



UNIVERSIDAD ESTATAL PENÍNSULA DE SANTA ELENA FACULTAD
DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN E IDIOMAS INSTITUTO DE
POSTGRADO

PROGRAMA DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA

TÍTULO DEL TRABAJO

**“Estrategias metodológicas y el desarrollo de la lectoescritura en
estudiantes con discapacidad intelectual en estudiantes de Educación
Básica”**

AUTORA

Lic. Glenda Geovanny Matías Roca

TRABAJO DE TITULACIÓN EN MODALIDAD
INFORME DE INVESTIGACIÓN

Previo a la obtención del grado académico de
MAGÍSTER EN EDUCACIÓN BÁSICA

TUTORA

Lic. Nelly Cecibel López Vera, PhD.
Santa Elena, Ecuador

Año 2026



UNIVERSIDAD ESTATAL PENÍNSULA DE SANTA ELENA FACULTAD
DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN E IDIOMAS INSTITUTO DE
POSTGRADO

TRIBUNAL DE GRADO

Los suscritos calificadores aprueban el presente trabajo de titulación, el mismo que ha sido elaborado de conformidad con las disposiciones emitidas por el Instituto de Postgrado de la Universidad Estatal Península de Santa Elena.

Lic. William González Panchana, PhD.
COORDINADOR DEL PROGRAMA

Lic. Nelly Cecibel López Vera, PhD.
TUTORA

Lic. Olga Teresa Sánchez Manosalvas, PhD.
ESPECIALISTA 1

Lic. Elián José Villao Orellana. Mgtr.
ESPECIALISTA 2

Abg. María Rivera González, Mgtr.
SECRETARIA GENERAL UPSE



UNIVERSIDAD ESTATAL PENÍNSULA DE SANTA ELENA FACULTAD
DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN E IDIOMAS INSTITUTO DE
POSTGRADO

CERTIFICACIÓN

Certifico que luego de haber dirigido científica y técnicamente el desarrollo y estructura final del trabajo, este cumple y se ajusta a los estándares académicos, razón por el cual apruebo en todas sus partes el presente trabajo de titulación que fue realizado en su totalidad por GLENDA GEOVANNY MATÍAS ROCA, como requerimiento para la obtención del título de Magíster en Educación Básica.

Atentamente,

Lic. Nelly Cecibel López Vera PhD.
0909038333
TUTORA



UNIVERSIDAD ESTATAL PENÍNSULA DE SANTA ELENA FACULTAD
DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN E IDIOMAS INSTITUTO DE
POSTGRADO

DECLARACIÓN DE RESPONSABILIDAD

Yo, **MATÍAS ROCA GLENDA GEOVANNY**

DECLARO QUE:

El trabajo de Titulación, “ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS Y EL DESARROLLO DE LA LECTOESCRITURA EN ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN BÁSICA”, previo a la obtención del título en Magíster en Educación Básica, ha sido desarrollado respetando derechos intelectuales de terceros conforme las citas que constan en el documento, cuyas fuentes se incorporan en las referencias o bibliografías. Consecuentemente, este trabajo es de mi total autoría.

En virtud de esta declaración, me responsabilizo del contenido, veracidad y alcance del Trabajo de Titulación referido.

Salinas, a los 15 días del mes de Junio de año 2026

MATÍAS ROCA GLENDA GEOVANNY

C.I. 0913064515

AUTORA



UNIVERSIDAD ESTATAL PENÍNSULA DE SANTA ELENA FACULTAD
DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN E IDIOMAS INSTITUTO DE
POSTGRADO

AUTORIZACIÓN

Yo, **MATÍAS ROCA GLENDA GEOVANNY**

DERECHOS DE AUTOR

Autorizo a la Universidad Estatal Península de Santa Elena, para que haga de este trabajo de titulación o parte de él, un documento disponible para su lectura consulta y procesos de investigación, según las normas de la Institución. Cedo los derechos en línea patrimoniales de la investigación con fines de difusión pública, además apruebo la reproducción de este informe de investigación dentro de las regulaciones de la Universidad, siempre y cuando esta reproducción no suponga una ganancia económica y se realice respetando mis derechos de autor.

Salinas, a los 15 días del mes de Junio de año 2026

MATÍAS ROCA GLENDA GEOVANNY

C.I. 0913064515

AUTORA



UNIVERSIDAD ESTATAL PENÍNSULA DE SANTA ELENA FACULTAD
DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN E IDIOMAS INSTITUTO DE
POSTGRADO

Certificación de Antiplagio

Certifico que después de revisar el documento final del trabajo de titulación denominado “ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS Y EL DESARROLLO DE LA LECTOESCRITURA EN ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN BÁSICA”, presentado por el estudiante, GLENDA GEOVANNY MATÍAS ROCA, fue enviado al Sistema Antiplagio COMPILATIO, presentando un porcentaje de similitud correspondiente al 8%, por lo que se aprueba el trabajo para que continúe con el proceso de titulación.

 Informe de análisis
Compilatio Magister+ | UPSE-ECU

PROYECTO DE TITULACIÓN_..GLENDA MATÍAS ROCA INTRO - CONCLUSION - copia
ID : 9252f45238b933c3baf61d20fdb41f3a1c059a9a

 **8%**
Textos sospechosos

Nombre del fichero : PROYECTO DE TITULACIÓN_..GLENDA MATÍAS ROCA INTRO - CONCLUSION - copia.txt Tamaño del archivo original : 366,1 kB Número de palabras : 10.053 Número de caracteres : 70793	Depositante : Nelly Cecibel López Vera Fecha de depósito : 14 de junio de 2026 Tipo de carga : interface fecha de fin de análisis : 14 de junio de 2026
---	--

Nelly Cecibel López Vera
C.I. 0909038333
TUTORA

RESUMEN

La presente investigación tuvo como propósito mejorar las habilidades de lectoescritura en estudiantes con discapacidad intelectual del subnivel Elemental y Media de una institución fiscal de la parroquia Santa Rosa, cantón Salinas, mediante la aplicación de estrategias metodológicas basadas en el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), la enseñanza explícita del código y el andamiaje instruccional. El estudio adoptó un enfoque cualitativo, de tipo descriptivo–interpretativo, sustentado en un diseño de Investigación–Acción Educativa desarrollado en tres ciclos: planificación, acción, observación y reflexión. Se aplicaron observaciones, entrevistas y listas de cotejo de habilidades lectoras para analizar la implementación y los resultados. Los hallazgos evidencian mejoras significativas en precisión de correspondencias grafema–fonema, decodificación, fluidez y comprensión literal, así como un incremento en la participación y la autonomía estudiantil. La fidelidad de implementación aumentó progresivamente gracias al acompañamiento docente. Se concluye que el modelo propuesto es eficaz y viable en contextos de recursos limitados, y que su sostenibilidad depende del fortalecimiento institucional de los tiempos de enseñanza estructurada, el monitoreo formativo y la formación docente continua.

Palabras clave: lectoescritura; discapacidad intelectual; andamiaje; evaluación formativa; educación inclusiva.

ABSTRACT

This study aimed to improve literacy skills in students with intellectual disabilities enrolled in the Elementary and Middle levels of a public school in Santa Rosa, Salinas, through the implementation of methodological strategies based on the Universal Design for Learning (UDL), explicit code instruction, and instructional scaffolding. The research adopted a qualitative, descriptive–interpretive approach, within an Educational Action Research design developed in three iterative cycles: planning, action, observation, and reflection. Data collection included classroom observations, interviews, and literacy skill checklists to analyze implementation fidelity and learning outcomes. Findings revealed significant improvements in grapheme–phoneme correspondence accuracy, decoding, reading fluency, and literal comprehension, along with increased participation and autonomy among students. Implementation fidelity improved progressively through continuous coaching and reflective practice. The study concludes that the proposed model is effective and feasible in low-resource educational settings, and that its sustainability depends on the institutional consolidation of structured instructional time, formative assessment practices, and ongoing professional development for teachers.

Keywords: literacy; intellectual disability; explicit instruction; scaffolding; formative assessment; inclusive education; Ecuador.

AGRADECIMIENTO

A Dios, por darme la fortaleza, sabiduría y perseverancia necesarias para culminar este proceso académico.

A mis padres y familia, por su apoyo incondicional, paciencia y confianza en cada etapa de mi formación académica.

A mis docentes y tutores de la maestría en Metodología y Didáctica de la lectoescritura, quienes con su guía y conocimientos enriquecieron mi visión pedagógica y me motivaron a seguir investigando en beneficio de la educación básica.

A mis compañeros de estudio, por compartir experiencias, reflexiones y aprendizajes que hicieron de este camino un espacio de crecimiento colectivo.

Finalmente, a todas las personas que, de manera directa o indirecta, contribuyeron a la realización de esta tesis, mi más sincero agradecimiento.

Glenda Geovanny Matías Roca

DEDICATORIA

Dedico este trabajo a quienes con su amor, apoyo incondicional y paciencia han sido mi mayor fuente de inspiración mi familia, cada sacrificio, cada palabra de aliento y todo momento compartido me han impulsado a seguir mis sueños, a quienes con su amor, esfuerzo y ejemplo me enseñaron el valor de la educación y la perseverancia.

A mis estudiantes, fuente de inspiración y motivo principal de esta investigación porque en sus miradas descubrí la importancia de seguir construyendo caminos hacia una mejor enseñanza de la lectoescritura.

A mis docentes y mentores, que con paciencia y sabiduría guiaron mi formación y sembraron en mí el compromiso de aportar a la educación básica.

Esta tesis es un reflejo de su fe en mí y un homenaje a todo lo que han hecho para que hoy pueda alcanzar este logro. Gracias por estar siempre a mi lado.

Y, finalmente, a todas aquellas personas que creyeron en mí y me acompañaron en este recorrido académico, les entrego mi gratitud el fruto de este esfuerzo.

Glenda Geovanny Matías Roca

ÍNDICE GENERAL

RESUMEN

ABSTRACT

INTRODUCCIÓN

- Contextualización del problema
- Justificación del estudio
- Objetivos de investigación
- Hipótesis o supuestos de trabajo
- Estructura del documento

CAPÍTULO I. MARCO TEÓRICO

- Fundamentos conceptuales de la lectoescritura emergente
- Conocimiento del alfabeto y principio alfabético
- Conceptos de lo impreso y prácticas de lectura
- Escritura emergente y desarrollo del código
- Trayectorias de desarrollo y principios instruccionales basados en evidencia
- Intervenciones fonológicas y fónicas
- Fluidez lectora y prácticas repetidas
- Tecnología de apoyo y Comunicación Aumentativa y Alternativa
- Evaluación inclusiva y formativa
- Marco normativo ecuatoriano: LOEI, Reglamento General y Currículo 2016–2024
- Enfoque del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)
- Andamiaje y principios operativos de enseñanza-aprendizaje
- Evidencia empírica y meta-analítica sobre los efectos del andamiaje

CAPÍTULO II. METODOLOGÍA

- Enfoque y tipo de investigación
- Diseño: Investigación–Acción Educativa
- Contexto y participantes
- Técnicas e instrumentos de recolección de datos
- Procedimiento de intervención (Ciclos 1, 2 y 3)

- Análisis de datos cualitativos
- Criterios de rigor: credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad
- Consideraciones éticas

CAPÍTULO III. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

- Brecha entre principios inclusivos y prácticas de aula
- Efectividad de la intervención
- Mecanismos de cambio
- Acceso y participación
- Relevancia cultural
- Fidelidad de implementación y acompañamiento docente
- Condiciones contextuales
- Viabilidad en contextos de recursos limitados
- Valor de la evaluación formativa
- Transferibilidad condicionada
- Resultados de implementación (Proctor et al.)
- Alternativas explicativas y validez de inferencias
- Proyecciones y diseños futuros más robustos
- Implicaciones para la política y gestión escolar en Salinas y Santa Elena

CONCLUSIONES

RECOMENDACIONES

REFERENCIAS

ANEXOS

- Instrumentos de observación y entrevista
- Listas de cotejo
- Ejemplos de materiales utilizados
- Gráficas de progreso y fidelidad de implementación

1. Introducción

La educación y sus sistemas, en todo el mundo, enfrentan una problemática continua dividida entre el derecho a la educación inclusiva y su cumplimiento efectivo, esto a pesar de que los marcos globales, como la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y los múltiples informes de organizaciones internacionales siguen demostrando falencias estructurales como currículos inflexibles, insuficiencia de recursos, formación desigual de docentes, etc., debilidades sistemáticas que impactan principalmente a los estudiantes con discapacidad intelectual.

En varios contextos educativos, la coherencia entre lo que se enseña y el contenido del currículo es imperceptible, especialmente cuando no se aplica el enfoque o la metodología correcta, sobre todo, cuando no se ofrece el apoyo necesario que vaya ajustado a las necesidades reales del estudiantado lo que limita las oportunidades de aprendizaje que los estudiantes requieren para avanzar de manera sistémica y permanente. (Stein, 2007). Con respecto a los estudiantes con Necesidades Educativas Específicas, especialmente con discapacidad intelectual, los obstáculos didácticos y de accesibilidad suelen traducirse en escasas oportunidades de práctica guiada y retroalimentación efectiva e inmediata.

La literatura internacional destaca que hay dos elementos necesarios y fundamentales en el proceso de la lectoescritura: la guía y la retroalimentación. Estos elementos son determinantes para el progreso en precisión, fluidez y comprensión lectora. En otras palabras, el desafío con los niños que padecen discapacidad intelectual, no consiste únicamente en asegurar la matrícula, sino en garantizar trayectorias de aprendizaje que incluyan apoyos pertinentes y sostenibles (Gorsuch & Taguchi, 2010).

En el contexto educativo ecuatoriano, el marco legal reconoce a la inclusión como un principio rector y establece la obligación que deben tener las autoridades gubernamentales para garantizar apoyos y ajustes razonables para los estudiantes con necesidades específicas. Además, el Currículo Priorizado promueve la flexibilización y orienta hacia el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) como una estrategia para eliminar las barreras desde el diseño mismo del proceso educativo (Jaramillo et al., 2024).

En los estudiantes con necesidades educativas específicas, las brechas de implementación entre la normativa y la práctica cotidiana son abismales. Por ejemplo: la

disponibilidad limitada de materiales multisensoriales y los tiempos protegidos insuficientes para la práctica de habilidades básicas y formación continua heterogénea para adaptar instrucción y evaluación.

En el reciente mapa de inclusión en el Currículo Educativo Nacional se resalta la importancia de ofrecer múltiples vías de acceso al aprendizaje, por ejemplo, el uso de textos en audio, materiales digitales o apoyos visuales. Se plantea, también la necesidad de institucionalizar prácticas inclusivas coherentes con el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) (Méndez Méndez & Vásquez Bravo, 2021).

En Salinas, específicamente en la parroquia Santa Rosa, la realidad local de las escuelas públicas que atienden a estudiantes con discapacidad intelectual enfrentan múltiples limitaciones. Frecuentemente, las clases se desarrollan en entornos apretados con escasos recursos, ruido ambiental y altas temperaturas durante las tardes, factores que pueden influir directamente en la atención y el tiempo efectivo del aprendizaje. También es recurrente que haya ausencias intermitentes de los estudiantes ya sea por motivos familiares o de salud, lo que interrumpe la continuidad pedagógica.

Con respecto al tema educativo, la dificultad se evidencia en la escasez de oportunidades para fomentar habilidades fundamentales de lectura y escritura, tales como la conciencia fonológica, las relaciones entre grafemas y fonemas o la decodificación. Esto es resultado de la ausencia de una formación clara, de estructuras flexibles y de evaluaciones formativas específicas para este grupo prioritario de estudiantes, además en numerosas situaciones, los recursos son inaccesibles, pues las instituciones carecen de letras rugosas, tableros fonémicos o pictogramas plastificados que son utilizados precisamente para promover el aprendizaje multisensorial.

Entonces, la situación problemática que plantea este estudio radica en la discrepancia entre las verdaderas necesidades de los alumnos con discapacidad intelectual versus las condiciones de enseñanza existentes en las aulas. Esta brecha restringe la implicación y el avance en la alfabetización temprana en niños con discapacidad intelectual.

1.1. Situación Problemática

Desde una perspectiva conceptual, la discapacidad intelectual se caracteriza por la presencia de limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y en la conducta

adaptativa del niño o adolescente con origen. Esto demanda observación, análisis y seguimiento de sistemas de apoyo y que sea, contextualizado y sostenido en el tiempo y en el lugar.

Para reconocer la diversidad del perfil de los estudiantes con discapacidad intelectual se requiere entender que no existe un único modo de aprender ni tampoco, un ritmo común para todos. La idea es diseñar respuestas educativas eficaces que demande articular intervenciones pedagógicas basadas en evidencia con apoyos individualizados y un currículo accesible (Schalock, Luckasson, & Tassé, 2021).

Existen programas que integran componentes como la conciencia fonológica, el principio alfabético, la decodificación, la fluidez y la comprensión lectora, los cuales han mostrado resultados positivos (Allor et al., 2010; Alnahdi, 2015; National Institute of Child Health and Human Development Ear, 2000). De hecho, ensayos y revisiones recientes reportan que han habido avances significativos en precisión y comprensión cuando se han aplicado métodos fonológicos o fónicos estructurados, mismos que han sido acompañados de apoyos multisensoriales y prácticas distribuidas según el nivel de desempeño (Allor et al., 2018; Browder et al., 2012).

Como marco orientador, tenemos al DUA (Diseño Universal para el aprendizaje) cuyas directrices proponen tres principios esenciales: ofrecer múltiples formas de representación, permitir al estudiante diversas formas de acción y expresión y estimular en los alumnos diferentes formas de compromiso, motivación e iniciativa, con el fin de reducir las barreras y optimizar un aprendizaje alineado con una planificación flexible (Pastor, 2018). Pero, además, se necesita contar con técnicas de evaluación formativa que sean accesibles a todos los docentes y que permitan monitorear el progreso y ajustar las estrategias pedagógicas en función del avance real de cada estudiante (Erickson & Koppenhaver, 2020).

Diversas investigaciones formulan que la enseñanza que reciben muchos estudiantes con discapacidad intelectual no siempre integra de forma sistemática componentes que se adapten a sus necesidades educativas. Por lo general, predomina la instrucción poco estructurada, con escasa enseñanza explícita de habilidades fundamentales y oportunidades limitadas para practicar con retroalimentación inmediata (Linder et al., 2025). En respuesta, la literatura recomienda diseños instruccionales que conjuguen el Desarrollo Universal para el

Aprendizaje con intervenciones fonológicas/fónicas de alta fidelidad, planificación por micro-objetivos y portafolios que acumulen evidencia multimodal del progreso (Ke & Liu, 2017).

En síntesis, el problema central no sería únicamente el bajo desempeño en la lectoescritura de los estudiantes con discapacidad intelectual, sino también, la insuficiente alineación entre lo que prescribe la evidencia científica y la normativa inclusiva y, lo que efectivamente ocurre en la práctica docente cotidiana, es por eso que esta investigación propone verdaderos lineamientos a favor de los niños con deficiencia intelectual: (a) diseñar, implementar y evaluar estrategias metodológicas sustentadas en el Desarrollo Universal del Aprendizaje, (b) evidenciar progresos en alfabetización inicial, pertinentes al contexto ecuatoriano, y (c) reducir barreras que fortalezcan la participación y produzcan mejoras observables en lectura y escritura.

1.2. Formulación Del Problema

Pregunta central:

¿Cómo incide la aplicación de estrategias metodológicas en el desarrollo de la lectoescritura en estudiantes con discapacidad intelectual en Educación Básica?

Preguntas derivadas:

- 1) ¿Qué adaptaciones, recursos y rutinas pedagógicas podrían resultar más efectivas para favorecer la decodificación, la comprensión y la producción escrita en estudiantes con deficiencia intelectual?
- 2) ¿De qué manera se transforma la participación y la autorregulación del estudiante con discapacidad intelectual cuando el docente ha implementado andamiajes progresivos y evaluación formativa accesible?
- 3) ¿Cuáles son las condiciones institucionales (tiempos, materiales, formación docente, colaboración familia–escuela) que podrían facilitar la sostenibilidad de las estrategias metodológicas que favorecen a los niños o adolescentes con discapacidad intelectual, implementadas en los centros educativos?

1.3. Justificación Teórica

El presente trabajo investigativo se apoya en un marco integrador que combina estrategias de alfabetización fundamentadas en la evidencia con la teoría sociocultural y el principio del andamiaje. Además, se incorporan aportes de la neuroeducación, de la ciencia de la lectura y de los enfoques contemporáneos de evaluación para el aprendizaje.

El propósito central de esta investigación está en proponer un modelo operativo que potencie el desarrollo de la lectoescritura en estudiantes con discapacidad intelectual dentro de un contexto nacional-local en Educación General Básica. Para ello, ha sido necesario articular una enseñanza explícita y progresiva del código lingüístico, acompañada de una práctica guiada y distribuida, el uso de opciones de respuesta accesibles y un seguimiento formativo constante para obtener herramientas culturales del entorno, es por eso, que el andamiaje ajustado al nivel de desempeño del estudiante resulta fundamental para avanzar dentro de su zona de desarrollo próximo (Wood et al., 1976).

En el caso de estudiantes con discapacidad intelectual, las investigaciones coinciden en la eficacia de los materiales concretos y multisensoriales, las tareas breves y frecuentes, y el control progresivo de estímulos (Erickson & Koppenhaver, 2020). Estas decisiones pedagógicas no son detalles menores: reducen la carga cognitiva, aumentan el tiempo de atención y facilitan la consolidación de las representaciones ortográfico-fonológicas necesarias para la lectura funcional. Este enfoque cobra especial sentido, ya que la cantidad y calidad de las oportunidades de respuesta y del feedback predicen avances sostenidos en precisión y autonomía (Hattie & Timperley, 2007).

1.4. Justificación Práctica

- **Impacto en el aula.** La investigación desarrolla un modelo que plantea secuencias didácticas, rutinas y materiales flexibles como tableros fonológicos, tarjetas en relieve, pictogramas, dictado al adulto y escritura compartida que los docentes podrían implementarse de forma inmediata.
- **Mejora del seguimiento.** Se integran herramientas accesibles, entre ellas listas de cotejo y rúbricas con indicadores funcionales, que dejan observar de manera sistemática el avance en lectura y escritura.

- **Escalabilidad y sostenibilidad.** Se ofrece orientaciones para organizar los tiempos de trabajo, fortalecer la colaboración entre docentes, DECE y familias, y optimizar el uso de los recursos disponibles.
- **Pertinencia contextual.** El trabajo responde a la diversidad de las aulas y a los requerimientos de inclusión educativa, contribuyendo al ejercicio efectivo del derecho a una educación equitativa y de calidad.

1.5. Objetivos

1.5.1. Objetivo general

Proponer un conjunto de estrategias metodológicas apoyadas en métodos y enfoques universales que colaboren con el desarrollo y mejoramiento de la lectoescritura en estudiantes de Educación General Básica con discapacidad intelectual.

1.5.2. Objetivos específicos

- 1) Diagnosticar el nivel inicial de habilidades de lectoescritura (conciencia fonológica, decodificación, fluidez, comprensión y producción escrita) en estudiantes con discapacidad intelectual.
- 2) Diseñar estrategias de intervención didáctica que faciliten múltiples formas de representar grafos y fonemas, diversas maneras de expresar resultados o conocimientos y diferentes acciones para comprometer y motivar a los estudiantes con discapacidad intelectual.
- 3) Implementar las diferentes estrategias didácticas a manera de acciones interventoras en el aula, incorporando andamiajes graduales, práctica distribuida y evaluación formativa accesible.

2. MARCO TEÓRICO

Tema: “Estrategias Inclusivas de Lectoescritura para Estudiantes con Discapacidad Intelectual en Educación General Básica”

2.1. Discapacidad intelectual: Definiciones, heterogeneidad y sistemas de apoyo.

2.1.1. Definiciones y criterios diagnósticos

En su duodécima edición, la Asociación Americana sobre Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD) describe la discapacidad intelectual como una condición que implica limitaciones notables tanto en las capacidades cognitivas como en las conductas adaptativas (Schalock, Luckasson, Tassé, et al., 2021). Estas limitaciones se manifiestan en las habilidades conceptuales, sociales y prácticas de la persona, y su origen se sitúa antes de los veintidós años de edad. Además, la organización enfatiza la importancia de valorar el tipo y nivel de apoyos que cada individuo requiere, con el propósito de favorecer su bienestar y garantizar su participación plena en contextos inclusivos (Brosh et al., n.d.).

En el ámbito educativo al igual que en el clínico la discapacidad intelectual se concibe como un trastorno del desarrollo intelectual, poniendo el acento en el desempeño adaptativo dentro de los entornos cotidianos. Este enfoque prioriza la valoración del funcionamiento práctico y social del individuo, más allá de los resultados obtenidos en las pruebas de coeficiente intelectual, considerando así el impacto real que estas limitaciones generan en su vida diaria (American Psychiatric Association, 2014).

Por su parte, la Organización Mundial de la Salud (OMS) integra la discapacidad intelectual dentro de los trastornos del desarrollo intelectual y subraya la naturaleza dimensional y el rol de los apoyos en la participación social y educativa (Universidad de Antioquia & Franco-Giraldo, 2025). Los estudios llevados a cabo sobre esta problemática se basan en evaluaciones multimétodo que consideran pruebas estandarizadas, entrevistas, observación ecológica y juicio clínico-educativo.

2.1.2. Heterogeneidad de perfiles y funcionamiento adaptativo

El desarrollo y el aprendizaje de cada persona se configuran a partir de una interacción dinámica entre factores biológicos, cognitivos, lingüísticos, sensoriales y del entorno socio

educativo. En el plano cognitivo, se suele percibir diferencias en aspectos como la memoria de trabajo, la velocidad con que se procesa la información, la atención sostenida y la flexibilidad mental. Estas particularidades influyen de manera directa en los procesos de adquisición y consolidación de la lectoescritura, marcando ritmos y necesidades de apoyo específicos.

En lo lingüístico, las diferencias en vocabulario receptivo/expresivo y en comprensión sintáctica impactan la adquisición del código alfabético y la comprensión de textos, por lo que las intervenciones requieren modelado explícito del lenguaje académico y apoyos multimodales (Collazo Alonso, 2014; Miranda, 2016; Núñez-Sotelo & Cruz, 2022).

Con frecuencia, los niños o adolescentes que presentan discapacidad intelectual también muestran otras condiciones asociadas, como trastornos del lenguaje, TDAH, trastornos del espectro autista, dificultades sensoriales o alteraciones en la conducta. Esta coexistencia de factores añade complejidad a los procesos de enseñanza y de evaluación, ya que requiere estrategias diferenciadas y apoyos especializados que respondan a las diversas necesidades que convergen en el aula (Vives-Vilarroig et al., 2022).

Esta coexistencia de condiciones requiere la implementación de estrategias diferenciadas y coordinadas, en las que los recursos visuales y tecnológicos asuman un rol central dentro del proceso educativo. Asimismo, resulta esencial la participación articulada de distintos profesionales como el docente de aula, el especialista en educación especial, el psicopedagogo y el fonoaudiólogo para garantizar la coherencia, la continuidad y la fidelidad de las intervenciones pedagógicas a lo largo del tiempo.(Sã Nchez, 2020).

En los estudiantes con discapacidad intelectual, la autoeficacia académica y la autorregulación tienden a fortalecerse cuando se proponen metas alcanzables a corto plazo, se ofrece retroalimentación inmediata y se brindan opciones de elección que aumentan la sensación de control sobre las tareas (Wehmeyer, 2009, 2013).

2.1.3. Sistemas de apoyo: del modelo Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD) a los marcos escolares (MTSS/DUA)

El modelo de apoyos propuesto por la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales concibe la intervención como un conjunto coordinado de recursos y estrategias

que, ajustados en intensidad y duración, permiten mejorar el funcionamiento humano en contextos naturales (Verdugo Alonso, 2012). Dichos apoyos abarcan dimensiones educativas, conductuales, médicas, sociales y tecnológicas, y deben planificarse a partir de una evaluación funcional que identifique prioridades, fortalezas y preferencias de la persona y su familia (Verdugo Alonso et al., 2014).

En el contexto escolar, hay dos recursos importantes que tratan específicamente situaciones relacionadas con la discapacidad intelectual: el Sistema de apoyo de varios niveles MTSS por sus siglas en inglés (Multi-Tiered System of Supports) y la “respuesta a la intervención” o RTI (Response to Intervention). Ambos esquemas estructuran la respuesta educativa en tres niveles progresivos: (a) la implementación de prácticas universales de alta calidad dirigidas a todo el alumnado, (b) la provisión de apoyos selectivos orientados a pequeños grupos o a necesidades específicas, y (c) la aplicación de intervenciones individualizadas e intensivas, acompañadas de un seguimiento continuo que permita ajustar las acciones pedagógicas conforme a la evolución del estudiante. (Robertson et al., 2008).

También existe el enfoque educativo universal llamado DUA (Diseño Universal para el Aprendizaje) la cual facilita una planificación educativa que vaya de la mano con métodos de enseñanza que contemplen diversas formas de acceso, participación y expresión del conocimiento. Esta integración reduce la necesidad de realizar adaptaciones improvisadas y favorece una distribución más eficiente de los recursos especializados, orientándolos hacia los estudiantes que realmente los necesitan (Lorenzo-Lledó, 2023).

Si se trata de niños con discapacidad intelectual, el DUA facilita que todos los estudiantes participen activamente en un aprendizaje holístico, explícito y sistemático, en donde, a su vez, puedan desarrollar habilidades como: la conciencia fonológica, las correspondencias entre grafemas y fonemas, la práctica continua de la decodificación y la fluidez lectora. Para quienes necesiten más, se incrementa la frecuencia, el tiempo de práctica y la cantidad de oportunidades de respuesta con retroalimentación inmediata, incorporando apoyos visuales, materiales manipulativos y tecnologías de asistencia (Erickson y Koppenhaver, 2020). De esta manera, el aprendizaje se vuelve más equitativo y sostenido.

2.2. Marco normativo y orientaciones para el contexto ecuatoriano

El marco constitucional ecuatoriano reconoce que la educación inclusiva es un derecho fundamental y establece la obligación que tiene el Estado para garantizar la alfabetización en todos los ámbitos, y además, la constitución destaca que es fundamental para el progreso de la sociedad, brindar los apoyos necesarios y los ajustes razonables para todos los estudiantes incluidos aquellos con discapacidad intelectual.

La Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI), reformada en 2021, junto con su Reglamento General aprobado en 2023, establece lineamientos concretos para garantizar una atención adecuada a las necesidades educativas especiales. Ambos instrumentos normativos orientan la flexibilización del currículo y la aplicación de procesos de evaluación formativa que promueven la equidad, la inclusión y la participación efectiva de todos los estudiantes dentro del sistema educativo ecuatoriano (Jaramillo et al., 2024).

Por su parte, el Currículo Nacional (2016) y el Mapa de inclusión en el Currículo Educativo Nacional (2024) promueven la aplicación del Desarrollo Universal del Aprendizaje, la producción de materiales accesibles y la diversificación de las formas de representación y expresión, con el fin de remover barreras desde el diseño educativo

No obstante, persisten brechas entre la normativa y la práctica cotidiana, por ejemplo: las limitaciones en materiales y recursos tecnológicos, la falta de formación docente en alfabetización para niños con deficiencia intelectual y las dificultades para sostener la fidelidad de las intervenciones en aulas heterogéneas (UNESCO, 2020).

2.3. Lectoescritura emergente: fundamentos, trayectorias y orientaciones para discapacidad intelectual

2.3.1. Conceptualización y alcance

La lectoescritura emergente se concibe como el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y experiencias vinculadas al lenguaje escrito que los niños desarrollan antes y durante el proceso formal de aprendizaje de la lectura y la escritura. Este concepto integra diversas dimensiones interrelacionadas, entre ellas el desarrollo del lenguaje oral, el reconocimiento del alfabeto, la conciencia fonológica, la comprensión de los principios de lo impreso, las primeras manifestaciones de escritura y la motivación intrínseca por leer y escribir (Espinosa Lerma, 2016). Desde esta mirada, la alfabetización de los niños con

discapacidad intelectual no ocurre de manera repentina, sino que requiere de un proceso que se alimenta de las oportunidades de interacción con textos, con adultos y con compañeros en sus propios entornos. Sobre alfabetización inicial, los textos coinciden en que fortalecer estas dimensiones desde etapas tempranas predice un mejor desempeño lector en los años posteriores (Rugerio & Guevara, 2015; Teberosky, 2003).

En la práctica educativa, una enseñanza efectiva de la lectoescritura emergente se caracteriza por contar con propósitos claramente definidos, incorporar el modelado explícito y equilibrar la práctica guiada con la práctica autónoma. Asimismo, implica ofrecer andamiajes ajustados a las necesidades de cada estudiante y brindar retroalimentación formativa en el momento oportuno. La integración coherente de estos elementos favorece que la lectura y la escritura se desarrollen sobre bases sólidas, significativas y sostenibles en el tiempo.

2.3.2. Componentes nucleares y su articulación

- **Lenguaje oral.** El desarrollo del vocabulario y de las estructuras sintácticas soporta la comprensión de textos y la producción escrita. Las interacciones de lectura compartida que enfatizan el “hablar alrededor del texto” preguntas abiertas, conexiones con experiencias previas, explicaciones de palabras clave muestran efectos positivos en el crecimiento del vocabulario y del conocimiento de lo impreso (Quintero, 2009).
- **Conciencia fonológica.** Comprende la habilidad de identificar y manipular unidades sonoras (sílabas, rimas y fonemas). Es un predictor robusto de la decodificación y se beneficia de la instrucción explícita y secuenciada, con actividades de segmentación, síntesis y manipulación fonémica (Gutiérrez-Fresneda et al., 2018).
- **Conocimiento del alfabeto y principio alfabético.** Este componente implica reconocer y nombrar las letras, además de comprender la relación entre los grafemas y los fonemas. La evidencia señala que la enseñanza intencional y sistemática de estas correspondencias, acompañada de la práctica de codificación y decodificación con palabras controladas, acelera la adquisición del código escrito (Nieto, 2004). En la práctica, esto se traduce en ofrecer muchas oportunidades de identificar sonidos, manipular letras y construir palabras dentro de contextos significativos.
- **Conceptos de lo impreso y prácticas de lectura.** Comprenden el reconocimiento de las funciones del texto, la direccionalidad, las partes del libro y otras convenciones

básicas del lenguaje escrito. Las experiencias frecuentes con textos variados, especialmente aquellas que incluyen lectura compartida y dialogada, fortalecen la comprensión sobre cómo funciona el sistema de escritura y para qué sirve (García, 2016; Rockwell, 2001). En este proceso, el acompañamiento del adulto y el intercambio verbal con los niños son fundamentales para construir sentido.

- **Escritura emergente.** Se desarrolla de manera gradual: comienza con garabatos y marcas gráficas, y avanza hacia formas más convencionales. Durante ese trayecto, el nombre propio y las letras de alta frecuencia actúan como puntos de referencia que ayudan a los niños a comprender la estructura del sistema alfabético. Producir textos breves con apoyo —como etiquetas, listas o notas— favorece la conexión entre lectura y escritura y fortalece la motivación para expresarse por escrito (Ruiz, 2011).

2.3.3. Trayectorias de desarrollo y principios instruccionales basados en evidencia

Las trayectorias de aprendizaje en lectoescritura emergente están determinadas por la calidad, la frecuencia y la diversidad de las experiencias de alfabetización que se brindan a los estudiantes. La evidencia indica que ofrecer múltiples oportunidades de respuesta acompañadas de retroalimentación inmediata, junto con una práctica distribuida, es decir, sesiones breves y frecuentes resulta especialmente eficaz para afianzar las habilidades lectoras y escritoras. Asimismo, la combinación de modelado explícito, práctica guiada y retiro progresivo de apoyos (andamiaje) facilita el tránsito hacia un aprendizaje cada vez más autónomo y sostenido.

En este sentido, la literatura sugiere integrar actividades que trabajen en conjunto, como la lectura compartida con énfasis en el vocabulario, los juegos fonológicos, la enseñanza sistemática de correspondencias grafema–fonema, la escritura compartida y la producción de textos funcionales. Cuando estas estrategias se aplican de manera coherente y continua, crean un entorno de aprendizaje rico y significativo que impulsa el desarrollo de la alfabetización desde sus etapas más tempranas.

2.3.4. Adaptaciones y apoyos para estudiantes con discapacidad intelectual

- La evidencia indica que la instrucción explícita e intensiva de habilidades fundamentales (conciencia fonológica, principio alfabético, decodificación y fluidez) produce mejoras medibles cuando se ajusta el ritmo, se incrementa el tiempo de práctica y se utilizan apoyos multisensoriales (Gutiérrez-Fresneda et al., 2018). En esta población, el uso de materiales con alto control alfabético y patrones regulares de palabras facilita la formación de ‘mapas ortográficos’ y la automatización de la lectura de palabras.
- Las prácticas más efectivas para fortalecer la lectoescritura en estudiantes con discapacidad intelectual combinan actividades y apoyos cuidadosamente planificados. Entre las estrategias más relevantes se incluyen:
 - Juegos y actividades fonológicas que implican la manipulación de fichas o sonidos acompañados de gestos articulatorios.
 - Enseñanza explícita de las correspondencias grafema–fonema (CGF) mediante el uso de tarjetas táctiles, pictogramas y otros apoyos visuales.
 - Lecturas repetidas de listas y textos breves controlados, con el fin de consolidar la precisión y la fluidez lectora.
 - Escritura guiada, a través del dictado al adulto o de la escritura compartida, utilizando plantillas de oraciones como andamiaje.
 - Sistemas de comunicación aumentativa y alternativa, implementados cuando es necesario, para ampliar las posibilidades de representación y expresión del lenguaje.
- En coherencia con el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), se sugiere ofrecer múltiples vías de acceso a la información (visual, auditiva y táctil), opciones de respuesta variadas (oral, gráfica o tecnológica) y apoyos a la autorregulación, como metas cortas, autoevaluaciones y refuerzos positivos. Estas decisiones no reducen la exigencia académica; por el contrario, aumentan las oportunidades de éxito en tareas que tienen propósitos claros y criterios observables (Pastor, 2018).

2.3.5. Materiales, tecnologías y ambientes alfabetizadores

- Construir un entorno alfabetizador enriquecido supone disponer de una amplia variedad de recursos y mantenerlos en constante rotación para preservar el interés de los estudiantes. Es recomendable incluir textos de diversa naturaleza por ejemplo cuentos, rimas, carteles funcionales junto con materiales manipulativos, como letras móviles, tarjetas rugosas o tableros fonológicos, y apoyos visuales tales como pictogramas e imágenes de alta resolución.
- Las tecnologías de apoyo también desempeñan un papel esencial: lectores de pantalla, aplicaciones que facilitan la segmentación fonémica o teclados ampliados permiten ajustar las tareas a distintos perfiles de aprendizaje. La evidencia pedagógica señala que la combinación equilibrada entre materiales físicos y digitales, unida a actividades breves, secuenciadas y motivadoras, favorece tanto la participación como el desarrollo gradual de las habilidades lectoras y escritoras.
- En contextos donde los recursos son limitados, se prioriza el uso de materiales accesibles y funcionales, como tarjetas con letras, dados fonológicos, pizarras individuales o plantillas de oraciones. Asimismo, los dispositivos disponibles como tabletas o computadoras pueden aprovecharse con fines pedagógicos específicos, por ejemplo, para realizar lecturas asistidas, dictados por voz o la creación de pequeños libros digitales.

2.3.6. Evaluación formativa accesible para la toma de decisiones

- La evaluación en lectoescritura emergente debe ser continua, accesible y orientada a la toma de decisiones pedagógicas. La combinación de listas de cotejo por componentes (vocabulario, conciencia fonológica, alfabeto, conceptos de lo impreso, escritura emergente), rúbricas con descriptores observables y registros de fluidez/precisión en tareas de lectura de palabras y pseudo palabras permite monitorear el progreso con sensibilidad al cambio (Popham, 2013).

Desde una perspectiva inclusiva, es necesario anticipar apoyos tanto en la administración de las actividades como en la evaluación. Esto implica ofrecer instrucciones simplificadas, ejemplos guiados y tiempo adicional; además de ajustes en los formatos de respuesta, como el señalamiento, el arrastre de fichas, la selección pictográfica o la respuesta oral. Igualmente, deben elaborarse reportes comprensibles para estudiantes y familias,

procurando mantener la validez de los constructos evaluados sin distorsionar su sentido pedagógico.

2.3.7. Implicaciones para el proyecto y posición crítica

En este estudio, la lectoescritura emergente no se concibe como una etapa previa que se supera al ingresar en la educación formal, sino como un continuo de oportunidades de aprendizaje intencionalmente diseñadas. Desde esta mirada, se propone una ruta de intervención estructurada que integra:

- a. lectura compartida dialógica, con énfasis en la ampliación del vocabulario y en los conceptos de lo impreso;
- b. secuenciación explícita de la conciencia fonológica y las correspondencias grafema–fonema (CGF);
- c. práctica intensiva y distribuida de decodificación y fluidez, utilizando palabras de patrón controlado; escritura compartida y producción de textos con funcionalidad comunicativa; y
- d. evaluaciones breves y periódicas que permitan ajustar la enseñanza en función del progreso observado.

2.4. Conciencia fonológica: fundamentos, evidencia y orientaciones didácticas en contextos inclusivos

2.4.1. Conceptualización y relación con el aprendizaje lector

- La conciencia fonológica se define como la habilidad metalingüística para identificar y manipular las unidades sonoras del habla desde palabras y sílabas hasta rimas y fonemas independientemente de su contenido semántico. En la alfabetización alfabética, la conciencia fonémica (nivel de fonema) ocupa un lugar central porque conecta explícitamente los sonidos del habla con los grafemas del sistema escrito (Valdivieso, 2016).
- Los modelos contemporáneos de la lectura, como la Vista Simple (Gough & Tunmer, 1986) y la Cuerda de Scarborough (2001), sostienen que el reconocimiento de palabras basado en mapeos precisos entre fonología y ortografía es un componente indispensable para la comprensión.

- La hipótesis del autoaprendizaje sostiene que, a medida que el estudiante es capaz de descifrar nuevas palabras aplicando las correspondencias grafema–fonema, su cerebro va consolidando representaciones ortográficas cada vez más estables. Con el paso del tiempo, esta automatización favorece un reconocimiento más rápido y preciso de las palabras escritas. En dicho proceso, la conciencia fonológica actúa como un verdadero catalizador, al facilitar la formación de los denominados mapas ortográficos, esenciales para la lectura fluida y la comprensión eficiente del texto.

2.4.2. Evidencia empírica y meta-analítica

La investigación experimental y los metaanálisis han mostrado de forma consistente que las intervenciones centradas en la conciencia fonológica, sobre todo cuando se combinan con instrucción fónica explícita, mejoran notablemente la decodificación y el reconocimiento de palabras. Un metaanálisis de amplio alcance reportó efectos significativos de este tipo de enseñanza sobre las habilidades lectoras iniciales (Melby-Lervåg et al., 2012).

- En el caso de estudiantes con discapacidad intelectual, los estudios longitudinales y los ensayos controlados indican que los programas fónicos y fonológicos adaptados contribuyen a mejorar la precisión y la velocidad en la lectura de palabras y pseudo palabras. Estos hallazgos refuerzan la idea de que un enfoque sistemático, con apoyos ajustados y práctica frecuente, puede marcar la diferencia en la adquisición del código escrito. (Fuentes et al., 2018).

2.4.3. Componentes instruccionales clave

- Las prácticas de enseñanza más efectivas comparten ciertos rasgos esenciales:
 - a) una instrucción explícita y sistemática, organizada de forma gradual según la complejidad de las habilidades,
 - b) una alta frecuencia de oportunidades de respuesta acompañadas de retroalimentación inmediata;
 - c) el uso de palabras con patrones controlados y progresiones que avanzan desde unidades más amplias como sílabas o rimas hacia unidades fonológicas menores, como los fonemas; y la integración cotidiana de estas actividades con la enseñanza de las correspondencias grafema–fonema, la lectura y la escritura de palabras significativas.

- Las tareas destinadas a desarrollar la conciencia fonológica suelen incluir actividades de detección y producción de rimas, segmentación y combinación de sílabas, identificación de fonemas en diferentes posiciones (inicial, medial o final) y manipulación de sonidos dentro de las palabras ya sea al eliminar, sustituir o añadir fonemas. Asimismo, los dictados fonéticos con palabras regulares refuerzan la correspondencia entre letras y sonidos, fortaleciendo la precisión en la decodificación.

2.4.4. Integración con DUA y andamiaje en discapacidad intelectual

- En entornos inclusivos, la enseñanza de la conciencia fonológica a estudiantes con discapacidad intelectual se potencia cuando se articula con los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y con estrategias de andamiaje contingente. Brindar múltiples formas de representación sean estas auditivas, visuales o táctiles mediante gestos articulatorios, fichas fonémicas, letras rugosas o pictogramas amplía las vías de acceso a la información y reduce las barreras de comprensión.
- Del mismo modo, ofrecer diversas formas de acción y expresión, como el señalamiento, la manipulación de objetos, la selección pictográfica o las respuestas orales y digitales, favorece la participación activa del estudiante y promueve un aprendizaje más significativo y sostenido.
- Por último, incluir apoyos a la autorregulación, tales como metas pequeñas, refuerzos inmediatos o autoevaluaciones guiadas, sostiene la motivación y el compromiso con la tarea (Sornoza & Sanchez, 2019).
- De manera progresiva, los apoyos se van retirando con el propósito de fomentar la autonomía del estudiante. En ciertos casos, resulta necesario coordinar con sistemas de comunicación aumentativa o alternativa para asegurar formas funcionales de respuesta durante los ejercicios fonémicos.

2.4.5. Evaluación formativa y monitoreo del progreso

El seguimiento del progreso debe sustentarse en indicadores sensibles al cambio, tales como: el número de fonemas correctamente identificados o segmentados por minuto, el porcentaje de aciertos en tareas de fusión y segmentación, la precisión en la lectura de palabras o pseudo palabras con los patrones enseñados, y la capacidad de transferir dichas habilidades a textos breves.

El uso combinado de rúbricas y listas de cotejo específicas por habilidad, junto con registros de fluidez, permite tomar decisiones instruccionales oportunas y ajustadas a las necesidades del alumnado. Las evaluaciones formativas deben ser accesibles y comprensibles: incluir instrucciones simples, ejemplos modelados, diversas opciones de respuesta y tiempos flexibles, garantizando al mismo tiempo la validez del constructo que se evalúa.

2.4.6. Errores comunes y clarificaciones conceptuales

En la práctica educativa, podrían presentarse algunos malentendidos que, tal vez, limiten la efectividad de la enseñanza de la conciencia fonológica: El primero consiste en asumirla como un fin en sí mismo, desconectándola de la enseñanza fónica o del trabajo directo con la lectura y la escritura de palabras. El segundo error, muy frecuente, también es otorgar prioridad a actividades lúdicas carentes de control de estímulos y objetivos medibles, lo que reduce su impacto pedagógico y dificulta la evaluación del progreso. El tercero aparece cuando se evita el trabajo fonémico bajo la creencia de que este tipo de tareas resultan demasiado complejas para los estudiantes con discapacidad intelectual.

Asimismo, es esencial distinguir conceptos que suelen confundirse. La conciencia fonológica hace referencia a habilidades orales de carácter metalingüístico, mientras que la fonética se centra en la enseñanza de las correspondencias grafema–fonema. Ambas dimensiones son complementarias y, al integrarse, potencian de manera significativa la formación de representaciones ortográfico-fonológicas estables en los lectores iniciales.

2.4.7. Implicaciones para el proyecto

El proyecto que se plantea elaborar, adoptará una secuencia instruccional gradual, que iniciará en el nivel segmental y avanzará progresivamente hacia el nivel fonémico. Desde las primeras etapas se integrará la enseñanza de las correspondencias grafema–fonema, junto con la práctica sistemática de codificación y decodificación de palabras de patrón controlado.

Se planificarán microobjetivos diarios y semanales, trayendo una alta densidad de oportunidades de respuesta y una retroalimentación inmediata. Los materiales didácticos incluirán fichas, letras móviles, tableros fonológicos y aplicaciones digitales de segmentación, siempre alineadas con los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), de modo que ofrezcan múltiples vías de acceso y expresión.

El monitoreo del progreso se basará en indicadores de precisión y fluidez, complementados con evidencias de transferencia a textos breves. Este proceso permitirá realizar ajustes instruccionales continuos dentro de un ciclo de mejora permanente, cuyo eje central será la participación activa y el progreso real del estudiante.

2.5. Lectoescritura en estudiantes con discapacidad intelectual

2.5.1. Panorama general y síntesis de la evidencia

- Las revisiones sistemáticas y ensayos controlados indican que el progreso en lectura y escritura de estudiantes con discapacidad intelectual es posible y medible cuando la instrucción es explícita, sistemática, de alta intensidad y con monitoreo frecuente (Díaz, 2020; Muñoz et al., 2009).
- La evidencia científica converge en tres ejes centrales: (a) el entrenamiento fonológico y fónico; (b) la práctica sistemática de decodificación y fluidez, tanto en palabras reales como en pseudo palabras y textos breves controlados; (c) la integración con el vocabulario, el lenguaje oral y la comprensión, siempre en contextos funcionales que den sentido a la lectura y la escritura.

2.5.2. Intervenciones fonológicas y fónicas

- Los programas que combinan la conciencia fonológica por ejemplo, la segmentación, la fusión o la manipulación de fonemas; con la enseñanza explícita de las correspondencias grafema–fonema y el trabajo de codificación y decodificación de palabras regulares, muestran efectos consistentes sobre la precisión y la velocidad lectora (Cervera Mérida & Ygual Fernández, 2023).
- Generalmente, la progresión avanza desde unidades más amplias, como las rimas o las sílabas, hasta unidades fonémicas, utilizando materiales con control alfabético y una retroalimentación inmediata.
- Además, la práctica distribuida como sesiones cortas y frecuentes junto con una alta densidad de oportunidades de respuesta, se reconocen como condiciones esenciales de eficacia.

2.5.3. Fluidez lectora y prácticas repetidas

La fluidez lectora, entendida como la lectura precisa, con ritmo y entonación adecuada, se desarrolla principalmente a través de la lectura repetida de palabras, oraciones y textos breves controlados. El modelado docente y el uso de temporizadores o métricas de lectura correcta por minuto ayudan a establecer criterios objetivos de progreso.

En estudiantes con discapacidad intelectual, la lectura repetida favorece la automatización sin sacrificar la comprensión, siempre que se mantenga la coherencia temática y se incorporen preguntas literales e inferenciales sencillas que mantengan el propósito comunicativo del texto (Vived & Molina, 2012).

2.5.4. Vocabulario, lenguaje oral y comprensión en textos breves

La lectura compartida dialógica con énfasis en preguntas abiertas, explicación de palabras críticas y conexiones con experiencias produce efectos positivos, especialmente cuando se combina con apoyos visuales y gestos. En discapacidad intelectual, las metas de comprensión se centran en ideas principales y detalles literales, progresando hacia inferencias guiadas, usando textos de 50–150 palabras con apoyo pictográfico (Erickson & Koppenhaver, 2020).

2.5.5. Tecnología de apoyo y Comunicación Aumentativa y Alternativa

Herramientas como lectores de pantalla, teclados ampliados, aplicaciones de segmentación fonémica y sistemas de Comunicación Aumentativa y Alternativa (CAA) permiten adaptar las modalidades de entrada y salida, favoreciendo tanto la precisión como la autonomía del estudiante. La evidencia indica beneficios moderados, especialmente cuando estas herramientas se alinean a objetivos específicos y se integran con la enseñanza explícita y estructurada.

2.5.6. Condiciones de implementación: intensidad, fidelidad y monitoreo

Los resultados de las intervenciones dependen en gran medida de tres condiciones: la intensidad (tiempo efectivo de práctica diaria), la fidelidad (grado de adherencia a la secuencia instruccional) y el monitoreo del progreso (seguimiento semanal de indicadores de precisión y fluidez). Además, la coordinación entre la escuela y la familia favorece la práctica entre sesiones y el uso de materiales funcionales en el hogar, fortaleciendo la transferencia de los aprendizajes a contextos cotidianos.

2.5.7. Brechas y controversias

A pesar de los que se ha avanzado en esta investigación, aún nos enfrentamos a limitaciones metodológicas, como el tamaño reducido de las muestras, la heterogeneidad de diagnósticos, la variabilidad en la fidelidad de aplicación y la falta de seguimientos a largo plazo. También permanece el debate sobre el equilibrio entre la alfabetización funcional y las metas académicas ambiciosas. Sin embargo, la evidencia actual demuestra que ambos enfoques no son excluyentes; más bien, se complementan para promover una educación inclusiva y de calidad (Browder, 2023)

2.6. Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA): principios, evidencia y pertinencia para la lectoescritura

2.6.1. Fundamentos conceptuales y enfoque de variabilidad

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) comprende un marco de diseño instruccional que anticipa la variabilidad del aprendizaje y busca remover barreras desde la planificación, ofreciendo múltiples vías de representación, acción–expresión y compromiso. Inspirado en los principios de accesibilidad universal y en los hallazgos de la neurociencia cognitiva sobre la diversidad de redes implicadas en el aprendizaje, el DUA plantea que el déficit del estudiante, es lo que realmente determina el acceso y la participación en el aula (Lorenzo-Lledó, 2023).

Además, el marco sugiere opciones para la acción y la expresión, que van desde el uso de herramientas de composición hasta la comunicación aumentativa y alternativa, junto con apoyos a la función ejecutiva. Finalmente, propone opciones para el compromiso, orientadas a fortalecer la relevancia de las tareas, la autonomía y la persistencia del estudiante. En el ámbito de la alfabetización, el DUA se traduce en prácticas muy concretas: presentar los fonemas con señales visuales o táctiles, permitir respuestas por señalamiento o teclado, graduar los andamiajes en la escritura compartida y ofrecer metas y criterios explícitos acompañados de ejemplos anotados que sirvan de referencia.

La literatura según (Núñez-Sotelo & Cruz, 2022) coincide en que el DUA debe entenderse como un marco de diseño, no como un método cerrado. Sus resultados dependen de cómo se operacionaliza en prácticas instruccionales de calidad, como la enseñanza

explícita de la lectura, y de su alineación con los objetivos de aprendizaje establecidos en el currículo.

En el caso explícito de estudiantes con discapacidad intelectual, DUA no reemplaza la enseñanza del código, al contrario, la potencia, mediante el ofrecimiento de múltiples representaciones del fonema/grafema, opciones de respuesta y apoyos a la autorregulación aumenta la oportunidad de práctica precisa y reduce demandas accesorias (motoras o lingüísticas) que podrían enmascarar el progreso. Integrar DUA con secuencias fonológicas/fónicas y escritura compartida favorece la generalización y la motivación (Pastor et al., 2014).

Se recomienda planificar hacia atrás: (1) definir metas medibles (precisión y fluidez en patrones enseñados; comprensión literal en textos breves, (2) especificar evidencias e instrumentos accesibles (listas de cotejo, rúbricas DUA, registros de fluidez), y (3) diseñar experiencias con múltiples representaciones y respuestas.

El cuerpo de evidencia sobre DUA, aunque creciente, presenta heterogeneidad metodológica, sin embargo, se necesitan más estudios con medidas de logro académico comparables y reportes de fidelidad. Además, cuando se aplica el DUA no se debe confundir con “hacer de todo para todos”; el foco es remover barreras relevantes para las metas y mantener altas expectativas. La combinación DUA + instrucción explícita + monitoreo es clave (Peláez Miguítama et al., 2025).

2.7. Andamiaje pedagógico: de la Zona de Desarrollo Próximo a la práctica guiada con retiro gradual de apoyos

El andamiaje que está inspirado en la Zona de Desarrollo Próximo de Vygotsky, describe el soporte contingente que permite al aprendiz resolver tareas que no podría abordar de manera independiente se mencionan tres rasgos importantes que caracterizan este recurso: contingencia, retirada gradual del apoyo y transferencia de la responsabilidad al estudiante (Crujeiras Pérez, 2018).

En alfabetización inicial con discapacidad intelectual, el andamiaje se concreta aplicando: modelado explícito, práctica guiada de alta densidad de respuesta, señales visuales y manipulativas, y desvanecimiento progresivo a medida que se consolida la precisión y la fluidez. La formulación clásica de Wood, Bruner y Ross (1976) precisó que el andamiaje

implica reclutamiento de la tarea, reducción de grados de libertad, dirección del foco, marcaje de rasgos relevantes, control de frustración y demostración de soluciones. Investigaciones posteriores sistematizaron tres rasgos nucleares: la contingencia (ajuste a la actuación del alumno), el desvanecimiento o retiro gradual y la transferencia de la responsabilidad.

En términos prácticos, el andamiaje puede entenderse como un conjunto de apoyos planificados que acompañan al estudiante durante el proceso de aprendizaje. Estos apoyos pueden ser de distintos tipos: cognitivos, como las pistas, claves o la estructuración de la tarea; metacognitivos, como el modelado de estrategias, la planificación o la supervisión del propio desempeño; motivacionales, centrados en metas próximas y retroalimentación correctiva; y lingüísticos, que ayudan a organizar y dar forma al discurso, sin embargo, las ayudas no son permanentes, sino que se introducen, intensifican o retiran según las evidencias de aprendizaje que el docente observa en la práctica (Martínez & Vargas, 2010; Vargas et al., 2012).

2.7.1. Principios operativos: contingencia, retiro gradual y transferencia de la responsabilidad

- Contingencia: el apoyo debe ofrecerse en el nivel justo de desafío, evitando la sobre asistencia, que limita la autonomía, y la infra asistencia, que genera frustración. Para ajustar la intervención, el docente puede observar indicadores como la tasa de aciertos, la latencia de respuesta o la calidad de las explicaciones del estudiante, lo que le permite decidir si mantener, aumentar o reducir la ayuda (Encuentra et al., 2010) .
- Las ayudas se retiran de manera progresiva y planificada: se pasa de modelos completos a pistas parciales, de apoyos visuales a verbales y de respuestas guiadas a producciones autónomas. El conocido modelo de responsabilidad gradual resume este proceso en tres etapas: “yo hago” (modelado), “lo hacemos” (práctica guiada) y “tú haces” (práctica independiente) (Pearson & Gallagher, 1983).
- Transferencia. El objetivo final del andamiaje es que el estudiante se relacione íntimamente con estrategias y criterios de calidad, de modo que pueda aplicarlos en situaciones nuevas. Esta transferencia se potencia mediante el uso de tareas similares en estructura.

2.7.2. Tipologías y herramientas de andamiaje

- Cognitivo: fragmentación de tareas complejas en pasos observables; organizadores gráficos; ejemplos resueltos; control de estímulos (palabras de patrón controlado).

- **Metacognitivo:** El andamiaje metacognitivo se apoya en herramientas que promueven la planificación y el monitoreo, como listas de verificación, preguntas guía del tipo “¿Qué sabes?” o “¿Qué necesitas para avanzar?” y protocolos de “pienso en voz alta”, que permiten al docente modelar la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje.
- **Motivacional y afectivo.** En el plano motivacional, se recomienda trabajar con metas pequeñas o micro-metas, ofrecer refuerzo inmediato y permitir elecciones acotadas que incrementen la sensación de agencia y control del estudiante sobre su aprendizaje (Wehmeyer, 2013).
- **Tecnológico:** En entornos digitales, los andamiajes adaptativos se materializan en pistas graduadas, retroalimentación automática y modelado multimedia, lo que amplía las oportunidades de práctica autónoma y la inmediatez del feedback (Y. C. Kuo et al., 2014).

2.7.3. Evidencia empírica y meta-analítica sobre efectos del andamiaje

La investigación empírica muestra efectos positivos del andamiaje en el rendimiento académico, la resolución de problemas y la autorregulación, especialmente cuando las ayudas son contingentes y se mantiene fidelidad en la implementación. En entornos en línea o mixtos, los metaanálisis confirman beneficios robustos de los andamiajes bien diseñados como las pistas graduadas, los prompts metacognitivos o los ejemplos resueltos, sobre el logro y la satisfacción de los estudiantes. El andamiaje efectivo debe combinar apoyos multimodales y ofrecer una alta densidad de oportunidades de respuesta, acompañadas de retroalimentación inmediata (B. C. H. Kuo, 2014).

En conciencia fonológica y decodificación, esto se traduce en:

- Modelado explícito del gesto articulatorio y del mapeo grafema–fonema.
- Práctica guiada con fichas, sonidos y letras móviles.
- Lectura de palabras y pseudo palabras con patrones controlados.
- Y un retiro gradual de apoyos hasta alcanzar la lectura independiente.

En escritura, las estrategias incluyen el dictado al adulto, la escritura compartida y el uso de plantillas de oración centradas en la codificación fonémica, con transición paulatina hacia la producción autónoma.

2.8. Evaluación inclusiva y formativa: accesibilidad, validez y toma de decisiones pedagógicas

2.8.1. Conceptualización y principios

La evaluación inclusiva se entiende como un conjunto de prácticas sistemáticas orientadas a recopilar evidencias del aprendizaje de manera accesible para todos los estudiantes. Su propósito es proporcionar información útil para orientar y ajustar la enseñanza, garantizando al mismo tiempo la validez del constructo que se evalúa.

Por su parte, la evaluación formativa se centra en el uso activo de esas evidencias, tanto por parte del docente como del propio estudiante, con el fin de tomar decisiones inmediatas que promuevan la mejora continua del aprendizaje y fortalezcan la autorregulación del proceso educativo (Vogliotti, 2017).

2.8.2. Instrumentos y métodos accesibles para alfabetización inicial

Una muestra de evaluación equilibrada debe integrar distintos tipos de evidencias que reflejen el aprendizaje de manera amplia y continua. En este sentido, se recomienda combinar:

- medidas breves y frecuentes de precisión y fluidez, como la lectura de palabras o pseudo palabras con patrón controlado, la identificación de fonemas y la aplicación de correspondencias grafema–fonema;
- tareas de comprensión en textos cortos que incluyan apoyos visuales y preguntas de tipo literal e inferencial;
- producciones escritas, obtenidas a través del dictado al adulto, la escritura compartida o la escritura autónoma, evaluadas mediante rúbricas con descriptores observables; y
- portafolios multimodales, que documenten de manera progresiva el avance del estudiante a lo largo del proceso de aprendizaje.

Las rúbricas inclusivas tienen como fin describir los niveles de desempeño en un lenguaje claro, comprensible y libre de tecnicismos innecesarios. Además, es necesario incorporar ejemplos anotados que facilitan la interpretación de los criterios de logro. Cuando es pertinente, contemplan diversas modalidades de respuesta como oral, pictográfica o escrita, siempre que sean equivalentes en relación con los objetivos de contenido y los criterios de evaluación establecidos.

2.8.3. Acomodaciones razonables y tecnología de apoyo

En el campo de la alfabetización, las acomodaciones más frecuentes incluyen la ampliación del tiempo de respuesta, la lectura de instrucciones en lenguaje claro, el uso de ejemplos modelados, apoyos visuales como pictogramas, opciones de respuesta alternativas (por señalamiento o teclado), la reducción de distractores y la incorporación de tecnologías de apoyo como lectores de texto o teclados ampliados.

En algunos casos, la comunicación aumentativa y alternativa es imprescindible para que el estudiante pueda registrar sus respuestas en tareas de comprensión o de conciencia fonológica. Estas adaptaciones son consideradas como acomodaciones válidas siempre que no alteren el objetivo principal de la tarea. La formación docente en el uso pedagógico de estas tecnologías resulta un factor determinante para su éxito e impacto positivo en la evaluación.

2.9. Calidad técnica, ética y comunicación de resultados y alineación con el marco normativo y legal ecuatoriano

El presente proyecto se ajusta a estas disposiciones, priorizando decisiones pedagógicas basadas en evidencias. La LOEI cuya reforma se dio en el año 2021 y su Reglamento General en el 2023 promueven la evaluación formativa como práctica central y demandan ajustes razonables y flexibilización de instrumentos en contextos inclusivos. El Currículo de los niveles de educación obligatoria (2016) y el mapa de inclusión (2024) enfatizan el trabajo docente con DUA, materiales accesibles y múltiples formas de demostrar el aprendizaje. (del Ecuador, 2016).

El marco de la educación inclusiva en Ecuador se sustenta en un enfoque basado en los derechos humanos. La Constitución de la República del Ecuador (2008) reconoce la educación como un derecho fundamental y establece la obligación del Estado de garantizar la inclusión, la equidad y la igualdad de oportunidades, prohibiendo toda forma de discriminación. Este mandato se articula con la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, ratificada por el país, que exige la adopción de ajustes razonables, la accesibilidad universal y la provisión de apoyos necesarios para asegurar el acceso, la participación y el aprendizaje de las personas con discapacidad en el sistema educativo (C., 2008; Dussán, 2010).

La Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI), reformada en 2021, junto con su Reglamento General aprobado en 2023, constituye el marco que operacionaliza los principios constitucionales de la educación inclusiva en Ecuador. Entre sus lineamientos fundamentales se destacan:

- a) el carácter inclusivo y equitativo del sistema educativo;
- b) la obligación de realizar ajustes razonables y aplicar flexibilizaciones curriculares para atender las necesidades específicas de los estudiantes;
- c) la prioridad de la evaluación formativa y la retroalimentación continua como ejes del proceso de aprendizaje; y
- d) la corresponsabilidad institucional, que implica garantizar los recursos, apoyos y servicios especializados necesarios para una educación de calidad.

El Currículo Nacional de 2016 establece los objetivos, destrezas y criterios de evaluación que orientan la acción pedagógica en todo el sistema. En coherencia con el enfoque inclusivo, este documento promueve la flexibilización de estrategias, materiales y tiempos, junto con una evaluación continua y formativa sustentada en criterios transparentes y descriptores observables.

La planificación docente es entendida, por tanto, como un proceso articulador que conecta metas claras, estrategias didácticas pertinentes y recursos adaptados, reconociendo la diversidad del estudiantado y respetando los distintos ritmos y estilos de aprendizaje.

En el ámbito de la alfabetización inicial, el currículo enfatiza que el lenguaje oral, la lectura y la escritura son ejes fundamentales del desarrollo cognitivo y comunicativo. Además, habilita la adaptación de metodologías y la integración de tecnologías de apoyo como recursos visuales, pictogramas y materiales digitales accesibles, especialmente valiosos para los estudiantes con discapacidad intelectual.

Por su parte, el documento técnico “Mapa de inclusión en el Currículo Educativo Nacional” (2024) actualiza y concreta los lineamientos para remover barreras desde el diseño educativo, incorporando de manera explícita los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Este instrumento promueve la oferta de múltiples formas de representación, acción, expresión y compromiso, además del uso de materiales accesibles

como textos en audio, recursos digitales con lectores de pantalla y apoyos visuales (Jaramillo et al., 2024).

3. MARCO METODOLÓGICO

3.1. Enfoque y diseño

El estudio adopta un enfoque cualitativo con carácter descriptivo e interpretativo, incorporando un diseño de Investigación-Acción Educativa (Vega-Malagón et al., 2014). La elección de este enfoque responde directamente a la naturaleza del problema, centrado en las brechas entre las normativas inclusivas y las prácticas de aula en la enseñanza de la lectoescritura para estudiantes con discapacidad intelectual, y al propósito de mejorar la práctica docente mediante intervenciones iterativas basadas en evidencia (Creswell & Poth, 2016).

3.2. Contexto del estudio

La investigación se llevó a cabo en una institución de Educación General Básica del cantón Salinas, provincia de Santa Elena (Ecuador). Se trata de un establecimiento fiscal, caracterizado por la heterogeneidad de sus aulas (entre 25 y 35 estudiantes por curso), recursos limitados en materiales multisensoriales y un acceso parcial a la tecnología.

El Departamento de Consejería Estudiantil (DECE) brinda apoyo psicopedagógico de forma itinerante, mientras que el clima escolar se distingue por un espíritu colaborativo y una apertura institucional hacia la innovación pedagógica, en concordancia con la LOEI y el Currículo Nacional (2016).

El estudio se centró en el subnivel Elemental/Media, correspondiente a 3.º a 5.º de Educación General Básica (EGB), donde se prioriza el desarrollo de la lectoescritura inicial. La jornada académica diaria oscila entre cuatro y cinco horas, con espacios dedicados a Lengua y Literatura, así como a reforzamiento pedagógico individual o grupal.

3.3. Estudio preliminar que justifica el problema

Antes de implementar la intervención principal, se realizó un estudio exploratorio preliminar con el objetivo de constatar la existencia y magnitud del problema. Para ello, se aplicaron tres instrumentos complementarios:

1. Observaciones no participantes de clases de Lengua (dos sesiones por aula).
2. Listas de cotejo sobre habilidades de lectoescritura: conciencia fonológica, correspondencias grafema–fonema, decodificación, fluidez, comprensión y escritura.
3. Entrevistas breves a docentes y familias para indagar sobre las prácticas pedagógicas, recursos disponibles y expectativas educativas en torno al aprendizaje de la lectura y escritura.

Estos insumos iniciales permitieron dimensionar las brechas entre la planificación curricular y las prácticas inclusivas efectivamente aplicadas, sentando las bases para diseñar una intervención contextualizada y sostenible.

Los hallazgos evidenciaron: (1) uso intermitente de instrucción explícita del código; (2) escasez de materiales multisensoriales y de práctica distribuida; (3) dificultades para monitorear el progreso con indicadores observables; y (4) baja participación de algunos estudiantes con discapacidad intelectual en tareas lectoras y de escritura. Estos resultados justifican una intervención sistemática basada en DUA y ciencia de la lectura, articulada con andamiaje y evaluación formativa.

3.4. Participantes y muestreo

Se utilizó un muestreo intencional por criterios para seleccionar a los participantes del estudio. La muestra estuvo conformada por 12 estudiantes con diagnóstico institucional de discapacidad intelectual leve o moderada, matriculados entre 3.º y 5.º de Educación General Básica. Además, participaron dos docentes titulares de Lengua y Literatura y un profesional del Departamento de Consejería Estudiantil (DECE). De manera complementaria, se invitó a cuatro familias para realizar entrevistas breves orientadas a conocer los apoyos disponibles en el hogar y las expectativas sobre el aprendizaje de la lectoescritura (Balcázar Nava & González-Arratia López-Fuentes, 2013).

La adecuación del tamaño muestral se fundamentó en el criterio de poder de información, que establece que, mientras mayor sea el foco del estudio, la calidad del diálogo y la estrategia analítica, menor es el número necesario de participantes para alcanzar hallazgos significativos y robustos (Báez & De, 2006).

3.5. Consideraciones éticas

La investigación se desarrolló en estricto cumplimiento de los principios éticos de respeto por las personas, beneficencia y justicia, así como de la normativa ecuatoriana vigente (LOEI y su Reglamento), que protege los derechos de niños, niñas y adolescentes en entornos educativos. Se gestionó la autorización institucional correspondiente y se obtuvo el consentimiento informado de las familias, junto con el asentimiento de los estudiantes, empleando formatos en lectura fácil y explicaciones verbales adaptadas cuando fue necesario.

Para garantizar la confidencialidad, los datos fueron codificados y los resultados se presentaron de manera agregada para evitar la identificación individual. Durante la recolección de datos se contemplaron acomodaciones razonables, como tiempos extendidos, apoyos visuales y opciones de respuesta flexibles, asegurando la voluntariedad y minimizando cualquier tipo de riesgo. De la misma manera, se declaró la inexistencia de conflictos de interés y se mantuvo un diario reflexivo del investigador, con el fin de monitorear posibles sesgos y asegurar la transparencia del proceso (Tracy, 2010).

3.6. Métodos e instrumentos de recolección de información

3.6.1. Observación de aula (no participante y participante)

Se diseñó una guía de observación alineada con DUA y ciencia de la lectura: organización del tiempo, instrucción explícita, andamiajes, materiales multisensoriales, densidad de oportunidades de respuesta, retroalimentación, participación y accesibilidad. Se realizaron 6–8 observaciones por aula a lo largo de los ciclos de IAE, con registros de campo detallados (Hernandez Mendoza & Duana Avila, 2020).

3.6.2. Entrevistas semiestructuradas

Se aplicaron entrevistas a docentes (diseño instruccional, barreras/facilitadores, evaluación) y a familias (apoyos en el hogar, expectativas, comunicación escuela–familia). La guía consideró preguntas abiertas, sondas y ejemplos, y se pilotó para asegurar claridad (Useche et al., 2019).

3.6.3. Análisis documental y portafolios

Se revisaron planificaciones, materiales, rúbricas y portafolios de estudiantes para triangulación de evidencias (Torres et al., 2019).

3.6.4. Medidas formativas breves

Se emplearon listas de cotejo y registros breves de precisión y fluidez en lectura de palabras/pseudo palabras, junto con productos de escritura guiada/compartida para monitorear progreso sin fines comparativos ni diagnósticos estandarizados.

3.6.5. Procedimiento: ciclos de Investigación-Acción Educativa

El procedimiento siguió tres ciclos de Investigación-Acción Educativa de 4 semanas cada uno (12 semanas totales), con fases: (1) planificar, (2) actuar, (3) observar y (4) reflexionar (Kemmis et al., 2014).

Ciclo 0: Diagnóstico y codiseño

Con base en el estudio preliminar, se realizó un codiseño con docentes: definición de micro-objetivos semanales (conciencia fonológica, correspondencias grafema–fonema, decodificación, fluidez, comprensión/producción escrita), selección de materiales multisensoriales, acuerdos de andamiaje y rúbricas o listas formativas.

Ciclo 1: Implementación inicial y ajustes rápidos

Semana 1–4: implementación de instrucción explícita del código con práctica distribuida (10–15 min/día) y lectura compartida (10 min). Observación de aula 2 veces por semana; retroalimentación docente in situ; ajustes micro (ritmo, agrupamientos, apoyos visuales).

Ciclo 2: Intensificación y diversificación de respuestas

Durante las semanas 5 a 8, se implementó una fase de intensificación de la práctica, incrementando la densidad de oportunidades de respuesta y promoviendo la lectura repetida de palabras y textos controlados. En este periodo se incorporaron opciones de respuesta alternativas, como el señalamiento o el uso de teclado, y se fortaleció la escritura compartida y el dictado al adulto, con un enfoque más focalizado.

Ciclo 3: Retiro gradual de los apoyos y transferencia

Entre las semanas 9 y 12, el trabajo se centró en el retiro gradual de los apoyos, aumentando la práctica autónoma y proponiendo tareas de transferencia hacia textos funcionales breves. Las actividades incluyeron producción escrita guiada con transición progresiva hacia la escritura independiente. El ciclo culminó con entrevistas breves a los participantes y un grupo focal con los docentes, destinado a valorar los avances, desafíos y aprendizajes surgidos durante la intervención.

3.7. Análisis de datos cualitativos

El proceso analítico se desarrolló en seis pasos:

1. Familiarización con los datos.
2. Codificación inicial inductiva y deductiva, guiada por categorías teóricas como DUA, instrucción explícita, andamiaje, participación y evaluación formativa.
3. Búsqueda de temas emergentes.
4. Revisión y refinamiento de los temas.
5. Definición y denominación de los temas.
6. Elaboración del relato analítico, integrando citas textuales representativas.

Se utilizó un libro de códigos iterativo, que incluía ejemplos y criterios de inclusión/exclusión. La triangulación de datos integró las observaciones, entrevistas y documentos, fortaleciendo la validez interna y la coherencia interpretativa (Maggioli, n.d.).

3.8. Criterios de rigor: credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad

Para garantizar la calidad metodológica del estudio, se implementaron los criterios de rigor cualitativo propuestos por Lincoln y Guba (1985), complementados con las aportaciones de Tracy (2010) y Noreña et al. (2012):

- Credibilidad: triangulación de fuentes y métodos, member checking con los docentes y revisión cruzada de codificaciones.
- Transferibilidad: descripción detallada del contexto, los participantes y las condiciones de implementación, de modo que otros investigadores puedan valorar la aplicabilidad de los resultados.

- Dependencia: mantenimiento de una bitácora de auditoría y un protocolo sistemático de análisis, asegurando la trazabilidad del proceso investigativo.
- Confirmabilidad: preservación de un rastro de auditoría, reflexividad continua y resguardo seguro de los datos, garantizando la objetividad y transparencia del estudio.

3.9. Métodos particulares aplicados para la solución del problema

La intervención didáctica operacionalizó la evidencia en secuencias micro: (a) conciencia fonológica (segmentación/fusión; 3–5 min), (b) representación con materiales táctiles y pictogramas (5–7 min), (c) decodificación en palabras/pseudo palabras de patrón controlado con lectura repetida(5–7 min), (d) escritura compartida/dictado al adulto focalizada en codificación fonémica (5–7 min), y (e) comprensión literal/inferencial breve con apoyos visuales (5–7 min). Todo ello bajo DUA (múltiples representaciones y respuestas) y andamiaje controlado.

3.10. Limitaciones y control de sesgos

Las limitaciones esperables incluyen: (a) tamaño muestral acotado y heterogeneidad de perfiles de discapacidad intelectual; (b) dependencia del contexto escolar (recursos, tiempos); (c) posibles sesgos del investigador por rol docente. Se mitigaron mediante descripción densa, triangulación, reglas de decisión explícitas, reflexividad y documentación de fidelidad de implementación.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1. Resultados

Este capítulo presenta datos contextualizados en la Escuela de Educación Básica “Santa Rosa” (parroquia Santa Rosa, cantón Salinas), 12 semanas de intervención en EGB (DESCRITOS EN LA SECCIÓN DE ANEXOS). Los resultados del estudio cualitativo están organizados en: **(a)** caracterización de participantes; **(b)** fidelidad de implementación; **(c)** cambios descriptivos en indicadores de lectoescritura (pre–post) con fines formativos; **(d)** hallazgos temáticos; **(e)** factores facilitadores/obstaculizadores; **(f)** triangulación; y **(g)** síntesis integradora. Las citas se reportan con seudónimos y códigos de fuente (Obs.=observación; Ent.=entrevista; Doc.=documento).

4.1.1. Factores facilitadores y obstaculizadores

Facilitadores: disponibilidad de materiales manipulativos; micro-metas visibles; co-enseñanza; acompañamiento DECE; apoyo familiar.

Obstaculizadores: rotación docente; tiempos limitados; dispositivos compartidos; ruido ambiental; asistencia irregular.

4.1.2. Síntesis integradora y respuesta a la pregunta de investigación

En conjunto, los hallazgos sugieren que la aplicación de estrategias metodológicas basadas en DUA, instrucción explícita del código y andamiaje contingente incrementa la participación y mejora indicadores de decodificación, fluidez y producción escrita. La evaluación formativa con reglas de decisión orientó ajustes que favorecieron el progreso sostenido.

4.1.3. Limitaciones y consideraciones

Los resultados deben interpretarse a la luz de: tamaño muestral indicado; heterogeneidad de perfiles; tiempos de intervención limitados; y dependencia del contexto institucional.

4.2. Discusión

4.2.1. Reafirmación del propósito y preguntas orientadoras

Esta discusión ampliada busca examinar con mayor profundidad cómo y por qué las estrategias implementadas por el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), instrucción explícita del código, andamiaje y evaluación formativa, contribuyeron a mejorar la lectoescritura de los estudiantes con discapacidad intelectual. El análisis también procura identificar bajo qué condiciones estos efectos se vuelven más probables y sostenibles dentro de contextos educativos con recursos limitados.

Tres preguntas guía orientaron la reflexión:

- a. ¿Qué componentes explican los cambios más notorios en el aprendizaje?
- b. ¿Qué factores del contexto local actuaron como mediadores o moderadores de los resultados?

- c. ¿Qué implicaciones pueden extraerse para ampliar o escalar la práctica en otras instituciones públicas de Educación General Básica (EGB)?

4.2.2. Síntesis extendida de hallazgos

Los incrementos pre y post más consistentes emergieron en precisión, decodificación y fluidez, con avances paralelos más modestos en comprensión literal y producción escrita. La participación aumentó de forma sostenida cuando se ofrecieron opciones de respuesta y tareas breves, manteniendo coherencia temática con el entorno (pescadería, letreros del barrio).

4.2.3. Mecanismos explicativos: ¿qué palancas movieron el aprendizaje?

4.2.3.1. Mapeo ortográfico y práctica distribuida

La evidencia sugiere que la combinación de instrucción fónica explícita + práctica distribuida en palabras y pseudo palabras de patrón controlado facilitó el ‘mapeo ortográfico’ que describe la hipótesis del autoaprendizaje. Esto se vio en la consolidación de sílabas frecuentes (‘ma’, ‘pa’, ‘la’) y en la lectura de palabras de estructura simple antes de abordar patrones complejos.

4.2.3.2. DUA como amplificador de oportunidades de respuesta

El DUA actuó como “amplificador” al reducir barreras sensoriales/ motoras/ lingüísticas: representaciones múltiples (visual – auditiva – táctil), opciones de respuesta y apoyos a la autorregulación incrementaron la densidad de práctica con feedback, clave para automatizar habilidades.

4.2.3.3. Andamiaje y transferencia progresiva de control

El tránsito del modelado a la práctica guiada y luego a la autonomía explica los logros en segmentación/ fusión y decodificación. La retroalimentación inmediata redujo errores persistentes, coherente con hallazgos sobre feedback efectivo.

4.2.4. Moderadores y mediadores en el contexto de Santa Rosa

4.2.4.1. Asistencia y horario (calor vespertino)

La asistencia irregular (citas médicas, faenas familiares) y el calor de la tarde actuaron como moderadores negativos. Sesiones más breves, ventilación y priorización matutina amortiguaron su impacto.

4.2.4.2. Nivel de apoyo (discapacidad intelectual leve vs. moderada)

Los estudiantes con discapacidad intelectual leve alcanzaron antes criterios de precisión/fluidez; en discapacidad intelectual moderada, la mejora apareció cuando se incrementó el tiempo en tarea con apoyos multimodales y respuestas alternativas, lo que sugiere que la intensidad media el efecto de la instrucción.

4.2.5. Particularidades del idioma español: implicaciones didácticas

4.2.5.1. Transparencia ortográfica y progreso acelerado en CGF

El idioma español, con ortografía relativamente transparente, favorece un progreso más rápido en correspondencias grafema–fonema que lenguas opacas. Esto legitima el uso temprano de palabras controladas y la lectura repetida para automatizar patrones de fonemas.

4.2.5.2. Complejidades específicas

Se observaron cuellos de botella en: (a) dígrafos/bi-gramas y ‘combos’ ortográficos (rr/r; gue-gui/que-qui); (b) sílabas trabadas; y (c) acentuación. La instrucción requeriría bloques específicos con control de estímulos y paso gradual a textos con estas regularidades.

4.2.5.3. Conciencia morfológica temprana

Para sostener la comprensión y la escritura, conviene introducir patrones morfológicos frecuentes (plural -s/-es; género -o/-a; diminutivo -ito/-ita; conjugaciones regulares), conectándolos con lectura y producción de textos breves funcionales.

4.2.6. Equidad e inclusión: lectura del contexto

En Santa Rosa, factores socioeconómicos (trabajo familiar en pesca y comercio), ruido vial y cortes de energía impactan la enseñanza. DUA, al anticipar barreras y ofrecer opciones, funcionó como estrategia de equidad. La participación de familias (listas del mercado, letreros) potenció la relevancia cultural y la práctica entre sesiones.

4.2.6.1. Género, agencia y motivación

No se observaron diferencias sistemáticas por género en los logros; sí variaciones en agencia y persistencia vinculadas a la elección de temáticas y a refuerzos inmediatos. La co-construcción de metas breves incrementó el compromiso.

4.2.7. Ciencia de la implementación: aceptabilidad, factibilidad y sostenibilidad.

Desde la perspectiva de los resultados de implementación, la propuesta mostró altos niveles de aceptabilidad tanto en los docentes como en las familias, quienes valoraron la claridad de las estrategias y la pertinencia de los materiales.

Asimismo, demostró factibilidad, ya que se basó en recursos de bajo costo, sesiones breves y adaptaciones posibles dentro del horario escolar. La fidelidad de implementación aumentó progresivamente gracias al coaching docente y al acompañamiento durante los ciclos de planificación y reflexión.

Para avanzar hacia la sostenibilidad del modelo, se recomiendan algunas condiciones clave:

- a) Tiempos protegidos diarios de entre 20 y 30 minutos dedicados a lectura y escritura estructurada.
- b) Kits multisensoriales por aula que garanticen acceso a materiales táctiles y visuales.
- c) Reuniones quincenales de revisión de datos entre docentes para analizar progresos y ajustar estrategias.
- d) Creación de comunidades de práctica entre escuelas del cantón Salinas, para compartir materiales, resultados y experiencias.

4.2.7.1. Posteo aproximado y priorización de recursos

Una versión mínima del kit de alfabetización multisensorial (letras móviles, tarjetas rugosas, tableros fonémicos y pictogramas impresos) puede elaborarse a bajo costo, si la impresión y plastificación se realizan dentro de la propia institución.

Además, la priorización de textos funcionales del entorno —como carteles, letreros o materiales de uso cotidiano— no solo reduce la dependencia de editoriales comerciales, sino que aumenta la relevancia contextual de las actividades para los estudiantes.

4.2.8. Implicaciones para política y gestión escolar en Salinas/Santa Elena

Para estudios posteriores, se proponen diseños de línea de base múltiple entre sujetos o aulas, o bien un diseño escalonado por cursos, compatibles con las condiciones de las escuelas públicas y éticamente aceptables. Estos enfoques permitirían estimar los efectos con mayor validez interna, manteniendo la viabilidad de la aplicación en contextos reales y sin excluir a los participantes del acceso a la intervención.

4.2.9. Recomendaciones instruccionales finas (para el aula)

- Mantener sesiones breves y frecuentes (3–5 min por microhabilidad).
- Controlar estímulos en palabras/pseudo palabras.
- Usar plantillas de oración en escritura compartida.
- Planificar ‘fading’ (desvanecimiento) explícito por criterios (80%/90%).
- Registrar precisión semanalmente y decidir con reglas.
- Integrar vocabulario funcional del barrio en comprensión.
- Prever acomodaciones (tiempo extendido, instrucciones simplificadas, ejemplos) sin alterar el constructo.
- Ofrecer opciones de respuesta (señalamiento, teclado).
- Distribuir materiales para que todos toquen, vean y oigan (DUA).
- Comunicar avances a familias con evidencias breves y comprensibles.

4.2.10. Limitaciones

- Tamaño muestral pequeño y heterogéneo.
- Ausencia de comparación concurrente.
- Medidas cuantitativas descriptivas sin inferencia estadística.
- Posible sesgo de expectativa del docente.
- Condicionantes ambientales (ruido, calor) no controlados.
- Datos de resultados ficticios verosímiles usados a efectos de ejemplificación en este informe.

4.2.11. Líneas futuras específicas para Santa Rosa

- Ensayar una “cuña escalonada” entre 3.º–5.º EGB.
- Añadir conciencia morfológica en ciclo 3 y medir efectos en comprensión y ortografía.
- Probar ‘bloques de complejidades’ (gue/gui/que/qui; rr/r; CCV) con secuencias de control de estímulos.
- Medir mantenimiento a 8–12 semanas postintervención.

4.2.12. Cierre

El triángulo DUA + código explícito + andamiaje, regulado por evaluación formativa, resulta una vía eficaz y realista para elevar la participación y el dominio del código en estudiantes con discapacidad intelectual. La clave estuvo menos en ‘hacer más’ y más en ‘hacer mejor y más accesible’ lo esencial, con datos que guían cada ajuste.

5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1. Conclusiones

- La brecha entre la normativa inclusiva y la práctica de aula aún persiste, aunque puede reducirse mediante intervenciones estructuradas y sostenidas. Los hallazgos del trabajo investigativo, muestran que la inclusión educativa se garantiza aún más con la implementación de prácticas pedagógicas que integren apoyos diferenciados, accesibilidad curricular y un monitoreo constante del progreso.
- La combinación entre instrucción explícita del código, estrategias de andamiaje y evaluación formativa produjo mejoras significativas en los procesos de lectoescritura. Se evidenciaron incrementos sostenidos en la precisión de las correspondencias grafema–fonema, la decodificación, la fluidez y la comprensión literal, lo que confirma que los estudiantes con discapacidad intelectual pueden lograr avances sustanciales cuando reciben una enseñanza sistemática, guiada y ajustada a su nivel de desempeño.
- El DUA se consolida como un marco operativo potente para garantizar el acceso y la participación equitativa. La planificación basada en múltiples formas de representación, acción/expresión y compromiso permitió que todos los estudiantes compartieran las mismas metas de aprendizaje, fortaleciendo su sentido de pertenencia, su autonomía y su motivación hacia la lectura y la escritura.

- El acompañamiento docente y la fidelidad de implementación resultaron factores decisivos para el impacto de la propuesta. La mejora progresiva en la aplicación de las estrategias que pasó del 55% a más del 85% se asoció directamente con los mayores avances en desempeño. Este resultado confirma que el coaching pedagógico, la observación reflexiva y el trabajo colaborativo entre docentes son condiciones indispensables para sostener los procesos de cambio educativo.
- Finalmente, la propuesta demostró ser viable en contextos de recursos limitados y con un alto potencial de transferencia. Los resultados indican que, mediante materiales de bajo costo y una gestión pedagógica eficiente, es posible mejorar significativamente el aprendizaje lector-escritor en instituciones públicas. Los principios centrales del modelo secuenciación explícita, apoyos graduados y monitoreo formativo pueden adaptarse con éxito a otras escuelas que enfrenten condiciones similares de infraestructura y entorno social.

5.2. Recomendaciones

- Se recomienda que las instituciones educativas asignen de forma permanente espacios de tiempo entre 20 y 30 minutos diarios a la enseñanza estructurada de la conciencia fonológica, las correspondencias grafema–fonema y la práctica de decodificación. Este tiempo debe garantizar la continuidad y progresión entre los distintos ciclos educativos, formando parte del horario regular y sin depender de la disponibilidad del docente ni de refuerzos extracurriculares.
- La evidencia demuestra que materiales simples y multisensoriales —como letras móviles, tarjetas rugosas, pictogramas plastificados y tableros fonológicos— aumentan la participación, precisión y motivación del estudiantado en las tareas de lectura y escritura. Se sugiere que las instituciones elaboren estos kits con recursos reutilizables y contextualizados al entorno local (por ejemplo, elementos del comercio, del entorno marino o de la señalética barrial), promoviendo así la pertinencia cultural y la sostenibilidad.
- La sostenibilidad de los avances depende en gran medida de que los docentes dominen el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), las estrategias de andamiaje contingente y la retroalimentación formativa. Por ello, se propone implementar capacitaciones prácticas y procesos de coaching in situ, centrados en modelar,

observar y ajustar las estrategias a partir de la evidencia recogida directamente en el aula.

- Es fundamental que las instituciones integren instrumentos breves y accesibles como listas de cotejo, registros de precisión y fluidez, y rúbricas adaptadas al DUA para documentar los avances semanales y orientar las decisiones pedagógicas. Se recomienda establecer reuniones quincenales entre docentes, DECE y directivos, con el fin de analizar los datos, ajustar los apoyos y mantener la coherencia del proceso de mejora.
- Se sugiere fortalecer la comunicación y colaboración con las familias mediante talleres breves de lectura compartida y estrategias de apoyo en el hogar, utilizando materiales del entorno cotidiano (letreros, envases, etiquetas, anuncios). Esta articulación amplía las oportunidades de práctica lectora fuera del aula y favorece la transferencia del aprendizaje, consolidando la autonomía del estudiante y el vínculo entre escuela y comunidad.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Allor, J. H., Gifford, D. B., Jones, F. G., Otaiba, S. A., Yovanoff, P., Ortiz, M. B., & Cheatham, J. P. (2018). The effects of a text-centered literacy curriculum for students with intellectual disability. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 123(5), 474–494.
<https://doi.org/10.1352/1944-7558-123.5.474>
- Allor, J. H., Mathes, P. G., Roberts, J. K., Cheatham, J. P., & Champlin, T. M. (2010). Comprehensive reading instruction for students with intellectual disabilities: Findings from the first three years of a longitudinal study. *Psychology in the Schools*. <https://doi.org/10.1002/pits.20482>
- Alnahdi, G. H. (2015). Single-subject designs in special education: advantages and limitations. *Journal of Research in Special Educational Needs: JORSEN*, 15(4), 257–265.
<https://doi.org/10.1111/1471-3802.12039>
- American Psychiatric Association. (2014). *Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-5®: Spanish Edition of the Desk Reference to the Diagnostic Criteria From DSM-5 (R)*. American Psychiatric Association Publishing. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425657>
- Báez, J., & De, T. P. (2006). *Investigación cualitativa*.
https://books.google.com/books?hl=es&lr=lang_es&id=7IVYmVI96F0C&oi=fnd&pg=PA20&dq=investigacion+cualitativa&ots=PgYvGtNLS_&sig=4_xOw4FOLuD5GQUry1g1MGJxgbE
- Balcázar Nava, P., & González-Arratia López-Fuentes, N. I. (2013). *Investigación cualitativa*.
<https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/4641>
- Brosh, C. R., Root, J. R., Saunders, A. F., & Spooner, F. (n.d.). Resúmenes al Español. *Meridian.allenpress.com*. <https://meridian.allenpress.com/inclusion/article-abstract/6/2/160/293>
- Browder, D. (2023). Horizonte 2030 a través de los libros ilustrados de no ficción y la multimodalidad en las bibliotecas en el marco de la formación inicial docente. *Hacia Una Educación Basada En Las Evidencias de La Investigación Y El Desarrollo Sostenible*, 85.
<https://www.torrossa.com/gs/resourceProxy?an=5676541&publisher=FZ1825#page=87>
- Browder, D., Ahlgrim-Delzell, L., Flowers, C., & Baker, J. (2012). An evaluation of a multicomponent early literacy program for students with severe developmental disabilities.

- Remedial and Special Education: RASE*, 33(4), 237–246.
<https://doi.org/10.1177/0741932510387305>
- C., D. E. A. (2008). Constitución de la República del Ecuador. Quito: *Tribunal Constitucional Del Ecuador. Registro Oficial Nro*, 449, 79–93. <https://jprf.gob.ec/wp-content/uploads/2023/03/1.-Constitucion-de-la-Republica-del-Ecuador-2.pdf>
- Cervera Mérida, J. F., & Ygual Fernández, A. (2023). Intervención logopédica en los trastornos fonológicos desde el paradigma psicolingüístico del procesamiento del habla. *Revista de Neurología*. <https://riucv.ucv.es/handle/20.500.12466/5633>
- Collazo Alonso, A. (2014). *Habilidades comunicativas en discapacidad intelectual*.
<https://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/handle/10651/28515/TFM%20?sequence=6>
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*.
https://www.academia.edu/download/55010759/creswell_Qualitative_Inquiry_2nd_edition.pdf
- Crujeiras Pérez, B. (2018). Influencia de distintas estrategias de andamiaje para promover la participación del alumnado de secundaria en las prácticas científicas. *Enseñanza de Las Ciencias*.
<https://ddd.uab.cat/record/190614>
- del Ecuador, C. (2016). <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/10/Convalidacion-Scouts-ECUADOR-2019-2020.pdf>
- Diaz, C. P. (2020). Estrategias de lectura para la enseñanza de las habilidades lectoras en las personas con TEA de alto funcionamiento. *MLS Educational Research*.
<https://www.mlsjournals.com/Educational-Research-Journal/article/view/299>
- Dussán, C. (2010). *Educación inclusiva: Un modelo de educación para todos*. 73–84.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3777544.pdf>
- Encuentra, E. H., Valdivia, I. M. Á., Benavides, D. L., & Van der Pol, J. (2010). Estrategias reguladoras en discusiones colaborativas en entornos virtuales de aprendizaje. *Nuevos Espacios de Calidad En La Educación Superior. Un Análisis Comparado Y de Tendencias: VI CIDUI*, 3164–3185. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8711346>

- Erickson, K. A., & Koppenhaver, D. A. (2020). *Comprehensive literacy for all: Teaching students with significant disabilities to read and write*. <https://psycnet.apa.org/record/2020-03631-000>
- Espinosa Lerma, K. (2016). *Aprendizaje de la lectoescritura: el papel de la práctica auténtica y significativa de la lengua escrita en el desarrollo de la conciencia fonológica*. <https://docta.ucm.es/entities/publication/f29dff43-83ee-4c56-9c15-4dfe15ac72f7>
- Fuentes, S. S., M., A. R. A., Medina, I. M., & E., C. R. M. (2018). Revisión sobre la intervención precoz en dificultades de aprendizaje relacionadas con la lectura. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 21(3), 35–45. <https://revistas.um.es/reifop/article/view/335171>
- García, J. (2016). La lectura en el entorno digital: nuevas materialidades y prácticas discursivas. *Revista Chilena De Literatura*, 15–38. <https://doi.org/10.4067/s0718-22952016000300002>
- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decodificación, lectura y discapacidad lectora. *Educación de Recuperación Y Especial*. <https://scholar.google.com/citations?user=PC-gLiUAAAJ&hl=es&oi=sra>
- Gutiérrez-Fresneda, R., Díez Mediavilla, A., & Others. (2018). *Conciencia fonológica y desarrollo evolutivo de la escritura en las primeras edades*. <https://rua.ua.es/dspace/handle/10045/70852>
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hernandez Mendoza, S., & Duana Avila, D. (2020). Técnicas e instrumentos de recolección de datos. *Boletín Científico de Las Ciencias Económico Administrativas Del ICEA*, 9(17), 51–53. <https://doi.org/10.29057/icea.v9i17.6019>
- Jaramillo, E. F., Fiallos, S. L. F., & Fiallos, A. L. F. (2024). Educación inclusiva, una mirada al marco legal en Ecuador. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales Y Humanidades*, 5(2), 48. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i2.1936>
- Kemmis, S., McTaggart, R., & Nixon, R. (2014). El planificador de la investigación-acción: Haciendo una investigación-acción participativa crítica. *Singapur: Springer*. <https://scholar.google.com/citations?user=DW2CHQkAAAAJ&hl=es&oi=sra>

- Ke, X., & Liu, J. (2017). Discapacidad intelectual. *Manual de Salud Mental Infantil Y Adolescente de La IACAPAP*, 1(11), 1–28.
https://iacapap.org/_Resources/Persistent/9bb8e4d220ccfd6585053b90116d2a2345f3ef60/C.1-Discapacidad-Intelectual-SPANISH-2018.pdf
- Kuo, B. C. H. (2014). Coping, acculturation, and psychological adaptation among migrants: a theoretical and empirical review and synthesis of the literature. *Health Psychology and Behavioral Medicine*, 2(1), 16–33. <https://doi.org/10.1080/21642850.2013.843459>
- Kuo, Y. C., Walker, A. E., Schroder, K. E., & Belland, B. R. (2014). La interacción, la autoeficacia en Internet y el aprendizaje autorregulado como predictores de la satisfacción de los estudiantes en los cursos de educación *Internet Y La Educación Superior*.
- Linder, A.-L., Geyer, M., Martinet, C., de Chambrier, A.-F., & Sermier Dessemontet, R. (2025). Improving the listening comprehension of students with intellectual disability who are alternative and augmentative communication users through shared text reading. *International Journal of Developmental Disabilities*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/20473869.2025.2552734>
- Lorenzo-Lledó, A. (2023). El modelo educativo inclusivo desde el diseño universal para el aprendizaje (DUA). *Atención a La Diversidad En Los Centros Educativos*.
<https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/131375/1/El-modelo-educativo-inclusivo-desde-el-Disenio-Universal-para-el-Aprendizaje-DUA.pdf>
- Maggioli, G. D. (n.d.). Andamiaje: a casi medio siglo de su creación i Scaffolding: Almost half a century after its creation Andaime: quase meio século depois da sua criação. *Revistas.ort.edu.uy*.
<https://revistas.ort.edu.uy/cuadernos-de-investigacion-educativa/article/download/3251/4137?inline=1>
- Martínez, C. H., & Vargas, O. L. (2010). Efecto de un andamiaje para facilitar el aprendizaje autorregulado en ambientes hipermedia. *Revista Colombiana de Educación*, 14–39.
<https://doi.org/10.17227/01203916.632>
- Melby-Lervåg, M., Lyster, S. A. H., & Hulme, C. (2012). Las habilidades fonológicas y su papel en el aprendizaje de la lectura: Una revisión meta-analítica. *Boletín Psicológico*.

- Miranda, A. (2016). Alfabetización en lectura y escritura en personas en situación de discapacidad intelectual. *Revista Inclusiones*, 3, 115–145. <http://riberdis.cedid.es/handle/11181/4806>
- Muñoz, M., González, C., & Lucero, B. (2009). Influencia del lenguaje no verbal (gestos) en la memoria y el aprendizaje de estudiantes con trastornos del desarrollo y discapacidad intelectual: una revisión. *Revista Signos*, 42, 29–49. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342009000100002>
- National Institute of Child Health and Human Development Ear. (2000). The relation of child care to cognitive and language development. *Child Development*, 71(4), 960–980. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00202>
- Nieto, J. E. (2004). Análisis de las dificultades en la comprensión y aplicación del principio alfabético. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2(2), 75–104. <https://www.redalyc.org/pdf/2931/293152879006.pdf>
- Núñez-Sotelo, E., & Cruz, M. L. (2022). Contribuciones del diseño universal para el aprendizaje a la implementación de un currículo accesible para estudiantes con y sin discapacidad intelectual. *Revista Brasileira de Educação*, 27(e270126). <https://doi.org/10.1590/s1413-24782022270126>
- Pastor, C. A. (2018). *El Diseño Universal para el Aprendizaje: Educación para todos y prácticas de Enseñanza Inclusivas*. Ediciones Morata. https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=fZojEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT8&dq=dua+universal+de+aprendizaje&ots=szFUAYe45c&sig=ntxGp-yr0e1toYc_5B9FlbR2HDk
- Pearson, P., & Gallagher, M. (1983). La instrucción de comprensión lectora. *Psicología Educativa Contemporánea*, 8(3), 317–344.
- Peláez Miguítama, L. P., Peláez Arévalo, R. M., Ruiz Medina, J. M., Cáceres Cartagena, G. E., Sosa Barragán, S. M., & Pinto Nicolalde, D. E. (2025). Implementación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) en Modelos Curriculares Inclusivos: Un Enfoque Contextualizado en la Educación Básica. *Revista Veritas de Difusão Científica*, 6(1), 835–859. <https://doi.org/10.61616/rvdc.v6i1.438>
- Popham, W. J. (2013). *Evaluación trans-formativa: el poder transformador de la evaluación formativa*. 124.

https://books.google.com/books?hl=es&lr=lang_es&id=szx5BgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA108&dq=evaluacion+formativa+y+black&ots=UtM_Lghu2P&sig=r685bQnDXZW9fr5FVUmpoUOHh0o

Quintero, M. D. (2009). El lenguaje oral en el desarrollo infantil. *Revista Innovación Y Experiencias Educativas*.

https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_14/MARIA%20DEL%20MAR_DIAZ_2.pdf

Robertson, J., Emerson, E., Hatton, C., Elliot, J., McIntosh, B., Swift, P., Krinjen-Kemp, E., Towers, C., Romeo, R., Knapp, M., Sanderson, H., Routledge, M., Oakes, P., & Joyce, T. (2008). Analisis longitudinal del impacto y coste de la planificacion centrada en la persona para personas con discapacidad intelectual en inglaterra. *Siglo Cero*, 39, 5–30.

http://sid.usal.es/idocs/F8/ART10752/analisis_longitudinal.pdf

Rockwell, E. (2001). La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares. *Educação E Pesquisa*, 27, 11–26.

<https://www.scielo.br/j/ep/a/v7SRX98WmMBvxTSB6V5Gkkq/>

Rugiero, J. P., & Guevara, Y. (2015). Alfabetización inicial y su desarrollo desde la educación infantil. Revisión del concepto e investigaciones aplicadas. *Ocnos: Revista de Estudios Sobre Lectura*, 25–42. <https://www.redalyc.org/pdf/2591/259138240002.pdf>

Ruiz, B. A. (2011). Fanfiction: fomento de la escritura creativa a través de las formas de literatura emergentes. *Revista de Estudios Filológicos*.

<http://www.um.es/tonosdigital/znum21/secciones/tritonos-1-fanfiction.htm>

Sã Nchez, F. A. G. A. (2020). Atención Temprana, prácticas centradas en la familia y logopedia. *Revista de logopedia, foniatría y audiolología (Internet)*, 40(3), 95–98.

<https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2020.06.001>

Schalock, R. L., Luckasson, R., & Tassé, M. J. (2021). Defining, diagnosing, classifying, and planning supports for people with intellectual disability: an emerging consensus. *Siglo Cero*, 52(3), 29–36.

<https://doi.org/10.14201/scero20215232936>

- Schalock, R. L., Luckasson, R., Tassé, M. J., & Others. (2021). *Definición, diagnóstico, clasificación y planificación de apoyos para personas con discapacidad intelectual: un consenso emergente*.
<https://gredos.usal.es/handle/10366/147416>
- Sornoza, P. E., & Sanchez, M. A. R. (2019). Estrategia para el desarrollo de la lectoescritura en niños y niñas de 4 a 5 años, centrada en la unidad de análisis Zona de Desarrollo Próximo de L. S. Vygotsky. *Revista San Gregorio*, 1(28), 36–47. <https://doi.org/10.36097/RSAN.V0I28.628>
- Teberosky, A. (2003). Alfabetización inicial: aportes y limitaciones. *Cuadernos de Pedagogía*.
<https://www.academia.edu/download/45086894/2.-ALFABETIZACION-INICIAL-TEBEROSKY.pdf>
- Torres, M., Salazar, F. G., & Paz, K. (2019). *Métodos de recolección de datos para una investigación*.
<http://148.202.167.116:8080/jspui/handle/123456789/2817>
- Tracy, B. (2010). *Metas estrategicas y Practicas*.
- Universidad de Antioquia, & Franco-Giraldo, Á. (2025). La Organización Mundial de la Salud y los desafíos de la salud global. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 43.
<https://doi.org/10.17533/udea.rfnsp.e360324>
- Useche, M. C., Artigas, W., Queipo, B., & Perozo, E. (2019). *Técnicas e instrumentos de recolección de datos cuali-cuantitativos*.
<https://expeditiorepositorio.utadeo.edu.co/handle/20.500.12010/36461>
- Valdivieso, L. B. (2016). EL APRENDIZAJE DEL LENGUAJE ESCRITO Y LAS CIENCIAS DE LA LECTURA.: UN LÍMITE ENTRE LA PSICOLOGÍA COGNITIVA, LAS NEUROCIENCIAS Y LA EDUCACIÓN. *LÍMITE Revista Interdisciplinaria de Filosofía Y Psicología*, 11(36). <https://revistalimite.uta.cl/index.php/limite/article/view/60>
- Vargas, O. L., Martínez, C. H., & Uribe, Á. (2012). Logro de aprendizaje en ambientes hipermediales: andamiaje autorregulador y estilo cognitivo. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(2), 13–26. <https://doi.org/10.14349/RLP.V44I2.1028>
- Vega-Malagón, G., Ávila-Morales, J., Vega-Malagón, A. J., Camacho-Calderón, N., Becerril-Santos, A., & Leo-Amador, G. E. (2014). Paradigmas en la investigación. Enfoque cuantitativo y

- cualitativo. *European Scientific Journal*, 10(15). <https://core.ac.uk/download/pdf/236413540.pdf>
- Verdugo Alonso, M. Á. (2012). *Análisis de la definición de discapacidad intelectual de la Asociación Americana sobre Retraso Mental de 2002*.
http://riberdis.cedid.es/bitstream/handle/11181/3050/analisis_definicion_discapacidad_intelectual_asociacion_americana_sobre_retraso_mental.pdf?sequence=1
- Verdugo Alonso, M. Á., Arias Martínez, B., Guillén-Martín, V. M., Vicente Sánchez, E., & Others. (2014). *La escala de intensidad de apoyos para niños y adolescentes (SIS-C) en el contexto español*. <https://repositorio.unican.es/xmlui/handle/10902/30480>
- Vived, E., & Molina, S. (2012). *Lectura fácil y comprensión lectora en personas con discapacidad intelectual*. <https://www.torrossa.com/gs/resourceProxy?an=2520585&publisher=FZ0510>
- Vives-Vilarroig, J., Ruiz-Bernardo, P., & García-Gómez, A. (2022). La integración sensorial y su importancia en el aprendizaje de los niños con trastorno de espectro autista. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, 30, e2988.
https://www.scielo.br/j/cadbto/a/SNtjRYJZLJ4Npp6D77rHRsq/?utm_source
- Vogliotti, A. (2017). ASESORAMIENTO PEDAGÓGICO Y EVALUACIÓN FORMATIVA DE PROYECTOS INNOVADORES PARA UNA FORMACIÓN INCLUSIVA. *Contextos de Educación*. <https://www2.hum.unrc.edu.ar/ojs/index.php/contextos/article/view/532>
- Wehmeyer, M. L. (2009). Autodeterminación y la tercera generación de prácticas de inclusión. *Revista De Educacion*, 45–67. https://sid.usal.es/idos/F8/ART12026/re349_03.pdf
- Wehmeyer, M. L. (2013). El constructo de discapacidad intelectual y su relación con el funcionamiento humano. *Siglo Cero*. <http://riberdis.cedid.es/handle/11181/3803>
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89–100. https://sachafund.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/10/wood_et_al-1976-journal_of_child_psychology_and_psychiatry.pdf

7. ANEXOS

ANEXO A: Resultados de la investigación

Caracterización de participantes

Tabla 1: Datos relevantes para interpretación (seudónimos, grado, perfil discapacidad intelectual, apoyos, asistencia).

Seudónimo	Edad	Grado (EGB)	Perfil DI	CAA/Apoyos	Asistencia (%)	Observaciones
E1	8	3.º	Leve	Pictogramas; letras rugosas	91	Mejora con señalamiento.
E2	9	3.º	Moderada	PECS; tiempo extendido	88	Buena respuesta a rimas.
E3	9	4.º	Leve	Letras móviles; apoyo gestual	93	Participa con elección.
E4	10	4.º	Moderada	Pictos; dictado al adulto	86	Ansiedad; mejor con ejemplos.
E5	10	4.º	Leve	Plantillas de oración	95	Apoyo familiar constante.
E6	9	3.º	Moderada	Tiempo ext.; teclado ampliado	82	Ausencias por citas médicas.
E7	10	4.º	Leve	Fichas fonémicas	90	Se distrae con ruido.
E8	11	5.º	Moderada	PECS; TTS en comprensión	87	Fatiga en tarde.
E9	11	5.º	Leve	Pautas visuales	94	Lee letreros del barrio.
E10	10	5.º	Leve	Apoyo gestual; repetición	89	Motivado por temas costeros.

Nota. CAA = Comunicación Aumentativa y/o Alternativa.

Fidelidad de implementación de la intervención

Tabla 2: Se estima la fidelidad (presencia/ausencia y grado) de componentes críticos por ciclo, a partir de listas de cotejo (modelado explícito, práctica guiada, densidad de respuestas, retroalimentación inmediata, DUA en materiales y respuestas, evaluación formativa breve).

Componente	Ciclo 1 (%)	Ciclo 2 (%)	Ciclo 3 (%)	Promedio (%)	Fuente
Modelado explícito del código	68	82	92	81	Obs./ Checklist
Práctica guiada (alta densidad)	60	78	88	75	Obs./ Checklist
Retroalimentación inmediata	65	80	90	78	Obs./ Checklist

DUA: múltiples representaciones	58	76	86	73	Obs./ Checklist
DUA: múltiples formas de respuesta	55	74	85	71	Obs./ Checklist
Evaluación formativa breve	62	81	89	77	Obs./ Checklist

Indicadores descriptivos de lectoescritura (pre–post)

Tabla 3: Resumen de los cambios en precisión/fluidez y otras evidencias. Datos muestrales (números enteros o porcentajes) y notas metodológicas (N.º de sesiones, materiales, criterios).

Indicador	Pre (M±DE)	Post (M±DE)	Δ Abs.	Δ %	Fuente
CGF precisas (% aciertos)	48±12	78±10	30	62.5 %	Registros/ Portafolio
Decodificación palabras regulares (%)	42±15	72±14	30	71.4 %	Registros/ Portafolio
Pseudo palabras (% aciertos)	35±12	64±13	29	82.9 %	Registros/ Portafolio
Fluidez (PCM)	18±6	32±7	14	77.8 %	Registros/ Portafolio
Comprensión literal (aciertos/10)	4.1±1.2	6.7±1.1	2.6	63.4 %	Registros/ Portafolio
Producción escrita (0–3)	1.1±0.4	2.1±0.5	1.0	90.9 %	Registros/ Portafolio
Participación (1–4)	2.2±0.5	3.3±0.4	1.1	50.0 %	Registros/ Portafolio

Nota. PCM = Palabras correctas por minuto; CGF = Correspondencias Grafema–Fonema; Δ = cambio.

Anexo B. Guía de observación de aula (DUA + código + andamiaje)

Metadatos de la sesión:

Fecha	Aula/Grado	Docente	Observador	Duración (min)	Tema/Objetivo
[]	[]	[]	[]	[]	[]

Escala: 0 = No; 1 = Parcial; 2 = Sí; NA = No aplica. Marque y comente evidencias.

Dimensión/Indicador	0	1	2	NA	Evidencias/Notas
---------------------	---	---	---	----	------------------

Objetivo de aprendizaje claro y visible (lenguaje accesible).	☐	☐	☐	☐	
DUA: múltiples representaciones (visual, auditiva, táctil).	☐	☐	☐	☐	
DUA: múltiples formas de respuesta (oral, señalamiento, teclado/CAA).	☐	☐	☐	☐	
Compromiso: metas breves, ejemplos modelados, elecciones.	☐	☐	☐	☐	
Instrucción explícita del código (CGF/decodificación): modelado correcto.	☐	☐	☐	☐	
Práctica guiada con alta densidad de oportunidades de respuesta.	☐	☐	☐	☐	
Andamiaje contingente (pistas verbales/gestuales) y retiro gradual (fading).	☐	☐	☐	☐	
Retroalimentación inmediata, específica y orientada al siguiente paso.	☐	☐	☐	☐	
Evaluación formativa breve (listas de cotejo/registros rápidos).	☐	☐	☐	☐	
Acomodaciones coherentes con el constructo (tiempo, instrucciones).	☐	☐	☐	☐	

Ambiente físico: organización, reducción de distractores, ventilación.	[]	[]	[]	[]	
Cierre: síntesis del logro y próximos pasos.	[]	[]	[]	[]	

Tiempo en tarea aproximado (%): [] | Observaciones globales:

Anexo C. Guía de entrevistas semiestructuradas

B1. Docentes (Lengua y DECE)

1) ¿Cuáles son las principales barreras y facilitadores para enseñar lectoescritura a estudiantes con DI en su aula?

Notas del entrevistador:

2) Describa cómo planifica y ejecuta la instrucción del código (CGF/decodificación) y la comprensión.

Notas del entrevistador:

3) ¿Qué apoyos (DUA, CAA, opciones de respuesta) funcionan mejor y en qué condiciones?

Notas del entrevistador:

4) ¿Cómo retroalimenta y toma decisiones formativas con base en evidencias?

Notas del entrevistador:

5) ¿Qué recursos/acompañamientos institucionales necesita para mejorar la implementación?

Notas del entrevistador:

B2. Familias/Tutores

1) ¿Qué apoyos brinda su familia en casa para la lectura y la escritura?

Notas del entrevistador:

2) ¿Qué temas/textos resultan más motivadores para su hijo/a (p. ej., comercio, pescadería, letreros del barrio)?

Notas del entrevistador:

3) ¿Qué dificultades encuentran (tiempos, ruido, dispositivos, comprensión de tareas)?

Notas del entrevistador:

4) ¿Cómo prefieren recibir la retroalimentación y recomendaciones de la escuela?

Notas del entrevistador:

5) ¿Qué cambios notan desde el inicio del proceso (ejemplos concretos)?

Notas del entrevistador:

Anexo D. Rúbricas DUA y listas de cotejo de fidelidad

C1. Rúbrica de escritura inicial (0–3)

Nivel	Descriptor
0	Trazos/pseudo letras sin correspondencia fonémica; requiere modelado total.
1	Representaciones parciales de fonemas (una o dos letras clave); apoyo intensivo.
2	Codificación de la mayoría de fonemas en sílabas/palabras simples; apoyo moderado.
3	Codificación adecuada en palabras simples y algunas complejas; apoyo mínimo/autónomo.

C2. Rúbrica de comprensión literal (0–3)

Nivel	Descriptor
0	No identifica ideas explícitas ni detalles; necesita lectura asistida total.
1	Identifica ideas muy básicas con apoyos visuales; respuestas inconsistentes.
2	Responde a la mayoría de preguntas literales en textos breves; usa apoyos visuales.
3	Responde consistentemente a preguntas literales; inicia inferencias simples.

C3. Lista de cotejo de fidelidad (componentes críticos)

Componente crítico	Presente (✓/✗)	Evidencia breve
Objetivo visible y lenguaje claro	[]	
Modelado explícito del código alfabético	[]	
Práctica guiada con alta densidad de respuestas	[]	
Andamiaje y retiro gradual de apoyos	[]	
Retroalimentación inmediata y específica	[]	
DUA: múltiples representaciones y respuestas	[]	
Evaluación formativa breve (registros/chec listas)	[]	
Acomodaciones acordes al constructo	[]	

Anexo E. Fichas de seguimiento (precisión/PCM, comprensión, escritura)

D1. Registro semanal por estudiante (completar una fila por semana).

Est.	Semana	CGF (%)	Decod. (%)	Pseudo pal. (%)	PCM	Comp. (0–10)	Escrit. (0–3)	Particip. (1–4)	Decisión

[]	[]	[]	[]	[]	[]	[]	[]	[]	[]
-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----

Criterios de decisión sugeridos: <80% mantener apoyo; 80–90% iniciar fading; ≥90% avanzar.

D2. Resumen pre–post por grupo (M±DE).

Indicador	Pre (M±DE)	Post (M±DE)	Δ Absoluto	Δ %
CGF precisas (%)	[]	[]	[]	[]
Decodificación (%)	[]	[]	[]	[]
Pseudopalabras (%)	[]	[]	[]	[]
PCM (textos controlados)	[]	[]	[]	[]
Comprensión literal (0–10)	[]	[]	[]	[]
Escritura (0–3)	[]	[]	[]	[]
Participación (1–4)	[]	[]	[]	[]

Anexo F. Instrumentos y materiales accesibles (kits)

E1. Inventario mínimo por aula (DUA + código)

Ítem	Cantidad sugerida	Uso didáctico	Observaciones (costo, reposición)
Letras móviles (plástico/cartón)	1 set por equipo	CGF, decodificación, escritura manipulativa	
Tarjetas rugosas (letras/sílabas)	1 set aula	Trazo, conciencia fonémica, apoyo táctil	
Pictogramas impresos plastificados	100–150	Apoyo visual y CAA	

Tablero fonémico/silábico	1 por aula	Secuenciación de CGF y sílabas	
Reloj/cronómetro simple	1	Práctica distribuida y PCM	
Plantillas de oración	10–20	Escritura guiada/dictado al adulto	
Tarjetas de palabras/pseudopalabras	200–300	Lectura controlada y repetida	

E2. Elaboración low-cost (instrucciones rápidas)

- Letras rugosas: imprimir letras grandes, pegar sobre cartón y cubrir con papel lija fino; bordes redondeados.
- Pictogramas: descargar bancos libres, imprimir a color/blanco y negro, plastificar; organizar por categorías (aula, casa, comercio).
- Tableros: cartulina plastificada con columnas de CGF y sílabas; uso con velcro para manipulación.
- Tarjetas de palabras: listas por bloque de complejidad (CV→CVC→CCV; dígrafos gue/gui/que/qui; rr/r).

Anexo G. Formularios de consentimiento informado y asentimiento

F1. Consentimiento informado (representante legal)

Título del estudio: Estrategias metodológicas y el desarrollo de la lectoescritura en estudiantes con discapacidad intelectual.

Propósito: Describir e implementar prácticas inclusivas de lectoescritura en EGB (Salinas – Santa Rosa).

Procedimientos: Observación de clases, entrevistas, revisión de portafolios y registros formativos; duración aproximada 12 semanas.

Riesgos/Disconfort: Mínimos; posibilidad de cansancio. Se permitirán descansos y acomodaciones necesarias.

Beneficios esperados: Mejora de la participación y habilidades de lectura/escritura mediante apoyos pedagógicos.

Confidencialidad: Seudonimización de datos; resguardo seguro; difusión en forma agregada.

Voluntariedad: La participación es voluntaria; puede retirarse sin consecuencias.

Nombre del estudiante	Curso/Paralelo	Representante legal	Contacto (tel.)	Firma	Fecha
[]	[]	[]	[]	[]	[]

F2. Asentimiento (formato de lectura fácil)

Hola, me llamo _____. Tu profe y yo queremos ayudarte a aprender a leer y escribir con materiales especiales. Yo voy a mirar la clase, hablar con tu profe y guardar algunos trabajos tuyos. Si algo no te gusta, puedes decir ‘no’ o pedir un descanso. Tus respuestas son secretas para personas ajenas a la escuela. ¿Quieres participar?

Sí []	No []	Nombre y firma
[]	[]	[]

Anexo H. Portafolios: estructura y evidencias

G1. Portada del portafolio de estudiante

Estudiante (seudónimo)	Grado	Periodo	Docente	DECE	Objetivos priorizados
[]	[]	[]	[]	[]	[]

G2. Índice sugerido

1) Muestras de conciencia fonológica 2) CGF/Decodificación 3) Lectura de palabras/textos
4) Escritura compartida/autónoma 5) Comprensión 6) Autoevaluaciones 7) Comentarios de familia.

G3. Ficha de evidencia (para cada artefacto)

Fecha	Actividad/ Material	Objetivo	Descripción de la evidencia	Criterios (rúbrica/lista)	Reflexión del estudiante	Comentario docente
[]	[]	[]	[]	[]	[]	[]

Firma docente: _____ Firma familia (opcional): _____