Manual

Lectura Asistida

Aplicación para el Entrenamiento de la Fluidez Lectora



A. Sardinero

tea

hogrefe

Lectura Asistida

Aplicación para el Entrenamiento de la Fluidez Lectora

Andrés Sardinero

MANUAL

Madrid, 2026

tea hogrefe

Título original: Lectura Asistida. *Aplicación para el Entrenamiento de la Fluidez Lectora.*

Cómo citar esta obra

Para citar esta obra, por favor, utilice la siguiente referencia:

Sardinero, A. (2026). *Lectura Asistida. Aplicación para el Entrenamiento de la Fluidez Lectora.* Hogrefe TEA Ediciones.

Nota. En la redacción de este manual se ha utilizado un lenguaje inclusivo para evitar la discriminación por razón de sexo. En este contexto, los sustantivos variables o los comunes acordados deben interpretarse en un sentido inclusivo de mujeres y varones, cuando se trate de términos de género gramatical masculino referidos a personas o grupos de personas no identificadas específicamente.

Copyright © 2026 by Hogrefe TEA Ediciones. All rights, including for text and data mining (TDM), Artificial Intelligence (AI) training, and similar technologies, are reserved.

Copyright © 2026 by Hogrefe TEA Ediciones. Todos los derechos, incluidos los relacionados con minería de textos y datos (TDM), entrenamiento de Inteligencia Artificial (IA) y tecnologías similares, están reservados.

ISBN: 978-84-18745-70-6

Depósito legal: M-960-2026

Diseño y maquetación: Sara Velasco.

Quedan rigurosamente prohibidas, sin la autorización escrita de los titulares del "Copyright", bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la reprografía y el tratamiento informático, y la distribución de ejemplares de ella mediante alquiler o préstamo públicos.



Índice

Índice 3

Acerca del autor 5

Prólogo 7

Agradecimientos 9

Ficha técnica 11

1. Descripción general 13

1.1 Introducción 13

1.1.1 El impacto de las dificultades con la lectura 13
1.1.2 La magnitud del problema: la dislexia 14
1.1.3 La tecnología en el entrenamiento de la fluidez lectora 16

1.2. Finalidad 17

1.2.1 Funciones de Lectura Asistida 19

1.3 Ámbito de aplicación 20

1.4 Contenido y estructura 21

1.5 Materiales 24

2. Fundamentación teórica 25

2.1 Modelo de doble ruta de la lectura 25

2.2 Etapas en la adquisición de la lectoescritura 27

2.3 Recomendaciones generales para la intervención 29

2.4 Programas de intervención destacados 30

2.4.1 Lecturas repetidas 31
2.4.2 Escucha anticipada del texto 35

2.5 La curva de aprendizaje y los mecanismos psicológicos subyacentes 36

2.5.1 Teoría de la automatización de Logan 37
2.5.2 Curva de aprendizaje 38
2.5.3 Sistemas de memoria humana 40
2.5.4 La formación de representaciones estables en el léxico visual 41

2.6 Las gráficas como instrumento motivacional 42

3. Uso de la aplicación **45**

3.1 Formatos de presentación de los textos 45

3.2 Gestión de los casos 47

3.2.1 Añadir un nuevo caso 47

3.2.2 Listado de casos 48

3.2.3 Nombre de los casos (asignar apodos) 50

3.2.4 Buscador de casos 51

3.3 Gestión de las sesiones 52

3.3.1 Añadir sesión 53

3.3.2 Uso del banco de lecturas 55

3.3.3 Estados y gestión de las sesiones 61

3.3.4 Estados y gestión de las lecturas 62

3.4 Implementando la Lectura repetida y la Escucha anticipada del texto con la herramienta Lectura Asistida 63

3.4.1 Implementando la Lectura repetida 64

3.4.2 Implementando la Escucha anticipada 68

3.4.3 Apariencia de la lectura para el niño/a durante las sesiones en remoto 71

4. Interpretación de las gráficas **75**

4.1 Descripción de las gráficas 75

4.2 Análisis de desviaciones en las gráficas y soluciones prácticas 79

4.3 Cómo exportar informes en PDF detallados del rendimiento 81

Referencias bibliográficas **83**



Acerca del autor

Andrés Sardinero Peña

Es psicólogo general sanitario, licenciado en Psicología y Ciencia Cognitiva. Posee un máster en Análisis Funcional del Comportamiento y es especialista universitario en Neuropsicología. Además, cuenta con formación en técnicas psicológicas para el control del estrés y en Hipnosis Clínica.

Desde 2008, ha trabajado interviniendo en dificultades del aprendizaje escolar y realizando evaluación neuropsicológica infantil. Ha colaborado en diversos centros especializados en dificultades del aprendizaje, neuropsicología infantil y adolescente. También ha ejercido como profesor asociado en la Universidad Complutense de Madrid.

Ha publicado varias obras, entre ellas "*Estimulación Cognitiva para Adultos*" y "*Aventura Pirata*" , un programa de entrenamiento de la atención y las funciones ejecutivas mediante autoinstrucciones. Este programa ha sido utilizado en estudios científicos que han demostrado su eficacia para mejorar la atención en niños/as con TDAH.

Ha impartido ponencias y talleres en universidades, jornadas de orientadores y otros eventos profesionales, enfocándose en temas como la intervención en funciones ejecutivas, TDAH, manejo de problemas de conducta y técnicas de mejora del rendimiento académico.



Ficha técnica

Nombre	Lectura Asistida. *Aplicación para el entrenamiento de la fluidez lectora.*
Autor	Andrés Sardinero.
Aplicación	Individual.
Ámbito de aplicación	Niños/as de entre 6 y 12 años aproximadamente.
Duración	Variable, generalmente entre 15-30 minutos por lectura, pudiendo adaptarse al ritmo y necesidades del niño/a.
Finalidad	Entrenar la fluidez lectora e intervenir en la velocidad y precisión de la lectura.
Materiales	Manual, clave de acceso (PIN) para el uso por Internet y aplicación *web*.
Formato de aplicación	*Online*.
Modo de corrección	*Online*.
Lenguas disponibles	Español.

1

Descripción general

1.1 Introducción

1.1.1 El impacto de las dificultades con la lectura

Las dificultades de lectura, como la dislexia, afectan significativamente al **rendimiento académico** de los estudiantes. Los problemas para reconocer palabras de manera precisa y fluida, así como la comprensión de textos y la ortografía deficiente, retrasan el aprendizaje y dificultan el progreso **en todas las materias.** Estas dificultades aumentan la probabilidad de obtener bajas calificaciones y, en última instancia, pueden conducir al abandono escolar (Zhou, 2022).

Dentro de esta problemática, la fluidez lectora, que incluye rapidez y precisión, tiene un impacto directo y significativo en el rendimiento académico de los estudiantes de **todos los cursos.** Esta es esencial para liberar recursos cognitivos que permitan una comprensión más profunda del contenido. Por tanto, cuando la lectura no es fluida, los estudiantes dedican gran parte de su atención a decodificar las palabras, reduciendo así la capacidad de entender, analizar y retener la información.

Una falta de automatización en la lectura repercute especialmente en asignaturas como **Lengua, segundo idioma, Historia, Geografía, Matemáticas y Ciencias**, y esto es palpable en todos los niveles escolares. Entonces, la fluidez lectora es una **habilidad transversal** que impacta en la mayoría de las materias y permite a los estudiantes procesar la información de manera eficiente, facilitando la adquisición de conocimientos. Incluso en niveles educativos más avanzados, la lectura fluida sigue siendo clave para el éxito académico, ya que ayuda a gestionar textos más complejos y contribuye a integrar los nuevos conocimientos con los previamente adquiridos.

Por todo esto es crucial que los profesionales promuevan la fluidez lectora a lo largo de toda la escolaridad, no solo en los primeros años. La evidencia indica que, aunque se controle el efecto de la comprensión lectora, una lectura automatizada y eficiente sigue siendo un factor determinante para el desempeño académico y su influencia no disminuye con el paso a niveles superiores (Bigozzi et al., 2017; Rasinski et al., 2005) .

Pero, a parte de lo obvio, las dificultades de lectoescritura van más allá y afectan a diferentes esferas vitales de los niños y niñas.

Los estudiantes con dificultades de lectura también enfrentan **interacciones sociales negativas** con algunos maestros, especialmente durante la educación primaria, debido a la falta de comprensión

sobre este problema. Esta falta de conocimiento contribuye a que se les etiquete erróneamente como "perezosos/as" o "poco inteligentes", lo cual no solo afecta su motivación, sino que también empeora su desempeño académico (Nevill y Forsey, 2023). Además, la falta de apoyo adecuado y el uso de prácticas pedagógicas no adaptadas pueden incrementar la sensación de exclusión y afectan negativamente a las relaciones sociales con compañeros y maestros, generando un entorno escolar poco inclusivo y limitando el desarrollo del potencial académico y social de estos niños/a s.

En resumen:

- Las dificultades de lectura, como la dislexia, afectan significativamente al rendimiento académico y pueden llevar al abandono escolar.
- La fluidez lectora es una habilidad transversal que repercute en la mayoría de las materias y a lo largo de todo el ciclo educativo.
- Además de lo académico, estas dificultades afectan a las interacciones sociales y generan etiquetas negativas, contribuyendo a la exclusión del entorno escolar.

1.1.2 La magnitud del problema: la dislexia

La dislexia es un trastorno del aprendizaje de origen neurobiológico que se caracteriza por dificultades en el reconocimiento preciso y fluido de las palabras, así como en la ortografía y la decodificación. Estas dificultades suelen deberse a un déficit en el procesamiento fonológico, lo que implica problemas en la conexión entre los sonidos del lenguaje y sus representaciones escritas. Estas dificultades no están asociadas con la inteligencia general o con el acceso a la enseñanza adecuada (Catts et al., 2024), pero sí tienen un impacto significativo en el rendimiento escolar y en la autoestima de quienes la presentan.

La dislexia del desarrollo es una dificultad en la adquisición de la lectura que afecta a muchos niños y niñas en edad escolar. Estudios recientes han estimado que la prevalencia global de la dislexia es del 7,10%, lo que equivale aproximadamente a que 1 de cada 14 niños/as en edad escolar tiene dificultades significativas para leer. Además, la prevalencia es mayor en los niños (9,22%) que en las niñas (4,66%). Esta diferencia de 2 a 1 podría estar relacionada con factores tanto biológicos como sociales, aunque aún no se comprenden del todo.

En su conjunto, en los países de habla hispana, un metaanálisis sobre la prevalencia de la dislexia del desarrollo (Cubilla-Bonnetier, 2024) estimó una prevalencia del 7,5%, considerando datos de países como España, Colombia, Ecuador, Guatemala, Panamá, Uruguay y otras naciones de hispanohablantes. Este análisis mostró que la diferencia en la prevalencia entre niños y niñas es menor de lo que se había reportado en otros estudios, con un 9,89% para niños y un 6,85% para niñas. Además, se observó una gran heterogeneidad en los resultados de diferentes estudios, la cual no pudo ser explicada por factores moderadores como la zona geográfica o el tipo de educación, lo que sugiere un componente neurobiológico predominante. No obstante, la influencia de factores socioeconómicos y culturales en el rendimiento lector sigue siendo relevante.

Por último, en el caso de España, la prevalencia de las dificultades de aprendizaje de la lectura, incluida la dislexia, se sitúa en torno al 11,8% de la población escolar, con una mayor incidencia en 2.º curso (15,2%) de Educación Primaria en comparación con 4.º (9,3%) y 6.º (10,9%) (Carrillo Gallego et al., 2011).



Otro estudio más reciente, también en España, encontró que el 10% de los niños/as de 6 años presentaba dificultades de lectura. Además, se observó una alta comorbilidad con otros trastornos del neurodesarrollo: un 14,0% de los niños/as presentaba trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH) y un 5,8% tenía trastornos del lenguaje. Estas dificultades suelen coexistir y complicar el rendimiento académico, lo que resalta la necesidad de una detección temprana y de intervenciones integrales que aborden tanto las habilidades de decodificación como otros aspectos del desarrollo (Francés et al., 2023).

Por tanto, las investigaciones muestran que independientemente del idioma o la complejidad del sistema de escritura, la dislexia afecta a los niños y niñas de manera similar en todo el planeta y representa un importante reto de salud pública a nivel mundial, especialmente en los más jóvenes. Esta puede presentarse de diversas formas, afectando a la precisión, velocidad y comprensión lectora, lo cual tiene un impacto directo en el rendimiento académico y la autoestima de los niños/as. No es de extrañar, entonces, que los estudiantes con dislexia presenten un riesgo elevado de desarrollar **problemas de salud mental**, como bajos niveles de autoestima, dificultades emocionales y problemas de comportamiento. Estos problemas se manifiestan debido a la presión constante que enfrentan al tener que esforzarse más que sus compañeros para alcanzar los mismos objetivos académicos, lo cual genera frustración y ansiedad. Además, la falta de comprensión sobre la dislexia en el entorno escolar contribuye a que se sientan aislados y desmotivados. Factores como el apoyo familiar, la conexión con la escuela y el entrenamiento en habilidades socioemocionales son fundamentales para la salud mental de los estudiantes con dislexia. El apoyo familiar crea un ambiente seguro donde los progenitores comprenden las dificultades del niño/a y colaboran en su desarrollo. La conexión escolar se refiere a sentirse valorado y aceptado por maestros y compañeros, lo cual es esencial para su bienestar. Por último, el entrenamiento en habilidades socioemocionales ayuda a gestionar emociones y mejorar relaciones, reduciendo el aislamiento (Wilmot et al., 2023).

En la **adultez**, la dislexia sigue afectando las habilidades lectoras y la escritura, aunque los adultos con dislexia **logran compensar** sus dificultades mediante estrategias sofisticadas. Estas estrategias incluyen una lectura más lenta y cuidadosa, el uso de la estructura lógica y organización de los textos y el aprovechamiento de sus habilidades verbales generales, como la comprensión oral y la expresión verbal, que les permiten mitigar las dificultades en el reconocimiento de palabras. Gracias a estas adaptaciones, muchos adultos con dislexia logran niveles similares de comprensión lectora que sus pares sin dislexia, a pesar de que su rendimiento suele ser más lento.

Sin embargo, las demandas académicas y laborales continúan representando un desafío significativo, lo cual contribuye a la **persistencia de síntomas emocionales**, como ansiedad y baja autoestima. El apoyo familiar y profesional sigue siendo crucial para ayudar a estos adultos a manejar las dificultades y alcanzar el éxito académico y personal (Moojen et al., 2020). Por tanto, la dislexia del desarrollo es un desafío extendido, pero con el apoyo correcto, muchas personas logran mejorar sus habilidades de lectura y reducir el impacto en su vida cotidiana. En definitiva, los datos obtenidos a escala mundial subrayan la importancia de identificar y brindar apoyo a los niños/as con dislexia desde sus primeros años escolares (Yang et al., 2022).

En resumen:

- La **prevalencia global** de la dislexia del desarrollo se estima en un **7,1%**, con un impacto importante en la población infantil.

- En **España**, la prevalencia es del **11,8%**, siendo mayor en los primeros años de la educación primaria, disminuyendo gradualmente curso a curso.

- Existe una **alta comorbilidad** con otros trastornos del neurodesarrollo, como el TDAH (14,0%) y trastornos del lenguaje (5,8%).
- En **Latinoamérica**, la prevalencia se estima en un 7,5%, según un metaanálisis que incluye países como Colombia, Ecuador, Guatemala, Panamá y Uruguay.
- Factores tanto socioeconómicos como neurobiológicos influyen significativamente en la prevalencia y manifestación de la dislexia.
- Los niños/as con dislexia tienen un mayor riesgo de desarrollar problemas de salud mental, como baja autoestima, ansiedad y dificultades emocionales.
- Factores como el apoyo familiar, la conexión escolar y el entrenamiento en habilidades socioemocionales son esenciales para mitigar estos problemas.
- En la adultez, la dislexia sigue afectando a las habilidades lectoras y de escritura, aunque los adultos compensan estas dificultades con estrategias sofisticadas. El apoyo familiar y profesional es crucial para manejar los desafíos y alcanzar el éxito académico y personal.
- La detección temprana y las intervenciones adecuadas son fundamentales para apoyar a los niños/as y mitigar el impacto de la dislexia en su desarrollo académico y emocional.

1.1.3 La tecnología en el entrenamiento de la fluidez lectora

La tecnología ha demostrado ser una herramienta poderosa para mejorar la fluidez lectora, especialmente entre los niños/as con **dificultades de aprendizaje** o en riesgo de presentarlas. Estos enfoques han mostrado ser eficaces para mejorar la automatización de la lectura, es decir, la capacidad de leer palabras y frases con rapidez y precisión.

El uso de tecnologías digitales en el entrenamiento de la fluidez lectora se ha centrado en la **mejora e implementación de estrategias tradicionales**, como la práctica repetida y la lectura asistida. Estas tecnologías no solo replican los métodos convencionales, sino que también ofrecen novedades, como la capacidad de proporcionar **retroalimentación inmediata** y personalizar las experiencias de entrenamiento según las necesidades del estudiante. Además, métodos como la lectura con apoyo auditivo (leer mientras se escucha una grabación) han sido particularmente efectivas para modelar la fluidez y fomentar la expresión prosódica.

Estas herramientas digitales pueden proporcionar una enseñanza más personalizada y motivadora, dando lugar a un entrenamiento más acelerado y mejorando la actitud de los estudiantes hacia la lectura. En conclusión, la tecnología puede desempeñar un papel crucial en el desarrollo de la fluidez lectora, especialmente cuando se utiliza para personalizar el aprendizaje y proporcionar una práctica constante (Oakley, 2024).

Una revisión metaanalítica sobre las intervenciones de fluidez lectora asistidas por tecnología ha mostrado que estas intervenciones tienen un **efecto positivo, de moderado a alto**, en la mejora de la fluidez lectora en estudiantes con dificultades más graves. Además, la personalización de las herramientas y la capacidad de proporcionar retroalimentación inmediata fueron factores clave para potenciar los efectos de



la intervención. También se destacó la importancia de integrar un enfoque multimodal que combine elementos visuales y auditivos para mejorar la experiencia de aprendizaje y la motivación del niño/a (Mize et al., 2023).

En el caso de los estudiantes con **dificultades severas de lectoescritura**, el uso de la ***tecnología de asistencia*** ha demostrado ser un apoyo eficaz. La tecnología de apoyo o asistencia se refiere a herramientas y dispositivos diseñados para ayudar a las personas con discapacidades a superar sus limitaciones. Un ejemplo claro de tecnología asistida es una lupa digital que amplía la visualización al pasar el ratón por la pantalla, facilitando la percepción a personas con baja visión. En el caso de la lectura se utilizan tecnologías como el texto a voz y el reconocimiento de voz. El texto a voz (TTS) convierte el texto escrito en habla, mientras que el reconocimiento de voz (STT) convierte el habla en texto. Ambas tecnologías permiten a estas personas compensar sus dificultades, accediendo al contenido sin depender exclusivamente de la decodificación tradicional.

Estas herramientas no solo facilitan la comprensión del texto, sino que también incrementan la autoestima, ayudando a los estudiantes a participar activamente en el aula. El acceso constante a estas tecnologías reduce el estigma asociado a sus dificultades, fomentando una mayor independencia (Svensson et al., 2021).

En resumen:

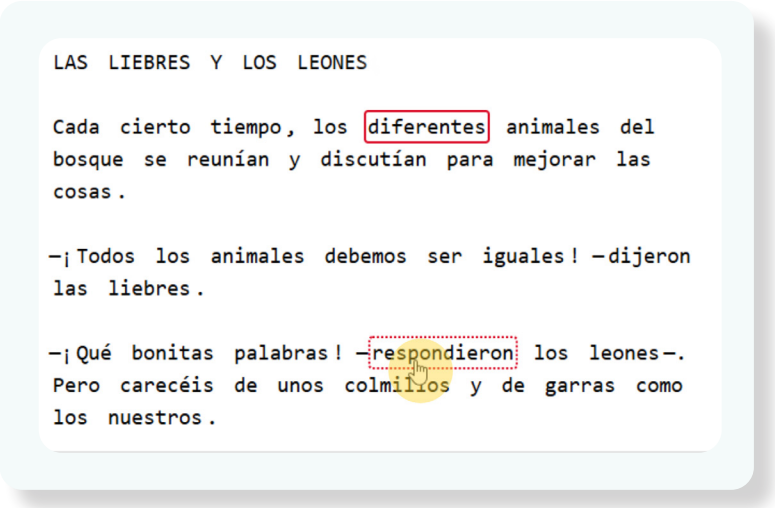
- La tecnología mejora la fluidez lectora, especialmente en niños/as con dificultades.
- El efecto de estas herramientas se estima entre moderado y alto.
- Sirve de complemento a las estrategias tradicionales, añadiendo la retroalimentación inmediata y la personalización.
- En el caso de estudiantes con dificultades cognitivas severas, se emplea la tecnología asistida como el texto a voz y el reconocimiento de voz.

1.2 Finalidad

Lectura Asistida es una aplicación *web* diseñada para el **entrenamiento de la fluidez lectora**, esto es, de la velocidad y de la precisión en la lectura. Consiste en una herramienta digital que presenta un texto en pantalla y facilita la práctica de la lectura en voz alta, permitiendo a los niños y niñas mejorar tanto su velocidad como su precisión lectora (Figura 1.1).

Figura 1.1

Ejemplo de lectura "Las liebres y los leones"



La aplicación *web* permite implementar, con todas las ventajas de un formato digital, procedimientos de intervención que cuentan con evidencia científica. En particular, es un soporte para materializar los procedimientos de lecturas repetidas y de escucha anticipada del texto, procedimientos que se explican más adelante con detalle.

En segundo lugar, la aplicación *web* puede ser utilizada para efectuar una **valoración y seguimiento de la velocidad lectora**. Realiza un recuento automatizado de los errores marcados por el profesional que informa de las palabras correctamente leídas por minuto con total precisión e inmediatez (Figura 1.2). Esto facilita la labor de muchos docentes y profesionales que, en la etapa de educación primaria, hacen un seguimiento histórico del rendimiento de sus estudiantes.

Figura 1.2

Ejemplo gráfico de evolución de las palabras leídas por minuto





Resumiendo, por orden de importancia y pertinencia, la aplicación *web* Lectura Asistida tiene como objetivos:

1. **Intervenir.** Servir de plataforma para el entrenamiento de la fluidez lectora.

2. **Valorar.** Hacer un seguimiento de la velocidad lectora.

1.2.1 Funciones de Lectura Asistida

Antes de dar a conocer pormenorizadamente todos los detalles de la aplicación, en este apartado se pretende explicar de manera genérica qué es lo que hace la herramienta para que se comprendan así mejor sus funciones principales y sus ventajas.

- Lectura Asistida permite llevar a cabo una práctica guiada de la lectura: el núcleo de la herramienta es practicar la lectura de un texto que se presenta en pantalla. Mientras el niño/a lee en voz alta, el profesional registra de forma sencilla los errores cometidos y el tiempo que tarda en completar la lectura. Ambos datos quedan almacenados automáticamente, lo que facilita su análisis posterior y permite valorar la evolución de forma objetiva.

- Tiene la función de adecuar visualmente el texto, su tamaño en pantalla y la fuente tipográfica conveniente para el niño/a.

- Realiza un cálculo automático y de forma sencilla para el profesional de las palabras correctamente leídas por minuto.

- Presenta una gráfica de resultados del histórico de ensayos con el texto. Esto permite motivarle con unos datos objetivos de la mejora en su desempeño.

- Aplicación en remoto: la herramienta permite la intervención a distancia. El profesional puede trabajar desde su ordenador mientras el niño/a utiliza otro dispositivo, como una tableta, ya sea de manera presencial o mediante videollamada. Esto hace que el proceso sea más flexible y accesible para diferentes contextos.

- Organización por sesiones: la aplicación permite organizar el trabajo en sesiones, asignando distintas lecturas para diferentes días. De esta manera, se estructura un plan de trabajo progresivo y personalizado, facilitando tanto la planificación como el seguimiento del avance.

Así, Lectura Asistida es una herramienta digital diseñada para facilitar el entrenamiento de la fluidez lectora. Ofrece una experiencia personalizada y accesible, con funciones que permiten una evaluación precisa, una intervención flexible y un seguimiento estructurado del progreso. Su uso ayuda tanto al profesional como al niño/a a lograr mejores resultados de manera eficiente y motivadora.

1.3 Ámbito de aplicación

La herramienta está diseñada para su utilización individual con niños y niñas que cuenten con los prerrequisitos básicos: un conocimiento suficiente de las reglas de conversión grafema-fonema y una conciencia fonológica adecuada. Su aplicación principal se centra en la etapa de educación primaria, especialmente para edades entre 6 y 12 años que presenten dificultades en la velocidad y precisión lectora o que requieran un refuerzo adicional para consolidar sus habilidades de lectura. Pero es importante señalar que los métodos en los que se basa han demostrado ser altamente efectivos incluso en etapas posteriores, permitiendo afianzar las habilidades lectoras y logrando, en consecuencia, un rendimiento académico más sólido.

Esta herramienta de intervención no se limita únicamente a niños/as con diagnóstico de dificultades de aprendizaje. Los métodos en los que se fundamenta (lecturas repetidas y la escucha anticipada del texto) poseen una eficacia constatada tanto en este grupo como en aquellos sin un diagnóstico particular, por lo que también resulta beneficiosa para los casos sin diagnóstico formal que, por observación o valoración del profesional, se considera que pueden mejorar sus competencias lectoras mediante un entrenamiento más intensivo.

Se recomienda usarla en el momento en que el desarrollo lector no avance al ritmo esperado o cuando se detecte la necesidad de fortalecer la fluidez, de tal manera que el entrenamiento actúe como disparador para una mejora del rendimiento académico general. Por tanto, es especialmente útil para aquellos niños/as cuyo progreso lector comienza a apartarse del desempeño de su grupo de iguales, que avanzan a un ritmo más lento o cuya motivación hacia la lectura comienza a disminuir y, por tanto, que se beneficiarían de una intervención más estructurada y adaptativa. Además, su uso es adecuado como parte de un plan de intervención más amplio, que permita no solo la corrección de las dificultades lectoras presentes, sino también la prevención de futuros problemas relacionados con la lectoescritura.

El contexto de aplicación es flexible, adaptándose a sesiones tanto presenciales como remotas (véase el apartado 3.1 sobre los formatos de aplicación). En sesiones presenciales, el profesional puede trabajar cara a cara con el niño/a, utilizando un mismo dispositivo. En sesiones remotas, la aplicación puede ejecutarse directamente en el navegador del niño/a, permitiendo la interacción por medio de la plataforma. Al ser multi-plataforma y accesible desde cualquier dispositivo con navegador, la herramienta es versátil para ajustarse al formato de interacción tanto presencial como remoto.

El uso de Lectura Asistida se adapta a una amplia variedad de contextos educativos y terapéuticos, como consultas de psicología y logopedia, escuelas, centros educativos y servicios de orientación pedagógica. Es especialmente útil en entornos clínicos, donde se trabaja de forma individualizada para abordar dificultades específicas o iniciar a los niños/as en el proceso lector. Su versatilidad y accesibilidad la convierten en una herramienta idónea para instituciones que desean reforzar las habilidades lectoras dentro de programas de apoyo o refuerzo académico. Por tanto, puede ser implementada por un amplio abanico de profesionales del ámbito educativo y terapéutico, entre los que se incluyen psicólogos, logopedas, pedagogos, maestros de educación primaria, de audición y lenguaje, especialistas en intervención psicopedagógica, neuropsicólogos, orientadores escolares y maestros de pedagogía terapéutica. En Latinoamérica, esta lista se amplía con profesionales equivalentes como psicopedagogos y docentes especializados en educación diferencial.

Lectura Asistida aspira a ser una herramienta integral para el entrenamiento lector, motivando al niño/a mediante el establecimiento de metas claras y el uso de *feedback* positivo. Su enfoque interactivo y su capacidad de adaptación la convierten en un recurso valioso para mejorar las habilidades lectoras de forma efectiva y sostenible.

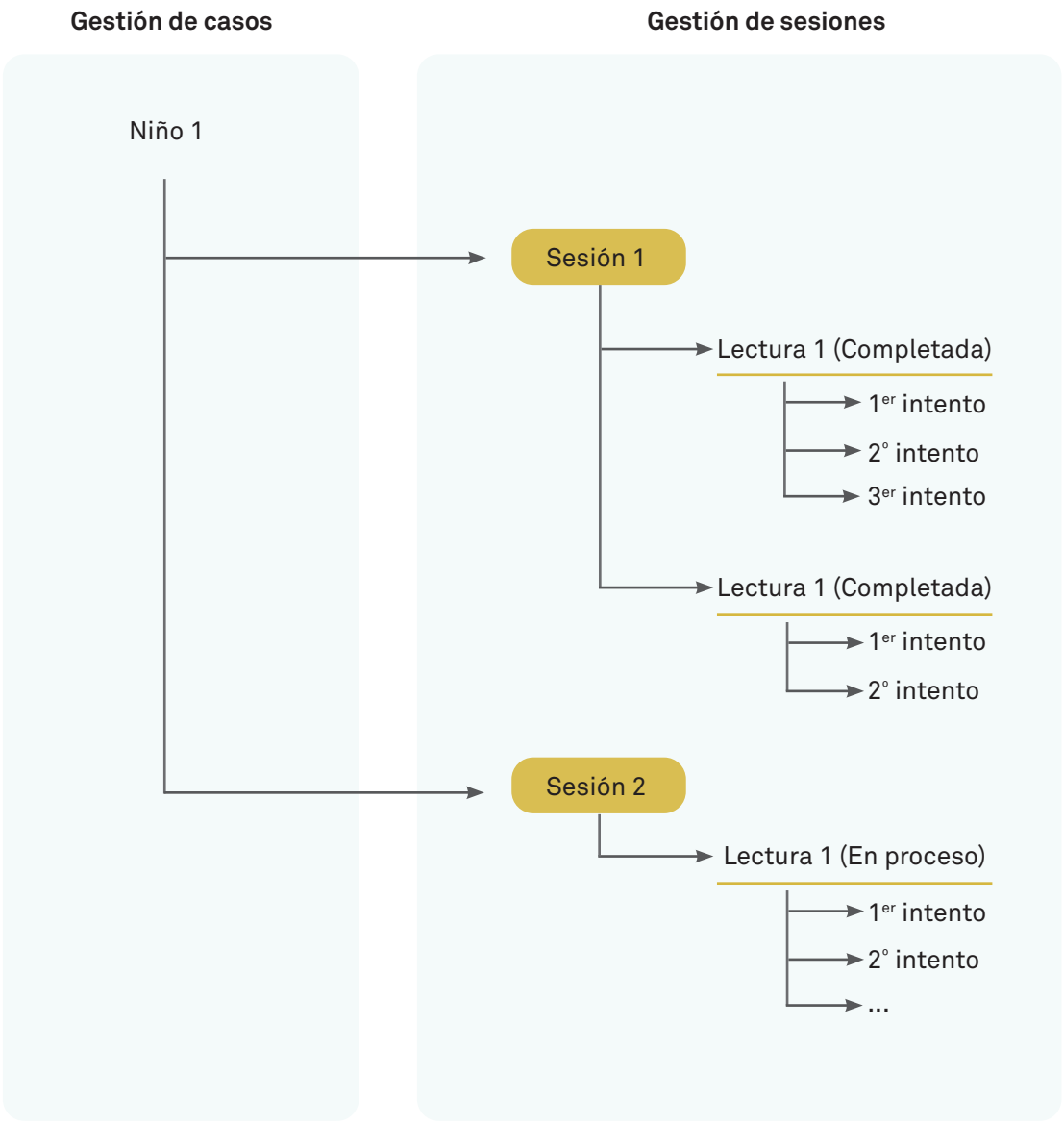
1.4 Contenido y estructura

Lectura Asistida es una herramienta *online* accesible desde navegadores *web* de ordenadores o computadoras, tabletas y *smartphones*. Permite gestionar sesiones de lectura, registrar métricas del desempeño e imprimir los resultados en formato PDF.

La plataforma *online* de Lectura Asistida está organizada en varias **secciones principales** que estructuran su funcionalidad y facilitan el trabajo del profesional. En la Figura 1.3 se puede observar el esquema interno para facilitar la comprensión de la estructura de la herramienta.

Figura 1.3

Estructura de Lectura Asistida

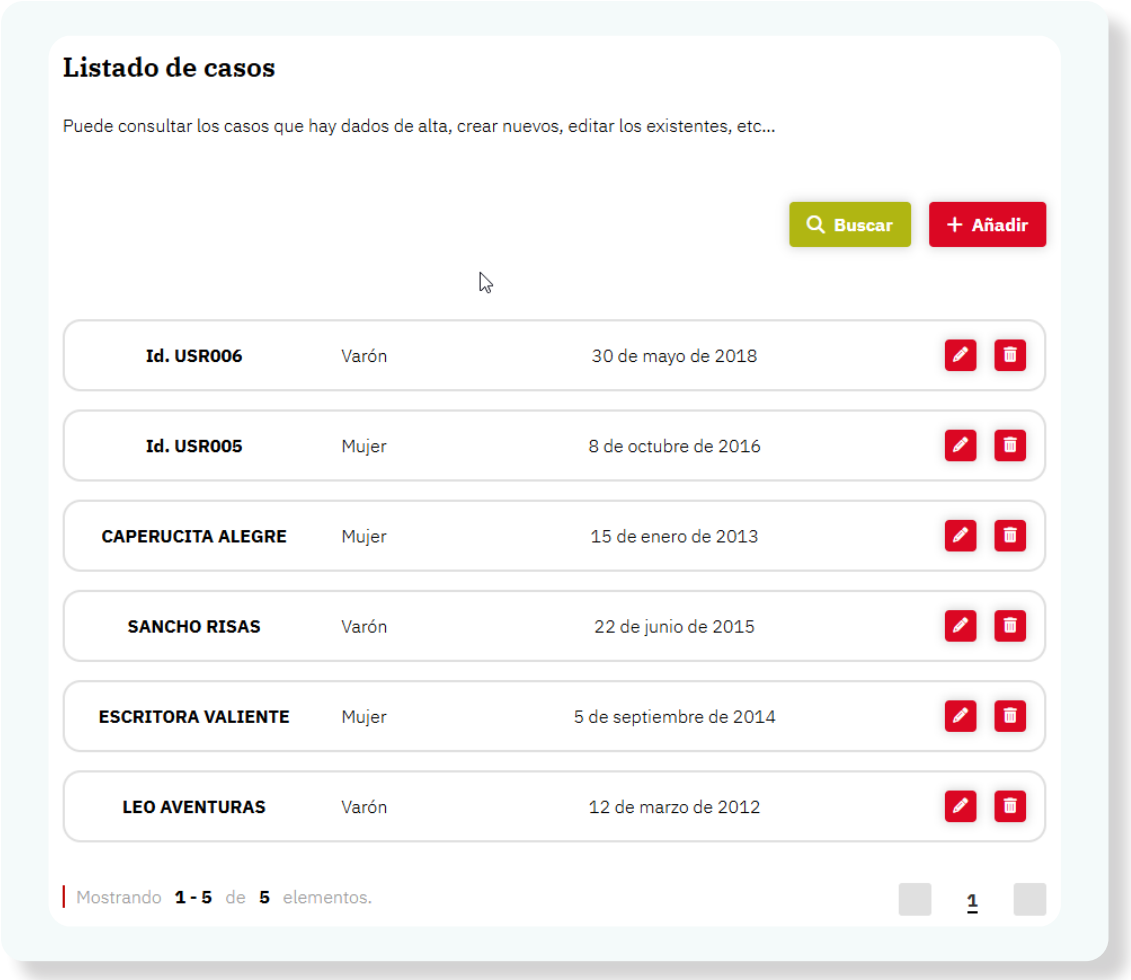


En la sección de **gestión de casos y usuarios** (Figura 1.4), se registra a los niños/as de manera anónima mediante un identificador único, asegurando la protección de datos y facilitando un seguimiento individualizado. Este identificador no podrá tener más de 3 letras seguidas ni más de 5 números seguidos. Posteriormente se les podrá poner un “apodo” para facilitar su reconocimiento en la interfaz, sin que esto modifique su identificador.

Además del identificador, en esta pantalla se muestra el sexo y la fecha de nacimiento del niño/a.

Figura 1.4

Pestaña de gestión de los casos



La sección de **gestión de sesiones** (Figura 1.5) es la columna vertebral de la aplicación. Permite organizar y gestionar las lecturas que se aplicarán a un usuario de una manera consistente. Cada sesión se identifica por la fecha en la que se crea y, dentro de cada sesión, es posible asignar múltiples lecturas. Así, la sección de sesiones informa del estado del entrenamiento con cada lectura, las cuales pueden estar "Pendientes", "En proceso" o "Completadas". Desde esta sección se inician las lecturas y se accede a las gráficas (Figura 1.2) que detallan el rendimiento del niño.

Figura 1.5

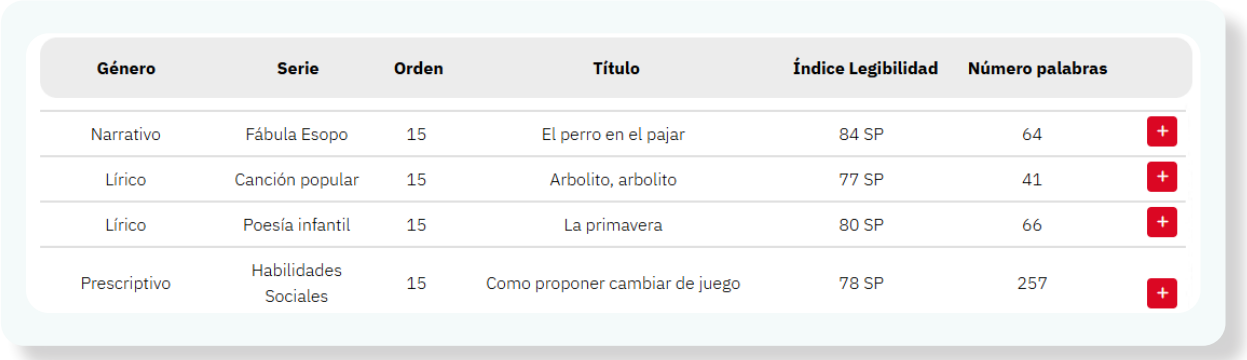
Pestaña de gestión de las sesiones



El **banco de lecturas** es otro componente clave (Figura 1.6). Ofrece textos clasificados según el género, el índice de legibilidad y la longitud en palabras. Este sistema permite seleccionar textos ajustados a las capacidades e intereses específicos de los niños y niñas, para un entrenamiento personalizado.

Figura 1.6

Pestaña de banco de lecturas



Género	Serie	Orden	Título	Índice Legibilidad	Número palabras	
Narrativo	Fábula Esopo	15	El perro en el pajar	84 SP	64	+
Lírico	Canción popular	15	Arbolito, arbolito	77 SP	41	+
Lírico	Poesía infantil	15	La primavera	80 SP	66	+
Prescriptivo	Habilidades Sociales	15	Como proponer cambiar de juego	78 SP	257	+

La **ventana de entrenamiento** (Figura 1.1) es el espacio donde se desarrolla el trabajo directo durante las sesiones. Es donde se muestra el texto para leerlo mientras se registra la ejecución. El profesional puede marcar errores en tiempo real y, al finalizar cada ensayo, se generan gráficas que expresan la fluidez, velocidad y precisión lectora. Durante los intervalos entre ensayos, el profesional tiene la posibilidad de analizar los errores con el niño/a, repasarlos y proveer ayuda adicional.

Finalmente, la plataforma ofrece una funcionalidad de **exportación de datos**, que permite descargar perfiles en formato PDF con gráficos y métricas para familiares o profesionales, así como hojas de cálculo que contienen un desglose detallado de los ensayos, útiles para análisis estadísticos o investigaciones.

Con todo ello la duración de cada sesión es variable, dependiendo del ritmo del niño/a y del enfoque de la intervención. Generalmente, la práctica oscila entre 15 y 30 minutos, permitiendo una adaptación continua a las necesidades individuales para maximizar los resultados. Además, los programas de intervención en lectoescritura suelen extenderse por un período de entre 3 y 12 meses, según la gravedad de las dificultades y la respuesta del niño/a al entrenamiento.

1.5 Materiales

Lectura asistida se compone de los siguientes materiales:

- **Aplicación *web:*** el acceso a la aplicación y al manual se realiza mediante la plataforma de aplicación y corrección de test por Internet de Hogrefe TEA Ediciones. El uso de la herramienta tendrá que ser mediante un dispositivo (ordenador o computadora, tableta o *smartphone*) con conexión a Internet.

- **Clave de acceso (PIN) para el uso por Internet:** contiene el código que permite acceder a la aplicación.

- **Manual:** en el que se incluye una descripción general de la aplicación y una explicación detallada de sus componentes y su uso, así como la fundamentación teórica.

La visualización de estas páginas no está disponible.

Si desea obtener más información
sobre esta obra o cómo adquirirla
consulte:

www.hogrefe-tea.com

3

Uso de la aplicación

En este capítulo se presenta el manejo paso a paso de la interfaz de Lectura Asistida, es decir, se muestra cómo interaccionar con la aplicación en las distintas etapas, desde el alta de nuevos casos hasta la exportación de los resultados. Además, se ofrece una explicación minuciosa sobre cómo se aplican los procedimientos de Lectura repetida y Escucha anticipada del texto usando la plataforma *web*.

3.1 Formatos de presentación de los textos

La plataforma *Lectura Asistida* es flexible y se adapta a diferentes modalidades de interacción entre el profesional y el niño/a. Las sesiones pueden realizarse de manera presencial o remota y el entrenamiento puede desarrollarse desde dos perspectivas: la **interfaz del profesional**, diseñada para registrar métricas y controlar el flujo de los ensayos, y la **interfaz del niño/a**, simplificada para centrarse exclusivamente en la lectura. A continuación, se describen las cuatro alternativas disponibles:

1. **Sesión presencial con la interfaz del profesional.** Esta es la modalidad más común en sesiones presenciales. Tanto el profesional como el niño/a trabajan en el mismo dispositivo, utilizando la interfaz del profesional. El niño/a lee el texto directamente desde la pantalla del dispositivo del profesional, quien marca los errores y registra las métricas en tiempo real. Este formato simplifica la logística y garantiza un control total por parte del profesional.

2. **Sesión presencial con interfaces separadas.** En esta alternativa, el profesional y el niño/a trabajan en dispositivos diferentes. El profesional utiliza la interfaz completa, mientras que el niño/a accede a la interfaz simplificada para la lectura desde un dispositivo independiente (ordenador o computadora, tableta o *smartphone*). Para esto, el profesional comparte (normalmente mediante correo electrónico) con el niño/a un enlace que aparece al inicio de la lectura. Este formato es útil cuando se desea que el niño/a interactúe con su propia pantalla, sin ver los errores marcados por el profesional momento a momento, los cuales se revisan más en profundidad con él durante la pausa entre ensayos con la lectura.

3. **Sesión remota con interfaces separadas.** En este formato, las sesiones se realizan mediante videollamada. El profesional utiliza su interfaz completa, mientras que el niño/a accede a la interfaz simplificada para lectura mediante un enlace generado al inicio de la lectura. Esto implica que, además de la videollamada, el niño/a debe abrir el enlace en otra ventana o dispositivo para trabajar con su interfaz de lectura. Este formato asegura que ambos trabajen de manera sincronizada, a pesar de no estar en la misma ubicación, permitiendo un entrenamiento en remoto con todas las funcionalidades de la plataforma. En esta condición, el niño/a no ve en directo los errores que marca el profesional en el texto durante la lectura; estos se pueden revisar después, en el intervalo entre ensayos.

4. **Sesión remota compartiendo la interfaz del profesional.** En este caso, el profesional utiliza su interfaz completa y comparte su pantalla con el niño/a mediante la plataforma de videollamada, sin necesidad de generar un enlace independiente. El niño/a lee directamente desde la pantalla compartida del profesional, quien marca los errores y registra las métricas en tiempo real. En esta condición, el niño/a sí ve momento a momento los errores que el profesional marca en el texto durante la lectura.

En la Tabla 3.1 se presenta un resumen de las cuatro posibles modalidades de trabajo y las características de cada una.

Tabla 3.1

Formatos de interacción presencial y en remoto

Modalidad	Interacción	Visibilidad de los errores	Requisitos técnicos
Sesión presencial con la interfaz del profesional	Ambos comparten el mismo dispositivo; el profesional utiliza su interfaz para marcar errores y registrar métricas.	Errores visibles para el niño/a en tiempo real y en el intervalo entre ensayos.	Un único dispositivo con acceso a la plataforma.
Sesión presencial con interfaces separadas	Ambos utilizan dispositivos diferentes; el niño/a accede mediante un enlace generado al inicio de la sesión.	Errores no visibles en tiempo real, se revisan en los intervalos entre ensayos.	Dos dispositivos. Dispositivo del profesional con acceso a la plataforma y dispositivo para el niño/a con acceso a Internet (PC o tableta).
Sesión remota con interfaces separadas	Ambos trabajan en dispositivos separados. Se comunican mediante videollamada. El niño/a recibe un enlace para el acceso a la lectura.	Errores no visibles en tiempo real, se revisan en los intervalos entre ensayos.	El profesional necesita tener abiertos dos programas: el programa de la videollamada y el navegador *web* con Lectura Asistida (puede ser en el mismo dispositivo o en dos diferentes). Igualmente el niño/a tiene abiertos dos programas: el de la videollamada y el navegador *web* con Lectura Asistida (puede ser en el mismo dispositivo o en dos diferentes).
Sesión remota compartiendo la interfaz del profesional	El profesional utiliza su interfaz para marcar errores y registrar métricas y comparte su pantalla de forma remota con el niño/a para que pueda verlo.	Errores visibles por el niño/a en tiempo real y en el intervalo entre ensayos.	Un único dispositivo para el profesional con acceso a la plataforma y funcionalidad para compartir pantalla mediante la videollamada. El niño/a solo necesita un dispositivo para acceder a la videollamada.

La visualización de estas páginas no está disponible.

Si desea obtener más información
sobre esta obra o cómo adquirirla
consulte:

www.hogrefe-tea.com



Referencias bibliográficas

Baddeley, A. (2000). The episodic buffer: A new component of working memory? *Trends in cognitive sciences, 4*(11), 417-423.

Baddeley, A. (2003). Working memory and language: An overview. *Journal of communication disorders, 36*(3), 189-208.

Baddeley, A. D., Allen, R. J. y Hitch, G. J. (2017). Binding in visual working memory: The role of the episodic buffer. *Neupsychologia, 49*(6), 312-331.

Bigozzi, L., Tarchi, C., Vagnoli, L., Valente, E. y Pinto, G. (2017). Reading fluency as a predictor of school outcomes across grades 4–9. *Frontiers in psychology, 8*, 200.

Bills, A. G. (1934). *General experimental psychology.* Longmans, Green and Co.

Bowey, J. A. y Muller, D. (2005). Phonological recoding and rapid orthographic learning in third-graders' silent reading: A critical test of the self-teaching hypothesis. *Journal of experimental child psychology, 92*(3), 203-219.

Bryan, W. L. y Harter, N. (1897). Studies in the physiology and psychology of the telegraphic language. *Psychological Review, 4*(1), 27-53.

Brysbaert, M. (2019). How many words do we read per minute? A review and meta-analysis of reading rate. *Journal of memory and language, 109*, 104047.

Carnine, D., Silbert, J., Kameenui, E. J. y Tarver, S. G. (1997). *Direct instruction reading. Merrill.*

Carrillo Gallego, M. S., Alegría Iscoa, J., Miranda López, P. y Sánchez Pérez, N. (2011). Evaluación de la dislexia en la escuela primaria: prevalencia en español. *Escritos de Psicología, 4*(2), 35-44.

Catts, H. W., Terry, N. P., Lonigan, C. J., Compton, D. L., Wagner, R. K., Steacy, L. M., Farquharson, K. y Petscher, Y. (2024). Revisiting the definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia, 74*(3), 282-302.

Coltheart, M. (2006). Dual route and connectionist models of reading: An overview. *London Review of Education, 4*(1), 5-17.

Lectura Asistida

Cornea, I., Groult, N. y Martínez de Badereau, V. (2020). *Miradas interdisciplinarias entre lenguas, lingüística y traducción.* Universidad Nacional Autónoma de México.

Cubilla-Bonnetier, D. (2024). Prevalencia de dislexia del desarrollo en español: Un metaanálisis. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento, 16*(3), 1-13.

Cuetos, F. (2010). *Psicología de la lectura.* Wolters Kluwer.

Cuetos, F. (2017). Cómo facilitar el aprendizaje de la lectura. *Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers, 370*, 61-67.

Cuetos, F. (2018). *Neurociencia del lenguaje: bases neurológicas e implicaciones clínicas.* Editorial médica panamericana.

Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior.* Plenum.

Defior, S. (2015). Cómo mejorar la lectura. *Mente y cerebro, 70*, 16-23.

Dufrene, B. A. y Warzak, W. J. (2007). Brief Experimental Analysis of Spanish Reading Fluency: An Exploratory Evaluation. *Journal of Behavioral Education, 16*(2), 143-154.

Ebbinghaus, H. (1885). Über das gedächtnis: Untersuchungen zur experimentellen psychologie. *Duncker y Humblot.*

Eckert, T. L., Ardoin, S. P., Daly, E. J. y Martens, B. K. (2002). Improving oral reading fluency: A brief experimental analysis of combining an antecedent intervention with consequences. *Journal of Applied Behavior Analysis, 35*(3), 271-281.

Francés, L., Ruiz, A., Soler, C. V., Francés, J., Caules, J., Hervás, A., Carretero, C., Cardona, B., Quezada, E. y Fernández, A. (2023). Prevalence, comorbidities, and profiles of neurodevelopmental disorders according to the DSM-5-TR in children aged 6 years old in a European region. *Frontiers in psychiatry, 14*, 1260747.

Guzel-Ozmen, R. (2011). Evaluating the Effectiveness of Combined Reading Interventions on Improving Oral Reading Fluency of Students with Reading Disabilities. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 9*, 1063-1086.

Heathcote, A., Brown, S. y Mewhort, D. J. (2000). The power law repealed: The case for an exponential law of practice. *Psychonomic Bulletin & Review, 7*(2), 185-207.

Hudson, A., Koh, P. W., Moore, K. A. y Binks-Cantrell, E. (2020). Fluency Interventions for Elementary Students with Reading Difficulties: A Synthesis of Research from 2000–2019. *Education Sciences, 10*(3).

Lee, J. y Yoon, S. Y. (2017). The Effects of Repeated Reading on Reading Fluency for Students With Reading Disabilities: A Meta-Analysis. *Journal of Learning Disabilities, 50*(2), 213-224.

Logan, G. D. (1988). Toward an instance theory of automatization. *Psychological Review, 95*(4), 492-527.



Mize, M., Park, Y. y Martin, M. (2023). Technology-assisted reading fluency interventions for students with reading difficulties: Evidence from a meta-analytic approach of single case design studies. *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology, 18*(8), 1544-1554.

Moojen, S. M. P., Gonçalves, H. A., Bassôa, A., Navas, A. L., de Jou, G. y Miguel, E. S. (2020). Adults with dyslexia: How can they achieve academic success despite impairments in basic reading and writing abilities? The role of text structure sensitivity as a compensatory skill. *Annals of Dyslexia, 70*, 115-140.

Nation, K., Angell, P. y Castles, A. (2007). Orthographic learning via self-teaching in children learning to read English: Effects of exposure, durability, and context. *Journal of experimental child psychology, 96*(1), 71-84.

National Reading Panel (U.S.), N. I. of C. H. and H. D. (U. S.). (2000). *Report of the National Reading Panel: Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups.* National Institute of Child Health and Human Development, National Institutes of Health.

Nevill, T. y Forsey, M. (2023). The social impact of schooling on students with dyslexia: A systematic review of the qualitative research on the primary and secondary education of dyslexic students. *Educational Research Review, 38,* 100507.

Oakley, G. (2024). A Scoping Review of Research on the Use of Digital Technologies for Teaching Reading Fluency. *Education Sciences, 14*(6), 633.

Parsonson, B. S. (2012). Evidence-Based Classroom Behaviour Management Strategies. *Kairaranga, 13*(1), 16-23.

Rasinski, T. V., Padak, N. D., McKeon, C. A., Wilfong, L. G., Friedauer, J. A. y Heim, P. (2005). Is reading fluency a key for successful high school reading? *Journal of Adolescent & Adult Literacy, 49*(1), 22-27.

Ripoll, J. y Aguado, G. (2015). *Enseñar a leer. Cómo hacer lectores competentes.* EOS.

Ripoll Salceda, J. C., Tapia Montesinos, M. M. y Aguado Alonso, G. (2020). Velocidad lectora en alumnado hispanohablante: Un metaanálisis. *Revista de Psicodidáctica, 25*(2), 158-165.

Rogers, L. S. y Ardoin, S. P. (2018). Investigating the benefit of adding listening passage preview to repeated readings. *School Psychology Quarterly: The Official Journal of the Division of School Psychology, American Psychological Association, 33*(3), 439-447.

Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist, 55*(1), 68-78.

Share, D. L. (2004). Orthographic learning at a glance: On the time course and developmental onset of self-teaching. *Journal of experimental child psychology, 87*(4), 267-298.

Squire, L. R. y Dede, A. J. (2015). Conscious and unconscious memory systems. *Cold Spring Harbor perspectives in biology, 7*(3), a021667.

Suárez-Coalla, M. P., Álvarez-Cañizo, M. y Cuetos, F. (2014). Orthographic learning in Spanish children. *Journal of Research in Reading, 30*(3), 292-311.

Svensson, I., Nordström, T., Lindeblad, E., Gustafson, S., Björn, M., Sand, C., Almgren/Bäck, G. y Nilsson, S. (2021). Effects of assistive technology for students with reading and writing disabilities. *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology, 16*(2), 196-208.

Szigriszt Pazos, F. (1993). *Sistemas predictivos de legibilidad del mensaje escrito: fórmula de perspicuidad* [Tesis doctoral]. Repositorio de la Universidad Complutense de Madrid.

Therrien, W. J. (2004). Fluency and comprehension gains as a result of repeated reading: A meta-analysis. *Remedial and special education, 25*(4), 252-261.

Vansteenkiste, M., Niemiec, C. P. y Soenens, B. (2010). The development of the five mini-theories of self-determination theory: An historical overview, emerging trends, and future directions. *The decade ahead: Theoretical perspectives on motivation and achievement, 16,* 105-165.

Wilmot, A., Hasking, P., Leitão, S., Hill, E. y Boyes, M. (2023). Understanding mental health in developmental dyslexia: A scoping review. *International journal of environmental research and public health, 20*(2), 1653.

Yang, L., Li, C., Li, X., Zhai, M., An, Q., Zhang, Y., Zhao, J. y Weng, X. (2022). Prevalence of Developmental Dyslexia in Primary School Children: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Brain Sciences, 12*(2).

Young, C., Lagrone, S. y McCauley, J. (2020). Read Like Me: An Intervention for Struggling Readers. *Education Sciences, 10*, 57.

Young, C., Rasinski, T. y Mohr, K. (2015). Read Two Impress. *The Reading Teacher, 69*(6), 633-636.

Zhou, Q. (2022). How Does Dyslexia Influence Academic Achievement? *Advances in Social Science, Education and Humanities Research, 631*, 861-868.

Lectura Asistida es una herramienta digital diseñada para entrenar y mejorar la fluidez lectora en niños y niñas a partir de los 6 años, especialmente indicada para quienes presentan dificultades lectoras como la dislexia. A través de una dinámica sencilla e interactiva, el niño lee el texto en pantalla mientras el profesional acompaña el proceso, registrando de forma ágil los errores y el tiempo de lectura. Esta interacción permite al lector tomar conciencia de sus aciertos y dificultades, favoreciendo una mejora progresiva de la precisión y la velocidad lectora.

La aplicación ofrece un amplio banco de textos cuidadosamente seleccionados y organizados por género, longitud y nivel de dificultad, lo que facilita una adaptación ajustada a las necesidades de cada niño. Además, permite visualizar de manera clara la evolución del rendimiento lector mediante gráficos de progreso, convirtiendo la práctica en una experiencia motivadora y estructurada.

Lectura Asistida es un recurso práctico y eficaz para profesionales del ámbito educativo y clínico que buscan optimizar el entrenamiento de la fluidez lectora con un seguimiento objetivo y personalizado.

Grupo Editorial Hogrefe

Göttingen · Berna · Viena · Oxford · París
Boston · Ámsterdam · Praga · Florencia
Copenhague · Estocolmo · Helsinki · Oslo
Madrid · Barcelona · Sevilla · Bilbao
Zaragoza · São Paulo · Lisboa
Bogotá · Monterrey · Guadalajara
Ciudad de México

www.hogrefe-tea.com

ISBN 978-84-18745-70-6