Transformación Digital y Conocimiento /julio-diciembre 2026/ Vol. 4, - No. 2
Doi: 10.70577/innovascit.v4i2.340

La dislexia y las adaptaciones metodológicas en Educación Básica

Dyslexia and methodological adaptations in basic education

RESUMEN

Este artículo analiza las adaptaciones metodológicas para estudiantes con dislexia en Educación Básica mediante una revisión bibliográfica narrativa crítica de ocho publicaciones de 2021–2026. Las fuentes se localizaron con búsquedas académicas dirigidas y se contrastaron con registros editoriales, repositorios universitarios y orientaciones de diseño educativo. La síntesis distinguió conceptualización, intervención lectora, acceso a tareas, tecnología de apoyo y evaluación. La evidencia respalda oportunidades de mejora mediante enseñanza de la lectura, aunque los resultados varían según habilidades, duración y características de los estudios. Las adaptaciones de acceso cumplen una función diferente: permiten participar y demostrar conocimientos mientras continúa la enseñanza específica. Por tanto, escuchar un texto o dictar una respuesta no demuestra por sí mismo mejora en decodificación u ortografía. Asimismo, el uso de tecnología requiere formación, acompañamiento y acuerdo con el estudiante. Se propone una secuencia de aula que combina acceso al contenido, enseñanza explícita y evaluación diferenciada de comprensión y lectura autónoma. Se concluye que las decisiones deben partir del perfil observado, del objetivo de la tarea y del seguimiento, evitando aplicar un paquete idéntico a todo el alumnado con dislexia. La selección intencional, el acceso desigual a textos completos y la presencia de investigaciones sobre dificultades lectoras más amplias limitan la generalización. La revisión no pretende exhaustividad ni presenta una intervención propia.

PALABRAS CLAVE: dislexia; Educación Básica; adaptaciones metodológicas; intervención lectora; tecnología de apoyo.

ABSTRACT

This article examines methodological adaptations for students with dyslexia in basic education through a critical narrative review of eight publications from 2021 to 2026. Sources were located through targeted academic searches and checked against publisher records, university repositories, and educational design guidance. The synthesis distinguished conceptualization, reading intervention, task access, assistive technology, and assessment. Evidence supports opportunities for improvement through reading instruction, although outcomes vary across skills, intervention duration, and study characteristics. Access accommodations serve a different purpose: they enable participation and demonstration of knowledge while targeted instruction continues. Listening to a text or dictating an answer therefore does not by itself demonstrate improved decoding or spelling. Technology use also requires training, ongoing support, and agreement with the student. A classroom sequence combining content access, explicit instruction, and separate assessment of comprehension and independent reading is proposed. Decisions should reflect the learner's observed profile, task objectives, and progress monitoring rather than an identical package for all students with dyslexia. Purposive selection, uneven access to full texts, and the inclusion of research on broader reading difficulties limit generalizability. This review does not claim comprehensive coverage and reports no original intervention.

KEYWORDS: dyslexia; basic education; methodological adaptations; reading intervention; assistive technology.

TRANSFORMACIÓN DIGITAL Y CONOCIMIENTO

Recepción: 04/10 /2026

Aceptación: 25 /10/2026

Publicación: 31/12/2026

AUTOR/ES

Lic. Quinche Carrera Vanessa Del Rosario
Msc Vega Esparza Ana Del Cisne
Lic. Tituaña Castillo Karla Vanessa
Msc Songor Esparza Carmen Piedad

vanessaqcarrera@gmail.com
avegaesparza@yahoo.com
kvtituanac@ejercito.mil.ec
carmen.songor@gmail.com

UE Fiscomisional De Fuerzas Armadas Colegio Militar No. 5 "Tcrn. Lauro Guerrero
UE Fiscomisional De Fuerzas Armadas Colegio Militar No. 5 "Tcrn. Lauro Guerrero
UE Fiscomisional De Fuerzas Armadas Colegio Militar No. 5 "Tcrn. Lauro Guerrero
Unidad Educativa Fiscomisional Mater Dei

Loja- Ecuador
Loja- Ecuador
Loja- Ecuador
Loja- Ecuador

CITACIÓN:
Quinche, V. Vega, A. Tituaña, & Sangar, C. (2026). La dislexia y las adaptaciones metodológicas en Educación Básica. Revista InnovaSciT. *4 (2,). p. 1750 – 1759.*

Doi: 10.70577/innovascit.v4i2.340

INTRODUCCIÓN

En Educación Básica, la lectura y la escritura permiten acceder a contenidos y comunicar lo aprendido en diferentes asignaturas. Cuando leer palabras exige un esfuerzo elevado, una tarea puede medir simultáneamente conocimiento curricular y dificultades para acceder al enunciado. Esta situación plantea un reto: ofrecer apoyos que permitan participar y demostrar aprendizajes mientras se enseña de forma específica aquello que todavía resulta difícil.

Carroll et al. (2025) presentan un consenso Delphi que describe la dislexia mediante dificultades en adquisición de lectura y ortografía, con variación de intensidad y manifestaciones. El estudio reconoce múltiples influencias y posibles dificultades coexistentes. Para la enseñanza, este enfoque invita a observar perfiles y demandas concretas. Una misma denominación no permite deducir automáticamente el ritmo lector, la comprensión oral o las necesidades de apoyo de cada estudiante.

Snowling y Hulme (2021) destacan la importancia del lenguaje oral para comprender los trastornos lectores. La lectura de palabras y la comprensión lingüística deben examinarse conjuntamente, sin asumir que toda dificultad de comprensión tiene el mismo origen. En el aula, esta distinción permite decidir si el estudiante necesita ayuda para reconocer palabras, comprender vocabulario, organizar información o combinar varios de estos apoyos.

El problema de esta revisión es que las adaptaciones suelen agruparse con intervenciones y recursos tecnológicos como si cumplieran una sola función. Sin embargo, facilitar acceso a un contenido y mejorar la habilidad de leerlo autónomamente requieren evidencias distintas. Un audio puede permitir responder una pregunta de ciencias sin enseñar por sí mismo a decodificar; una actividad de lectura explícita puede mejorar habilidades sin resolver todas las barreras curriculares inmediatas.

El objetivo general es analizar críticamente las adaptaciones metodológicas para estudiantes con dislexia en Educación Básica. Se busca distinguir funciones de los apoyos, contrastar evidencia reciente y proponer criterios de aplicación y evaluación. La pregunta orientadora es qué decisiones permiten combinar acceso, participación y progreso lector a partir de literatura de 2021–2026. La contribución consiste en una síntesis que relaciona necesidades observadas, objetivos de tarea y seguimiento, evitando recomendaciones uniformes desligadas del aprendizaje que se pretende evaluar.

Doi: 10.70577/innovascit.v4i2.340

MATERIALES Y MÉTODOS

Se desarrolló una revisión bibliográfica narrativa crítica con selección intencional de ocho publicaciones de 2021–2026. Se realizaron búsquedas académicas dirigidas a revistas, repositorios universitarios y el portal de CAST. Se combinaron términos como dyslexia reading intervention meta-analysis, classroom accommodations dyslexia, assistive technology dyslexic students y universal design for learning. No se efectuó una búsqueda exhaustiva dentro de bases de suscripción ni un registro sistemático de todos los resultados.

Se incluyeron investigaciones y revisiones sobre dislexia, lectura escolar y tecnología de apoyo, además de un marco de diseño educativo. Se exigieron autoría identificable y datos bibliográficos verificables. Se excluyeron materiales comerciales sin investigación, opiniones sin respaldo y trabajos sin relación con la enseñanza escolar. Las referencias se contrastaron por título, autoría, fecha, volumen y DOI o enlace institucional. Se utilizó el año de la versión publicada en volumen cuando correspondía.

La extracción consideró población, lengua o contexto, diseño, objetivo, apoyo y resultado. Se separaron estudios sobre dislexia diagnosticada de investigaciones que incluían riesgo o dificultades lectoras. Cuando solo se obtuvo el resumen editorial o institucional, las afirmaciones se limitaron a esa información. No se construyeron recuentos de exclusión ni un diagrama de cribado porque la selección fue dirigida y no sistemática.

La síntesis temática distinguió conceptualización, enseñanza lectora, adaptaciones de acceso, tecnología y evaluación. Se valoraron comparaciones, habilidades medidas, seguimiento y límites de transferencia. No se aplicó una escala formal de riesgo de sesgo ni se calcularon efectos agregados. Las revisiones pueden compartir estudios originales, por lo que no se interpretaron como confirmaciones independientes de un mismo resultado.

Los materiales fueron publicaciones; no participaron estudiantes ni se recogieron datos escolares. La selección intencional y el acceso desigual pueden introducir sesgos. La diversidad de idiomas, edades y criterios de inclusión limita generalizar los resultados al español y a Ecuador. Las propuestas de aula son implicaciones razonadas sin validación propia. El alcance corresponde a una revisión narrativa crítica y no permite afirmar exhaustividad, eficacia universal o equivalencia entre adaptaciones curriculares de diferentes sistemas educativos.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

Perfil lector y selección de apoyos

El consenso de Carroll et al. (2025) reconoce dificultades de fluidez y ortografía a través de lenguas y edades y una variación continua de gravedad. Su aporte conceptual ayuda a evitar perfiles rígidos. No constituye una prueba de que una adaptación concreta funcione ni reemplaza una evaluación individual. La identificación y la intervención requieren información sobre desempeño, enseñanza recibida y evolución, además de la definición del término.

Como criterio pedagógico se propone observar precisión, fluidez, escritura y

Doi: 10.70577/innovascit.v4i2.340

comprensión en situaciones comparables. También conviene contrastar acceso oral y escrito a contenidos. Si un estudiante explica una idea tras escuchar un texto pero tiene dificultades para leerlo, esa diferencia aporta información para planificar el acceso y la enseñanza. No basta, por sí sola, para determinar un diagnóstico o descartar otras necesidades.

Snowling y Hulme (2021) sitúan el lenguaje oral como fundamento de la alfabetización y de la comprensión. Por ello, se propone revisar vocabulario, estructuras lingüísticas y conocimientos necesarios para la tarea, en lugar de atribuir cualquier error al reconocimiento de palabras. La dislexia puede coexistir con otras dificultades; los apoyos deben responder a lo observado sin suponer que todos los estudiantes comparten las mismas fortalezas o limitaciones.

Un plan puede identificar una barrera, un objetivo y una decisión revisable. Por ejemplo, si copiar del pizarrón consume el tiempo destinado a analizar información, se ofrece una base impresa y se observa participación y comprensión. La medida facilita la tarea curricular, pero no reemplaza la enseñanza de escritura. Registrar su finalidad permite decidir si se mantiene, ajusta o retira un apoyo con información suficiente.

La interpretación requiere considerar oportunidades de aprendizaje y lengua de enseñanza. La literatura revisada incluye contextos diferentes del español, cuyas relaciones entre escritura y pronunciación no son idénticas. Por tanto, se propone adaptar ejemplos y secuencias al sistema lingüístico y al nivel del estudiante. El acompañamiento no debe depender de esperar un fracaso prolongado: las dificultades observadas justifican apoyo educativo y seguimiento, coordinados con la evaluación que corresponda.

Enseñanza explícita y evidencia de intervención

Hall et al. (2023) sintetizaron 53 estudios con estudiantes de los primeros cursos escolares con dislexia o riesgo de dificultades en lectura de palabras. Encontraron un efecto global significativo de la enseñanza sobre resultados lectores normativos, con g de 0,33. La dosis y el dominio evaluado moderaron los resultados; los efectos en comprensión fueron menores que en lectura de palabras y ortografía. El hallazgo respalda intervención, con límites según habilidad y estudio.

Edge et al. (2023) revisaron once artículos sobre intervenciones para niños de cinco a trece años. Describen el uso de apoyos, trabajo sobre correspondencias entre grafemas y fonemas y recursos tecnológicos. Su alcance multilingüe permite reconocer diferencias entre sistemas de escritura, aunque no autoriza una receta universal. La variedad de diseños exige interpretar las conclusiones según intervención y resultado, sin considerar todas las propuestas equivalentes.

Stevens et al. (2021) examinaron intervenciones basadas en Orton-Gillingham. Los efectos medios fueron positivos, pero no alcanzaron significación estadística en habilidades fundamentales ni en vocabulario y comprensión. Esta conclusión no demuestra que cada

Doi: 10.70577/innovascit.v4i2.340

aplicación sea inútil; indica que la evidencia sintetizada no confirma una ventaja general. Tampoco permite atribuir superioridad automática a una intervención por describirse como multisensorial o por su denominación comercial.

Como aplicación didáctica se propone una secuencia explícita: el docente presenta el objetivo, modela una operación, guía la práctica, ofrece retroalimentación y comprueba una respuesta independiente. El contenido puede incluir segmentación fonémica vinculada con letras, lectura y escritura de palabras y aplicación en textos, según necesidades observadas. La progresión debe recuperar aprendizajes anteriores e introducir nuevas dificultades de manera planificada, sin fijar una duración idéntica para todos.

La intervención requiere medir lo enseñado y su transferencia. Mejorar en palabras practicadas no garantiza leer otras con igual precisión ni comprender textos complejos. Se propone incluir materiales nuevos y conservar condiciones comparables de evaluación. Si el progreso es insuficiente, se revisan contenido, apoyos, práctica y continuidad antes de atribuirlo a falta de esfuerzo. La adaptación de acceso puede mantenerse mientras se intensifica o modifica la enseñanza específica.

Adaptaciones en materiales tiempos y evaluación

CAST (2024) propone opciones de implicación, representación y acción y expresión mediante sus pautas de Diseño Universal para el Aprendizaje. Se trata de un marco de planificación que orienta a anticipar barreras y ofrecer alternativas. No equivale a un ensayo específico sobre dislexia ni demuestra que cada opción produzca una mejora lectora. Su aplicación requiere decidir qué barrera se aborda y comprobar el resultado.

En los materiales se propone utilizar consignas claras, distribuir información en bloques y evitar que una tarea dependa de copiar grandes cantidades de texto. Los apoyos visuales deben explicar relaciones pertinentes y acompañarse de lenguaje comprensible. La presentación puede ajustarse con el estudiante según legibilidad y esfuerzo observado. Esta revisión no establece una tipografía, tamaño o color obligatorio ni atribuye efectos terapéuticos a una configuración visual.

El tiempo debe ajustarse a la finalidad. Si se evalúa explicación de un fenómeno, una velocidad lectora baja puede interferir sin ser el objetivo. Se propone dividir la actividad, ofrecer una pausa o ampliar tiempo de manera individualizada. Si se mide fluidez, cambiar ilimitadamente el tiempo transforma lo que se está evaluando. Por ello, debe explicitarse si se valora contenido, proceso lector o ambos mediante registros separados.

La forma de responder también puede variar. Una exposición oral o un esquema permite mostrar conocimientos cuando la escritura constituye una barrera para una tarea de contenido. En una evaluación de ortografía, dictado por voz o corrector no permiten interpretar el resultado como escritura autónoma sin ayuda. El apoyo debe quedar registrado. La equivalencia se establece por el aprendizaje evaluado y no por exigir un formato idéntico.

Doi: 10.70577/innovascit.v4i2.340

Estas decisiones son propuestas de la síntesis, pendientes de comprobación en cada contexto. No implican reducir automáticamente objetivos ni eliminar oportunidades de lectura y escritura. La planificación puede mantener el conocimiento curricular y modificar el acceso, mientras reserva actividades específicas para desarrollar habilidades. Si se requiere cambiar objetivos, esa decisión debe diferenciarse del ajuste metodológico y coordinarse con la evaluación educativa y los procedimientos de la institución.

Tecnología de apoyo autonomía y seguimiento

Almgren Bäck et al. (2024) estudiaron experiencias de nueve estudiantes con dislexia mediante entrevistas de seguimiento cinco años después de una intervención tecnológica. Identificaron factores organizativos, estrategias y respuestas emocionales vinculadas con el uso. El estudio muestra la importancia del acompañamiento sostenido y del acuerdo entre docente y estudiante. Por su carácter cualitativo, no estima un efecto causal global ni demuestra que cualquier herramienta mejore lectura autónoma.

Alqahtani (2026) sintetizó treinta ensayos aleatorizados de intervenciones tecnológicas con alumnado de primaria con dificultades lectoras. Informó un efecto global de g de 0,35 sobre resultados de lectura. La población incluyó dificultades lectoras amplias y no exclusivamente dislexia diagnosticada. Además, se estudiaron intervenciones tecnológicas diversas; el hallazgo no prueba por separado eficacia de todos los lectores de pantalla o sistemas de dictado.

La distinción entre enseñanza y compensación vuelve a ser decisiva. Un recurso digital puede entrenar correspondencias y proporcionar práctica, o permitir escuchar un contenido sin exigir decodificarlo. En este último caso, se propone observar comprensión, autonomía y tiempo de realización. Para conocer progreso lector se requieren tareas de lectura autónoma. Ambas funciones pueden coexistir, pero no deben interpretarse como si midieran el mismo aprendizaje.

El uso de texto a voz requiere enseñar a pausar, volver a un fragmento, seleccionar información y comprobar significado. El dictado por voz exige planificar, revisar la transcripción y corregir errores. Se propone ensayar estas operaciones con apoyo y disminuirlo según desempeño. Disponer del programa no demuestra que el estudiante pueda utilizarlo eficazmente, y una respuesta transcrita correctamente no garantiza que organice o comprenda sus ideas.

La decisión también considera disponibilidad, accesibilidad y preferencias del estudiante. Como práctica se propone acordar momentos de uso, alternativas sin conexión y formas de pedir ayuda sin exposición innecesaria. El apoyo debe revisarse con evidencias de participación y aprendizaje, no solo por novedad o satisfacción. Las experiencias descritas por Almgren Bäck et al. (2024) orientan a sostener esa conversación, atendiendo a barreras escolares y al significado que el recurso tiene para quien lo utiliza.

Doi: 10.70577/innovascit.v4i2.340

Propuesta de aula y coordinación educativa

Se propone una secuencia ilustrativa de ciencias sobre el ciclo del agua en Educación Básica. El objetivo de contenido es explicar relaciones entre evaporación, condensación y precipitación. Antes de comenzar, el docente recoge conocimientos mediante conversación y una imagen. Se ofrece un texto breve con audio opcional y vocabulario explicado, manteniendo información equivalente. El ejemplo requiere adaptación al curso y no constituye una intervención validada en esta revisión.

Durante el trabajo se modela cómo identificar una idea y conectarla con el diagrama. Las consignas se presentan por pasos y se comprueba comprensión. El estudiante puede registrar relaciones mediante un esquema o una explicación oral antes de elaborar el texto. Los apoyos permiten trabajar el contenido, mientras una actividad específica y separada aborda lectura de palabras seleccionadas de acuerdo con el nivel lector observado.

La enseñanza específica puede modelar una dificultad ortográfica o una correspondencia pertinente y ofrecer práctica guiada y luego independiente. Las palabras técnicas complejas se explican sin convertir toda la clase de ciencias en entrenamiento de decodificación. Se distingue familiaridad conceptual de lectura autónoma del término. Así se pueden revisar errores concretos y mantener participación en el aprendizaje compartido con el grupo.

La evaluación usa dos registros. El primero valora explicación científica y relación entre conceptos, indicando apoyos de acceso utilizados. El segundo comprueba precisión o fluidez en materiales equivalentes a los del objetivo lector, bajo condiciones comparables y sin que el audio resuelva la tarea. Se propone una comprobación posterior con ejemplos nuevos. No se asigna una sola puntuación que mezcle conocimiento científico y dificultad ortográfica sin explicitarlo.

El docente coordina el seguimiento con familia y profesionales de apoyo según las necesidades. Se comunican objetivos, estrategias y evolución con ejemplos comprensibles, sin responsabilizar a la familia de sustituir la intervención escolar. El estudiante aporta información sobre esfuerzo y utilidad de los apoyos. Si el avance es insuficiente se revisan enseñanza y condiciones de aplicación, y se acuerdan pasos de evaluación y acompañamiento. La coordinación debe preservar privacidad y expectativas de aprendizaje, evitando comparaciones públicas o etiquetas que definan todas sus capacidades.

Doi: 10.70577/innovascit.v4i2.340

CONCLUSIONES

La dislexia demanda una respuesta educativa que combine enseñanza específica y adaptaciones metodológicas de acceso. Las dos funciones se complementan: intervenir busca desarrollar lectura y escritura; adaptar permite participar y demostrar aprendizajes mientras persisten dificultades. La decisión debe vincularse con una barrera observada y con el objetivo de la tarea, evitando un conjunto fijo de medidas para todos los estudiantes.

La evidencia revisada respalda posibilidades de mejora lectora, con diferencias entre dominios y diseños. La enseñanza no produce necesariamente cambios equivalentes en precisión, fluidez y comprensión. Tampoco una denominación metodológica garantiza superioridad. La planificación necesita contenido explícito, práctica, retroalimentación y seguimiento, con adaptación a la lengua de enseñanza y a la evolución individual.

Las alternativas en materiales, tiempos y respuesta deben preservar la claridad de la evaluación. Escuchar un contenido puede permitir demostrar comprensión curricular, pero no informa por sí solo sobre decodificación autónoma. Dictar una respuesta no equivale a demostrar ortografía sin ayuda. Registrar condiciones y separar resultados permite reconocer aprendizajes y decidir apoyos sin confundir facilidad de acceso con progreso en la habilidad objetivo.

La tecnología ofrece oportunidades de enseñanza y compensación, con requisitos diferentes. Los estudios sobre experiencias de uso destacan acompañamiento y acuerdos, mientras las síntesis de intervención muestran resultados que no se trasladan automáticamente a cada aplicación. Se propone valorar utilidad, autonomía y participación con el estudiante, manteniendo alternativas y evitando que disponibilidad técnica sustituya la atención pedagógica.

La secuencia de aula propuesta integra acceso a ciencias y enseñanza lectora con registros diferenciados. Requiere adaptación y evaluación propia. La selección intencional, el acceso desigual a textos completos y la heterogeneidad de poblaciones limitan las conclusiones. Futuras investigaciones en Ecuador deberían examinar progreso en español, continuidad de apoyos y experiencias del alumnado, documentando qué se enseña, cómo se adapta y qué cambia en el tiempo. La coordinación escolar debe sostener expectativas y responder a necesidades observadas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Almgren Bäck, G., Lindeblad, E., Elmqvist, C., & Svensson, I. (2024). Dyslexic students' experiences in using assistive technology to support written language skills: A five-year follow-up. *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology, 19*(4), 1217–1227. https://doi.org/10.1080/17483107.2022.2161647

Alqahtani, S. S. (2026). A meta-analysis of randomized controlled trials on technology-based interventions for elementary students with reading difficulties. *Research in Developmental Disabilities, 174*, Article 105318. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2026.105318

Carroll, J. M., Holden, C., Kirby, P., Thompson, P. A., Snowling, M. J., & 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/

Edge, J., Terzopoulos, A., & Niolaki, G. Z. (2023). Systematic literature review: Intervention programmes to support dyslexic children 5–13 years. *Patoss Bulletin, 36*(2). https://researchspace.bathspa.ac.uk/15816/

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

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

CONFLICTO DE INTERÉS:

Doi: 10.70577/innovascit.v4i2.340

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