Transformación Digital y Conocimiento /julio-diciembre 2026/ Vol. 4, - No. 2
Doi: 10.70577/innovascit.v4i2.334

La dislexia y las estrategias de intervención educativa

Dyslexia and educational intervention strategies

RESUMEN

El objetivo de este artículo es analizar las estrategias de intervención educativa para estudiantes con dislexia a partir de literatura publicada entre 2021 y 2026. Se desarrolló una revisión bibliográfica narrativa y crítica mediante búsquedas web académicas dirigidas y verificación de registros editoriales, institucionales y de PubMed. Se seleccionaron doce fuentes por pertinencia conceptual, respaldo metodológico y trazabilidad, sin pretensión de exhaustividad sistemática. La síntesis distinguió evidencia de intervención, consensos sobre identificación y orientaciones de accesibilidad. Los resultados respaldan la enseñanza explícita y sistemática de las relaciones entre sonidos y letras, la práctica de lectura y escritura, y la evaluación periódica de la respuesta educativa. La evidencia también exige atender el lenguaje oral, la comprensión y el bienestar socioemocional. Los efectos promedio varían según población y resultado; por ello, no justifican promesas de recuperación uniforme ni la superioridad automática de una marca metodológica. Se propone organizar la respuesta escolar mediante objetivos observables, apoyos graduados, coordinación profesional y adecuaciones que permitan acceder al currículo. Se concluye que la intervención debe combinar enseñanza especializada, seguimiento y participación del estudiante, con adaptación lingüística y contextual. Las principales limitaciones son la selección intencional, el predominio de investigaciones anglófonas y la ausencia de un metaanálisis propio.

PALABRAS CLAVE: dislexia; intervención educativa; lectura; inclusión educativa; dificultades de aprendizaje.

ABSTRACT

This article aims to examine educational intervention strategies for students with dyslexia through literature published between 2021 and 2026. A critical narrative literature review was conducted using targeted academic web searches and verification of publisher, institutional, and PubMed records. Twelve sources were selected for conceptual relevance, methodological support, and traceability, without claiming systematic comprehensiveness. The synthesis distinguished intervention evidence, identification consensus, and accessibility guidance. Findings support explicit and systematic teaching of sound–letter relationships, reading and spelling practice, and regular monitoring of educational response. Oral language, comprehension, and socio-emotional well-being also require attention. Average effects vary across populations and outcomes; therefore, they do not support promises of uniform recovery or the automatic superiority of a branded method. A school response based on observable goals, graduated support, professional coordination, and accommodations that provide curriculum access is proposed. Educational intervention should combine specialized instruction, progress monitoring, and student participation, with linguistic and contextual adaptation. Main limitations include purposive selection, the predominance of English-language research, and the absence of an original meta-analysis.

KEYWORDS: dyslexia; educational intervention; reading; inclusive education; learning difficulties.

TRANSFORMACIÓN DIGITAL Y CONOCIMIENTO

Recepción: 04/10 /2026

Aceptación: 27 /10/2026

Publicación: 31/12/2026

AUTOR/ES

Lic. González Lupercio Juan Enrique
Lic. Gaona Calva Maylee Coralia
Msc. Jima Herrera Blanca Enidt
Lic. Maza Ramírez Lady Amparito

juane.gonzalez@educacion.gob.ec
maylee.gaona@educacion.gob.ec
blanca.jima@docentes.educacion.edu.ec
amparitolady24@hotmail.com

Uef Segubdo Cueva Celi
Uef Segubdo Cueva Celi
Uef Segubdo Cueva Celi
Unidad Educativa "General Epiclachima"

Zamora Chinchipe- Ecuador
Zamora Chinchipe- Ecuador
Zamora Chinchipe- Ecuador
Zamora Chinchipe - Ecuador

CITACIÓN:
González, J. Gaona, M. Jima, B. & Maza, L. (2026). La dislexia y las estrategias de intervención educativa. Revista InnovaSciT. *4 (2,). p. 1701 – 1709..*

Doi: 10.70577/innovascit.v4i2.334

INTRODUCCIÓN

Aprender a leer permite participar en actividades escolares que dependen de reconocer palabras, comprender instrucciones y comunicar conocimientos por escrito. Cuando estas demandas se vuelven persistentemente difíciles, la escuela necesita determinar qué habilidades requieren enseñanza adicional y qué barreras pueden reducirse. En este contexto, la dislexia plantea un problema pedagógico: cómo ofrecer una respuesta fundamentada sin reducir al estudiante a una etiqueta ni atribuir sus dificultades a falta de esfuerzo.

El consenso de Carroll et al. (2025) caracteriza la dislexia como una dificultad de lectura y ortografía asociada con múltiples factores y frecuente coexistencia con otros trastornos del desarrollo. La fluidez lectora y la ortografía constituyen indicadores relevantes en distintas edades y lenguas. Este enfoque aconseja reconocer perfiles diversos y evitar que una única conducta, como invertir letras, determine por sí sola una identificación.

La revisión de Snowling y Hulme (2021) sitúa el lenguaje oral en el centro de la comprensión de los trastornos lectores. Reconocer palabras y comprender el lenguaje son dimensiones relacionadas, pero requieren atención diferenciada. Un estudiante puede avanzar en decodificación y continuar necesitando apoyo para interpretar vocabulario, relaciones sintácticas o información implícita. Por tanto, un programa educativo debe especificar qué componente pretende modificar y cómo comprobará ese cambio.

El problema de investigación es la distancia entre recomendaciones generales sobre inclusión y decisiones concretas de enseñanza. Expresiones como adaptar, motivar o usar tecnología resultan insuficientes si no se acompañan de objetivos, actividades, responsables y criterios de revisión. El objetivo general es analizar críticamente las estrategias educativas respaldadas por literatura reciente. Se busca identificar sus componentes, distinguir intervención de accesibilidad y formular orientaciones transferibles con cautela a contextos hispanohablantes. La pregunta orientadora es: ¿qué estrategias de intervención educativa cuentan con respaldo reciente y bajo qué condiciones pueden orientar la atención escolar a la dislexia? El artículo compara fuentes con diferente función probatoria y desarrolla implicaciones para evaluación, planificación y seguimiento. No estima prevalencia ni atribuye resultados internacionales a estudiantes ecuatorianos.

MATERIALES Y MÉTODOS

Se realizó una revisión bibliográfica narrativa crítica con selección intencional. La unidad de análisis fue la publicación. El periodo de elegibilidad comprendió 2021–2026, con cierre de búsqueda el 25 de octubre de 2026. Se utilizó el año del volumen definitivo cuando existía; así, publicaciones anticipadas en línea pudieron incorporarse por su edición final dentro del periodo. No se registró un protocolo prospectivo ni se desarrolló una revisión sistemática exhaustiva.

La localización se efectuó mediante búsquedas web dirigidas a literatura académica y

Doi: 10.70577/innovascit.v4i2.334

documentos institucionales. Se combinaron términos como dyslexia, reading intervention, systematic review, meta-analysis, assessment, educational strategies y sus equivalentes en español. También se buscaron combinaciones específicas de dislexia con consenso Delphi, Orton–Gillingham, lenguaje oral y bienestar socioemocional. Los resultados se contrastaron en páginas editoriales, PubMed y repositorios universitarios; no se afirma haber ejecutado búsquedas internas completas en Scopus, Web of Science o ERIC. Se incluyeron fuentes con autoría y fecha verificables, relación directa con lectura o dislexia y utilidad para responder la pregunta. Se priorizaron metaanálisis, revisiones, un ensayo aleatorizado reciente y consensos profesionales. Se añadieron dos orientaciones institucionales para contextualizar accesibilidad y práctica escolar. Se excluyeron contenidos comerciales, opiniones sin respaldo trazable y documentos anteriores al periodo. La lista final contiene doce fuentes, todas citadas en el texto.

La extracción consideró población, diseño, componente educativo, resultado pertinente y límites de interpretación. La síntesis se organizó en cinco ejes: identificación; enseñanza de lectura y escritura; intensidad y programas; accesibilidad; y bienestar y evaluación. Se diferenció la eficacia estimada por estudios de intervención de las recomendaciones institucionales y del acuerdo experto. No se sumaron muestras entre revisiones debido al posible solapamiento de estudios primarios. MNo hubo selección independiente por duplicado, evaluación formal con una escala de riesgo de sesgo ni metaanálisis propio. Tampoco se conserva un registro exhaustivo del total de resultados descartados; por ello, no se presenta un diagrama PRISMA ni cifras de cribado inventadas. Estas limitaciones restringen la reproducibilidad y la amplitud de las conclusiones.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

Identificación educativa y decisiones de apoyo

El consenso sobre definición y el consenso sobre evaluación cumplen funciones distintas. Carroll et al. (2025) ayudan a delimitar el concepto; Holden et al. (2025) abordan cómo y por qué evaluarlo. El acuerdo de especialistas puede orientar una práctica coherente, pero no demuestra por sí mismo la eficacia de una actividad de enseñanza. Esta distinción impide presentar todas las recomendaciones con el mismo grado de certeza.

Holden et al. (2025) proponen considerar los riesgos de una identificación inexacta y organizar la evaluación mediante información relevante para la práctica. La interpretación educativa requiere integrar trayectoria, oportunidades de enseñanza y desempeño actual. Una prueba aislada ofrece información parcial; tampoco una calificación general permite conocer si la principal dificultad se encuentra en precisión, velocidad, ortografía o comprensión.

Como aplicación de esta síntesis, se propone construir un perfil inicial breve que registre lectura de palabras, lectura de pseudopalabras, fluidez en texto, escritura al dictado y comprensión oral y escrita. La selección de instrumentos debe respetar edad, lengua y normas disponibles. Estas dimensiones son una propuesta organizativa; no constituyen una batería

Doi: 10.70577/innovascit.v4i2.334

diagnóstica validada por este artículo ni sustituyen una evaluación especializada. El docente puede documentar tipos de error y condiciones de ejecución: omisiones, sustituciones, necesidad de ayuda, tiempo empleado y comprensión de la consigna. La finalidad del registro es elegir una tarea enseñable. Por ejemplo, si el estudiante identifica sonidos pero no los integra al leer, conviene planificar oportunidades de combinación y lectura guiada, en lugar de repetir únicamente ejercicios de reconocimiento de letras.

La diferenciación lingüística merece atención. En una comunidad bilingüe, una dificultad en la lengua de escolarización no puede interpretarse sin conocer la experiencia previa en cada lengua. Se propone registrar exposición, escolaridad y materiales disponibles antes de atribuir un desempeño a dislexia. El corpus revisado no permite establecer umbrales diagnósticos para todas las lenguas ni ofrecer normas ecuatorianas; la transferencia exige contrastar instrumentos y contexto.

Enseñanza de lectura y escritura

Hall et al. (2023) sintetizaron 53 estudios de intervención, con 6053 estudiantes de educación primaria con dislexia o riesgo de dificultades en lectura de palabras. Informaron un efecto positivo en resultados lectores normativos, g = 0.33. La estimación respalda la posibilidad de mejora mediante enseñanza, aunque representa un promedio entre estudios heterogéneos y no una probabilidad individual de recuperación. Denton et al. (2022) examinaron los efectos sobre comprensión de intervenciones de habilidades fundamentales y de programas multicomponente en los primeros cursos. Su pregunta recuerda que el resultado evaluado debe coincidir con el propósito educativo. La enseñanza de decodificación necesita relacionarse con lectura de textos y comprensión, sin asumir que un avance en una habilidad garantiza avances equivalentes en todas las demás. A partir de esta comparación se propone una secuencia de aula: presentar una relación entre sonido y grafía, modelar su combinación, practicar palabras y contrastar su uso en escritura. Después se incorpora un texto breve cuyo contenido permita comprobar comprensión. La secuencia es ilustrativa y debe ajustarse al perfil del estudiante; este artículo no ha comparado experimentalmente su eficacia con otras secuencias.

Una actividad puede comenzar con el análisis oral de una palabra y continuar con letras móviles o escritura, siempre que el material ayude a representar el objetivo lingüístico. El criterio de selección debe ser qué operación realiza el estudiante y qué retroalimentación recibe. Una actividad atractiva que no exige leer, discriminar o escribir el contenido previsto no basta para verificar ese aprendizaje. Se propone evaluar la transferencia mediante palabras y frases no practicadas. Si el estudiante responde solo a una lista memorizada, el docente necesita revisar si puede aplicar la relación enseñada a nuevos ejemplos. También conviene separar precisión de rapidez: apresurar la tarea antes de lograr un procedimiento seguro puede ocultar errores. El seguimiento debe registrar ambas dimensiones sin convertir la velocidad en

Doi: 10.70577/innovascit.v4i2.334

el único indicador de progreso.

Intensidad de la intervención y valoración de programas

Boucher et al. (2024) analizaron 22 estudios sobre estudiantes de los grados 3 a 12 con dificultades importantes en lectura de palabras. El efecto promedio fue positivo y pequeño, g = 0.14, y aumentó en ciertos resultados específicos. Los autores observaron una asociación entre más horas totales y mejores resultados. Esta relación no establece una dosis universal ni permite concluir que añadir tiempo, sin atender al contenido, resolverá cada dificultad. Los efectos de Hall et al. (2023) y Boucher et al. (2024) no deben ordenarse como si compararan programas equivalentes: difieren las edades, la selección de participantes y los resultados. La comparación sostiene una conclusión prudente: es necesario mantener expectativas de mejora y examinar las condiciones de aplicación. No permite afirmar que una etapa escolar responda inevitablemente mejor que otra. Stevens et al. (2021) encontraron efectos positivos, pero no estadísticamente significativos, de las intervenciones Orton–Gillingham en habilidades fundamentales y en vocabulario y comprensión. Esto exige cautela ante afirmaciones de superioridad demostrada de una marca. Tampoco equivale a probar que toda actividad utilizada bajo ese enfoque carece de utilidad; la conclusión se refiere al conjunto de comparaciones y a la certeza disponible.

Neitzel et al. (2022) revisaron programas para lectores de primaria con dificultades y observaron resultados favorables de tutorías y de determinados enfoques de aula o escuela. Su población es más amplia que la dislexia diagnosticada. En consecuencia, estos hallazgos orientan la organización de apoyos, pero no deben presentarse como evidencia exclusiva para todos los perfiles de dislexia. Se propone que la institución registre minutos realmente recibidos, asistencia, oportunidades de respuesta y ajustes realizados. Una sesión programada no equivale a una sesión recibida, y dos sesiones con igual duración pueden contener cantidades distintas de práctica. Antes de cambiar de programa conviene revisar estas condiciones. La elección puede basarse en claridad de la secuencia, preparación del docente, instrumentos de seguimiento y correspondencia entre las necesidades observadas y los contenidos ofrecidos.

Accesibilidad curricular y apoyos tecnológicos

Las orientaciones de CAST (2024) proponen múltiples formas de implicación, representación y acción o expresión. Su utilidad para esta revisión consiste en ofrecer un marco para identificar barreras de acceso y participación. Son pautas de diseño educativo y no un ensayo que permita cuantificar cuánto mejora la decodificación de estudiantes con dislexia.

La Texas Education Agency (2024) ofrece procedimientos de identificación, evaluación y enseñanza en su jurisdicción. Se utiliza aquí como referencia técnica comparada, sin atribuirle vigencia legal en Ecuador. La separación entre instrucción y adecuaciones permite formular dos preguntas complementarias: qué habilidad necesita aprender el estudiante y qué

Doi: 10.70577/innovascit.v4i2.334

apoyo le permite participar mientras esa habilidad continúa desarrollándose.

Como propuesta de aplicación, un texto de ciencias puede ofrecerse con audio, vocabulario anticipado y apartados breves cuando se evalúa conocimiento científico. Si la tarea pretende medir lectura independiente, es preciso documentar qué apoyos se utilizaron para no interpretar el resultado como una ejecución sin ayuda. La adecuación se elige por el propósito de la evaluación y por la barrera identificada. Un lector de pantalla, un dictado por voz o un corrector pueden incorporarse a una actividad concreta, pero su disponibilidad no demuestra una mejora de la lectura autónoma. Se propone comparar el tiempo, la comprensión y la independencia con y sin el apoyo, cuando resulte apropiado. También deben considerarse acceso al dispositivo, conectividad, privacidad y capacidad del estudiante para revisar los errores de la herramienta. La experiencia descrita por Neitzel et al. (2022) no encontró resultados positivos estadísticamente significativos para la enseñanza adaptativa apoyada en tecnología dentro de su síntesis. Este resultado no invalida cada herramienta digital: obliga a diferenciar un producto, su función y el resultado medido. Una tecnología puede facilitar acceso, aunque no constituya una intervención eficaz de lectura. En el aula se propone ofrecer instrucciones claras, modelos de respuesta y opciones para demostrar conocimientos cuando la lectura no sea el objetivo central. La autonomía debe revisarse de manera explícita: el apoyo resulta más informativo si permite al estudiante iniciar, completar y revisar una tarea con menor dependencia de otra persona.

Bienestar socioemocional y evaluación del progreso

Boyes et al. (2026) evaluaron Clever Kids en un ensayo aleatorizado con 78 escolares con dislexia. Encontraron mejoras en determinados indicadores de afrontamiento, regulación emocional y autoestima, así como en ansiedad y depresión informadas por familiares, mantenidas a tres meses. No todos los resultados mostraron diferencias significativas. El estudio respalda atender el bienestar, sin demostrar por ello una mejora de la decodificación.

La intervención educativa puede, por tanto, mantener dos conjuntos de objetivos: aprendizaje lector y participación con bienestar. Se propone conversar con el estudiante sobre situaciones que dificultan pedir ayuda, leer ante otros o completar tareas. Estas conversaciones deben traducirse en decisiones observables, como anticipar la participación oral o acordar una señal para solicitar aclaraciones, sin imponer una exposición pública de su diagnóstico.

Toffalini et al. (2021) advierten problemas metodológicos al evaluar tratamientos de dislexia con muestras pequeñas y efectos reducidos. Su análisis invita a interpretar con cautela resultados llamativos y a fortalecer la medición. La mejora de un estudiante durante un periodo de apoyo no permite aislar, por sí sola, el efecto de una técnica frente a enseñanza ordinaria, práctica acumulada u otros cambios.

Se propone establecer una línea de base, un objetivo concreto y varias observaciones comparables. Un objetivo útil puede indicar el tipo de palabra, la condición de lectura y el

Doi: 10.70577/innovascit.v4i2.334

criterio de precisión esperado. La institución debe definir esos criterios mediante instrumentos pertinentes y no copiar un porcentaje universal de esta revisión. Las decisiones se apoyarán en la tendencia y el análisis de errores, además de una puntuación final.

La revisión del plan debería preguntar si el contenido era adecuado, si se impartió según lo previsto y si el estudiante tuvo suficientes oportunidades de respuesta. Cuando el progreso resulte limitado, se propone modificar una condición identificable y registrar el cambio. Así podrá justificarse por qué se ajustaron las tareas, el tiempo o la ayuda, aunque el registro escolar no se convierta en un experimento causal. La familia puede colaborar mediante actividades breves y acordadas, sin sustituir la responsabilidad de enseñanza de la institución. La comunicación debe explicar avances y dificultades con ejemplos comprensibles. También se recomienda incorporar la perspectiva del estudiante: una estrategia técnicamente plausible puede necesitar ajustes si dificulta su participación o no responde a sus metas escolares.

CONCLUSIONES

La literatura seleccionada permite sostener que la intervención educativa ante la dislexia necesita objetivos específicos de lectura y escritura, enseñanza organizada y revisión periódica del progreso. Los efectos promedio favorables de las intervenciones no autorizan promesas de resultados uniformes. La heterogeneidad de poblaciones y medidas exige vincular cada decisión con el perfil del estudiante y con la habilidad que se pretende mejorar. La respuesta a la pregunta de revisión es que la enseñanza explícita de habilidades lectoras, articulada con práctica y seguimiento, constituye una base razonable para la planificación. Debe complementarse con atención al lenguaje oral y la comprensión cuando el perfil lo requiera. La evidencia sobre una denominación comercial no reemplaza el análisis de sus componentes, su aplicación y los resultados que realmente ha demostrado.

La identificación, la intervención y las adecuaciones cumplen propósitos relacionados. Evaluar permite comprender necesidades; enseñar busca desarrollar habilidades; y adecuar permite acceder a tareas y contenidos. El bienestar socioemocional requiere objetivos propios. Un avance en participación o autoestima merece reconocerse sin interpretarlo automáticamente como una mejora en precisión o fluidez lectora. Como contribución aplicada se propone una ruta escolar de perfil inicial, objetivos observables, enseñanza planificada, apoyos de acceso y revisión documentada. Esta ruta es una elaboración derivada del análisis y requiere evaluación antes de presentarse como modelo validado. Su aplicación en Ecuador debe considerar lengua, recursos, formación profesional e instrumentos apropiados, sin trasladar automáticamente normas de otros países. Las conclusiones están limitadas por una búsqueda dirigida, selección intencional y predominio de fuentes anglófonas. Se necesitan estudios en español con comparadores claros, seguimiento y descripción suficiente de la enseñanza. También conviene estudiar la factibilidad y el costo de los apoyos en instituciones con recursos diversos, junto con la experiencia de los propios estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Boucher, A. N., Bhat, B. H., Clemens, N. H., Vaughn, S., & O'Donnell, K. (2024). Reading interventions for students in grades 3–12 with significant word reading difficulties. *Journal of Learning Disabilities, 57*(4), 203–223. https://doi.org/10.1177/00222194231207556

Boyes, M., Melville, K., Nayton, M., Pizzey, H., & Leitão, S. (2026). Targeting coping strategies, emotion regulation, and self-esteem in children with dyslexia to support mental health: A randomized-controlled trial of Clever Kids. *British Journal of Educational Psychology*. Publicación anticipada en línea. https://doi.org/10.1111/bjep.70122

Carroll, J. M., Holden, C., Kirby, P., Thompson, P. A., Snowling, M. J., & the Dyslexia Delphi Panel. (2025). Toward a consensus on dyslexia: Findings from a Delphi study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 66*(7), 1065–1076. https://doi.org/10.1111/jcpp.14123

CAST. (2024). *Universal Design for Learning guidelines version 3.0*. https://udlguidelines.cast.org/

Denton, C. A., Hall, C., Cho, E., Cannon, G., Scammacca, N., & Wanzek, J. (2022). A meta-analysis of the effects of foundational skills and multicomponent reading interventions on reading comprehension for primary-grade students. *Learning and Individual Differences, 93*, Article 102062. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2021.102062

Hall, C., Dahl-Leonard, K., Cho, E., Solari, E. J., Capin, P., Conner, C. L., Henry, A. R., Cook, L., Hayes, L., Vargas, I., Richmond, C. L., & Kehoe, K. F. (2023). Forty years of reading intervention research for elementary students with or at risk for dyslexia: A systematic review and meta-analysis. *Reading Research Quarterly, 58*(2), 285–312. https://doi.org/10.1002/rrq.477

Holden, C., Kirby, P., Snowling, M. J., Thompson, P. A., & Carroll, J. M. (2025). Towards a consensus for dyslexia practice: Findings of a Delphi study on assessment and identification. *Dyslexia, 31*(1), Article e1800. https://doi.org/10.1002/dys.1800

Neitzel, A. J., Lake, C., Pellegrini, M., & Slavin, R. E. (2022). A synthesis of quantitative research on programs for struggling readers in elementary schools. *Reading Research Quarterly, 57*(1), 149–179. https://doi.org/10.1002/rrq.379

Snowling, M. J., & Hulme, C. (2021). Annual Research Review: Reading disorders revisited—The critical importance of oral language. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 62*(5), 635–653. https://doi.org/10.1111/jcpp.13324

Stevens, E. A., Austin, C., Moore, C., Scammacca, N., Boucher, A. N., & Vaughn, S. (2021). Current state of the evidence: Examining the effects of Orton-Gillingham reading interventions for students with or at risk for word-level reading disabilities. *Exceptional Children, 87*(4), 397–417. https://doi.org/10.1177/0014402921993406

Texas Education Agency. (2024). *The dyslexia handbook: Procedures concerning dyslexia and related disorders (2024 update)*. https://tea.texas.gov/special-populations-and-

support/dyslexia

Toffalini, E., Giofrè, D., Pastore, M., Carretti, B., Fraccadori, F., & Szűcs, D. (2021). Dyslexia treatment studies: A systematic review and suggestions on testing treatment efficacy with small effects and small samples. *Behavior Research Methods, 53*(5), 1954–1972. https://doi.org/10.3758/s13428-021-01549-x

CONFLICTO DE INTERÉS:

Los autores declaran que no existen conflicto de interés posibles.

FINANCIAMIENTO

No existió asistencia de financiamiento de parte de pares externos al presente artículo.

NOTA:

El articulo no es producto de una publicación anterior