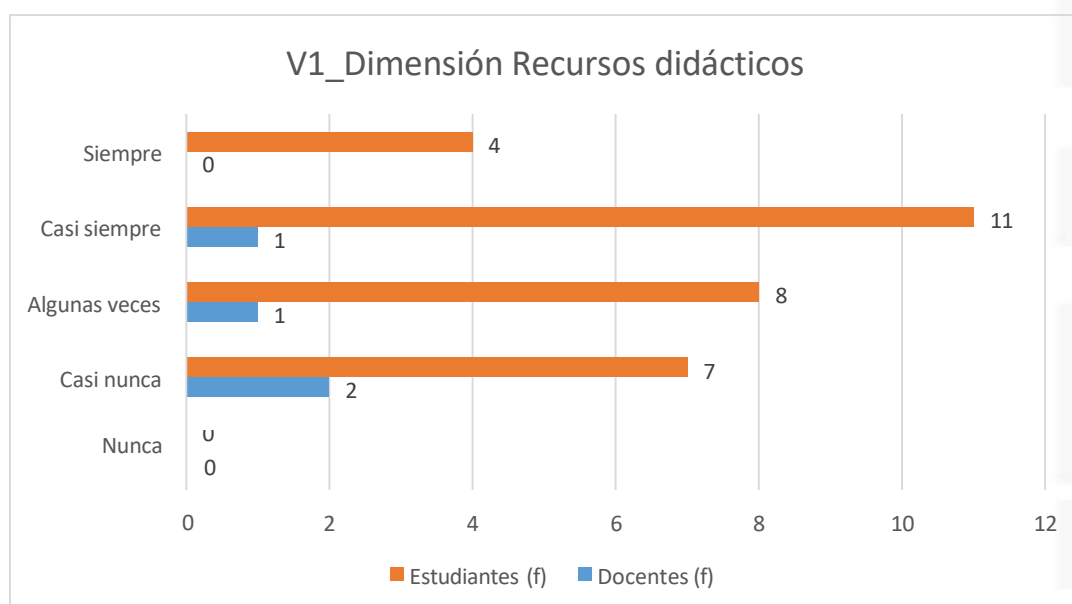
Nota: Tabla 12 Estadísticos descriptivos de la dimensión Recursos didácticos procesada con SPSS. Fuente: Peña (2026)

Tabla 13. Distribución de frecuencias y porcentajes de la dimensión Recursos didácticos

Categoría	Docentes (f)	Docentes (%)	Estudiantes (f)	Estudiantes (%)
Nunca	0	0,00	0	0,00
Casi nunca	2	50,00	7	23,33
Algunas veces	1	25,00	8	26,67
Casi siempre	1	25,00	11	36,67
Siempre	0	0,00	4	13,33
Total	4	100,00	30	100,00

Nota: Tabla 13 Distribución de frecuencias y porcentajes de la dimensión Recursos didácticos procesada con SPSS. Fuente: Peña (2026)

Figura 3. V1_Dimensión Recursos didácticos



Nota: Figura 3. V1_Dimensión Recursos didácticos. Fuente: Peña (2026)

Los resultados obtenidos en la dimensión Recursos didácticos evidencian una valoración diferenciada entre docentes y estudiantes; en el grupo docente, la puntuación media fue de 2,81, correspondiente a la categoría Casi nunca, mientras que en los estudiantes alcanzó 3,42, ubicada en Casi siempre; esta diferencia permite apreciar que los

estudiantes reportaron una mayor presencia de recursos didácticos durante las actividades de aula, en contraste con la valoración realizada por los docentes; la comparación se efectuó sobre las puntuaciones individuales de los participantes, considerando 4 docentes y 30 estudiantes, por lo que cada sujeto representa una observación dentro de la distribución correspondiente.

Por otra parte, la distribución de frecuencias permite precisar esta tendencia. Entre los docentes, el 50,00 % se ubicó en la categoría Casi nunca, el 25,00 % en Algunas veces y el 25,00 % en Casi siempre, sin registros en las categorías Nunca y Siempre. En el grupo estudiantil, el 23,33 % se situó en Casi nunca, el 26,67 % en Algunas veces, el 36,67 % en Casi siempre y el 13,33 % en Siempre. En consecuencia, las categorías Casi siempre y Siempre reunieron el 50,00 % de los estudiantes, frente al 25,00 % de los docentes, lo que muestra una percepción más favorable por parte del alumnado respecto a la utilización de estos recursos.

Asimismo, la mediana y la moda permiten complementar la interpretación de las distribuciones; en los docentes, la mediana fue 2,50, situada entre las categorías Casi nunca y Algunas veces, mientras que la moda correspondió a Casi nunca; en los estudiantes, la mediana alcanzó 3,50, ubicada entre Algunas veces y Casi siempre, y la categoría modal fue Casi siempre; estos resultados refuerzan la diferencia observada entre ambos grupos, pues la concentración de las respuestas estudiantiles se desplaza hacia valoraciones superiores respecto de las obtenidas entre los docentes.

Desde una perspectiva educativa, los resultados sugieren que la utilización de recursos didácticos constituye un aspecto que presenta mayor reconocimiento por parte de los estudiantes que por los docentes; esta diferencia no debe interpretarse como evidencia de una relación causal ni como demostración de efectividad de dichos recursos, sino como

una discrepancia descriptiva en la percepción de su presencia durante las actividades de enseñanza: en este sentido, los hallazgos aportan un referente diagnóstico para la estructuración de la guía didáctica, particularmente en lo relacionado con la incorporación organizada de recursos que acompañen las actividades orientadas al procesamiento del lenguaje escrito.

Es por tanto que, estos resultados pueden vincularse con los planteamientos teóricos considerados en la investigación. Bruner (1997) resalta la función de las representaciones en la construcción y organización del conocimiento, mientras que Wolf (2018) y Sousa (2022) destacan la relevancia de determinados apoyos visuales y recursos asociados al aprendizaje; de tal manera que los resultados descriptivos respaldan la pertinencia de considerar recursos didácticos dentro de la propuesta, aunque no permiten afirmar por sí mismos que su utilización produzca mejoras en el procesamiento del lenguaje escrito. Su función dentro del estudio es, por tanto, diagnóstica y orientadora para el diseño de la guía.

4.2.1.4 Dimensión: Seguimiento pedagógico

La dimensión Seguimiento pedagógico comprende las acciones orientadas a la retroalimentación del aprendizaje y la evaluación diferenciada de los estudiantes con dislexia. En el instrumento aplicado a los estudiantes estuvo integrada por los ítems P7 y P8, mientras que en el cuestionario dirigido a los docentes correspondió a los ítems P13 al P16.

Tabla 14. Estadísticos descriptivos de la dimensión Seguimiento pedagógico

Estadístico	Docentes	Estudiantes
Media	3,19	3,18
Mediana	3,00	3,00
Moda	3	3
Desviación estándar	0,98	1,09
Varianza	0,96	1,19

Valor mínimo	2	1
Valor máximo	5	5
Categoría	Algunas veces	Algunas veces

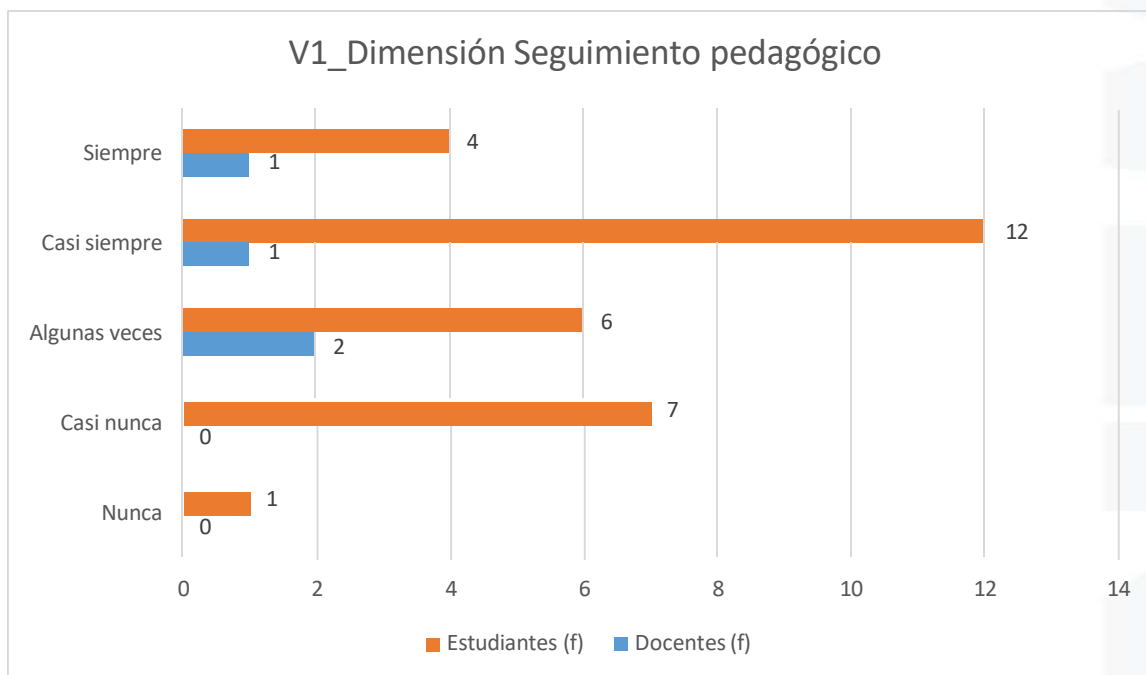
Nota: Tabla 14 Estadísticos descriptivos de la dimensión Seguimiento pedagógico procesada con SPSS. Fuente: Peña (2026)

Tabla 15. Distribución de frecuencias y porcentajes de la dimensión Seguimiento pedagógico

Categoría	Docentes (f)	Docentes (%)	Estudiantes (f)	Estudiantes (%)
<i>Nunca</i>	0	0,00	1	3,33
<i>Casi nunca</i>	0	0,00	7	23,33
<i>Algunas veces</i>	2	50,00	6	20,00
<i>Casi siempre</i>	1	25,00	12	40,00
<i>Siempre</i>	1	25,00	4	13,33
Total	4	100,00	30	100,00

Nota: Tabla 15 Distribución de frecuencias y porcentajes de la dimensión Seguimiento pedagógico procesada con SPSS. Fuente: Peña (2026)

Figura 4. V1_Dimensión Seguimiento pedagógico



Nota: Figura 4 V1_Dimensión Seguimiento pedagógico. Fuente: Peña (2026)

Los resultados de las Tablas 14 y 15 muestran una diferencia en la percepción del seguimiento pedagógico entre docentes y estudiante; en el grupo docente, la puntuación

media fue de 3,50, correspondiente a la categoría Casi siempre, mientras que en los estudiantes alcanzó 3,27, ubicada en Algunas veces. Esta diferencia descriptiva indica que el personal docente reportó una frecuencia mayor en las acciones relacionadas con la retroalimentación del aprendizaje y la evaluación diferenciada que la percibida por los estudiantes. El análisis se realizó sobre las puntuaciones individuales de los participantes, considerando 4 docentes y 30 estudiantes, evitando que la cantidad de ítems fuera interpretada como número de sujetos.

En cuanto a las medidas de tendencia central, la mediana fue de 3,50 tanto en docentes como en estudiantes, mientras que la moda fue de 3,50 entre los estudiantes y no se presentó una categoría modal entre los docentes debido a que sus cuatro puntuaciones individuales fueron diferentes; esta distribución muestra que, aunque ambos grupos presentan valores centrales relativamente próximos, la clasificación sitúa la valoración docente en Casi siempre y la estudiantil en Algunas veces; la desviación estándar fue de 0,65 para los docentes y 0,82 para los estudiantes, lo que evidencia una dispersión moderada de las puntuaciones individuales, ligeramente mayor en el grupo estudiantil.

Por otra parte, la distribución de frecuencias permite observar con mayor precisión la posición de ambos grupos; entre los docentes, 2 participantes (50,00 %) se ubicaron en Algunas veces, mientras que 1 participante (25,00 %) alcanzó Casi siempre y otro 25,00 % se ubicó en Siempre; no se registraron docentes en las categorías Nunca ni Casi nunca. En los estudiantes, 1 participante (3,33 %) se situó en Nunca, 7 (23,33 %) en Casi nunca, 6 (20,00 %) en Algunas veces, 12 (40,00 %) en Casi siempre y 4 (13,33 %) en Siempre. En consecuencia, el 53,33 % de los estudiantes se concentró en Casi siempre y Siempre, frente al 50,00 % de los docentes en esas mismas categorías.

A partir de estos resultados, se observa que el seguimiento pedagógico presenta una valoración relativamente favorable, aunque existe una diferencia entre la percepción del personal responsable de las prácticas educativas y la experiencia reportada por los estudiantes. En particular, la presencia de un 46,66 % de estudiantes ubicado entre Nunca, Casi nunca y Algunas veces muestra que una proporción importante del alumnado no identifica estas acciones con una frecuencia elevada. Este comportamiento constituye un elemento diagnóstico relevante para la investigación, pues señala la conveniencia de fortalecer la sistematicidad de la retroalimentación y de la evaluación diferenciada dentro de las prácticas de atención educativa.

Desde el sustento teórico, estos resultados guardan relación con Black y Wiliam (1998), quienes conciben la evaluación formativa como un proceso que proporciona información para orientar la enseñanza y favorecer el aprendizaje; asimismo, Hattie y Timperley (2007) destacan la importancia de la retroalimentación como mecanismo para comunicar al estudiante información sobre su desempeño y orientar acciones de mejora. En el caso de estudiantes con dislexia, Shaywitz (2020) resalta la necesidad de mantener un acompañamiento educativo continuo que permita identificar dificultades y ajustar las estrategias de enseñanza. En este sentido, los resultados obtenidos respaldan la pertinencia de incorporar en la guía didáctica procedimientos de seguimiento, retroalimentación y evaluación diferenciada que puedan aplicarse de manera sistemática durante las actividades de lectura y escritura.

Síntesis de la Variable I. Atención educativa a estudiantes con dislexia

El análisis descriptivo de la variable Atención educativa a estudiantes con dislexia permitió reconocer la presencia de prácticas pedagógicas dirigidas a responder a las necesidades educativas del alumnado, aunque con diferencias entre la percepción de docentes y estudiantes; en los resultados obtenidos se aprecia que determinadas acciones

son identificadas con mayor frecuencia por quienes las desarrollan que por quienes participan directamente en ellas, situación que adquiere relevancia para el diagnóstico institucional; esta diferencia no implica necesariamente ausencia de las prácticas señaladas, sino una valoración distinta respecto a su frecuencia y presencia durante el proceso educativo; por tanto, los resultados permiten identificar aspectos consolidados y otros susceptibles de fortalecimiento que sirven como referencia para la estructuración de la guía didáctica.

En cuanto a las dimensiones que integran la variable, Estrategias metodológicas mostró una valoración favorable en ambos grupos, particularmente en lo relacionado con la incorporación de metodologías multisensoriales y apoyos pedagógicos. Por su parte, Recursos didácticos presentó una diferencia más marcada entre las percepciones: los estudiantes alcanzaron una media de 3,42, correspondiente a Casi siempre, mientras que los docentes obtuvieron 2,81, ubicada en Casi nunca. En Seguimiento pedagógico, la media fue de 3,50 para los docentes, correspondiente a Casi siempre, y de 3,27 para los estudiantes, ubicada en Algunas veces. Estos resultados muestran que la valoración de las prácticas de atención educativa varía según el grupo consultado, particularmente en lo referido al empleo de recursos y al seguimiento del aprendizaje.

Desde la perspectiva de los indicadores examinados, los resultados permiten reconocer como elementos relevantes la utilización de metodologías multisensoriales, apoyos pedagógicos y recursos orientados a facilitar la comprensión de los contenidos. Al mismo tiempo, las diferencias observadas en la valoración del seguimiento pedagógico y de los recursos didácticos permiten identificar oportunidades para fortalecer la planificación, la retroalimentación y la evaluación diferenciada. Estos aspectos adquieren especial importancia en una propuesta dirigida a estudiantes con dislexia, debido a que requieren acciones pedagógicas organizadas que consideren las particularidades del proceso de

lectura y escritura. Por ello, el diagnóstico no se limita a determinar la frecuencia de determinadas prácticas, sino que permite establecer ámbitos concretos que pueden ser incorporados en la guía didáctica.

En términos generales, los resultados muestran que la institución ha desarrollado prácticas orientadas a la atención educativa de estudiantes con dislexia, aunque su percepción presenta diferencias entre docentes y estudiantes. Esta situación puede ser comprendida desde el planteamiento de Ainscow (2020), quien concibe la educación inclusiva como un proceso que requiere identificar y reducir las barreras que condicionan la participación y el aprendizaje. Desde esta perspectiva, la existencia de determinadas estrategias no constituye por sí misma garantía de una respuesta educativa plenamente ajustada, por lo que resulta necesario considerar también su continuidad, organización y adecuación a las características del alumnado.

Asimismo, Mitchell (2015) plantea la importancia de articular estrategias de enseñanza, planificación, evaluación y seguimiento para configurar respuestas educativas ajustadas a las necesidades de los estudiantes. En el ámbito específico de la dislexia, Shaywitz (2020) destaca la necesidad de mantener apoyos educativos estructurados y continuos que acompañen las dificultades asociadas con la lectura y la escritura. En correspondencia con estos planteamientos, los resultados obtenidos aportan elementos diagnósticos para orientar la guía didáctica, particularmente mediante la incorporación articulada de estrategias metodológicas diferenciadas, recursos didácticos y procedimientos de seguimiento pedagógico.

4.2.2 Variable II. Procesamiento del lenguaje escrito

La variable Procesamiento del lenguaje escrito fue analizada a partir de las respuestas proporcionadas por docentes y estudiantes; en el instrumento aplicado a los estudiantes estuvo integrada por ocho ítems (P9–P16), mientras que en el instrumento dirigido a los

docentes comprendió dieciséis ítems (P17–P32), distribuidos en las dimensiones procesamiento lector, producción escrita, procesamiento fonológico y autonomía en el aprendizaje.

Tabla 16. Estadísticos descriptivos de la variable Procesamiento del lenguaje escrito

Estadístico	Docentes	Estudiantes
Media	3,56	3,31
Mediana	4,00	3,00
Moda	4	3
Desviación estándar	0,94	1,02
Varianza	0,88	1,04
Valor mínimo	1	1
Valor máximo	5	5
Categoría	Casi siempre	Algunas veces

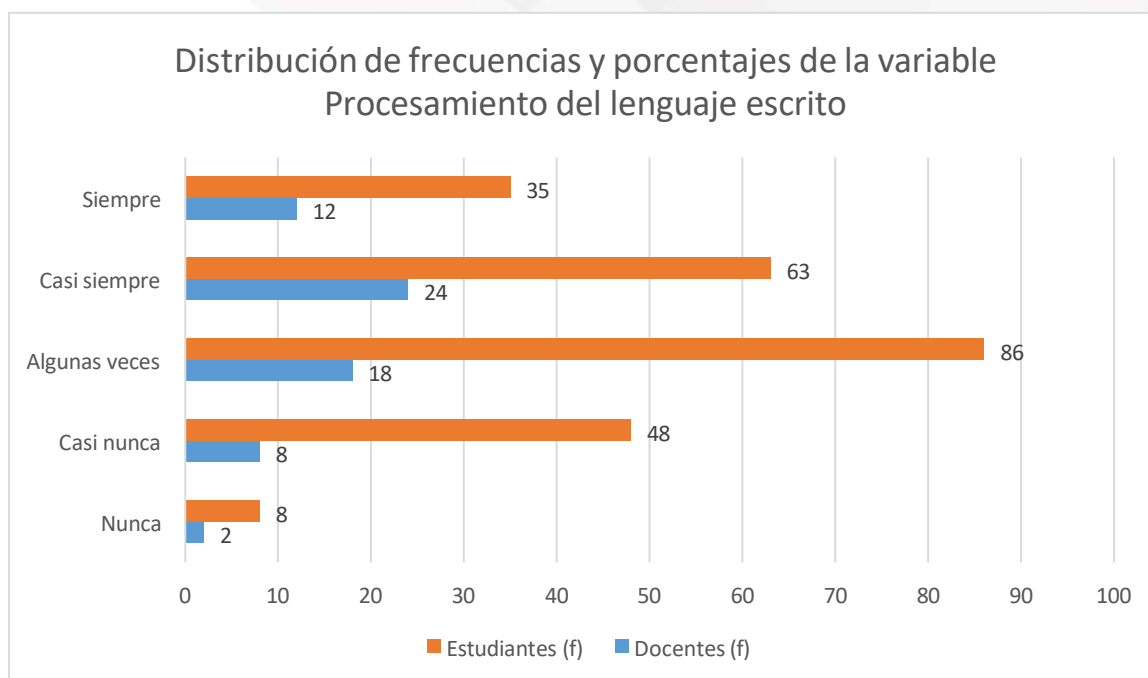
Nota: Tabla 16 Estadísticos descriptivos de la variable Procesamiento del lenguaje escrito procesada con SPSS. Fuente: Peña (2026)

Tabla 17. Distribución de frecuencias y porcentajes de la variable Procesamiento del lenguaje escrito

<i>Categoría</i>	<i>Docentes (f)</i>	<i>Docentes (%)</i>	<i>Estudiantes (f)</i>	<i>Estudiantes (%)</i>
<i>Nunca</i>	2	3,13	8	3,33
<i>Casi nunca</i>	8	12,50	48	20,00
<i>Algunas veces</i>	18	28,12	86	35,83
<i>Casi siempre</i>	24	37,50	63	26,25
<i>Siempre</i>	12	18,75	35	14,59
Total	64	100,00	240	100,00

Nota: Tabla 17 Distribución de frecuencias y porcentajes de la variable Procesamiento del lenguaje escrito procesada con SPSS. Fuente: Peña (2026)

Figura 5. Distribución de frecuencias y porcentajes de la variable Procesamiento del lenguaje escrito



Nota: Figura 5 Distribución de frecuencias y porcentajes de la variable Procesamiento del lenguaje escrito procesada con SPSS. Fuente: Peña (2026)

Las Tablas 16 y 17 presentan el comportamiento descriptivo de la variable Procesamiento del lenguaje escrito desde la percepción de docentes y estudiantes; los resultados muestran que los docentes obtuvieron una media de 3,56, ubicándose en la categoría Casi siempre, mientras que los estudiantes registraron una media de 3,31, correspondiente a la categoría Algunas veces; esta diferencia indica que el profesorado percibe un desempeño más favorable en las habilidades relacionadas con el procesamiento del lenguaje escrito que el reportado por los propios estudiantes.

La mediana fue de 4 para los docentes y de 3 para los estudiantes, mientras que la moda correspondió a 4 y 3, respectivamente, lo que evidencia que la respuesta predominante en el profesorado fue Casi siempre, mientras que en los estudiantes predominó la categoría Algunas veces; asimismo, la desviación estándar fue inferior a una unidad en los docentes (0,94) y ligeramente superior en los estudiantes (1,02), indicando

una mayor dispersión en las respuestas del alumnado y una percepción más homogénea entre los docentes.

En cuanto a la distribución porcentual, el 56,25 % de las respuestas emitidas por los docentes se concentró en las categorías Casi siempre y Siempre, mientras que en los estudiantes este porcentaje fue del 40,84 %; por otra parte, el 35,83 % de las respuestas estudiantiles se ubicó en la categoría Algunas veces, reflejando que una parte importante del alumnado percibe que sus habilidades de lectura y escritura aún se desarrollan con una frecuencia intermedia.

En términos generales, los resultados evidencian que el procesamiento del lenguaje escrito presenta un comportamiento favorable; sin embargo, la diferencia entre la percepción docente y estudiantil sugiere la existencia de aspectos susceptibles de fortalecimiento, particularmente en aquellas habilidades que demandan mayor acompañamiento durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.

4.2.2.1 Dimensión: Procesamiento lector

La dimensión Procesamiento lector comprende las habilidades relacionadas con la precisión y comprensión de la lectura, fundamentales para el desarrollo del lenguaje escrito en estudiantes con dislexia; en el instrumento aplicado a los estudiantes esta dimensión estuvo conformada por los ítems P9 y P10, mientras que en el cuestionario dirigido a los docentes correspondió a los ítems P17 al P20.

Tabla 18. Estadísticos descriptivos de la dimensión Procesamiento lector

Estadístico	Docentes	Estudiantes
Media	3,69	3,37
Mediana	4,00	3,00
Moda	4	4
Desviación estándar	0,89	0,97
Varianza	0,79	0,94
Valor mínimo	1	1
Valor máximo	5	5

Categoría	Casi siempre	Algunas veces
-----------	--------------	---------------

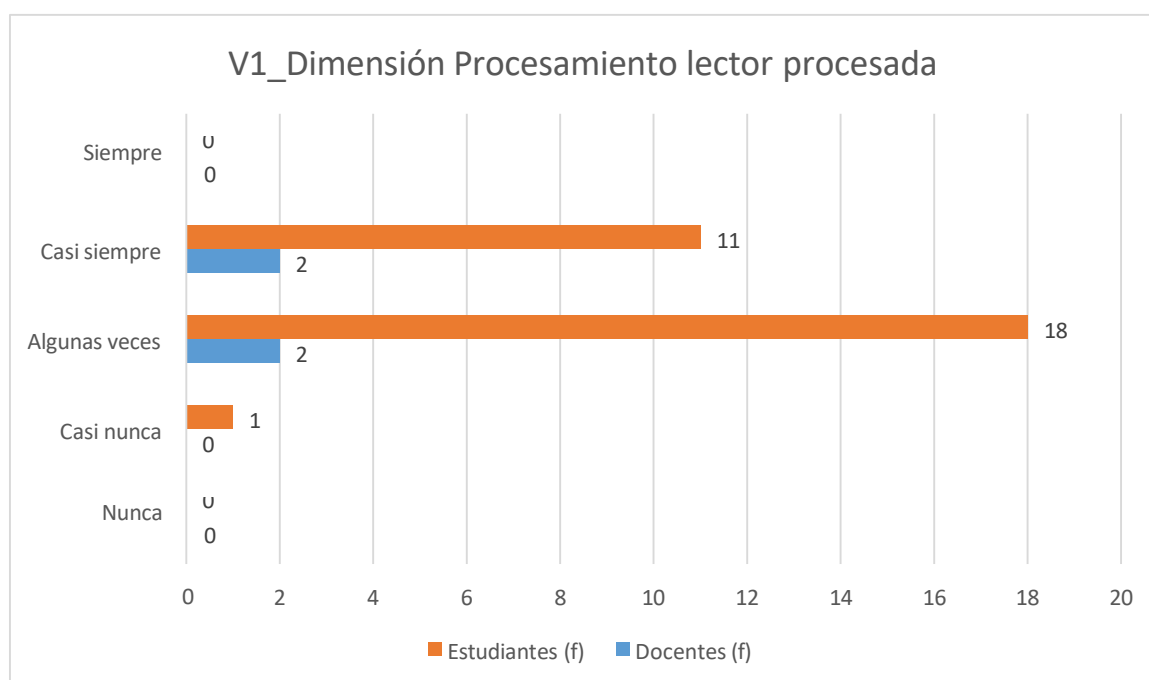
Nota: Tabla 18 Estadísticos descriptivos de la dimensión Procesamiento lector
procesada con SPSS. Fuente: Peña (2026)

Tabla 19. Distribución de frecuencias y porcentajes de la dimensión Procesamiento lector

Categoría	Docentes (f)	Docentes (%)	Estudiantes (f)	Estudiantes (%)
Nunca	0	0,00	0	0,00
Casi nunca	0	0,00	1	3,33
Algunas veces	2	50,00	18	60,00
Casi siempre	2	50,00	11	36,67
Siempre	0	0,00	0	0,00
Total de participantes	4	100,00	30	100,00

Nota: Tabla 19 Estadísticos descriptivos de la dimensión Procesamiento lector
procesada con SPSS. Fuente: Peña (2026)

Figura 6. V1_Dimensión Procesamiento lector procesada



Nota: Figura 6 V1_Dimensión Procesamiento lector. Fuente: Peña (2026)

Las Tablas 18 y 19 presentan el comportamiento descriptivo de la variable Procesamiento del lenguaje escrito a partir de las puntuaciones individuales de los participantes. Los resultados muestran una diferencia entre ambos grupos: los docentes alcanzaron una media de 3,48, correspondiente a la categoría Casi siempre, mientras que

los estudiantes obtuvieron una media de 3,29, ubicada en Algunas veces; esta diferencia indica que el personal docente realiza una valoración ligeramente más favorable de las habilidades relacionadas con el procesamiento del lenguaje escrito que la expresada por los estudiantes; la comparación se efectuó sobre 4 docentes y 30 estudiantes, evitando considerar como participantes las respuestas acumuladas generadas por los diferentes números de ítems de cada instrumento.

En cuanto a las medidas de tendencia central, la mediana alcanzó 3,47 en los docentes y 3,31 en los estudiantes; entre los docentes no se identificó una moda única, debido a que las cuatro puntuaciones individuales presentaron valores diferentes; en los estudiantes, la puntuación modal fue 3,50; la desviación estándar fue de 0,17 para los docentes y 0,38 para los estudiantes, lo que evidencia una dispersión reducida de las puntuaciones individuales y una mayor variabilidad relativa en el grupo estudiantil; estos resultados muestran que, aunque existen diferencias entre las valoraciones de ambos grupos, las puntuaciones se mantienen concentradas alrededor de los niveles intermedios y superiores de la escala.

Por otra parte, la distribución de frecuencias permite observar una concentración diferenciada de los participantes; en el grupo docente, 2 participantes (50,00 %) se ubicaron en Algunas veces y 2 (50,00 %) en Casi siempre, sin registros en Nunca, Casi nunca ni Siempre; entre los estudiantes, 1 participante (3,33 %) se situó en Casi nunca, 18 (60,00 %) en Algunas veces y 11 (36,67 %) en Casi siempre. En consecuencia, la totalidad de los docentes se concentró entre Algunas veces y Casi siempre, mientras que el 96,67 % de los estudiantes se ubicó en esas mismas categorías. Esta distribución evidencia que las valoraciones de ambos grupos se concentran principalmente en niveles intermedios, aunque los docentes presentan una proporción mayor de puntuaciones clasificadas en Casi siempre.

En términos diagnósticos, los resultados muestran que el procesamiento del lenguaje escrito constituye un ámbito en el que se reconocen avances, aunque persisten aspectos susceptibles de fortalecimiento. La concentración del 60,00 % de los estudiantes en Algunas veces indica que una parte mayoritaria del grupo no percibe estas habilidades con una frecuencia elevada, mientras que el 36,67 % las ubica en Casi siempre. Esta información resulta pertinente para orientar la propuesta didáctica, especialmente en aquellas actividades destinadas a reforzar la lectura, la producción escrita, el procesamiento fonológico y la autonomía durante las tareas de lectoescritura.

Es por tanto que, estos resultados deben interpretarse desde una perspectiva descriptiva y diagnóstica, sin atribuir relaciones causales entre la atención educativa y el procesamiento del lenguaje escrito. La información obtenida permite identificar la distribución de las percepciones y establecer áreas que pueden ser atendidas mediante la guía didáctica. En este sentido, la diferencia observada entre docentes y estudiantes constituye un referente para considerar actividades diferenciadas, apoyos específicos y procedimientos de seguimiento que respondan a las necesidades identificadas en el grupo estudiantil.

4.2.2.2 Dimensión: Producción escrita

La dimensión Producción escrita comprende las habilidades relacionadas con la organización de las ideas y la escritura de palabras y oraciones, aspectos fundamentales para el desarrollo de la expresión escrita en estudiantes con dislexia; en el instrumento aplicado a los estudiantes esta dimensión estuvo integrada por los ítems P11 y P12, mientras que en el cuestionario dirigido a los docentes correspondió a los ítems P21 al P24.

Tabla 20. Estadísticos descriptivos de la dimensión Producción escrita

Estadístico	Docentes	Estudiantes
Media	3,69	3,35
Mediana	4,00	3,50

Moda	4	4
Desviación estándar	0,87	0,98
Varianza	0,76	0,96
Valor mínimo	2	1
Valor máximo	5	5
Categoría	Casi siempre	Algunas veces

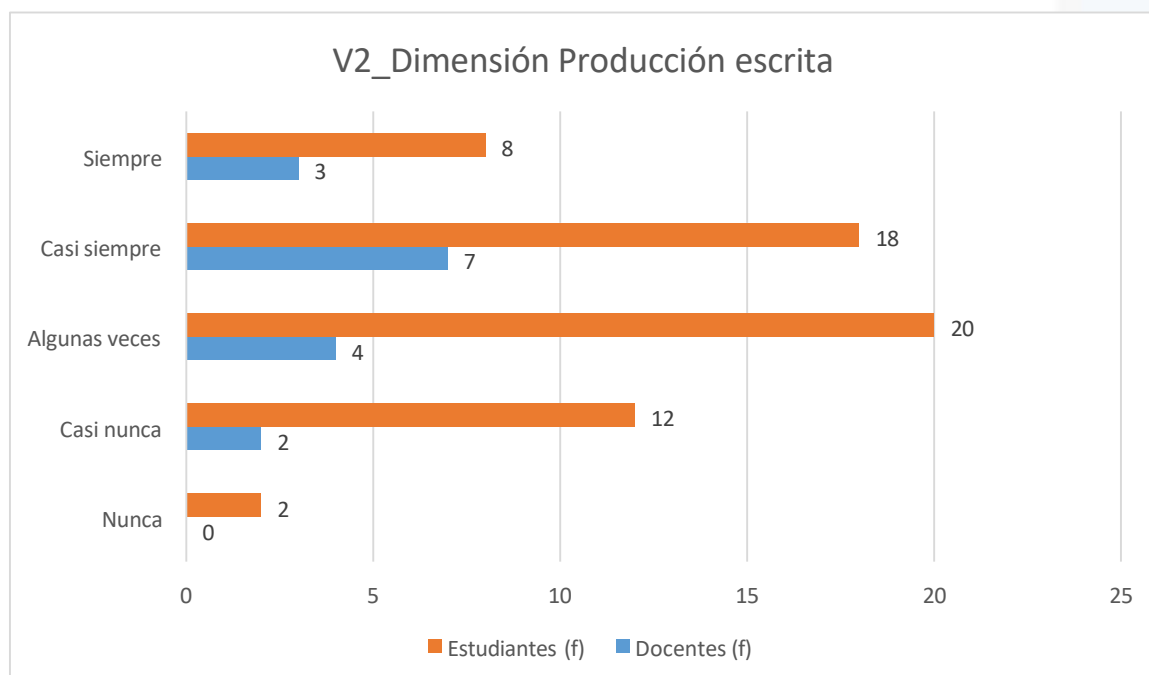
Nota: Tabla 20 Estadísticos descriptivos de la dimensión Producción escrita procesada con SPSS. Fuente: Peña (2026)

Tabla 21. Distribución de frecuencias y porcentajes de la dimensión Producción escrita

<i>Categoría</i>	<i>Docentes (f)</i>	<i>Docentes (%)</i>	<i>Estudiantes (f)</i>	<i>Estudiantes (%)</i>
<i>Nunca</i>	0	0,00	2	3,33
<i>Casi nunca</i>	2	12,50	12	20,00
<i>Algunas veces</i>	4	25,00	20	33,33
<i>Casi siempre</i>	7	43,75	18	30,00
<i>Siempre</i>	3	18,75	8	13,33
Total	16	100,00	60	100,00

Nota: Tabla 21 Estadísticos descriptivos de la dimensión Producción escrita procesada con SPSS. Fuente: Peña (2026)

Figura 7. V2_Dimensión Producción escrita



Nota: Figura 7 V2_Dimensión Producción escrita. Fuente: Peña (2026)

Los resultados evidencian que la dimensión Producción escrita obtuvo una media de 3,69 en la percepción de los docentes, ubicándose en la categoría Casi siempre, mientras que los estudiantes alcanzaron una media de 3,35, correspondiente a la categoría Algunas veces; aunque ambas puntuaciones reflejan una valoración favorable del desempeño en la producción escrita, la diferencia observada indica que el profesorado percibe un mayor dominio de estas habilidades que el expresado por los propios estudiantes.

La mediana fue de 4,00 para los docentes y 3,50 para los estudiantes, mientras que la moda se situó en 4 para ambos grupos, lo que indica que la categoría Casi siempre fue la respuesta predominante; las desviaciones estándar inferiores a una unidad evidencian una dispersión moderada y un comportamiento relativamente homogéneo en las respuestas.

En relación con la distribución porcentual, el 62,50 % de las respuestas emitidas por los docentes se concentró en las categorías Casi siempre y Siempre, mientras que entre los estudiantes dicho porcentaje alcanzó el 43,33 %; paralelamente, un 33,33 % de los estudiantes seleccionó la categoría Algunas veces, lo que sugiere que aún persisten dificultades para organizar ideas y producir textos escritos con la frecuencia y seguridad esperadas.

En conjunto, estos resultados muestran que la producción escrita constituye una habilidad en proceso de consolidación; aunque se evidencian avances en la estructuración de ideas y en la escritura de palabras y oraciones, los resultados sugieren la conveniencia de continuar fortaleciendo estas competencias mediante estrategias pedagógicas que favorezcan una mayor autonomía y confianza en la expresión escrita.

4.2.2.3 Dimensión: Procesamiento fonológico

La dimensión Procesamiento fonológico evalúa la capacidad de los estudiantes para establecer la correspondencia entre grafemas y fonemas e identificar los sonidos que

conforman las palabras, habilidades consideradas esenciales para el aprendizaje de la lectura y la escritura; en el instrumento aplicado a los estudiantes esta dimensión estuvo conformada por los ítems P13 y P14, mientras que en el cuestionario dirigido a los docentes correspondió a los ítems P25 al P28.

Tabla 22. Estadísticos descriptivos de la dimensión Procesamiento fonológico

Estadístico	Docentes	Estudiantes
Media	3,31	2,87
Mediana	3,50	3,00
Moda	4	3
Desviación estándar	0,95	1,11
Varianza	0,90	1,23
Valor mínimo	2	1
Valor máximo	5	5
Categoría	Algunas veces	Algunas veces

Nota: Tabla 22 Distribución de frecuencias y porcentajes de la dimensión

Procesamiento fonológico procesada con SPSS. Fuente: Peña (2026)

Tabla 23. Distribución de frecuencias y porcentajes de la dimensión Procesamiento fonológico

Categoría	Docentes (f)	Docentes (%)	Estudiantes (f)	Estudiantes (%)
<i>Nunca</i>	0	0,00	0	0,00
<i>Casi nunca</i>	0	0,00	7	23,33
<i>Algunas veces</i>	2	50,00	14	46,67
<i>Casi siempre</i>	2	50,00	9	30,00
<i>Siempre</i>	0	0,00	0	0,00
Total	4	100,00	30	100,00

Nota: Tabla 23 Distribución de frecuencias y porcentajes de la dimensión

Procesamiento fonológico procesada con SPSS. Fuente: Peña (2026)

Los resultados de las Tablas 22 y 23 muestran que la dimensión Producción escrita presenta una valoración diferenciada entre docentes y estudiantes; en el grupo docente se obtuvo una media de 3,69, correspondiente a la categoría Casi siempre, mientras que en los estudiantes la media alcanzó 3,37, ubicada en Algunas veces; esta diferencia descriptiva indica que los docentes valoraron con mayor frecuencia las habilidades relacionadas con la organización de ideas y la producción de palabras y oraciones que los propios estudiantes;

el análisis se realizó considerando las puntuaciones individuales de 4 docentes y 30 estudiantes, de manera que el número de participantes no se confunde con la cantidad de respuestas generadas por los diferentes ítems de los cuestionarios.

En relación con las medidas de tendencia central, la mediana alcanzó 3,63 en los docentes y 3,50 en los estudiantes, mientras que la moda fue de 3,50 en ambos grupos. Estos resultados muestran una concentración de las puntuaciones alrededor de los niveles intermedios y superiores de la escala, aunque la media docente se sitúa en Casi siempre y la estudiantil en Algunas veces. La desviación estándar fue de 0,24 para los docentes y 0,73 para los estudiantes, lo que evidencia una mayor homogeneidad en las puntuaciones del grupo docente y una dispersión relativamente mayor entre los estudiantes. Esta diferencia resulta pertinente para el diagnóstico, dado que las percepciones estudiantiles presentan una mayor variabilidad respecto a las habilidades relacionadas con la producción escrita.

Por otra parte, la distribución de frecuencias permite precisar la percepción de ambos grupos. Entre los docentes, 2 participantes (50,00 %) se ubicaron en Algunas veces y 2 (50,00 %) en Casi siempre, sin registros en las categorías Nunca, Casi nunca ni Siempre. En el grupo estudiantil, 7 participantes (23,33 %) se situaron en Casi nunca, 14 (46,67 %) en Algunas veces y 9 (30,00 %) en Casi siempre. En consecuencia, el 50,00 % de los docentes se concentró en Casi siempre, mientras que esta categoría reunió al 30,00 % de los estudiantes. A su vez, casi la mitad del alumnado (46,67 %) se ubicó en Algunas veces, lo que evidencia una percepción predominantemente intermedia respecto al desarrollo de las habilidades de producción escrita.

Desde una perspectiva diagnóstica, los resultados permiten considerar la producción escrita como un componente susceptible de fortalecimiento, particularmente entre los

estudiantes que valoraron estas habilidades en las categorías Casi nunca y Algunas veces. La distribución observada no permite afirmar que exista una dificultad generalizada en todos los participantes, pero sí muestra que una proporción importante del alumnado no identifica con alta frecuencia el dominio de las habilidades asociadas con la organización de ideas y la construcción escrita. Por ello, estos resultados aportan elementos para orientar actividades dirigidas a favorecer la planificación de ideas, la construcción de palabras y oraciones y el desarrollo progresivo de mayor autonomía durante las tareas de escritura.

En correspondencia con el sustento teórico de la investigación, los resultados pueden vincularse con la necesidad de proporcionar apoyos estructurados y estrategias diferenciadas durante el desarrollo de la expresión escrita. En estudiantes con dislexia, el acompañamiento pedagógico debe considerar las características particulares del procesamiento de la información escrita y proporcionar oportunidades sistemáticas de práctica y retroalimentación; en este sentido, los resultados de esta dimensión aportan un referente para la construcción de la guía didáctica, particularmente en el diseño de actividades que permitan organizar ideas, producir textos breves, reforzar la escritura de palabras y oraciones y acompañar progresivamente el desempeño del estudiante.

4.2.2.4 Dimensión: Autonomía en el aprendizaje

La dimensión Autonomía en el aprendizaje comprende la confianza del estudiante para participar en actividades de lectura y escritura, así como su participación activa durante el proceso de enseñanza; en el instrumento aplicado a los estudiantes estuvo integrada por los ítems P15 y P16, mientras que en el instrumento dirigido a los docentes correspondió a los ítems P29 al P32.

Tabla 24. Estadísticos descriptivos de la dimensión Autonomía en el aprendizaje

Estadístico	Docentes	Estudiantes
Media	3,56	3,66
Mediana	4,00	4,00

Moda	4	4
Desviación estándar	0,89	0,94
Varianza	0,79	0,88
Valor mínimo	1	1
Valor máximo	5	5
Categoría	Casi siempre	Casi siempre

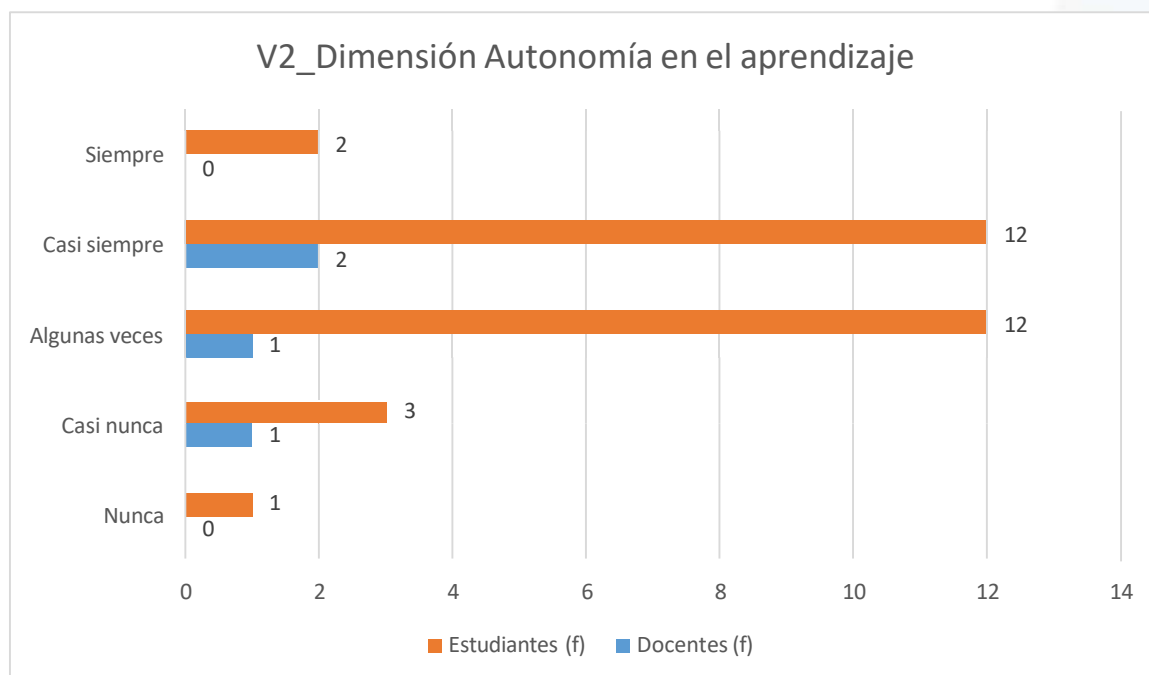
Nota: Tabla 24 Estadísticos descriptivos de la dimensión Autonomía en el aprendizaje procesada con SPSS. Fuente: Peña (2026)

Tabla 25. Distribución de frecuencias y porcentajes de la dimensión Autonomía en el aprendizaje

Categoría	Docentes (f)	Docentes (%)	Estudiantes (f)	Estudiantes (%)
<i>Nunca</i>	0	0,00	1	3,33
<i>Casi nunca</i>	1	25,00	3	10,00
<i>Algunas veces</i>	1	25,00	12	40,00
<i>Casi siempre</i>	2	50,00	12	40,00
<i>Siempre</i>	0	0,00	2	6,67
Total	4	100,00	30	100,00

Nota: Tabla 25 Distribución de frecuencias y porcentajes de la dimensión Autonomía en el aprendizaje procesada con SPSS. Fuente: Peña (2026)

Figura 8. V2_Dimensión Autonomía en el aprendizaje



Nota: Figura 8 V2_Dimensión Autonomía en el aprendizaje. Fuente: Peña (2026)

Los resultados obtenidos para la dimensión Autonomía en el aprendizaje evidencian una valoración general ubicada en la categoría Casi siempre, con una media de 3,44 entre los docentes y de 3,58 entre los estudiantes; esta tendencia permite reconocer que, en términos generales, existe una disposición favorable hacia la participación y el desarrollo de confianza durante las actividades de lectura y escritura; sin embargo, los resultados también muestran que dicha condición no se manifiesta de manera homogénea en todos los participantes.

Desde la perspectiva docente, 2 de los 4 participantes (50,00 %) ubicaron la dimensión en la categoría Casi siempre, mientras que 1 participante (25,00 %) la situó en Algunas veces y otro (25,00 %) en Casi nunca; en el grupo estudiantil, 12 de los 30 participantes (40,00 %) se ubicaron en Casi siempre y otros 12 (40,00 %) en Algunas veces; adicionalmente, 2 estudiantes (6,67 %) alcanzaron la categoría Siempre; por otra parte, 3 estudiantes (10,00 %) se ubicaron en Casi nunca y 1 (3,33 %) en Nunca; de tal manera, aunque existe una tendencia favorable, una proporción importante de estudiantes todavía manifiesta niveles intermedios o bajos de confianza y participación en las actividades de lectoescritura.

Estos resultados pueden interpretarse a la luz del planteamiento de Vygotsky (1978), quien concibe el aprendizaje como un proceso mediado socialmente en el que la interacción y el acompañamiento pedagógico contribuyen progresivamente al desarrollo de capacidades que el estudiante inicialmente no puede alcanzar de manera autónoma; desde esta perspectiva, la autonomía no debe entenderse como independencia absoluta, sino como una capacidad que puede desarrollarse mediante apoyos, mediaciones y experiencias educativas ajustadas a las posibilidades del estudiante.

Esta interpretación guarda relación con el enfoque del Diseño Universal para el Aprendizaje, que plantea la necesidad de proporcionar múltiples formas de participación y expresión para reducir las barreras que pueden limitar la implicación del estudiante en el aprendizaje (CAST, 2024); en el caso de la presente investigación, la existencia de estudiantes ubicados en las categorías Algunas veces, Casi nunca y Nunca evidencia la necesidad de diversificar las oportunidades de participación y proporcionar apoyos que permitan afrontar las actividades de lectura y escritura con mayor seguridad.

Asimismo, los resultados son coherentes con Ainscow (2020), para quien la educación inclusiva implica identificar y reducir las barreras que restringen la participación y el aprendizaje; bajo este enfoque, las dificultades observadas en la autonomía no deben interpretarse exclusivamente como características individuales del estudiante, sino también como un aspecto susceptible de ser atendido mediante la organización de las experiencias pedagógicas, los recursos utilizados y las formas de acompañamiento docente.

La desviación estándar obtenida, de 0,83 en docentes y 0,81 en estudiantes, evidencia una dispersión moderada de las puntuaciones individuales; particularmente en los estudiantes, el intervalo comprendido entre 1,50 y 5,00 revela que existen diferencias apreciables en la manera en que los participantes experimentan su confianza y participación en las actividades de lectoescritura. Este comportamiento resulta relevante para el diseño de una propuesta que no se sustente en una única forma de enseñanza, sino que contemple diferentes niveles de apoyo y participación.

En correspondencia con el propósito de la investigación, estos hallazgos constituyen un insumo diagnóstico para el diseño de la guía didáctica; la tendencia favorable observada no implica que la dimensión se encuentre completamente consolidada; por el contrario, la presencia de valoraciones intermedias y desfavorables permite identificar un área

susceptible de atención pedagógica; es por tanto que, la propuesta podrá incorporar actividades progresivas de lectura y escritura, apoyos visuales y multisensoriales, oportunidades de participación guiada y mecanismos de retroalimentación que contribuyan al desarrollo gradual de la confianza y la participación de los estudiantes. De esta manera, los resultados no se interpretan como evidencia de una relación causal ni de la efectividad de una intervención, sino como evidencia diagnóstica que orienta la configuración de la propuesta didáctica.

Síntesis de la Variable II. Procesamiento del lenguaje escrito

El análisis descriptivo de la variable Atención educativa a estudiantes con dislexia permitió identificar una valoración diferenciada entre los grupos participantes; los docentes situaron la variable en la categoría Casi siempre ($M = 3,42$), mientras que los estudiantes la ubicaron en Algunas veces ($M = 3,27$); esta diferencia resulta relevante para el diagnóstico, puesto que evidencia una percepción más favorable por parte de quienes desarrollan las prácticas pedagógicas que por parte de quienes experimentan directamente dichas acciones en el aula; no obstante, esta divergencia no permite afirmar la ausencia de atención educativa, sino que señala diferencias en la frecuencia y percepción de las prácticas implementadas.

El comportamiento de las dimensiones permite identificar Estrategias metodológicas como uno de los componentes con valoración más favorable, particularmente por la incorporación de metodologías multisensoriales y apoyos pedagógicos; en contraste, Recursos didácticos presentó una diferencia considerable entre ambos grupos, con una valoración docente ubicada en Casi nunca ($M = 2,81$) frente a una valoración estudiantil de Casi siempre ($M = 3,42$). Asimismo, Seguimiento pedagógico alcanzó una media de 3,50 en docentes, correspondiente a Casi siempre, y de 3,27 en estudiantes, ubicada en Algunas veces; este comportamiento evidencia que la atención educativa no presenta una

percepción uniforme y que existen componentes que requieren mayor sistematización, particularmente aquellos relacionados con los recursos, la retroalimentación y la evaluación diferenciada.

Desde el análisis de los indicadores, las metodologías multisensoriales y los apoyos pedagógicos constituyen elementos favorables para la configuración de la propuesta, mientras que las diferencias identificadas en el empleo de recursos y en el seguimiento del aprendizaje permiten reconocer áreas de oportunidad; en este sentido, los resultados respaldan la necesidad de que la guía didáctica no se limite a proponer actividades aisladas, sino que articule planificación, estrategias diferenciadas, recursos accesibles, retroalimentación y procedimientos de evaluación acordes con las características del procesamiento del lenguaje escrito.

Estos resultados guardan correspondencia con el planteamiento de Ainscow (2020), quien sostiene que la inclusión educativa exige identificar y reducir las barreras que condicionan el aprendizaje y la participación; desde esta perspectiva, la presencia de determinadas prácticas pedagógicas constituye un avance, pero su existencia no garantiza por sí misma una respuesta educativa suficientemente pertinente; también es necesario considerar su continuidad, articulación y adecuación a las necesidades del alumnado; de manera complementaria, Mitchell (2015) destaca la importancia de integrar planificación, estrategias de enseñanza, evaluación y seguimiento para configurar respuestas educativas efectivas, mientras que Shaywitz (2020) resalta la necesidad de mantener apoyos estructurados y continuos frente a las dificultades asociadas con la lectura y la escritura.

En consecuencia, los resultados de esta variable constituyen un diagnóstico directo para la construcción de la guía didáctica; las diferencias entre las percepciones de docentes y estudiantes, junto con las debilidades identificadas en determinados componentes, orientan la necesidad de estructurar una propuesta que integre estrategias metodológicas

diferenciadas, recursos didácticos visuales, tecnológicos y multisensoriales, así como mecanismos de retroalimentación y evaluación diferenciada; de esta manera, la variable aporta los elementos necesarios para definir qué prácticas deben conservarse, cuáles requieren fortalecimiento y qué componentes deben incorporarse de manera organizada en la propuesta, sin atribuir a estos resultados efectos causales que no corresponden al diseño no experimental del estudio.

4.3 ESTADÍSTICA INFERENCIAL

Concluido el análisis descriptivo de las variables objeto de estudio, se procedió al análisis estadístico inferencial con el propósito de determinar la existencia y el grado de asociación entre la Atención educativa a estudiantes con dislexia y el Procesamiento del lenguaje escrito; para ello, el análisis se realizó utilizando la información proporcionada por los estudiantes ($n = 30$), quienes constituyen la unidad de análisis del estudio al responder simultáneamente los indicadores correspondientes a ambas variables.

Previamente se verificó el cumplimiento del supuesto de normalidad mediante la prueba de Shapiro-Wilk. Posteriormente, de acuerdo con los resultados obtenidos, se seleccionó el coeficiente de correlación más apropiado para contrastar la hipótesis de investigación.

4.3.1 Prueba de normalidad

Tabla 26. Prueba de normalidad de Shapiro-Wilk

Variable	W	n	Sig.
Atención educativa	,957	30	,266
Procesamiento del lenguaje escrito	,978	30	,784

Nota: Tabla 26. Prueba de normalidad de Shapiro-Wilk procesamiento estadístico de la base de datos mediante IBM SPSS Statistics. Fuente: Peña (2026).

Los resultados de la prueba de Shapiro-Wilk muestran que la variable Atención educativa a estudiantes con dislexia obtuvo un valor de significancia de $p = 0,266$, mientras que la variable Procesamiento del lenguaje escrito presentó un valor de $p = 0,784$; en ambos casos los niveles de significancia son superiores al criterio establecido de $\alpha = 0,05$, por lo que no existen evidencias suficientes para rechazar el supuesto de normalidad.

En consecuencia, se determinó que ambas variables presentan una distribución compatible con la normalidad, razón por la cual se empleó el coeficiente de correlación producto-momento de Pearson para evaluar la relación entre ellas.

4.3.2 Correlación entre las variables de estudio

Tabla 27. Correlación de Pearson entre la Atención educativa y el Procesamiento del lenguaje escrito

Variables	r	Sig.	Interpretación
Atención educativa ↔ Procesamiento del lenguaje escrito	,196	,299	Correlación positiva muy baja, no significativa

Nota: Tabla 27. Correlación de Pearson entre la Atención educativa y el Procesamiento del lenguaje escrito procesamiento estadístico de la base de datos mediante *IBM SPSS Statistics*. Fuente: Peña (2026)

El coeficiente de correlación obtenido ($r = 0,196$) evidencia una asociación positiva de magnitud muy baja entre la Atención educativa y el Procesamiento del lenguaje escrito; la dirección positiva indica que, dentro de la muestra analizada, las puntuaciones más elevadas en una variable tienden a presentarse junto con puntuaciones ligeramente mayores en la otra; sin embargo, la reducida magnitud del coeficiente evidencia que esta tendencia es débil.

Para determinar la significancia estadística de la asociación, se obtuvo un valor de $p = 0,299$, superior al nivel de significancia establecido ($\alpha = 0,05$); por consiguiente, no se rechaza la hipótesis nula, dado que no existe evidencia estadística suficiente para

establecer una relación lineal estadísticamente significativa entre las variables en los 30 estudiantes participantes; en este sentido, la tendencia positiva observada no debe interpretarse como evidencia de una relación significativa.

El resultado debe comprenderse además considerando que el estudio presenta un diseño no experimental y transversal, por lo que la correlación permite identificar únicamente el comportamiento conjunto de las variables en el momento de la medición; en consecuencia, no corresponde afirmar que la atención educativa influye, determina, produce o genera cambios en el procesamiento del lenguaje escrito; la evidencia obtenida se limita a señalar una asociación positiva de muy baja magnitud que, estadísticamente, no resulta significativa.

Desde el propósito de la investigación, este resultado adquiere valor principalmente diagnóstico; la ausencia de una asociación lineal significativa no elimina la necesidad de atender las condiciones identificadas en las dimensiones de ambas variables; por el contrario, permite sustentar que el diseño de la guía didáctica debe partir de las necesidades específicas evidenciadas en el análisis descriptivo y no de la presunción de que ambas variables mantienen una relación estadísticamente comprobada; así, el componente correlacional complementa el diagnóstico y contribuye a fundamentar técnicamente la propuesta, sin constituir una prueba de su efectividad.

Sobre la base de estos resultados, las correlaciones realizadas entre dimensiones, en caso de mantenerse en el análisis, deben considerarse exploratorias; sus resultados pueden aportar elementos para comprender determinados comportamientos específicos de las variables, pero no deben utilizarse para modificar la conclusión del contraste global ni para establecer relaciones causales; la interpretación de múltiples asociaciones requiere,

además, cautela debido al incremento de la posibilidad de obtener resultados significativos por efecto del azar.

4.3.3 Análisis complementario de las dimensiones

Con el propósito de profundizar en el comportamiento de las variables y considerando que la correlación global no alcanzó significación estadística, se realizó un análisis exploratorio de las relaciones entre las dimensiones de ambas variables; este procedimiento permitió identificar aquellas asociaciones que, desde el punto de vista pedagógico, podrían aportar una mejor comprensión del fenómeno estudiado.

Tabla 28. Correlaciones exploratorias entre las dimensiones de las variables

Atención educativa	Procesamiento lector	Producción escrita	Procesamiento fonológico	Autonomía
Planificación didáctica	0,265	0,028	0,141	0,330
Estrategias metodológicas	0,249	0,280	-0,286	0,086
Recursos didácticos	-0,006	0,002	-0,141	0,130
Seguimiento pedagógico	-0,072	-0,372*	0,265	-0,152

Nota. Tabla 28 Correlaciones exploratorias entre las dimensiones de las variables procesamiento estadístico de la base de datos mediante IBM SPSS Statistics. * $p < 0,05$.

Fuente: Peña (2026).

El análisis exploratorio evidencia que la mayoría de las asociaciones entre dimensiones presentan magnitudes bajas, lo que resulta consistente con la correlación general observada entre las variables.

La relación positiva de mayor magnitud se identificó entre Planificación didáctica y Autonomía en el aprendizaje ($r = 0,330$), indicando que una planificación más adaptada podría favorecer la seguridad y participación de los estudiantes durante las actividades de lectura y escritura. Aunque esta asociación no alcanzó significación estadística, constituye

un hallazgo relevante desde el punto de vista educativo y representa una línea de análisis para futuras investigaciones.

Por otra parte, la única asociación estadísticamente significativa fue la encontrada entre Seguimiento pedagógico y Producción escrita ($r = -0,372$; $p < 0,05$). La dirección negativa de esta relación debe interpretarse con cautela, ya que no implica que el seguimiento pedagógico afecte negativamente la producción escrita. Una explicación plausible es que los estudiantes que presentan mayores dificultades para escribir sean precisamente quienes reciben un mayor nivel de acompañamiento y retroalimentación por parte del docente. En este sentido, el seguimiento pedagógico actuaría como una respuesta educativa frente a las necesidades detectadas.

4.2.4 Contraste de hipótesis

Con el propósito de determinar si existe una relación estadísticamente significativa entre las variables Atención educativa a estudiantes con dislexia y Procesamiento del lenguaje escrito, se efectuó un análisis correlacional mediante el coeficiente de correlación de Pearson; el análisis inferencial se realizó exclusivamente con los 30 estudiantes participantes ($n = 30$), debido a que cada uno de ellos proporcionó simultáneamente información correspondiente a ambas variables, condición necesaria para establecer la correspondencia entre las puntuaciones individuales; las respuestas de los cuatro integrantes del personal docente y directivo fueron utilizadas para el análisis descriptivo y diagnóstico, pero no fueron incorporadas al contraste correlacional, debido a que no existe correspondencia individual entre sus respuestas y las de los estudiantes.

Las hipótesis planteadas fueron las siguientes:

- **H₀:** No existe una relación estadísticamente significativa entre la atención educativa brindada a estudiantes con dislexia y el procesamiento del lenguaje escrito.
- **H₁:** Existe una relación estadísticamente significativa entre la atención educativa brindada a estudiantes con dislexia y el procesamiento del lenguaje escrito.

Para la toma de decisión se estableció un nivel de significancia $\alpha = 0,05$ y se empleó una prueba bilateral. La regla de decisión establecida fue: si $p \leq 0,05$, se rechaza H₀; si $p > 0,05$, no se rechaza H₀.

Tabla 29. Contraste de hipótesis entre Atención educativa a estudiantes con dislexia y Procesamiento del lenguaje escrito

Elemento	Resultado
<i>H₀</i>	No existe una relación estadísticamente significativa entre las variables
<i>H₁</i>	Existe una relación estadísticamente significativa entre las variables
<i>Estadístico aplicado</i>	Coefficiente de correlación de Pearson
<i>Muestra analizada</i>	n = 30 estudiantes
<i>Tipo de prueba</i>	Bilateral
<i>Coefficiente de correlación (r)</i>	0,196
<i>Significancia (p)</i>	0,299
<i>Nivel de significancia (α)</i>	0,05
<i>Regla de decisión</i>	Si $p \leq 0,05$ se rechaza H ₀ ; si $p > 0,05$ no se rechaza H ₀
<i>Decisión estadística</i>	No se rechaza H ₀
<i>Interpretación</i>	Asociación positiva de magnitud muy baja y estadísticamente no significativa

Nota. Resultados obtenidos mediante el coeficiente de correlación de Pearson, con prueba bilateral. Fuente: elaboración propia a partir del procesamiento de los datos en SPSS (2026).

Los resultados muestran un coeficiente $r = 0,196$, lo que representa una asociación positiva de magnitud muy baja entre la atención educativa a estudiantes con dislexia y el procesamiento del lenguaje escrito. Sin embargo, el nivel de significancia obtenido ($p =$

0,299) es superior al nivel alfa establecido ($\alpha = 0,05$); por tanto, no se rechaza la hipótesis nula, debido a que no se dispone de evidencia estadística suficiente para establecer una relación lineal estadísticamente significativa entre ambas variables en la muestra estudiada.

Este resultado debe interpretarse dentro del alcance del diseño no experimental y transversal de la investigación; en consecuencia, la correlación obtenida no permite establecer relaciones causales ni afirmar que la atención educativa produzca, determine o genere cambios en el procesamiento del lenguaje escrito; el resultado únicamente indica que, en los estudiantes participantes, las puntuaciones de ambas variables presentaron una asociación positiva de baja magnitud que no alcanzó significación estadística.

4.4 DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Los resultados obtenidos permitieron caracterizar cuantitativamente el comportamiento de la atención educativa brindada a estudiantes con dislexia y del procesamiento del lenguaje escrito, así como establecer la relación existente entre ambas variables; el análisis descriptivo evidenció que la Atención educativa a estudiantes con dislexia alcanzó una valoración favorable, situándose en la categoría Casi siempre desde la percepción del profesorado y Algunas veces según la percepción estudiantil.

Aunque ambas poblaciones reconocen la existencia de estrategias dirigidas a atender las necesidades educativas de los estudiantes con dislexia, la diferencia observada entre sus medias pone de manifiesto que la frecuencia con la que los docentes consideran implementar dichas estrategias no siempre coincide con la percepción que los estudiantes tienen sobre su aplicación efectiva dentro del aula; este resultado sugiere que las acciones inclusivas desarrolladas por el profesorado requieren fortalecer su sistematicidad y visibilidad durante el proceso de enseñanza, particularmente en aquellos componentes relacionados con el seguimiento pedagógico y la evaluación diferenciada.

Desde el punto de vista dimensional, los mayores puntajes obtenidos en Planificación didáctica, Estrategias metodológicas y Recursos didácticos indican que las acciones pedagógicas dirigidas a adaptar actividades, incorporar metodologías diferenciadas y utilizar materiales de apoyo constituyen fortalezas dentro de la práctica docente; en contraste, el Seguimiento pedagógico presentó las puntuaciones relativamente más bajas, evidenciando que la retroalimentación continua y la evaluación adaptada representan aspectos susceptibles de fortalecimiento.

Estos hallazgos guardan correspondencia con los planteamientos de Ainscow (2020), quien sostiene que la educación inclusiva no depende únicamente de la adaptación curricular, sino de un proceso permanente de planificación, implementación, seguimiento y evaluación capaz de responder a las necesidades específicas de cada estudiante.

Los resultados también muestran coincidencias con las investigaciones desarrolladas por Monar (2023) y Díaz, Álava, Vásquez y Vásquez (2025), quienes concluyen que la efectividad de las estrategias inclusivas depende menos de la disponibilidad de recursos tecnológicos y más de la capacidad del docente para incorporarlos dentro de una planificación pedagógica estructurada; en este sentido, la valoración favorable obtenida por las dimensiones relacionadas con la planificación y los recursos didácticos evidencia avances importantes en la institución objeto de estudio; sin embargo, la menor valoración del seguimiento pedagógico confirma la necesidad de fortalecer procesos de acompañamiento continuo que permitan valorar el progreso individual de los estudiantes y realizar ajustes oportunos durante el desarrollo del aprendizaje.

Respecto al Procesamiento del lenguaje escrito, el análisis descriptivo mostró una valoración general positiva; no obstante, las diferencias observadas entre sus dimensiones permiten comprender con mayor precisión las fortalezas y necesidades presentes en la

población estudiada. Mientras Autonomía en el aprendizaje y Procesamiento lector registraron las medias más elevadas, la dimensión Procesamiento fonológico obtuvo las puntuaciones más bajas tanto en docentes como en estudiantes; desde una perspectiva cuantitativa, este comportamiento constituye uno de los hallazgos más relevantes de la investigación, ya que evidencia que las principales dificultades continúan concentrándose en las habilidades relacionadas con la identificación de sonidos y la correspondencia grafema-fonema.

Esta evidencia empírica coincide con los planteamientos de Snowling (2019), quien identifica el procesamiento fonológico como el principal déficit cognitivo asociado a la dislexia. Asimismo, confirma la vigencia del método Orton-Gillingham, cuyos principios, descritos por Clemente y Ruidíaz (2024), sostienen que la enseñanza estructurada, secuencial y multisensorial constituye uno de los procedimientos más eficaces para fortalecer dichas habilidades; en consecuencia, los resultados obtenidos no solo respaldan el fundamento teórico de la investigación, sino que también justifican que la guía didáctica propuesta priorice estrategias multisensoriales dirigidas específicamente al fortalecimiento del procesamiento fonológico.

Los resultados obtenidos presentan igualmente una estrecha correspondencia con las investigaciones de García Quirós y Bequer Díaz (2023) y Ramírez y Ruano (2025), quienes reportaron mejoras significativas en la conciencia fonológica, la comprensión lectora y la producción escrita mediante la utilización sistemática de estrategias multisensoriales; de forma semejante, Iza, Guasti y Gallardo (2025) evidenciaron que la incorporación de recursos visuales, auditivos y tecnológicos incrementa la motivación y la participación de los estudiantes durante las actividades de aprendizaje; sin embargo, mientras dichos estudios evalúan principalmente la efectividad de recursos específicos, la presente investigación amplía esa perspectiva al demostrar la necesidad de articular dichos

recursos dentro de una propuesta metodológica integral que incorpore planificación didáctica, seguimiento pedagógico y evaluación diferenciada como componentes complementarios del proceso educativo.

En cuanto al análisis inferencial, la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk evidenció que ambas variables presentaron una distribución compatible con la normalidad ($p > 0,05$), permitiendo la aplicación del coeficiente de correlación de Pearson; el análisis mostró una correlación positiva de baja magnitud entre la atención educativa y el procesamiento del lenguaje escrito ($r = 0,196$; $p = 0,299$), resultado que no alcanzó significación estadística y condujo a la aceptación de la hipótesis nula; no obstante, reducir la interpretación únicamente al valor de la significancia implicaría desconocer la complejidad del fenómeno educativo estudiado.

En efecto, el análisis complementario por dimensiones permitió identificar tendencias que enriquecen la comprensión de los resultados; la asociación positiva observada entre la Planificación didáctica y la Autonomía en el aprendizaje, aunque estadísticamente no significativa, evidencia una dirección coherente con los principios de la educación inclusiva, sugiriendo que la planificación de actividades adaptadas favorece el desarrollo de la confianza y la participación del estudiante durante las actividades de lectura y escritura; por otra parte, la correlación negativa encontrada entre el Seguimiento pedagógico y la Producción escrita debe interpretarse desde una perspectiva educativa más que causal, considerando que los estudiantes con mayores dificultades suelen recibir un acompañamiento más intenso por parte del docente, situación ampliamente documentada en los procesos de atención educativa diferenciada.

Desde una perspectiva científica, la ausencia de una correlación global significativa no contradice la literatura especializada; por el contrario, confirma que el procesamiento del

lenguaje escrito constituye un constructo multifactorial cuya explicación excede la influencia exclusiva de las prácticas pedagógicas, al encontrarse condicionado también por variables neurocognitivas, familiares, emocionales y contextuales, tal como señalan Snowling (2019) y Ainscow (2020); en este sentido, los resultados obtenidos no niegan la importancia de la atención educativa; más bien evidencian que su impacto debe analizarse de manera integrada con otros factores que intervienen en el aprendizaje de estudiantes con dislexia.

En conjunto, la evidencia obtenida permite afirmar que la investigación coincide con los antecedentes nacionales e internacionales al reconocer la importancia de las metodologías diferenciadas, las estrategias multisensoriales y los recursos tecnológicos para favorecer el aprendizaje de estudiantes con dislexia; sin embargo, también aporta un elemento diferenciador: mientras la mayoría de los estudios revisados se limita a demostrar la efectividad de recursos específicos, la presente investigación evidencia, a partir de los resultados cuantitativos obtenidos, la necesidad de organizar dichos recursos dentro de una propuesta pedagógica sistemática que integre la planificación didáctica, las estrategias metodológicas, los recursos didácticos y el seguimiento pedagógico como componentes interdependientes del proceso educativo. Esta constituye, precisamente, la principal contribución del estudio y el fundamento que sustenta la elaboración de la guía didáctica propuesta.

CAPITULO V

5.1 Validación de la propuesta de solución

Preámbulo

El juicio de expertos es un método de validación útil para verificar la fiabilidad de una investigación que se define como *“una opinión informada de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas por otros como expertos cualificados en éste, y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones”* (Garrote & Rojas, 2015). Tras someter un instrumento de cotejo a la consulta y al juicio de expertos éste ha de reunir dos criterios de calidad: validez y fiabilidad.

La validez de contenido se establece con frecuencia a partir de dos situaciones, una que atañe al diseño de una prueba y, la otra, a la validación de un instrumento sometido a procedimientos de traducción y estandarización para adaptarlo a significados culturales diferentes. Es aquí donde la tarea del experto se convierte en una labor fundamental para eliminar aspectos irrelevantes, incorporar los que son imprescindibles y/o modificar aquellos que lo requieran.

5.2. Título de la propuesta:

Guía Didáctica para la Atención Educativa de Estudiantes con Dislexia Orientada al Procesamiento del Lenguaje Escrito en Sexto Año De Educación General Básica

5.2. Fundamentación de la propuesta

La presente propuesta se fundamenta en la necesidad de fortalecer los procesos de inclusión educativa de estudiantes con dislexia en Educación Básica mediante la implementación planificada de recursos didácticos adaptados. En el contexto educativo actual, la atención a la diversidad constituye uno de los principales desafíos pedagógicos,

especialmente en aulas regulares donde convergen estudiantes con diferentes ritmos, estilos y necesidades de aprendizaje.

Desde la perspectiva del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), la educación inclusiva debe garantizar múltiples formas de representación, participación y expresión, favoreciendo el acceso equitativo al currículo (CAST, Acerca del Diseño Universal para el Aprendizaje, 2024). En este sentido, los recursos didácticos inclusivos constituyen herramientas fundamentales para facilitar la comprensión lectora, fortalecer la escritura y promover la participación activa de estudiantes con dificultades específicas del aprendizaje.

El proyecto se estructura como una propuesta de desarrollo pedagógico organizada en diferentes etapas: diagnóstico institucional, planificación de actividades, diseño de recursos didácticos, aplicación de estrategias inclusivas y validación mediante criterio de expertos. Esta planificación permite garantizar coherencia entre las necesidades detectadas y las acciones propuestas, facilitando una intervención contextualizada y viable dentro de la institución educativa. Asimismo, la propuesta contempla el uso de recursos humanos, tecnológicos y materiales que favorezcan la sostenibilidad de la intervención pedagógica.

La implementación de la guía didáctica inclusiva se proyecta para un período de tres meses, durante el cual se desarrollarán actividades orientadas al fortalecimiento de habilidades lectoras, comprensión textual, producción escrita y participación en el aula. Entre los recursos contemplados se incluyen organizadores gráficos, materiales visuales, actividades lúdicas, herramientas tecnológicas y ejercicios multisensoriales adaptados a las características de los estudiantes con dislexia. Además, se prevé la participación activa de docentes y directivos en el proceso de aplicación y seguimiento de la propuesta.

El impacto esperado del proyecto se relaciona con la mejora progresiva de los procesos de aprendizaje, el fortalecimiento de la inclusión educativa y la generación de prácticas pedagógicas más accesibles y equitativas dentro de la Educación Básica. Se espera que la propuesta contribuya no solo al desarrollo académico de los estudiantes con dislexia, sino también al fortalecimiento de su autoestima, participación escolar y permanencia educativa. De igual manera, el proyecto busca proporcionar a los docentes orientaciones metodológicas prácticas que faciliten la atención a la diversidad en el aula regular.

5.3. Justificación

En el ámbito educativo actual, atender a la diversidad de los estudiantes ya no es una opción, sino una necesidad. Dentro de esta diversidad, los estudiantes con dislexia requieren una atención particular, debido a las dificultades que presentan en los procesos de lectura y escritura, los cuales son fundamentales para el aprendizaje en todas las áreas del conocimiento.

En el nivel de Educación Básica, se observa que muchos docentes enfrentan dificultades para adaptar sus estrategias de enseñanza a las características de estos estudiantes, ya sea por falta de recursos específicos o por desconocimiento de metodologías inclusivas. Esta situación evidencia la importancia de contar con herramientas pedagógicas que orienten el trabajo en el aula y faciliten la atención a las necesidades educativas individuales.

A partir de esta realidad, surge la presente propuesta, que consiste en la elaboración de una guía de recursos didácticos orientada al fortalecimiento de la inclusión de estudiantes con dislexia. Esta guía busca ofrecer alternativas prácticas que permitan diversificar la enseñanza mediante el uso de materiales visuales, auditivos y actividades que involucren

diferentes formas de aprendizaje, favoreciendo así una mayor comprensión de los contenidos.

Además, la propuesta pretende contribuir al fortalecimiento del rol docente, brindando orientaciones claras que puedan ser aplicadas en el contexto educativo de manera flexible. De esta forma, se promueve un ambiente de aprendizaje más accesible, en el que todos los estudiantes tengan la oportunidad de participar y avanzar de acuerdo con sus capacidades.

5.2 Presentación

A partir de los resultados obtenidos en la investigación, se plantea la realización de una guía de recursos didácticos con la finalidad de resolver la problemática de la Unidad Educativa Teodora Alvarado Garaiboa donde se evidencia un limitado uso de estrategias pedagógicas orientadas a la inclusión en estudiantes con dislexia.

Para garantizar que los contenidos sean funcionales y coherentes, la propuesta será sometida a una validación por expertos en inclusión. Este filtro evaluativo permitirá refinar el instrumento antes de su implementación definitiva, asegurando que responda con eficacia a las exigencias del entorno educativo actual.

5.3 Introducción

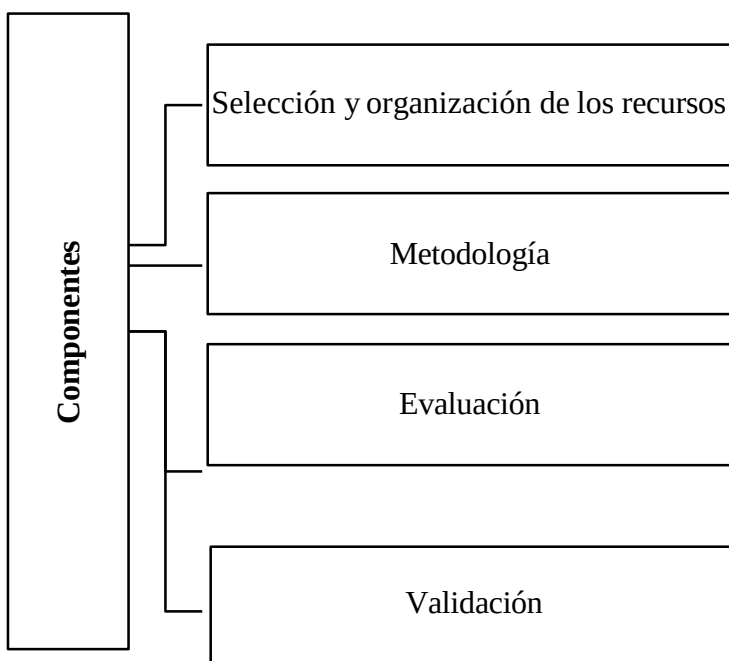
Hoy en día, la enseñanza inclusiva constituye un pilar esencial de las estructuras académicas, cuyo fin es asegurar que todo el alumnado, sin distinción de sus facultades o requerimientos, acceda a una educación de calidad. En este escenario, atender a quienes presentan dislexia requiere un enfoque diferenciado que mitigue sus dificultades específicas con el lenguaje escrito. Si bien se reconoce que las herramientas didácticas adaptadas son

determinantes para el progreso académico, muchos profesores enfrentan la falta de guías operativas para aplicarlas de forma constante.

Para resolver este vacío, se propone una guía de recursos didácticos que integra estrategias inclusivas aplicables en diversos entornos de aprendizaje, buscando no solo el éxito pedagógico, sino también la consolidación de espacios escolares equitativos donde la diferencia se valore como una oportunidad de crecimiento colectivo.

5.4 Componentes de la propuesta

Figura 9. Componentes de la propuesta



Nota: Figura 9 Componentes de la propuesta. Fuente: Peña (2026)

El diseño de la guía didáctica se articula a través de 4 ejes:

Selección y organización de los recursos: Aquí se seleccionan y categorizan los dispositivos de aprendizaje (auditivos, visuales y tecnológicos) y se diseñan las secuencias de actividades. El enfoque principal es potenciar la producción escrita de manera accesible.

Estrategia metodológica de implementación: Describe la hoja de ruta para la aplicación de la guía. Incluye las pautas de acción, los estilos de enseñanza y las etapas de aplicación. Este componente asegura que la guía sea un instrumento capaz de ajustarse a la dinámica escolar y a los ritmos individuales de los estudiantes.

Evaluación: Define los mecanismos para valorar tanto el progreso del estudiante como el impacto de la propuesta. Se propone una evaluación de corte formativo que prioriza el avance personal y la eficacia de los materiales empleados, alejándose de modelos de medición estandarizados.

Validación: Esta etapa asegura el rigor del instrumento mediante el juicio de especialistas. A través de este proceso, se certifica la consistencia interna, la aplicabilidad y la relevancia de los contenidos, permitiendo el perfeccionamiento del manual antes de su ejecución definitiva.

5.5 *Objetivos*

Objetivo general

Elaborar actividades con recursos didácticos que faciliten el desarrollo de habilidades de lectura, escritura y comprensión en estudiantes con dislexia de la Unidad Educativa “Teodoro Alvarado Garaicoa”.

Objetivos específicos

- Elaborar actividades pedagógicas estructuradas que faciliten el desarrollo de habilidades de lectura, escritura y comprensión en estudiantes con dislexia.
- Proponer estrategias metodológicas basadas en el enfoque inclusivo y el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) que orienten la práctica docente.

- Organizar la guía didáctica de manera clara y funcional, facilitando su aplicación en el contexto de la Educación Básica.

Metodología de la propuesta

La propuesta metodológica será activa, participativa e inclusiva, debido a que las metodologías activas permiten que los estudiantes se involucren directamente en la construcción de su aprendizaje mediante experiencias dinámicas, prácticas y significativas.

Según (Zapata et al., 2024), las metodologías activas favorecen la interacción, la motivación y el desarrollo de habilidades cognitivas a través de la participación constante del estudiante dentro del proceso educativo.

En este sentido, la propuesta se orienta al diseño e implementación de recursos didácticos inclusivos dirigidos al fortalecimiento del aprendizaje de estudiantes con dislexia en Educación Básica. Para ello, se emplearán estrategias multisensoriales, materiales visuales, actividades lúdicas y herramientas tecnológicas que faciliten los procesos de lectura, escritura y comprensión lectora dentro del aula regular.

Fases de aplicación de la guía metodológica

Capacitación docente: Los docentes recibirán orientación mediante la guía didáctica inclusiva sobre el uso adecuado de recursos pedagógicos, estrategias multisensoriales y herramientas tecnológicas dirigidas al fortalecimiento del aprendizaje de estudiantes con dislexia en sexto año de Educación Básica de la Unidad Educativa Teodoro Alvarado Garaicoa. Esta capacitación estará enfocada en metodologías activas e inclusivas que favorezcan la comprensión lectora, la escritura y la participación estudiantil dentro del aula regular.

Diseño de actividades didácticas inclusivas: Los docentes elaborarán actividades adaptadas a las necesidades educativas de los estudiantes con dislexia, utilizando recursos visuales, organizadores gráficos, ejercicios de conciencia fonológica, dinámicas lúdicas y

herramientas tecnológicas. Las actividades estarán basadas en los contenidos establecidos en el currículo de Educación Básica y orientadas al fortalecimiento de habilidades lectoras, lingüísticas y cognitivas mediante estrategias inclusivas y participativas.

Aplicación e implementación de la propuesta en el aula: Se desarrollarán actividades pedagógicas utilizando la guía didáctica inclusiva y los recursos adaptados diseñados para los estudiantes. Durante esta fase se demostrará el manejo adecuado de materiales multisensoriales, recursos tecnológicos y estrategias metodológicas que permitan involucrar a los estudiantes de manera activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje, fortaleciendo así su motivación, participación e inclusión educativa.

Seguimiento y acompañamiento pedagógico: Durante la aplicación de la propuesta se realizará un seguimiento continuo del desempeño y participación de los estudiantes mediante observación pedagógica, registro de actividades y retroalimentación constante. Esta fase permitirá identificar avances, dificultades y necesidades de ajuste en las estrategias implementadas para garantizar una intervención educativa más efectiva e inclusiva.

Validación de la factibilidad e impacto de la propuesta: La propuesta será sometida a valoración mediante el criterio de profesionales y especialistas en el área de educación inclusiva y dificultades de aprendizaje, quienes evaluarán la pertinencia, aplicabilidad y viabilidad de la guía didáctica inclusiva dentro del contexto educativo, así como su impacto en el fortalecimiento del aprendizaje de estudiantes con dislexia.

5.6 Planeación de actividades (durante 3 meses)

Área de conocimiento: Lengua y Literatura

Tema: El mundo y sus diferentes lenguas

Descripción:

La presente unidad se orienta al desarrollo de habilidades comunicativas básicas mediante el reconocimiento de la diversidad lingüística, la construcción de ideas y opiniones, la comprensión lectora y la producción escrita. A través de estrategias didácticas inclusivas, se busca atender las necesidades educativas de los estudiantes con dislexia, utilizando recursos visuales, auditivos y actividades guiadas que faciliten el aprendizaje significativo. Esta unidad promueve la participación activa, el respeto por la diversidad y el fortalecimiento del lenguaje en contextos cotidianos.

Objetivo:

Desarrollar competencias comunicativas en los estudiantes mediante el uso de estrategias inclusivas que favorezcan la comprensión lectora, la expresión oral y la producción escrita, considerando las necesidades de estudiantes con dislexia.

Evaluación post actividad:

- ¿Por qué es importante la diversidad de lenguas en el mundo?
- ¿Cómo puedes expresar tu opinión sobre un tema?
- ¿Qué entendiste del texto leído?
- Escribe un texto corto sobre un tema trabajado en clase.

Criterios de evaluación aplicados:

- El estudiante reconoce la diversidad lingüística mediante recursos visuales.
- Expresa ideas y opiniones de forma clara y sencilla.
- Comprende textos cortos identificando ideas principales.

- Produce textos básicos con apoyo guiado.
- Participa activamente en las actividades propuestas.

Tabla 30. PLAN DE UNIDAD DIDÁCTICA No. 1.

PLAN DE UNIDAD DIDÁCTICA No. 1.						
Tema: El mundo y sus diferentes lenguas			Fecha:			
Nombre del Docente:						
Área: Lengua y literatura	Grado/Curso:		6to año EGB	Año lectivo:	2025 - 2026	
Asignatura: Lengua y literatura				Tiempo: 40 minutos	Semanas: 4	
ABORDAJE CURRICULAR						
Objetivo de aprendizaje: Desarrollar competencias comunicativas en los estudiantes mediante el uso de estrategias inclusivas que favorezcan la comprensión lectora, la expresión oral y la producción escrita, considerando las necesidades de estudiantes con dislexia.						
Eje transversal: Interculturalidad						
Valor: Respeto a la diversidad.						
Contenido de la actividad	Destrezas con criterios de desempeño	Recursos digitales		Recursos	Indicadores de evaluación	Técnicas e instrumentos
Comprende la diversidad lingüística mediante la identificación	Expresa ideas, opiniones y puntos de vista de forma oral y escrita utilizando estructuras básicas.	Semana 1 Diversidad Lingüística		- Proyector - Computador - Internet	Identifica la diversidad de lenguas mediante	Técnicas: - Observación directa - Preguntas orales

de diferentes lenguas en contextos comunicativos.	• Lee textos cortos identificando ideas principales con apoyo visual. • Produce textos sencillos respetando una estructura básica (inicio, desarrollo y cierre).	Experiencia El docente presenta un video corto sobre la diversidad de lenguas en el mundo: https://www.youtube.com/watch?v=J8_Pzc6tdtk Luego muestra imágenes y tarjetas con palabras en diferentes idiomas para activar conocimientos previos.  Reflexión Se realiza un diálogo guiado con preguntas como: • ¿Por qué existen diferentes lenguas?	• Videos educativos (YouTube) • Pictogramas • Organizadores gráficos • Audiolibros • Fichas de lectura adaptadas • Cuaderno, lápiz, colores	recursos visuales. • Expresa opiniones sencillas con coherencia. • Reconoce ideas principales en textos cortos. • Produce textos básicos con apoyo guiado. • Participa activamente en actividades grupales.	• Trabajo colaborativo • Instrumento: • Lista de cotejo • Guía de observación • Fichas de trabajo • Producciones escritas
---	---	--	--	---	---

		• ¿Cómo nos comunicamos si hablamos distinto? Los estudiantes expresan ideas de forma oral. Conceptualización El docente explica qué es una lengua, su importancia y la diversidad lingüística mediante imágenes, pictogramas y ejemplos sencillos. Aplicación Los estudiantes, en grupos, relacionan imágenes con palabras en diferentes idiomas y elaboran un pequeño cartel representativo. Adaptaciones: • Uso de pictogramas • Lectura guiada • Apoyo auditivo y visual • Texto reducido SEMANA 2: CONSTRUCCIÓN DE IDEAS Y OPINIONES			
--	--	---	--	--	--

		Experiencia Se presenta una imagen llamativa (situación cotidiana) para motivar la observación.  Reflexión Los estudiantes responden oralmente: ¿Qué opinas? ¿Qué piensas? Conceptualización El docente explica qué es una opinión y cómo se construye usando ejemplos sencillos. Aplicación			
--	--	---	--	--	--

		Los estudiantes completan frases como “Yo pienso que...” y elaboran un cartel con su opinión. Adaptaciones: • Organizadores gráficos • Frases incompletas • Respuestas orales SEMANA 3: ¡LEO PARA INFORMARME Y APRENDER! Experiencia Entrega de un texto corto con imágenes.			
--	--	--	--	--	--

		 Reflexión Lectura en voz alta y preguntas: ¿De qué trata el texto? Conceptualización Explicación de ideas principales y comprensión lectora. Aplicación Subrayan palabras clave y realizan un dibujo del contenido. Adaptaciones:			
--	--	--	--	--	--

		• Texto grande • Audiolibro • Colores para resaltar SEMANA 4: ¡ES LA HORA DE ESCRIBIR! Experiencia Presentación de un texto modelo.			
--	--	--	--	--	--

	● Recuerda el cuento <i>Lalo se infla</i>. Título → <i>Lalo se infla</i> Inicio → <i>L</i>alo era un pez globo, muy pero muy tímido. Cada vez que se asustaba se inflaba como una pelota. Cuando esto ocurría, algunos animales se burlaban y otros huían. Por eso, Lalo no tenía amigos. De pronto, se escuchó una voz de alarma y todos comenzaron a correr en distintas direcciones. Lalo no entendía nada. Salíó de su cueva con cautela, y al hacerlo se vio cara a cara con unos filosos dientes. Estaba frente a un temible tiburón gris. Desarrollo → Lalo se infló como nunca lo había hecho. Y el feroz tiburón salió espantado. Los animales dieron vivas, aplaudieron y felicitaron al pececito, que estaba rebosante de alegría. El tímido cara de globo salvó a todos del peligro. Desde ese día, Lalo ha hecho muchos amigos y está orgulloso de ser un pez globo. Final →  Reflexión Análisis guiado: ¿Cómo está organizado?			
--	--	--	--	--

		Conceptualización Explicación de estructura: inicio, desarrollo y final. Aplicación Redacción de un texto corto con apoyo de organizadores gráficos. Adaptaciones: • Evaluación flexible • Apoyo tecnológico			
--	--	---	--	--	--

Nota: *Tabla 30 PLAN DE UNIDAD DIDÁCTICA No. 1.* Fuente: Peña (2026)

Figura 10. Diversidad de lenguas en el mundo



Nota. Obtenido de https://www.youtube.com/watch?v=J8_Pzc6tdik

Figura 11. Uso del recurso educativo genially



Nota. Obtenido de <https://view.genially.com/69fccfe151627ed38f03da9a>

Tema 2: Expresión y comprensión textual

Área: Lengua y Literatura

Descripción:

Esta unidad se centra en el desarrollo de habilidades relacionadas con la comprensión y producción de textos narrativos y expositivos, como el cuento, la exposición oral, el uso de signos de puntuación y el relato histórico. Se implementan actividades estructuradas y secuenciales que facilitan la comprensión de contenidos, especialmente en estudiantes con dislexia, mediante el uso de imágenes, organizadores gráficos y apoyo oral. La unidad busca fortalecer la expresión de ideas y la organización del pensamiento en diferentes contextos comunicativos.

Objetivo:

Fortalecer la comprensión y producción de textos mediante estrategias didácticas inclusivas que permitan a los estudiantes expresar ideas de forma clara, organizada y significativa.

Evaluación post actividad:

- ¿Cuáles son las partes de un cuento?
- Realiza una exposición breve sobre un tema trabajado.
- Completa oraciones utilizando correctamente los puntos suspensivos.
- Ordena y narra una secuencia de hechos históricos.

Criterios de evaluación aplicados:

- El estudiante identifica la estructura del cuento correctamente.
- Expone ideas de forma oral con apoyo visual.
- Utiliza signos de puntuación en ejercicios guiados.
- Organiza hechos en secuencia lógica.

Tabla 31. PLAN DE UNIDAD DIDÁCTICA No. 2.

PLAN DE UNIDAD DIDÁCTICA No. 2.					
Tema: Las lenguas se escriben			Fecha:		
Nombre del Docente:					
Área: Lengua y literatura	Grado/Curso:	6to año EGB	Año lectivo:		2025 - 2026
Asignatura: Lengua y literatura			Tiempo:		Semanas: 4
ABORDAJE CURRICULAR					
Objetivo de aprendizaje: Fortalecer la comprensión y producción de textos mediante estrategias didácticas inclusivas que permitan a los estudiantes expresar ideas de forma clara, organizada y significativa.					
Eje transversal: Interculturalidad					
Valor: Respeto a la diversidad.					
Contenido de la actividad	Destrezas con criterios de desempeño	Recursos digitales	Recursos	Indicadores de evaluación	Técnicas e instrumentos
Identifica la estructura del cuento (inicio, nudo y desenlace).	• Expone ideas de forma oral con apoyo visual. • Aplica correctamente signos de puntuación en ejercicios guiados.	SEMANA 1 ¿QUÉ ES UN CUENTO? Experiencia	• Cuentos ilustrados • Tarjetas secuenciales • Videos educativos	• Reconoce la estructura del cuento mediante secuencias.	Técnicas: • Observación directa • Exposición oral

	Comprende y organiza hechos en secuencia temporal en relatos históricos.	El docente presenta un cuento corto ilustrado (puede ser proyectado o en físico). Realiza una lectura expresiva en voz alta, mostrando las imágenes para captar la atención.  Reflexión Se formulan preguntas guiadas: ¿Quiénes aparecen en el cuento? ¿Qué sucedió primero? ¿Qué parte te gustó más? Los estudiantes responden de forma oral y el docente anota ideas clave en la pizarra.	- Cartulinas - Marcadores - Organizadores gráficos - Presentaciones digitales - Plataforma interactiva (opcional: Canva, PowerPoint) - Cuaderno y lápiz	- Expone ideas con apoyo visual de manera clara. - Usa puntos suspensivos en ejercicios simples. - Organiza hechos históricos en orden lógico. - Participa activamente en actividades grupales.	- Resolución de ejercicios Instrumentos: - Rúbrica de exposición - Lista de cotejo - Fichas de trabajo - Organizadores gráficos elaborados
--	--	---	--	--	---

		Conceptualización El docente explica, con apoyo visual (cartel o diapositiva): • Inicio (presentación de personajes) • Nudo (problema) • Desenlace (solución) Utiliza colores diferentes para cada parte. Aplicación 1. El docente entrega tarjetas con escenas del cuento. 2. Los estudiantes trabajan en grupos pequeños. 3. Ordenan las escenas según la secuencia lógica. 4. Pegan las escenas en una hoja. 5. Escriben una oración corta por cada escena (pueden copiar modelo). 6. Practican contar el cuento de forma oral. 7. Exponen su trabajo frente a la clase. Adaptaciones para dislexia: • Uso de imágenes grandes y claras			
--	--	--	--	--	--

		• Texto mínimo (máximo una oración por escena) • Apoyo oral constante • Posibilidad de solo narrar sin escribir • Uso de colores para diferenciar partes SEMANA 2: LA EXPOSICIÓN ORAL Experiencia El docente realiza una mini exposición (2–3 minutos) sobre un tema sencillo (ejemplo: “Mi animal favorito”), utilizando imágenes. Reflexión Preguntas: • ¿Qué hizo el docente primero? • ¿Cómo explicó el tema? • ¿Usó imágenes? Se identifican características de una exposición. Conceptualización			
--	--	---	--	--	--

		El docente explica los pasos: 1. Saludo 2. Presentación del tema 3. Desarrollo (ideas principales) 4. Cierre Se apoya en un esquema visual. Aplicación 1. Cada estudiante elige un tema sencillo (ejemplo: comida, animal, hobby). 2. El docente entrega una plantilla con preguntas guía: ○ ¿Qué es? ○ ¿Por qué te gusta? 3. Los estudiantes dibujan o pegan imágenes en una cartulina. 4. Practican en parejas lo que van a decir. 5. El docente guía y corrige de forma individual. 6. Realizan su exposición (máximo 2 minutos). Se brinda retroalimentación positiva (aplausos, comentarios).			
--	--	---	--	--	--

		Adaptaciones: • Permitir leer parcialmente o usar apoyo visual • No penalizar errores de lectura • Evaluar esfuerzo y comunicación, no perfección • Ensayo previo guiado SEMANA 3: LOS PUNTOS SUSPENSIVOS Experiencia El docente escribe en la pizarra frases incompletas: • “Quería decirte algo...” • “Cuando llegué a casa...” Lee en voz alta enfatizando la pausa. Reflexión Preguntas: • ¿Por qué la oración queda incompleta? • ¿Qué creen que significa (...) ?			
--	--	---	--	--	--

		Conceptualización El docente explica que los puntos suspensivos sirven para: • Dejar una idea incompleta • Generar suspenso Se presentan ejemplos claros y cortos. Aplicación El docente entrega una ficha con oraciones incompletas. 1. Los estudiantes leen las oraciones (con apoyo). 2. Completan las ideas según su imaginación. 3. Subrayan los puntos suspensivos con color. 4. Comparten sus respuestas en voz alta. 5. Realizan un pequeño juego: crear frases en tarjetas. 6. Se revisa en grupo. Adaptaciones:			
--	--	--	--	--	--

		• Oraciones cortas • Uso de colores • Lectura guiada • Apoyo oral en lugar de escritura SEMANA 4: EL RELATO HISTÓRICO Experiencia El docente presenta una historia sencilla (ejemplo: independencia del Ecuador, versión adaptada) con imágenes o video corto. https://www.youtube.com/watch?v=il4xM5AK5_U Reflexión Preguntas: • ¿Qué pasó primero? • ¿Qué pasó después? Conceptualización Explicación de: • Hechos históricos • Orden cronológico			
--	--	--	--	--	--

		• Uso de conectores (primero, luego, después) Aplicación El docente entrega tarjetas con eventos históricos. 1. Los estudiantes trabajan en grupos. 2. Ordenan los eventos en secuencia. 3. Elaboran una línea de tiempo (dibujada). 4. Escriben frases cortas para cada evento. 5. Practican narrar la historia. 6. Presentan su trabajo. Adaptaciones: • Línea de tiempo visual • Uso de imágenes en lugar de texto • Escritura mínima Apoyo oral constante			
--	--	--	--	--	--

Nota: PLAN DE UNIDAD DIDÁCTICA No. 2. Fuente: Peña (2026)

Figura 12. Cuento



Nota. Cuento de caperucita roja https://www.youtube.com/watch?v=Y2h0UOoG2_4

Figura 13. Recurso digital



Nota. Recurso digital <https://wordwall.net/es/resource/80246128/ordena-el-cuento-caperucita-roja>

Figura 14. La narración



Nota. Obtenido de https://www.youtube.com/watch?v=il4xM5AK5_U

Actividad #3

Tema: Las funciones del lenguaje

Área de conocimiento: Lengua y Literatura

Descripción: La unidad está orientada al desarrollo de la competencia comunicativa mediante el análisis de las funciones del lenguaje, la organización del discurso, la elaboración de resúmenes y el reconocimiento del verbo en la oración. Se aplican estrategias didácticas activas y multisensoriales que facilitan la comprensión de los contenidos, especialmente en estudiantes con dislexia. El uso de recursos visuales, actividades prácticas y apoyo oral permite reducir las barreras de aprendizaje, promoviendo un entorno inclusivo y participativo.

Objetivo: Desarrollar habilidades comunicativas mediante la comprensión de las funciones del lenguaje y la organización de ideas, utilizando estrategias inclusivas que favorezcan el aprendizaje de estudiantes con dislexia.

Evaluación post actividad:

- ¿Para qué usamos el lenguaje en diferentes situaciones?
- Organiza y presenta un discurso corto sobre un tema sencillo.
- Realiza un resumen de un texto trabajado en clase.
- Identifica los verbos en oraciones simples.

Criterios de evaluación aplicados:

- El estudiante identifica las funciones del lenguaje en contextos cotidianos.
- Organiza ideas en discursos sencillos.
- Sintetiza información en resúmenes breves.
- Reconoce el uso del verbo en oraciones.
- Participa activamente en las actividades propuestas.

Tabla 32. PLAN DE UNIDAD DIDÁCTICA No. 3.

PLAN DE UNIDAD DIDÁCTICA No. 3.						
Tema: Funciones del lenguaje			Fecha:			
Nombre del Docente:						
Área: Lengua y literatura	Grado/Curso:	6to año EGB	Año lectivo:		2025 - 2026	
Asignatura: Lengua y literatura			Tiempo:		Semanas: 4	
ABORDAJE CURRICULAR						
Objetivo de aprendizaje: Desarrollar habilidades comunicativas mediante la comprensión de las funciones del lenguaje y la organización de ideas, utilizando estrategias inclusivas que favorezcan el aprendizaje de estudiantes con dislexia.						
Eje transversal: Interculturalidad						
Valor: Respeto a la diversidad.						
Contenido de la actividad	Destrezas con criterios de desempeño	Recursos digitales		Recursos	Indicadores de evaluación	Técnicas e instrumentos
Identifica las funciones del lenguaje en situaciones	Organiza ideas para la construcción de discursos sencillos.	SEMANA 1: FUNCIONES DEL LENGUAJE Experiencia		- Imágenes ilustrativas - Videos educativos	Diferencia funciones del lenguaje	Técnicas: Observación directa

comunicativas cotidianas.	• Sintetiza información de textos cortos mediante resúmenes guiados. • Reconoce el uso del verbo en oraciones simples.	El docente inicia la clase mostrando diferentes situaciones comunicativas mediante imágenes o videos cortos: • Una persona dando una noticia • Un cartel publicitario • Un mensaje de texto Luego dramatiza brevemente una situación (por ejemplo, pedir algo, expresar emoción, dar información). Esto permite activar conocimientos previos de forma visual y contextualizada. Reflexión Se realiza un diálogo guiado con preguntas como: • ¿Para qué usamos el lenguaje en cada caso? • ¿Es lo mismo informar que expresar emociones? • ¿Cuándo usamos el lenguaje para convencer? El docente registra las respuestas en la pizarra, organizándolas con colores o símbolos. Conceptualización	• Organizador es gráficos • Tarjetas didácticas • Juegos interactivos • Presentaciones digitales • Cuaderno, lápiz, colores • Aplicaciones de apoyo lector (Text-to-Speech)	mediante ejemplos visuales. • Organiza ideas en discursos simples. • Elabora resúmenes identificando ideas principales. • Reconoce verbos en oraciones básicas. • Participa activamente en actividades orales y prácticas.	• Participación oral • Ejercicios prácticos Instrumentos: • Lista de cotejo • Rúbrica simple • Fichas de trabajo • Producciones escritas
---------------------------	---	---	--	--	--

		El docente explica las funciones del lenguaje (de manera simplificada): • Informativa • Expresiva • Apelativa Se apoya en un video con ejemplos concretos y cotidianos. https://www.youtube.com/watch?v=a2EnTf5NlSo  Aplicación 1. El docente entrega una ficha con imágenes variadas.			
--	--	---	--	--	--

		- Los estudiantes observan cada imagen. - Identifican qué función del lenguaje representa. - Colorean cada función con un color distinto. - Trabajan en parejas para justificar su elección. - Socializan respuestas en grupo. - Realizan un ejemplo oral por cada función. Adaptaciones para dislexia: - Uso de imágenes claras y concretas - Reducción de texto - Apoyo oral constante - Uso de colores para diferenciar funciones - Evaluación oral prioritaria SEMANA 2: EL DISCURSO Experiencia El docente presenta un discurso corto (puede ser un audio o lo dice en clase). Ejemplo: “Cuidemos el medio ambiente”. Se acompaña con imágenes para facilitar la comprensión. Reflexión			
--	--	---	--	--	--

		Preguntas guiadas: • ¿De qué trataba el discurso? • ¿Qué ideas recuerdas? • ¿Cómo empezó y cómo terminó? Los estudiantes responden oralmente. Conceptualización El docente explica la estructura del discurso: • Inicio (presentación del tema) • Desarrollo (ideas principales) • Cierre (conclusión o mensaje final) Utiliza un esquema visual grande en la pizarra. Aplicación 1. El docente entrega un organizador gráfico (estructura del discurso). 2. Los estudiantes eligen un tema sencillo (ejemplo: mi mascota). 3. Completan el organizador con ideas cortas o dibujos. 4. Practican decir su discurso en voz alta.			
--	--	--	--	--	--

		5. Ensayan en parejas (uno escucha, otro habla). 6. El docente brinda retroalimentación individual. 7. Presentan su discurso frente al grupo. Adaptaciones: • Uso de dibujos en lugar de escritura extensa • Apoyo con palabras clave • Permitir lectura parcial • Tiempo extra para preparación • Evaluación centrada en la comunicación, no en la lectura SEMANA 3: EL RESUMEN Experiencia El docente presenta un texto corto acompañado de imágenes y realiza una lectura en voz alta. Los estudiantes siguen la lectura con el dedo o señalador. Reflexión Se plantean preguntas: • ¿De qué trata el texto?			
--	--	--	--	--	--

		• ¿Qué es lo más importante? • ¿Qué partes podemos quitar? Se anotan ideas principales en la pizarra. Conceptualización El docente explica que un resumen es: “Decir lo más importante de un texto con pocas palabras” Se enseña a: • Identificar ideas principales • Eliminar información secundaria Se utiliza un organizador gráfico (cuadro o mapa). Aplicación 1. El docente entrega el mismo texto en formato adaptado. 2. Los estudiantes subrayan ideas importantes con color. 3. Completar un organizador gráfico con esas ideas. 4. Redactan 2 o 3 oraciones simples. 5. Leen su resumen en voz alta. 6. Comparan con compañeros.			
--	--	--	--	--	--

		7. Ajustan su trabajo con ayuda del docente. Adaptaciones: • Texto corto y con letra grande • Uso de colores para subrayar • Apoyo visual (organizadores) • Redacción mínima (2–3 oraciones) • Uso de lectura guiada SEMANA 4: EL VERBO Experiencia El docente realiza un juego de mímica: • Corre, salta, come, escribe Los estudiantes adivinan la acción. Reflexión Preguntas: • ¿Qué acción viste? • ¿Qué están haciendo las personas? Se anotan las respuestas en la pizarra. Conceptualización El docente explica que: El verbo es la palabra que indica acción			
--	--	--	--	--	--

		Se presentan ejemplos claros y cotidianos. Aplicación El docente entrega tarjetas con imágenes de acciones. 1. Los estudiantes identifican el verbo. 2. Escriben una oración corta (ejemplo: “El niño corre”). 3. Trabajan en parejas para revisar. 4. Realizan un juego: representar acciones. 5. Identifican verbos en oraciones dadas. 6. Socializan respuestas. Adaptaciones: • Actividades kinestésicas (movimiento) • Uso de imágenes • Oraciones simples • Apoyo oral constante Evitar sobrecarga de escritura			
--	--	--	--	--	--

Nota: PLAN DE UNIDAD DIDÁCTICA No. 3. Fuente: Peña (2026)

Figura 15. Funciones del lenguaje



Nota. Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=a2EnTf5NISo>

Figura 16. Recurso en wordwall



Nota. Recurso <https://wordwall.net/es/resource/56083556/funciones-del-lenguaje>

Figura 17. El resumen



Nota: Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=t7r1sCUvdqo>

5.7 Definición de recursos

Recursos humanos

Para la ejecución del proyecto se contó con la participación de:

- Docentes de sexto año de Educación Básica.
- Estudiantes con dislexia de la Unidad Educativa Teodoro Alvarado Garaicoa.
- Autoridades institucionales.
- Tutora académica del proyecto.
- Especialistas y expertos encargados de validar la propuesta pedagógica.

La participación de estos actores permitió garantizar el adecuado desarrollo de las actividades y la viabilidad de la propuesta inclusiva.

Recursos técnicos

Los recursos técnicos estuvieron conformados por:

- Instrumentos de recolección de datos.
- Cuestionarios estructurados.
- Fichas de observación.
- Guía didáctica inclusiva.
- Matrices de planificación pedagógica.
- Cronogramas de actividades.
- Instrumentos de validación por expertos.

Estos recursos facilitaron la organización metodológica y el análisis sistemático de la información recopilada.

Recursos tecnológicos

Para el desarrollo de la propuesta se utilizaron herramientas tecnológicas orientadas al fortalecimiento del aprendizaje inclusivo, entre ellas:

- Computadora portátil.
- Proyector multimedia.
- Presentaciones digitales.
- Videos educativos.
- Recursos audiovisuales.
- Aplicaciones interactivas de lectoescritura.
- Herramientas digitales para elaboración de materiales didácticos.

La incorporación de recursos tecnológicos permitió diversificar las estrategias de enseñanza y favorecer la motivación de los estudiantes.

Sistema de evaluación y seguimiento

El proyecto incorporó un sistema de evaluación y seguimiento orientado a verificar el cumplimiento de los objetivos planteados y el impacto de la propuesta pedagógica inclusiva. La evaluación se desarrolló de manera continua, considerando tanto el proceso de aplicación como los resultados obtenidos durante la ejecución de las actividades.

Evaluación diagnóstica

Permitió identificar las necesidades educativas de los estudiantes y determinar el nivel de uso de recursos didácticos inclusivos dentro del aula. Esta evaluación sirvió como base para la planificación de la propuesta.

Evaluación formativa

Se realizó durante la implementación de las actividades pedagógicas mediante observación continua, registro de participación y seguimiento del desempeño de los estudiantes. Esta evaluación permitió efectuar ajustes metodológicos oportunos y fortalecer el desarrollo de la propuesta.

Evaluación final

Se orientó a valorar el impacto de los recursos didácticos inclusivos en el fortalecimiento del aprendizaje, la participación y la inclusión educativa de los estudiantes con dislexia. Para ello, se analizaron los resultados obtenidos y los criterios emitidos por expertos en educación inclusiva.

Seguimiento del proyecto

El seguimiento se efectuó mediante registros de actividades, revisión periódica del cronograma y control del cumplimiento de objetivos pedagógicos. Asimismo, se consideró la retroalimentación de docentes y estudiantes para identificar avances y posibles mejoras en la aplicación de la guía didáctica inclusiva.

5.8 Características de los materiales

La guía didáctica propone herramientas de enseñanza caracterizadas por su funcionalidad y enfoque inclusivo. Diseñadas para el subnivel medio de Educación General Básica, estos recursos didácticos se centran en la estimulación sensorial múltiple, integrando soportes audiovisuales y actividades prácticas que facilitan la decodificación lingüística.

En términos de diseño, se ha puesto especial énfasis en el área visual, utilizando tipografías de fácil lectura y una organización visual despejada para reducir la fatiga

cognitiva. Asimismo, la propuesta destaca por su estructura lógica y escalonada, permitiendo que el estudiante gane autonomía a través de tareas fragmentadas y claras.

La interactividad es un eje transversal; mediante el juego y la expresión oral, se busca que el alumno con dislexia sea el protagonista de su aprendizaje, garantizando un entorno educativo justo, flexible y libre de exclusiones.

5.9 Resultados esperados

- Se anticipa que la aplicación de esta guía de recursos inclusivos transforme el proceso de aprendizaje en los alumnos de sexto año de EGB, especialmente en aquellos con dislexia. Se prevé mejoras en la comprensión de textos mediante el uso de organizadores gráficos y el acompañamiento visual. Asimismo, se espera que los estudiantes logren estructurar discursos orales y escritos más coherentes, optimizando el uso de categorías gramaticales y signos de puntuación.
- Más allá de lo académico, se espera fortalecer el autoconcepto y la seguridad personal ya que, al reducir el temor al error, se proyecta un incremento en la motivación intrínseca y una actitud proactiva por parte de los estudiantes con dislexia ante las tareas escolares.

5.10 Premisas

- Se asume que la capacidad de adquirir conocimientos es intrínseca a todo el alumnado, siempre que se garantice un entorno con ajustes razonables y metodologías pertinentes.
- Se reconoce que la dislexia no es una limitante intelectual, sino una condición que exige rutas de enseñanza diferenciadas. Por ello, la instrucción se ancla en el uso de soportes visuales y auditivos que mitigan las dificultades en la lectoescritura.

- La propuesta sostiene que el aprendizaje de contenidos es más sólido cuando se activan diversos canales perceptivos, por ello, la integración de recursos gráficos y prácticos responde a esta necesidad de interacción diversificada con la información.

5.11 Viabilidad

La presente propuesta es viable en el contexto educativo de 6to año de Educación General Básica, debido a que se fundamenta en el uso de recursos didácticos accesibles, estrategias metodológicas inclusivas y la optimización de los recursos disponibles dentro del entorno escolar.

La viabilidad técnica se sustenta en la utilización de herramientas y recursos de fácil acceso, como materiales impresos, pictogramas, organizadores gráficos y videos educativos. Estos recursos no requieren de una infraestructura compleja, ya que pueden ser implementados con equipos básicos como computadoras, proyectores o incluso dispositivos móviles, los cuales suelen estar disponibles en las instituciones educativas.

En cuanto a la viabilidad pedagógica, la propuesta se alinea con el currículo de Lengua y Literatura y responde a las necesidades educativas de los estudiantes con dislexia. Las estrategias planteadas, como el método ERCA, el aprendizaje multisensorial y el uso de adaptaciones curriculares, permiten un proceso de enseñanza-aprendizaje más inclusivo, favoreciendo la comprensión, la participación y el desarrollo de habilidades comunicativas.

Desde el punto de vista económico, la propuesta es factible, ya que prioriza el uso de materiales de bajo costo y recursos digitales gratuitos. Asimismo, promueve la reutilización de materiales y el trabajo colaborativo, lo que reduce la necesidad de inversión adicional.

En relación con la viabilidad organizativa, la propuesta puede ser aplicada dentro del horario escolar regular, sin requerir modificaciones estructurales en la planificación institucional. Las actividades están diseñadas para ser desarrolladas en el aula, integrándose de manera natural al proceso educativo.

Por otro lado, la viabilidad social se evidencia en el impacto positivo que genera en la comunidad educativa, promoviendo una cultura de inclusión, respeto a la diversidad y equidad en el aprendizaje. Esto contribuye a mejorar la convivencia escolar y a fortalecer la participación de todos los estudiantes.

Finalmente, esta propuesta es viable porque integra recursos, estrategias y metodologías accesibles, permitiendo su implementación efectiva en el contexto educativo, con el fin de mejorar el aprendizaje de los estudiantes con dislexia y garantizar una educación inclusiva y de calidad.

5.12 Características de la propuesta

La propuesta se caracteriza por ser inclusiva, ya que está diseñada para atender la diversidad presente en el aula, considerando las necesidades específicas de los estudiantes con dislexia.

- Posee un enfoque multisensorial, integrando recursos visuales, auditivos y kinestésicos que favorecen la comprensión, la retención de información y el desarrollo de habilidades de lectoescritura.
- Otra característica relevante es su carácter práctico, debido a que la guía incluye actividades estructuradas paso a paso, orientaciones metodológicas claras y recursos de fácil implementación dentro del aula. Esto permite que los docentes puedan

utilizarla sin dificultad, adaptándola a su contexto educativo y a las características de sus estudiantes.

La propuesta también es flexible, ya que favorece la personalización del proceso de enseñanza-aprendizaje y facilita la aplicación de adaptaciones pedagógicas.

5.13 *Expertos*

Experto #1

Cédula: 1202653752

Formación: Magíster en Educación

Experiencia:

El experto confirmó que la propuesta de la guía didáctica, con sus actividades, es válida para los estudiantes, analizando los aspectos de la pedagogía y la manera adecuada de los recursos didácticos que aportan al fortalecimiento de la inclusión, y está acorde con sus necesidades educativas para que se puedan desarrollar todas las actividades.

Destacó que en la guía se reflejan los materiales visuales que están adaptados, a las actividades y estrategias que ayudan a la comprensión lectora y la participación de los estudiantes con dislexia en el aula. Por eso, siempre se busca mejorar en las aulas de clase, con docentes que estén dispuestos a la enseñanza-aprendizaje y a implementar recursos y mejoras para ellos, así como para los estudiantes.

Firma del experto

A handwritten signature in black ink, appearing to be 'Avocera', written over a horizontal line.

Experto 2

Cédula: 1202672109

Formación: Magíster en Diseño Curricular

Experiencia: 33 años en Educación Básica

La experta en educación básica evaluó la coherencia, la claridad y la aplicabilidad. Analizando la estructura y el contenido dando una respuesta favorable para el uso de materiales didácticos diciendo que es una herramienta que se debe utilizar en las aulas de clases, reforzando todos los temas a los estudiantes con dislexia, haciéndolos partícipes de las actividades metodológicas

Concluyo diciendo que es un recurso de suma importancia que se puede realizar en las aulas, incluyendo los recursos pedagógicos pertinentes y que son valiosos para la comprensión lectora de los estudiantes.

Firma del experto



5.13.1 Matriz consolidada de valoración por expertos

Con el propósito de determinar la validez de la guía didáctica inclusiva para fortalecer el aprendizaje de estudiantes con dislexia en Educación Básica, la propuesta fue sometida a juicio de dos expertos con formación y experiencia en el ámbito educativo. Los especialistas evaluaron la propuesta considerando los criterios de pertinencia, claridad, coherencia, aplicabilidad y factibilidad, utilizando una escala de

valoración de 1 a 5 puntos, donde 1 corresponde a la valoración más baja y 5 a la valoración más alta.

Tabla 33. Resultados de la validación por juicio de expertos

Criterio	Experto 1	Experto 2	Promedio
Pertinencia	4	5	4,5
Claridad	4	5	4,5
Coherencia	5	4	4,5
Aplicabilidad	5	4	4,5
Factibilidad	5	4	4,5
Promedio General			4,5

Nota: Tabla 33 Resultados de la validación por juicio de expertos. Fuente: Peña (2026)

Para determinar el nivel de aceptación de la propuesta se calculó el porcentaje global de valoración, obteniéndose el siguiente resultado:

$$\text{Porcentaje de aceptación} = (4,5 / 5) \times 100 = 90 \%$$

El resultado evidencia que la propuesta obtuvo un nivel de aceptación del 90 %, ubicándose en la categoría de excelencia según la escala de valoración establecida.

Interpretación cuantitativa

Los resultados obtenidos reflejan una valoración altamente favorable por parte de los expertos en todos los criterios evaluados. El promedio general alcanzado fue de 4,5 sobre 5 puntos posibles, lo que demuestra un elevado nivel de pertinencia, claridad, coherencia, aplicabilidad y factibilidad de la guía didáctica inclusiva propuesta.

Interpretación cualitativa

Los expertos destacaron que la propuesta incorpora recursos didácticos adaptados a las necesidades de los estudiantes con dislexia, favoreciendo la comprensión lectora, la participación activa y la inclusión educativa. Asimismo, consideraron que las actividades planteadas presentan coherencia metodológica y pueden ser aplicadas de manera efectiva en contextos de Educación Básica.

Conclusión técnica de la validación

De acuerdo con los resultados obtenidos mediante el juicio de expertos, la guía didáctica inclusiva presenta un nivel de validez excelente, alcanzando un porcentaje de aceptación del 90 %. En consecuencia, se concluye que la propuesta es pertinente, coherente, aplicable y factible para su implementación como recurso pedagógico orientado al fortalecimiento del aprendizaje de estudiantes con dislexia en Educación Básica.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Conclusiones

En correspondencia con el primer objetivo específico, orientado a fundamentar los referentes teóricos, pedagógicos, psicológicos, neurológicos y normativos de la investigación, se concluye que la atención educativa de estudiantes con dislexia requiere una respuesta pedagógica sustentada en principios de inclusión, diferenciación y accesibilidad; la revisión teórica permitió establecer que el procesamiento del lenguaje escrito constituye un proceso complejo que involucra componentes lectores, escritores y fonológicos, por lo que su atención demanda estrategias sistemáticas, multisensoriales y ajustadas a las características del estudiante; en este sentido, los aportes de Ainscow (2020) y Snowling (2019) proporcionaron los fundamentos conceptuales para articular ambas variables y orientar la construcción de la propuesta.

Respecto al segundo objetivo específico, dirigido a diagnosticar las necesidades de atención educativa y las prácticas docentes relacionadas con el procesamiento del lenguaje escrito, los resultados descriptivos evidenciaron diferencias entre la percepción del personal docente y la de los estudiantes, la variable Atención educativa a estudiantes con dislexia presentó una valoración más favorable por parte de los docentes que de los estudiantes, mientras que dentro de sus dimensiones se identificaron necesidades relacionadas principalmente con la sistematización del seguimiento pedagógico, la retroalimentación, la evaluación diferenciada y el empleo organizado de recursos didácticos; por su parte, en Procesamiento del lenguaje escrito se observaron mayores dificultades en los componentes vinculados con el procesamiento fonológico, particularmente en la asociación grafema-fonema y la identificación de sonidos. Estos resultados permitieron delimitar las principales áreas de oportunidad que debían ser consideradas en la propuesta didáctica.

En relación con el componente inferencial del segundo objetivo, el análisis realizado con los 30 estudiantes mediante el coeficiente de correlación de Pearson obtuvo $r = 0,196$ y $p = 0,299$, correspondiente a una asociación positiva de magnitud muy baja y estadísticamente no significativa; debido a que $p > 0,05$, no se rechazó la hipótesis nula, por lo que no se dispuso de evidencia estadística suficiente para establecer una relación lineal significativa entre la atención educativa y el procesamiento del lenguaje escrito en la muestra analizada; este resultado debe interpretarse exclusivamente en términos de asociación, considerando el carácter no experimental y transversal del estudio, sin atribuir relaciones causales entre las variables; las correlaciones complementarias entre dimensiones, por su carácter exploratorio, aportaron elementos adicionales para la interpretación del diagnóstico, pero no modificaron la conclusión del contraste global.

En cuanto al tercer objetivo específico, orientado a estructurar una guía didáctica para la atención educativa de estudiantes con dislexia orientada al procesamiento del lenguaje escrito, se concluye que los resultados del diagnóstico proporcionaron los criterios necesarios para organizar la propuesta en función de las necesidades identificadas; en particular, la guía incorporó estrategias diferenciadas, actividades multisensoriales, recursos visuales y tecnológicos, ejercicios dirigidos al procesamiento fonológico, así como mecanismos de retroalimentación y evaluación diferenciada. Su estructura respondió, por tanto, a las áreas de oportunidad evidenciadas en el diagnóstico y a los referentes teóricos que sustentan la investigación.

Respecto al cuarto objetivo específico, referido a validar la guía didáctica mediante juicio de expertos, se concluye que la propuesta obtuvo una valoración favorable en los criterios considerados para su revisión, particularmente en términos de pertinencia, coherencia, claridad, aplicabilidad y viabilidad; esta validación corresponde específicamente a la propuesta didáctica y debe diferenciarse de la validación y

confiabilidad de los cuestionarios utilizados para la recolección de datos; en consecuencia, el juicio de expertos permitió valorar la calidad y pertinencia de la guía antes de su eventual implementación en el contexto educativo estudiado.

Es por tanto que, en correspondencia con el objetivo general, se concluye que la investigación permitió diseñar una guía didáctica para la atención educativa de estudiantes con dislexia orientada al procesamiento del lenguaje escrito en sexto año de Educación General Básica de la Unidad Educativa Teodoro Alvarado Garaicoa; la propuesta se fundamentó en los referentes teóricos examinados, se estructuró a partir de las necesidades identificadas mediante el diagnóstico cuantitativo y fue sometida a valoración por expertos; de este modo, el estudio aporta una alternativa didáctica contextualizada para orientar la práctica docente frente a las necesidades relacionadas con la lectura, escritura y procesamiento fonológico, sin atribuirle efectos de eficacia que no hayan sido comprobados mediante una intervención experimental.

Recomendaciones

Con base en los resultados obtenidos durante el desarrollo de la investigación, las conclusiones alcanzadas y las necesidades identificadas en relación con la atención educativa de estudiantes con dislexia y el procesamiento del lenguaje escrito, se presentan las siguientes recomendaciones; estas se orientan a fortalecer las prácticas pedagógicas inclusivas, optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje, promover la formación continua del personal docente y favorecer la implementación de estrategias metodológicas que contribuyan al desarrollo integral de los estudiantes con dislexia en el contexto de la Educación General Básica.

- ✓ A los docentes de la Unidad Educativa Teodoro Alvarado Garaicoa, fortalecer la atención educativa dirigida a estudiantes con dislexia mediante la planificación sistemática de estrategias metodológicas inclusivas que incorporen actividades

diferenciadas, recursos multisensoriales, apoyos visuales y herramientas tecnológicas.

- ✓ De manera particular, se recomienda reforzar los procesos de seguimiento pedagógico, retroalimentación permanente y evaluación diferenciada, por ser los componentes que presentaron las valoraciones relativamente más bajas durante el análisis descriptivo de la investigación.
- ✓ A los docentes y equipos de apoyo pedagógico, implementar estrategias específicas orientadas al fortalecimiento del procesamiento fonológico, priorizando actividades relacionadas con la conciencia fonológica, la asociación grafema-fonema, la identificación de sonidos y el desarrollo progresivo de las habilidades de lectura y escritura. Esta recomendación responde a que dicha dimensión obtuvo las puntuaciones más bajas dentro de la variable Procesamiento del lenguaje escrito, constituyendo el principal aspecto susceptible de mejora identificado durante el estudio.
- ✓ A las autoridades institucionales, promover procesos permanentes de formación docente en educación inclusiva, atención educativa de estudiantes con dislexia, Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y metodologías multisensoriales, con el propósito de fortalecer las competencias profesionales del personal docente y favorecer la implementación de prácticas pedagógicas fundamentadas en evidencia científica y acordes con las necesidades educativas específicas del estudiantado.
- ✓ A la Unidad Educativa Teodoro Alvarado Garaicoa, implementar la guía didáctica diseñada como producto de esta investigación, integrándola progresivamente dentro de la planificación pedagógica institucional. Su aplicación permitirá fortalecer la atención educativa mediante orientaciones

metodológicas, actividades inclusivas, recursos didácticos adaptados y estrategias de seguimiento que favorezcan el desarrollo del procesamiento del lenguaje escrito de los estudiantes con dislexia.

- ✓ A futuros investigadores, ampliar el estudio incorporando muestras de mayor tamaño y diferentes contextos educativos, con el propósito de profundizar en el análisis de los factores que influyen en el procesamiento del lenguaje escrito y explorar modelos explicativos que integren variables pedagógicas, cognitivas, familiares y socioemocionales. Asimismo, se recomienda evaluar el impacto de la guía didáctica mediante estudios cuasiexperimentales o longitudinales que permitan determinar su efectividad sobre el desarrollo de las habilidades lectoras y escritoras de estudiantes con dislexia.

Bibliografía

- Carrión Cerna, C. (2022). Los recursos didácticos para el aprendizaje de la lecto-escritura en niños con dificultades de aprendizaje. 7(9). Polo del conocimiento . Obtenido de <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/4724/html>
- Analuiza, V., & Vilca, Y. (2023). Recursos didácticos para el desarrollo sensorial para niños de preescolar. *Revista dilemas contemporáneos*. Obtenido de <https://dilemascontemporaneoseduccionpoliticaayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/3618>
- Arguello, M. (2013). Adaptaciones curriculares para la educación especial e inclusiva. *Ministerio de Educación*. Quito, Ecuador. Obtenido de https://aulaposgrado.unemi.edu.ec/pluginfile.php/1342325/mod_resource/content/1/Guia-de-adaptaciones-curriculares-para-educacion-inclusiva.pdf
- Arteaga, F., & Martínez, S. (2024). Estrategias pedagógicas para el abordaje educativo de la dislexia. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*, 5(1). doi:10.56712/latam.v5i1.1612
- Association., I. D. (2022). *Instrucción de lectura eficaz*. Obtenido de <https://dyslexiaida.org/effective-reading-instruction/>
- Baque, G. (2021). El aprendizaje significativo como estrategia didáctica para la enseñanza –El aprendizaje significativo como estrategia didáctica para la enseñanza –. *Polo del conocimiento*, 6(5). doi:10.23857/pc.v6i5.2632
- Caillagua Iza, Guanotasig Guasti, & Barba Gallardo. (2025). Recursos educativos para el desarrollo multisensorial en niños con dislexia. 5, 4, 276 - 291. *Revista Científica de Innovación Educativa y Sociedad Actual ALCON*. doi:<https://doi.org/10.62305/alcon.v5i4.688>
- CAST. (2024). Acerca del Diseño Universal para el Aprendizaje. Obtenido de <https://www.cast.org/resources/about-universal-design-for-learning>
- CAST. (2024). Directrices de diseño universal para el aprendizaje de CAST. 3.0. Obtenido de <https://udlguidelines.cast.org/>
- Cedeño Macías, L., & Santana Cano, J. M. (2025). 7(9). Manabí, Ecuador. Obtenido de https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/4577?utm_source=chatgpt.com
- Chaguay Morales, I., & Rubio Rubio, R. (2025). Estrategias didácticas inclusivas como parte del proceso de Enseñanza. Guayaquil, Ecuador. Obtenido de <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/31562/1/UPS-GT006790.pdf>
- Chico, Á. (2024). Recursos Didácticos Inclusivos. *Revista de Educación Inclusiva*, 17(1). Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9617867.pdf>
- Clemente, A., & Ruidiaz, A. (2024). TÉCNICAS MULTISENSORIALES PARA LA MEDIACIÓN DE LECTOESCRITURA EN ESTUDIANTES CON DISLEXIA

EN LA E.E.B. GRAL. *Universidad Estatal Península de Santa Elena*. Obtenido de <https://repositorio.upse.edu.ec/server/api/core/bitstreams/13dcc2d0-f3f3-4886-b418-5859d9cf4e1c/content>

- Coka, J., Maridueña, J., & Valencia, E. (2023). Adaptaciones Curriculares desde la diversidad en el aula. 1, 310. (C. d. Desarrollo, Ed.) CID - Centro de Investigación y Desarrollo. doi:https://doi.org/10.37811/cli_w884
- Constitución de la República del Ecuador. (2021). Constitución de la República del Ecuador. *Constitución de la República del Ecuador*. Obtenido de https://www.defensa.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2021/02/Constitucion-de-la-Republica-del-Ecuador_act_ene-2021.pdf
- Díaz Torres, P., Álava Barrios, M., Lucio Vásquez, L., & Lucio Vásquez, J. (2025). Desafíos de la dislexia en el aula: Estrategias para la educación inclusiva y el desarrollo de la lectoescritura en estudiantes con trastornos del aprendizaje. 2(4). *Revista Latinoamericana de Calidad Educativa* .
- Educación, M. d. (2016). Escuela para todos juntos nos levantamos. *INTERVENCIÓN DEL CURRÍCULO DE LOS NIVELES DE EDUCACIÓN INICIAL, BÁSICA Y BACHILLERATO EN SITUACIONES DE EMERGENCIA Y DESASTRES*. Ecuador. Obtenido de https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/05/guia_soporte_socioemocional.pdf
- García Quirós L, & Bequer Díaz G. (2023). Adaptaciones curriculares en los procesos de lectoescritura en niños con dislexia específica. 8(3). *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*. doi:https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i3.11337
- García, C. M. (20 de julio de 2020). Dificultades en lectura y escritura en niños con dislexia. Obtenido de https://recerca.uoc.edu/documentos/61d3e5e1181f40178d49ca99?utm_source=chatgpt.com
- Garrote, P. R., & Rojas, M. d. (2015). La validación por juicio de expertos. *Revista Nebrija*, 1.
- Gómez, J., & Cortéz, H. (2021). Dislexia y su impacto en estudiantes con necesidades educativas especiales en la básica elemental. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(6). doi:10.56712/latam.v5i6.3296
- González, A. (2020). Técnicas e instrumentos de investigación científica. Scalated.
- González, M. (2020). Didáctica general y estrategias de enseñanza inclusiva. Editorial Universitaria.
- Hernández Sampieri R, Fernández Collado C, & Baptista Lucio P. (2018). Metodología de la investigación. 6 a. McGraw-Hill Education. Obtenido de http://www.biblioteca.cij.gob.mx/Archivos/Materiales_de_consulta/Drogas_de_Abuso/Articulos/Sampieri6aEdicion.pdf

- INEC. (2024). Condiciones de vida y discapacidad en el Ecuador. INEC. Obtenido de <https://www.ecuadorencifras.gob.ec>
- Kuri, A. (2024). Dislexia en Estudiantes de Educación General Básica de la Unidad. *Universidad Nacional de Chhimbrazo*. Obtenido de <http://dspace.unach.edu.ec/bitstream/51000/13551/1/Anilema%20Curichumbi%20C%20Kuri%20Sisa-Dislexia%20en%20Estudiantes%20de%20Educaci%C3%B3n%20General%20B%C3%A1sica%20de%20la%20Unidad%20Educativa%20Cicalpa%20del%20cant%C3%B3n%20Colta.%201.pdf>
- Leon, D., Bermejo, M., Minchala, J., & Lema, E. (2023). Soluciones digitales de inclusión educativa para personas con discapacidad visual . 7(2). doi:<https://doi.org/10.26871/killkanatecnica.v7i2.1067>
- LOEI. (2024). Ley Orgánica de Educación Intercultural. *Ministerio de Educación*. Obtenido de https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/02/Ley_Organica_de_Educacion_Intercultural_LOEI_codificado.pdf
- López, A., & Martínez, J. (2020). Recursos pedagógicos y su impacto en el aprendizaje de estudiantes con dificultades de lectoescritura. 8, 1, 77 - 89. *Revista Latinoamericana de Educación Especial*. Obtenido de <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI>
- Mineduc. (2023). ACUERDO Nro. MINEDUC-MINEDUC-2023-00086-A. *Ministerio de Educación*. Obtenido de <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2023/11/MINEDUC-MINEDUC-2023-00086-A.pdf>
- Monar, W. (2023). Recursos TICS para la enseñanza a estudiantes con Dislexia de segundo y tercer año de Educación General Básica. *Universidad Tecnológica Indoamericana*. Obtenido de <https://repositorio.uti.edu.ec/server/api/core/bitstreams/ff4c202b-d7e8-486f-b02a-0391d109476c/content>
- Mora, B. R. (2023). Recursos Didácticos en Centros Educativos de Ecuador. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(6). doi:10.37811/cl_rcm.v7i6.9105
- Nasput, J. (2024). Diseño de materiales didácticos inclusivos en la enseñanza de la lectura en estudiantes de Educación Básica. *Universidad Católica de Cuenca*. Obtenido de <https://dspace.ucacue.edu.ec/server/api/core/bitstreams/32fad816-16ca-481f-a652-e4cd6615349b/content>
- Ortega, C. (s.f.). Marco metodológico: Qué es y cómo realizarlo. Obtenido de <https://www.questionpro.com/blog/es/marco-metodologico/>
- Otaiza, L., & Vaca, C. (2023). Estrategias didácticas para fortalecer el aprendizaje de niños con dislexia. . *LATAM: Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*.

- Proaño Real, E. (26 de junio de 2024). Identificación y abordaje de la dislexia en el aula. 9(6). Revista multidisciplinar de innivación y estudios aplicados. Obtenido de <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/7469/html>
- Ramirez Lozada, H., & Ruano Estacio, J. (2025). Estrategia Didáctica para el Fortalecimiento de la Lectoescritura en Estudiantes de Educación Básica con Dislexia. 4(3). doi:<https://doi.org/10.63371/ic.v4.n3.a186>
- Reid, G. (2020). Dislexia e inclusión Enfoques de aula para la evaluación, la enseñanza y el aprendizaje. 3ra. Obtenido de https://www.routledge.com/Dyslexia-and-Inclusion-Classroom-Approaches-for-Assessment-Teaching-and-Learning/Reid/p/book/9781351043106?utm_source=chatgpt.com
- Rodríguez, N. B. (2024). Qué es la dislexia: síntomas, tipos, causas y tratamiento. Psicología Online. Obtenido de <https://www.psicologia-online.com/que-es-la-dislexia-sintomas-tipos-causas-y-tratamiento-4456.html>
- Rodríguez, P., & Castillo, S. (2021). La formación docente como eje para la educación inclusiva. 15, 3, 101 - 115. México. Obtenido de <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/407/377>
- UNESCO. (8 de Julio de 2020). La UNESCO y la ONU evidencian ante las Cortes Generales que la educación inclusiva es posible. Obtenido de <https://www.unesco.org>
- Unesco. (2021). Educación Inclusiva. *Unesco*. Obtenido de https://www.unesco.org/en/query-list/e/educational-inclusion?utm_source=
- UNESCO. (2023). Global education monitoring report, 2023: technology in education: a tool on whose terms? doi:<https://doi.org/10.54676/UZQV8501>
- Velásquez, I. V. (2023). La inclusión educativa de los alumnos con diversidad funcional: claves metodológicas y pedagógicas para su implantación [. *ReUNIR*. Universidad Internacional de La Rioja. Obtenido de <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/15101/Villar%20Vel%C3%A1zquez%2C%20Itsaso.pdf>

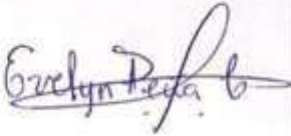
ANEXOS

A. Evidencia Fotográfica



Estudiantes de Sexto Año de EGB de la Unidad Educativa “Teodoro Alvarado
Garaicoa” , contestando la encuesta

B. Consentimiento informado

CONSENTIMIENTO INFORMADO INSTITUCIONAL	
Jujan, 19 de Enero del 2026	
Señora	
Msc. Verónica Parrales	
Rectora de la Unidad Educativa Teodoro Alvarado Garaicoa	
Presente.	
Yo, Evelyn Noemi Peña Cobos, portadora de la cédula de identidad N.º 09280597773, en calidad de investigadora y estudiante de la Maestría en Educación Inclusiva con mención en Intervención Psicoeducativa (modalidad en línea), me permito solicitar respetuosamente su autorización para la aplicación de una encuesta dirigida a los estudiantes de sexto año de Educación Básica de la institución que usted dignamente dirige.	
La presente investigación tiene como tema: "Uso de recursos didácticos para el fortalecimiento de la inclusión en estudiantes con dislexia de Educación Básica", la cual tiene fines exclusivamente académicos.	
La aplicación del instrumento no representa ningún riesgo físico, psicológico ni académico para los estudiantes. La información recolectada será tratada con absoluta confidencialidad, anonimato y uso responsable, respetando los principios éticos de la investigación educativa. Los datos obtenidos serán utilizados únicamente para el desarrollo de la tesis y no serán difundidos de manera individual.	
Por medio del presente documento, solicito su autorización para realizar la aplicación de la encuesta dentro de los horarios y normas establecidas por la institución.	
Agradezco de antemano su atención y apoyo a la investigación educativa.	
	
Lcda Evelyn Peña Cobos	Msc. Verónica Parrales Rectora

C. Encuestas

Estimado(a) estudiante:

Reciba un cordial saludo; el presente cuestionario forma parte del proyecto de investigación titulado "**Influencia del uso de recursos didácticos en la inclusión educativa de estudiantes con dislexia del sexto año de Educación General Básica de la Unidad Educativa Teodoro Alvarado Garaicoa**", desarrollado como requisito para la obtención del título de **Magíster en Educación Inclusiva con mención en Intervención Psicoeducativa** de la Universidad Estatal de Milagro.

El propósito de este instrumento es recopilar información acerca del uso de recursos didácticos empleados en el proceso de enseñanza y su relación con la inclusión educativa de estudiantes con dislexia; la información proporcionada será utilizada exclusivamente con fines académicos y científicos, por lo que será tratada de manera confidencial y anónima; no existen respuestas correctas o incorrectas; lo importante es que cada respuesta refleje su experiencia y percepción profesional de la forma más objetiva y sincera posible.

Agradecemos de antemano su valiosa colaboración, ya que su participación contribuirá significativamente al desarrollo de esta investigación y al fortalecimiento de las prácticas educativas inclusivas.

INSTRUCCIONES

Lea cuidadosamente cada uno de los enunciados antes de responder.

Cada afirmación describe situaciones relacionadas con el uso de recursos didácticos y la inclusión educativa de estudiantes con dislexia. Marque con una **(X)** la opción que mejor represente la frecuencia con la que dicha situación ocurre en su práctica docente.

Seleccione **una sola respuesta por cada ítem**, de acuerdo con la siguiente escala de valoración:

VALOR	CATEGORÍA
5	Siempre
4	Casi siempre
3	Algunas veces
2	Casi nunca
1	Nunca

Se recomienda responder todos los ítems sin omitir ninguno; la información suministrada será tratada con absoluta confidencialidad y utilizada únicamente con fines investigativos.

DATOS GENERALES DEL PARTICIPANTE

Instrucciones: Marque con una (X) la opción que corresponda o complete la información solicitada.

ÍTEMS	1	2	3	4	5
Dimensión: Planificación didáctica					
Indicador: Adecuación de actividades de aprendizaje					
1. Adapto las actividades de aprendizaje según las necesidades de los estudiantes con dislexia.					
2. Planifico actividades considerando las características de aprendizaje de los estudiantes con dislexia.					
Indicador: Planificación de estrategias diferenciadas					
3. Planifico estrategias específicas para atender a estudiantes con dislexia.					
4. Incluyo actividades diferenciadas en la planificación de mis clases.					
Dimensión: Estrategias metodológicas					
Indicador: Aplicación de metodologías multisensoriales					
5. Aplico estrategias multisensoriales durante mis clases.					
6. Integro recursos visuales, auditivos y manipulativos para facilitar el aprendizaje.					
Indicador: Uso de apoyos pedagógicos					
7. Utilizo apoyos pedagógicos adaptados para estudiantes con dislexia.					
8. Empleo materiales de apoyo que facilitan la comprensión de los contenidos.					
Dimensión: Recursos didácticos					
Indicador: Empleo de materiales visuales					

9. Utilizo imágenes, esquemas o gráficos para explicar los contenidos.					
10. Incorporo materiales visuales para facilitar el aprendizaje.					
Indicador: Utilización de recursos tecnológicos					
11. Empleo recursos tecnológicos para apoyar el aprendizaje de estudiantes con dislexia.					
12. Utilizo herramientas digitales como complemento de la enseñanza.					
Dimensión: Seguimiento pedagógico					
Indicador: Retroalimentación del aprendizaje					
13. Proporciono retroalimentación durante el proceso de aprendizaje.					
14. Oriento a los estudiantes sobre cómo mejorar su desempeño académico.					
Indicador: Evaluación diferenciada					
15. Adapto las evaluaciones según las necesidades de los estudiantes con dislexia.					
16. Utilizo diferentes formas de evaluar el aprendizaje de mis estudiantes.					

Muchas gracias por su participación;

Estimado(a) docente:

Reciba un cordial saludo; el presente cuestionario forma parte del proyecto de investigación titulado "**Influencia del uso de recursos didácticos en la inclusión educativa de estudiantes con dislexia del sexto año de Educación General Básica de la Unidad Educativa Teodoro Alvarado Garaicoa**", desarrollado como requisito para la obtención del título de **Magíster en Educación Inclusiva con mención en Intervención Psicoeducativa** de la Universidad Estatal de Milagro.

El propósito de este instrumento es recopilar información acerca del uso de recursos didácticos empleados en el proceso de enseñanza y su relación con la inclusión educativa de estudiantes con dislexia; la información proporcionada será utilizada exclusivamente con fines académicos y científicos, por lo que será tratada de manera confidencial y anónima; no existen respuestas correctas o incorrectas; lo importante es que cada respuesta refleje su experiencia y percepción profesional de la forma más objetiva y sincera posible.

Agradecemos de antemano su valiosa colaboración, ya que su participación contribuirá significativamente al desarrollo de esta investigación y al fortalecimiento de las prácticas educativas inclusivas.

INSTRUCCIONES

Lea cuidadosamente cada uno de los enunciados antes de responder.

Cada afirmación describe situaciones relacionadas con el uso de recursos didácticos y la inclusión educativa de estudiantes con dislexia. Marque con una **(X)** la opción que mejor represente la frecuencia con la que dicha situación ocurre en su práctica docente.

Seleccione **una sola respuesta por cada ítem**, de acuerdo con la siguiente escala de valoración:

VALOR	CATEGORÍA
5	Siempre
4	Casi siempre
3	Algunas veces
2	Casi nunca
1	Nunca

Se recomienda responder todos los ítems sin omitir ninguno; la información suministrada será tratada con absoluta confidencialidad y utilizada únicamente con fines investigativos.

DATOS GENERALES DEL PARTICIPANTE

Instrucciones: Marque con una (X) la opción que corresponda o complete la información solicitada.

ÍTEMS	1	2	3	4	5
Dimensión: Procesamiento lector					
Indicador: Precisión lectora					
17. El estudiante lee palabras con precisión durante las actividades escolares.					
18. El estudiante presenta pocos errores al leer palabras y oraciones.					
Indicador: Comprensión lectora					
19. El estudiante comprende el contenido de los textos trabajados en clase.					
20. El estudiante identifica las ideas principales de los textos leídos.					
Dimensión: Producción escrita					
Indicador: Organización de ideas					
21. El estudiante organiza sus ideas antes de escribir un texto.					
22. El estudiante estructura adecuadamente sus producciones escritas.					
Indicador: Escritura de palabras y oraciones					
23. El estudiante escribe palabras y oraciones de forma comprensible.					
24. El estudiante redacta oraciones con coherencia durante las actividades escolares.					
Dimensión: Procesamiento fonológico					
Indicador: Asociación grafema-fonema					
25. El estudiante relaciona correctamente los sonidos con las letras.					
26. El estudiante reconoce la correspondencia entre grafemas y fonemas.					

Indicador: Identificación de sonidos					
27. El estudiante identifica los sonidos que componen las palabras.					
28. El estudiante distingue los sonidos iniciales y finales de las palabras.					
Dimensión: Autonomía en el aprendizaje					
Indicador: Confianza en las actividades de lectura y escritura					
29. El estudiante demuestra seguridad al participar en actividades de lectura y escritura.					
30. El estudiante realiza actividades de lectoescritura con confianza.					
Indicador: Participación en actividades de lectoescritura					
31. El estudiante participa activamente en las actividades de lectura y escritura.					
32. El estudiante interviene voluntariamente en las actividades de lectoescritura.					

Muchas gracias por su participación;

D. Base de Datos de entrada

Docentes:

ID	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17	P18	P19	P20	P21	P22	P23	P24	P25	P26	P27	P28	P29	P30	P31	P32
D01	4	1	3	3	4	4	5	2	3	1	2	3	2	3	4	4	3	4	4	1	4	4	3	3	5	3	2	2	4	4	4	4
D02	4	5	3	4	4	4	5	4	4	2	2	2	2	3	3	3	4	3	3	3	3	5	4	4	3	4	3	3	5	4	4	4
D03	4	4	3	2	3	3	3	5	5	3	3	3	5	4	3	3	4	3	4	5	3	3	5	4	2	2	2	4	4	3	2	3
D04	5	4	5	5	1	4	4	4	3	4	2	3	4	5	5	3	4	3	5	5	3	4	4	3	4	4	4	4	1	3	1	5

Estudiantes:

ID	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16
E01		5	4	3	2	5	5	2	3	2	4	4	2	3	3	5
E02		3	2	3	4	2	3	5	4	3	3	2	2	2	3	3
E03		2	4	2	5	4	2	3	4	2	2	5	3	3	4	3
E04		2	3	3	3	4	4	5	2	3	3	4	3	2	3	3
E05		3	5	3	4	3	2	5	4	5	5	4	2	3	2	2
E06		3	5	3	4	3	3	5	5	3	4	2	3	5	3	4
E07		2	3	3	4	2	5	2	2	4	4	3	2	4	2	4
E08		3	3	3	5	2	4	3	3	4	3	3	4	1	3	5
E09		2	2	3	5	5	5	3	2	4	4	4	5	3	1	4
E10		4	5	2	2	2	3	3	4	4	2	4	3	3	4	5
E11		3	3	1	4	4	3	4	3	3	1	2	5	4	3	5
E12		2	2	3	5	4	4	5	2	3	2	4	5	3	3	3
E13		4	5	4	5	1	4	3	5	4	4	4	3	4	2	5
E14		2	4	3	3	4	2	1	2	3	4	5	3	3	2	5
E15		5	2	5	2	5	3	2	3	4	3	4	3	2	3	3

E16	1	5	3	4	4	4	3	2	4	3	3	4	3	2	3	3
E17	3	3	2	3	5	4	5	4	3	3	1	3	3	3	4	4
E18	3	2	3	5	4	2	2	3	4	3	4	4	3	2	3	1
E19	3	3	4	2	3	4	2	4	3	3	4	1	4	4	2	3
E20	2	5	3	2	3	4	3	4	4	5	4	5	4	3	4	4
E21	4	3	5	4	3	3	3	4	4	3	4	3	1	2	3	3
E22	3	2	3	4	4	2	3	3	3	2	3	5	3	3	5	4
E23	3	1	3	4	4	5	3	4	3	4	2	2	3	1	3	4
E24	3	2	3	2	4	1	3	3	1	4	2	3	1	2	3	3
E25	4	3	4	4	3	2	1	3	5	3	4	4	3	4	5	3
E26	1	2	2	4	3	2	4	4	2	4	4	2	4	5	2	1
E27	3	4	5	3	4	2	4	4	2	4	4	4	2	5	4	3
E28	3	3	3	3	4	4	2	5	4	4	4	3	3	5	3	4
E29	3	3	3	4	3	4	4	2	5	3	3	4	2	1	5	3
E30	2	4	3	5	4	3	1	5	2	4	3	4	3	3	4	4

E. Formato de Validación del instrumento

Título de la propuesta:	DISEÑO DE UNA GUÍA DIDÁCTICA PARA LA ATENCIÓN EDUCATIVA DE ESTUDIANTES CON DISLEXIA ORIENTADA AL PROCESAMIENTO DEL LENGUAJE ESCRITO EN SEXTO AÑO DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA				
Investigador:	Lcda. Evelyn Noemi Peña Cobos				
Estimado(a) experto(a): La presente evaluación tiene como finalidad validar el instrumento de recolección de datos para la investigación diseño de una guía didáctica para la atención educativa de estudiantes con dislexia orientada al procesamiento del lenguaje escrito en sexto año de educación general básica. Su experiencia y conocimientos en el área contribuirán significativamente a la mejora y precisión de este instrumento. Agradecemos su colaboración y sugerencias.					
Datos del experto:					
Nombre:	RAQUEL SORAYA LAMUS				
Título académico:	DR CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, MSC GERENCIA EDUCACIONAL, LICENCIADA EN EDUCACION				
Institución de adscripción:	UNIVERSIDAD BOLIVARIANA DE VENEZUELA.				
Correo electrónico:	Rakelamus71@hotmail.com				
Años de experiencia en el área:	10				
Criterios de Evaluación del Instrumento					
A continuación, se presentan los criterios para evaluar la pertinencia, claridad y relevancia del instrumento. Marque con una "X" la opción que mejor refleje su juicio en cada ítem:					
Criterios	Muy Adecuado (4)	Adecuado (3)	Poco Adecuado (2)	No Adecuado (1)	Observaciones
Pertinencia: El contenido del instrumento es apropiado para los objetivos del estudio.	X				
Claridad: Los ítems están redactados de forma comprensible y precisa.	X				
Relevancia: Los ítems miden aspectos esenciales para la investigación.	X				
Coherencia: Existe congruencia entre los ítems y las variables del estudio.	X				
Suficiencia: La cantidad de ítems es adecuada para la recopilación de datos.	X				

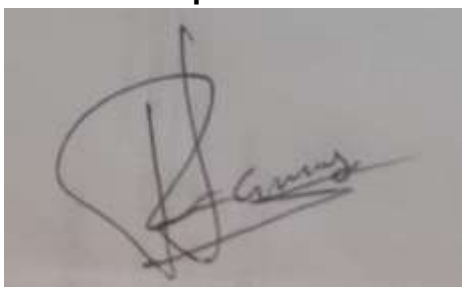
Formato: estructura presentación instrumento facilitan comprensión.	La y del su	X					
---	--------------------------	---	--	--	--	--	--

Sugerencias y observaciones generales:

Agradecemos su colaboración en la validación de este instrumento. Su opinión es fundamental para garantizar la calidad y rigor científico del estudio.

Fecha: Junio 15 2026

Firma del experto:



Muchas gracias por su participación.

F. Prueba Piloto

F.1 DOCENTES

La prueba piloto se realizó con el propósito de determinar la confiabilidad y consistencia interna del instrumento de recolección de datos diseñado para la presente investigación. Asimismo, permitió verificar la claridad, pertinencia y comprensión de los ítems incluidos en el cuestionario, antes de su aplicación definitiva a la población objeto de estudio.

Este procedimiento constituye una fase previa del proceso metodológico, orientada a garantizar que el instrumento mida de manera adecuada las variables planteadas en el estudio y produzca información válida y confiable.

Descripción del instrumento

El instrumento utilizado corresponde a un cuestionario estructurado, diseñado para medir las Variables Atención educativa a estudiantes con dislexia y el Procesamiento del lenguaje escrito.

El cuestionario está conformado por:

- 32 ítems
- Escala tipo Likert de cinco alternativas de respuesta
- Distribuidos en función de las dimensiones e indicadores establecidos en la operacionalización de las variables.

Desde el punto de vista procedimental, el cálculo del Alfa de Cronbach parte del análisis de la varianza de cada ítem y de la varianza total del instrumento.

Matemáticamente, el coeficiente se expresa mediante la siguiente fórmula:

$$\alpha = \frac{K}{K-1} \left(\frac{\sum_{i=1}^K \sigma_{Y_i}^2}{\sigma_X^2} \right)$$

donde:

- k es el número total de ítems en la escala.
- $\sigma_{y_i}^2$ es la varianza de cada ítem individual.
- σ_x^2 es la varianza total de todas las puntuaciones sumadas.

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	N de elementos
,966	,962	32

Nota. Prueba de Fiabilidad (Alfa de Cronbach) procesado por SPSS. Fuente: Peña (2025)

F.1 ESTUDIANTES

La prueba piloto se realizó con el propósito de determinar la confiabilidad y consistencia interna del instrumento de recolección de datos diseñado para la presente investigación. Asimismo, permitió verificar la claridad, pertinencia y comprensión de los ítems incluidos en el cuestionario, antes de su aplicación definitiva a la población objeto de estudio.

Este procedimiento constituye una fase previa del proceso metodológico, orientada a garantizar que el instrumento mida de manera adecuada las variables planteadas en el estudio y produzca información válida y confiable.

Descripción del instrumento

El instrumento utilizado corresponde a un cuestionario estructurado, diseñado para medir las Variables Atención educativa a estudiantes con dislexia y el Procesamiento del lenguaje escrito.

El cuestionario está conformado por:

- 16 ítems
- Escala tipo Likert de cinco alternativas de respuesta
- Distribuidos en función de las dimensiones e indicadores establecidos en la

operacionalización de las variables.

Desde el punto de vista procedimental, el cálculo del Alfa de Cronbach parte del análisis de la varianza de cada ítem y de la varianza total del instrumento.

Matemáticamente, el coeficiente se expresa mediante la siguiente fórmula:

$$\alpha = \frac{K}{K-1} \left(\frac{\sum_{i=1}^K \sigma_{Y_i}^2}{\sigma_X^2} \right)$$

donde:

- k es el número total de ítems en la escala.
- $\sigma_{y_i}^2$ es la varianza de cada ítem individual.
- σ_x^2 es la varianza total de todas las puntuaciones sumadas.

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	N de elementos
,854	,854	16

Nota. Prueba de Fiabilidad (Alfa de Cronbach) procesado por SPSS. Fuente: Peña (2026)

G. Matriz de consistencia

Variable	Definición conceptual	Dimensión	Indicador	Ítems DOC (Docentes)	Ítem EST (Estudiantes)
Atención educativa a estudiantes con dislexia	La atención educativa comprende el conjunto de estrategias pedagógicas, apoyos y adaptaciones que permiten responder a las necesidades específicas de aprendizaje de todos los estudiantes, favoreciendo su participación y progreso en el proceso educativo (Ainscow, 2020).	Planificación didáctica	Adecuación de actividades de aprendizaje.	1. Adapto las actividades de aprendizaje según las necesidades de los estudiantes con dislexia. 2. Planifico actividades considerando las características de aprendizaje de los estudiantes con dislexia.	1. Mi docente adapta las actividades para facilitar mi aprendizaje.
		Estrategias metodológicas	Planificación de estrategias diferenciadas.	3. Planifico estrategias específicas para atender a estudiantes con dislexia. 4. Incluyo actividades diferenciadas en la planificación de mis clases.	2. Mi docente utiliza diferentes formas de enseñar cuando lo necesito.
			Aplicación de metodologías multisensoriales.	5. Aplico estrategias multisensoriales durante mis clases. 6. Integro recursos visuales, auditivos y manipulativos para facilitar el aprendizaje.	3. En clase utilizamos imágenes, sonidos y materiales que me ayudan a aprender.
			Uso de apoyos pedagógicos.	7. Utilizo apoyos pedagógicos adaptados para estudiantes con dislexia. 8. Empleo materiales de apoyo que facilitan la comprensión de los contenidos.	4. Mi docente utiliza materiales que me ayudan a comprender mejor las clases.
		Recursos didácticos	Empleo de materiales visuales.	9. Utilizo imágenes, esquemas o gráficos para explicar los contenidos.	5. Mi docente utiliza imágenes o gráficos para explicar los temas.

<i>Procesamiento del lenguaje escrito</i>	El procesamiento del lenguaje escrito comprende los procesos cognitivos relacionados con la identificación, decodificación, comprensión y producción del lenguaje escrito (Snowling, 2019).	Seguimiento pedagógico	Utilización de recursos tecnológicos.	10. Incorporo materiales visuales para facilitar el aprendizaje. 11. Empleo recursos tecnológicos para apoyar el aprendizaje de estudiantes con dislexia. 12. Utilizo herramientas digitales como complemento de la enseñanza.	6. En las clases utilizamos recursos tecnológicos que facilitan mi aprendizaje.
			Retroalimentación del aprendizaje.	13. Proporciono retroalimentación durante el proceso de aprendizaje. 14. Oriente a los estudiantes sobre cómo mejorar su desempeño académico.	7. Mi docente me explica cómo puedo mejorar mi aprendizaje.
			Evaluación diferenciada.	15. Adapto las evaluaciones según las necesidades de los estudiantes con dislexia. 16. Utilizo diferentes formas de evaluar el aprendizaje de mis estudiantes.	8. Mi docente evalúa mi aprendizaje considerando mis necesidades.
		Procesamiento lector	Precisión lectora.	17. El estudiante lee palabras con precisión durante las actividades escolares. 18. El estudiante presenta pocos errores al leer palabras y oraciones.	9. Puedo leer correctamente las palabras durante las actividades escolares.
			Comprensión lectora.	19. El estudiante comprende el contenido de	10. Comprendo los textos que leo en clase.

	Producción escrita	Organización de ideas.	los textos trabajados en clase. 20. El estudiante identifica las ideas principales de los textos leídos.	
			21. El estudiante organiza sus ideas antes de escribir un texto. 22. El estudiante estructura adecuadamente sus producciones escritas.	11. Organizo mis ideas antes de escribir.
	Procesamiento fonológico	Escritura de palabras y oraciones.	23. El estudiante escribe palabras y oraciones de forma comprensible. 24. El estudiante redacta oraciones con coherencia durante las actividades escolares.	12. Escribo palabras y oraciones durante las actividades de clase.
			25. El estudiante relaciona correctamente los sonidos con las letras. 26. El estudiante reconoce la correspondencia entre grafemas y fonemas.	13. Relaciono los sonidos con las letras al leer o escribir.
	Autonomía en el aprendizaje	Identificación de sonidos.	27. El estudiante identifica los sonidos que componen las palabras. 28. El estudiante distingue los sonidos iniciales y finales de las palabras.	14. Identifico los sonidos de las palabras.
			29. El estudiante demuestra seguridad al participar en actividades de lectura y escritura. 30. El estudiante realiza actividades de	15. Me siento seguro cuando leo o escribo en clase.

		lectoescritura con confianza.	
	Participación en actividades de lectoescritura.	31. El estudiante participa activamente en las actividades de lectura y escritura. 32. El estudiante interviene voluntariamente en las actividades de lectoescritura.	16. Participo en las actividades de lectura y escritura que realiza mi docente.

