

Factores internos y externos del proceso de lectura en alumnos con bajo rendimiento intelectual

León Flores, Jaret

2019-09

<https://hdl.handle.net/20.500.11777/4356>

<http://repositorio.iberopuebla.mx/licencia.pdf>

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA PUEBLA

Estudios con Reconocimiento de Validez Oficial por Decreto
Presidencial del 3 de abril de 1981



FACTORES INTERNOS Y EXTERNOS DEL PROCESO DE LECTURA EN ALUMNOS CON BAJO RENDIMIENTO INTELECTUAL

DIRECTOR DEL TRABAJO
DRA. JUDITH SALVADOR CRUZ

ELABORACIÓN DE TESIS DE GRADO DE
que para obtener el Grado de
DOCTORADO INTERINSTITUCIONAL EN EDUCACIÓN

Presenta

JARET LEÓN FLORES

Puebla, Pue.

2019

ÍNDICE

RESUMEN	I
CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	1
1.1. ANTECEDENTES	1
1.1.1 <i>Evaluaciones internacionales y nacionales</i>	3
1.1.2 <i>Plan y programas de estudio para la educación básica: Español</i>	13
1.1.3 <i>Breve panorama de programas de fomento a la lectura en México</i>	17
1.1.4 <i>Investigaciones sobre procesos cognitivos y lingüísticos en la lectura</i>	19
1.2. PROBLEMA	24
1.3. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN.....	26
1.4. OBJETIVO GENERAL.....	27
1.5. OBJETIVOS PARTICULARES	27
1.6. JUSTIFICACIÓN.....	27
CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO.....	29
2.1 INTEGRACIÓN DEL MODELO COGNITIVO-INTERACCIONISTA	29
2.1.1 <i>Modelo cognitivo</i>	31
2.1.2 <i>Modelo interaccionista</i>	34
2.2 ENFOQUE COMPRENSIVO DEL APRENDIZAJE LINGÜÍSTICO INICIAL	36
2.3 RELACIONES CON EL PROCESO DE LECTURA	39
2.3.1 <i>El aprendizaje de la lectura y sus modelos</i>	39
2.3.2 <i>Proceso lector</i>	43
2.3.3 <i>Factores internos</i>	45
2.3.3.1 <i>Procesos cognitivos implicados en la lectura</i>	45
2.3.3.2 <i>Procesos cognitivos</i>	48
2.3.3.4 <i>Procesos lingüísticos</i>	52
2.3.4. <i>Factores externos</i>	57
2.4. BAJO RENDIMIENTO INTELECTUAL	61
2.4.1 <i>Antecedentes</i>	61
2.5 DEFINICIÓN, CARACTERÍSTICAS Y ESTUDIOS	65
2.6 ATENCIÓN DE LOS ALUMNOS CON BAJO RENDIMIENTO INTELECTUAL	67
CAPÍTULO III. MARCO CONTEXTUAL	69
CAPÍTULO IV. MÉTODO	74
4.1 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	74
4.2. MUESTRA	77
4.3. INSTRUMENTOS	78
4.3.1. <i>Escala de inteligencia de Wechsler para niños IV</i>	78
4.3.2. <i>Inventario de conducta adaptativa para niños (ICAN) versión profesores</i>	79
4.3.3. <i>Inventario de conducta adaptativa para niños (ICAN) versión padres</i>	80
4.3.4. <i>Entrevista para padres</i>	80
4.3.5. <i>Batería de Evaluación de los Procesos Lectores – Revisada (PROLEC-R)</i>	80
4.3.6. <i>Test de los Cinco Dígitos</i>	81
4.3.7. <i>Entrevista semiestructurada a padres</i>	83
4.3.8. <i>Entrevista semiestructurada a profesores</i>	84
4.4. PROCEDIMIENTO	84
4.4.1. <i>Fase 1. Caracterización de la muestra</i>	85

4.4.2. Fase 2. Relación entre los factores internos y externos	86
4.5 CONSIDERACIONES ÉTICAS	87
4.6 CONFIABILIDAD Y VALIDEZ PARA LOS ESTUDIOS MIXTOS	87
CAPÍTULO V. RESULTADOS Y DISCUSIÓN.....	88
CONCLUSIONES.....	127
REFERENCIAS	130
APÉNDICES.....	141
APÉNDICE 1. INVENTARIO DE CONDUCTA ADAPTATIVA PARA NIÑOS (ICAN) VERSIÓN PROFESORES	141
APÉNDICE 2. INVENTARIO DE CONDUCTA ADAPTATIVA PARA NIÑOS (ICAN) VERSIÓN PADRES	142
APÉNDICE 3. ENTREVISTA PARA PADRES	143
APÉNDICE 4. ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA A PADRES.....	144
APÉNDICE 5. ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA A PROFESORES.....	145
APÉNDICE 6. CONSENTIMIENTO INFORMADO	146
APÉNDICE 7. RESULTADOS DE LAS CATEGORÍAS DE ANÁLISIS DE LOS FACTORES INTERNOS Y EXTERNOS.	

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Descripción genérica de los niveles de desempeño	5
Tabla 2. Unidades de evaluación	9
Tabla 3. Descriptores de Logro. Lenguaje y Comunicación.	9
Tabla 4. Organización y funcionamiento del personal de la escuela primaria	71
Tabla 5. Alumnos que participaron en la fase 1	88
Tabla 6. Medidas de dispersión y media de las puntuaciones compuestas	89
Tabla 7. Coeficiente intelectual total de los alumnos que presentan BRI	89
Tabla 8. Alumnos con Bajo Rendimiento Intelectual que continúan en la investigación	90
Tabla 9. Medidas de dispersión y media de las puntuaciones compuestas de los alumnos que presentan BRI.	91
Tabla 10. Medidas de dispersión y media de las puntuaciones compuestas del ICV de los alumnos que presentan BRI	91
Tabla 11. Medidas de dispersión y media de las puntuaciones compuestas del IRP de los alumnos que presentan BRI	93
Tabla 12. Medidas de dispersión y media de las puntuaciones compuestas del IMT de los alumnos que presentan BRI	94
Tabla 13. Medidas de dispersión y media de las puntuaciones compuestas del IVP de los alumnos que presentan BRI	94
Tabla 14. Principales hallazgos de los procesos cognitivos	95
Tabla 15. Inventario de conducta adaptativa para niños (versión profesores)	97
Tabla 16. Inventario de conducta adaptativa para niños (versión padres)	98
Tabla 17. Puntuaciones medias obtenidas de los procesos lingüísticos	99
Tabla 18. Principales hallazgos de los procesos lingüísticos	105
Tabla 19. Resultados de los procesos cognitivos	110
Tabla 20. Correlación Semejanzas con subpruebas e índices WISC-IV	111
Tabla 21. Correlaciones intrapruebas PROLEC-R	111
Tabla 22. Correlación Comprensión con subpruebas e índices WISC-IV	112
Tabla 23. Correlación Información con subpruebas e índices WISC-IV	112
Tabla 24. Correlación Pistas con subpruebas e índices WISC-IV	112

Tabla 25. Correlación Diseño con cubos con subpruebas e índices WISC-IV	113
Tabla 26. Correlación Conceptos con Dibujos con subpruebas e índices WISC-IV	113
Tabla 27. Correlación Matrices con subpruebas e índices WISC-IV	113
Tabla 28. Correlación Claves con subpruebas e índices WISC-IV	114
Tabla 29. Correlación IMT con subpruebas Test de cinco dígitos	114
Tabla 30. Correlación IVP con subpruebas Test de cinco dígitos	115
Tabla 31. Correlación Test de cinco dígitos Conteo con subpruebas Test de cinco dígitos	115
Tabla 32. Correlación ICV con subpruebas PROLEC-R	116
Tabla 33. Correlación IVP con subpruebas PROLEC-R	116
Tabla 34. Respuestas más recurrentes de la Entrevista semiestructurada para padres.	119
Tabla 35. Respuestas más recurrentes de la Entrevista semiestructurada para profesores.	120

ÍNDICE DE GRÁFICAS

Gráfica 1. Resultados de PISA en la Lectura.	4
Gráfica 2. Resultados de identificación de letras	100
Gráfica 3. Resultados de los procesos léxicos	101
Gráfica 4. Resultados de los procesos gramaticales	102
Gráfica 5. Resultados de los procesos semánticos	103
Gráfica 6. Resultados de velocidad y precisión	104
Gráfica 7. Resultados de procesos automáticos	108
Gráfica 8. Resultados de procesos controlados activos	109
Gráfica 9. Inhibición y flexibilidad	110

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Modelo cognitivo	31
Figura 2. Modelo dual o de doble ruta	32
Figura 3. Modelo dual conexionista	33
Figura 4. Modelo interaccionista	34
Figura 5. Modelo comprensivo del aprendizaje lingüístico inicial.	37
Figura 6. Integración de los procesos cognitivos y lingüísticos para el trabajo de investigación	48

Figura 7. Marco conceptual del funcionamiento humano	62
Figura 8. Escuela Primaria	72
Figura 9. Diseño secuencial explicativo	75
Figura 10. Análisis del diseño secuencial explicativo	76
Figura 11. Estrategia de investigación	76
Figura 12. Estructura del test de los cinco dígitos	82

ÍNDICE DE MAPAS

Mapa 1. Índice de desarrollo social de la colonia donde se ubica la escuela	70
---	----

ÍNDICE DE SIGLAS

BRI	Bajo Rendimiento Intelectual
CI	Coeficiente Intelectual
CONACULTA	Consejo Nacional para la Cultura y las Artes
DIEE	Doctorado Interinstitucional en Educación
EDC	Evaluación Diagnóstica Censal
ELCE	Evaluación del Logro referida a los Centros Escolares
ELSEN	Evaluación del Logro referida al Sistema Educativo Nacional
ICV	Índice de Comprensión Verbal
IMT	Índice de Memoria de Trabajo
INEE	Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
IRP	Índice de Razonamiento Perceptual
IVP	Índice de Velocidad de Procesamiento
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
PIB	Producto Interno Bruto
PISA	Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos
PLANEA	Plan Nacional de Evaluación de los Aprendizajes
PNLE	Programa Nacional de Lectura y Escritura
PROLEC-R	Batería de Evaluación de los Procesos Lectores
SEP	Secretaría de Educación Pública
TIC	Tecnologías de la información y comunicación
UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
WISC-IV	Escala de Inteligencia de Wechsler para Niños-IV
ZDP	Zona de Desarrollo Próximo

Resumen

Las investigaciones del aprendizaje de la lectura han ido en aumento, en la búsqueda de entender el proceso de apropiación de la lectura del niño y su desarrollo no sólo en el ámbito académico sino cotidiano, para desarrollar un lector con competencias comunicativas.

Para contribuir a ello, el objetivo de la presente investigación fue caracterizar y analizar la relación entre los factores internos y externos que están presentes en la lectura desde la perspectiva del enfoque comprensivo lingüístico inicial, el cual integra los factores sustanciales que influyen en el proceso lector, en alumnos de primero y segundo grados de primaria que presentan Bajo Rendimiento Intelectual, realizada en una escuela pública urbana de la Ciudad de México.

Se aplicó una metodología mixta, no experimental, utilizando el diseño secuencial explicativo, el cual implicó el análisis de los factores internos y externos de la lectura que presentan los alumnos con Bajo Rendimiento Intelectual (BRI). La investigación se dividió en dos fases; la primera fue orientada a seleccionar la muestra y en la segunda se relacionaron los factores internos y externos que intervienen en la lectura de los alumnos con BRI. Los resultados manifiestan que los alumnos con BRI presentan dificultades en sus procesos cognitivos y lingüísticos, específicamente en los procesos perceptivos, sintácticos y a nivel semántico, es importante que se favorezcan en estos alumnos el reconocimiento y la lectura de las palabras que es en donde tienen mayores dificultades, además de la comprensión verbal que son habilidades estrechamente relacionadas con el proceso de la lectura.

Estudiar los factores internos y externos asociados con los procesos lectores en estos alumnos, es la base para diseñar estrategias y programas que resulten en mayor efectividad para su desarrollo personal y desempeño escolar, mientras más temprano se trabaje con estos alumnos, menos problemas afrontarán en su futuro escolar y cuando este grupo se convierta en una población de interés para los especialistas, se podrá contar con mayor evidencia y propuestas que orienten las decisiones de los actores que podemos cambiar una ruta que parece estar destinada al fracaso escolar.

En México, a través del Programa Nacional de Lectura y Escritura, coordinado por la Secretaría de Educación Pública (2014) se ha priorizado que los alumnos de educación básica logren los niveles lectores y escritores adecuados para su desarrollo integral, sin embargo, los resultados de pruebas internacionales y nacionales dan muestra de los enormes retos que todavía existen y el rezago respecto a países de similar nivel de desarrollo.

En 2015, último año para el que se tiene información del Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA por sus siglas en inglés), se obtuvieron los siguientes resultados correspondientes a la lectura: con relación a la lectura los estudiantes mexicanos obtienen 423 puntos; 42% de los estudiantes se encuentran por debajo del promedio en comparación a los países que integran la OCDE (2016a). Estas habilidades que evalúa PISA sirven para demostrar si los estudiantes de 15 años cuentan con las habilidades lectoras que les permita desenvolverse productivamente en la sociedad actual.

Por su parte, de acuerdo al INEE (2015) los resultados de las pruebas del Plan Nacional de Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA) aplicadas en 2018 a estudiantes del último grado de primaria, también reflejan los bajos niveles que tienen los alumnos en lectura al concluir que 49% se encuentran en el nivel más bajo (I de IV) de lenguaje y comunicación (comprensión lectora), lo que representa un logro insuficiente de los aprendizajes clave del currículum y refleja carencias fundamentales que dificultarán el aprendizaje si no se resuelven; por su parte, sólo 3% se ubica en el nivel más alto (IV), lo que representa que tienen un dominio sobresaliente de los aprendizajes clave del currículum.

La lectura es un proceso fundamental para la formación de los estudiantes, ya que por medio de ella logran desarrollar su conocimiento y participar en la sociedad. Los primeros grados de la escuela primaria representan la base de la adquisición de las habilidades, ya que en esta etapa los niños tienen su primer acercamiento con actividades y enseñanzas que determinarán, en adelante, su aprendizaje y dominio. Desde la escuela se pretende que los niños adquieran las estrategias básicas para comprender y expresarse en las situaciones habituales de la comunicación, propiciar que generen la curiosidad, la necesidad y el interés para hacerlo, de tal forma que puedan valorar los aprendizajes como instrumentos imprescindibles para desenvolverse en la vida cotidiana.

Las investigaciones del aprendizaje de la lectura han ido en aumento en diversas áreas del conocimiento como la psicología, pedagogía o ciencias de la educación, en la búsqueda de entender la apropiación de lectura y su desarrollo para contribuir a formar un lector con competencias comunicativas. El interés por entender los procesos que intervienen en la lectura ha dado lugar a trabajos que buscan conocer de qué manera aprenden los niños a leer, cuáles son las dificultades que enfrentan, cómo se puede favorecer su aprendizaje y cuáles son los factores que deben ser considerados para una intervención más eficaz y adecuada. Si bien la investigación se ha concentrado en población normal, analizando los factores antes citados, existen otras poblaciones que, aun siendo vulnerables, no han sido atendidas, un ejemplo lo integran los alumnos con Bajo Rendimiento Intelectual.

Con el fin de lograr el objetivo planteado, el presente trabajo se estructuró de la siguiente manera: en el primer capítulo se presentan los antecedentes y los fines de la investigación, se analizan las investigaciones que se relacionan con el objeto de estudio, así como también se estipulan los objetivos, se explica la importancia y pertinencia del estudio. En el segundo capítulo se desarrolla un panorama general sobre los modelos y enfoques del proceso lector. Asimismo, se describen los factores internos y externos implicados en la lectura como los procesos cognitivos, lingüísticos, familiares y escolares reflexionando sobre la literatura. En el tercer capítulo se describen las condiciones socioeconómicas de los participantes, la organización y funcionamiento de la institución educativa en donde se realizó la investigación. En el cuarto capítulo se describe el método a partir de un diseño de investigación mediante el cual se plantean resolver las diversas fases de la investigación, la propuesta para el análisis de la información y el tratamiento estadístico. En el quinto capítulo se presenta el análisis e interpretación de los resultados, argumentando a partir de las evidencias encontradas. Finalmente, se presentan las conclusiones y las contribuciones de este estudio.

Capítulo I. Planteamiento del problema

1.1. Antecedentes

México en la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE)

La OCDE, se creó en 1961 con el fin de sustentar como estrategia el crecimiento, la democracia y el libre comercio de los países que la integran. Su misión es promover políticas que mejoren el desarrollo económico, social y ambiental, favoreciendo a las personas de todo el mundo. Para poder ser miembro de esta organización los países dada su diferencia económica deben de estar vinculados por intereses y problemáticas comunes con el fin de mejorar la economía mundial. Esta organización ofrece un foro donde los representantes de cada país pueden compartir sus experiencias y buscar soluciones. Los objetivos de la OCDE (2016a) están orientados a la mejora de políticas y son los siguientes:

- Impulsar el mayor crecimiento posible de la economía y el empleo, elevar el nivel de vida en los países miembros, en condiciones de estabilidad financiera, y contribuir al desarrollo de la economía mundial.
- Proveer el desarrollo económico de los países miembros.
- Impulsar la expansión del comercio mundial sobre bases multilaterales y no discriminatorias acordes con las normas internacionales.

Con el fin de dar cumplimiento a dichos objetivos, la Convención mantiene seguimiento constante para asegurar el cumplimiento de las funciones, así como también los países miembros deberán participar en proyectos, cooperar estrechamente en todas las acciones, realizar estudios e investigaciones sobre temas de gran importancia económica para sus gobiernos. Tras diferentes actividades iniciadas desde 1878, México se incorporó a la OCDE el 18 de mayo de 1994, fue aceptado como integrante número 25 de pleno derecho del Comité, los beneficios desde su incorporación han sido: la administración pública en México se ha visto fortalecida, la información relevante del país está a disposición de los distintos sectores para hacer uso de análisis, la organización ha contribuido a entender algunos asuntos de políticas públicas en México (Flores, 1994; OCDE, 2009).

De acuerdo con la OCDE (2009) México se ha visto favorecido al tener mayor comunicación con países industrializados y países en desarrollo, sobre todo en Latinoamérica. Esta relación ha permitido aprovechar las experiencias y comparar la economía mexicana de otros países. También han realizado estudios y evaluaciones, que a través de la difusión y publicación de los resultados de México con otros países permiten realizar un análisis de las condiciones actuales en las que se encuentra nuestro país.

En el sector educativo de México, de acuerdo con “*El panorama de la educación; indicadores de la OCDE*” en su edición 2016, los resultados más significativos son los siguientes:

- Una creciente tasa de matriculación en mayores de 3 años, aunque menor que el promedio de la OCDE, en nuestro país se alcanza una tasa de 40%, mientras que en el promedio de la OCDE es 69%. Por el contrario, una alta matriculación de población de 4 años en educación preescolar, cercana al 90%.
- En México, 73% de los estudiantes que no asistieron a la educación preescolar tuvieron bajo rendimiento en PISA, comparado con el 52% de los que asistieron al menos un año a ese nivel educativo. Ello refleja la importancia de impulsar la educación inicial por el impacto que tiene en el desempeño escolar y en el desarrollo cognitivo de los niños y jóvenes.
- En los últimos años ha aumentado el gasto público destinado a la educación, de 2008 a 2013 se incrementó 20% el gasto destinado a los niveles de primaria a superior, con lo que representa 5.2% del PIB y 17% del gasto total, siendo este último valor superior al promedio de la OCDE (11%).

Tras el estudio en el sector educativo, de manera específica se realizó la comparación de algunas evaluaciones internacionales y nacionales en las que se incluye a México, con el fin de analizar los resultados educativos de los estudiantes de educación básica en lo que corresponde a la Lectura.

1.1.1 Evaluaciones internacionales y nacionales

La lectura es una actividad fundamental que permite a las personas tener acceso al conocimiento, ampliar su cultura y desarrollar diversas habilidades intelectuales que impactan en su crecimiento personal, académico y laboral durante prácticamente toda la vida. La demanda social y económica actual exigen, cada vez más, la capacidad de leer para integrarse a los procesos sociales y culturales en marcha, en los cuales el acceso al conocimiento y a la información son elementos fundamentales. Para estudiar los factores internos y externos del proceso de lectura en alumnos con Bajo Rendimiento Intelectual de primero y segundo grado escolar, se inició el análisis a partir de la revisión de la lectura en el país, debido a que la lectura en educación básica sigue siendo un serio problema educativo.

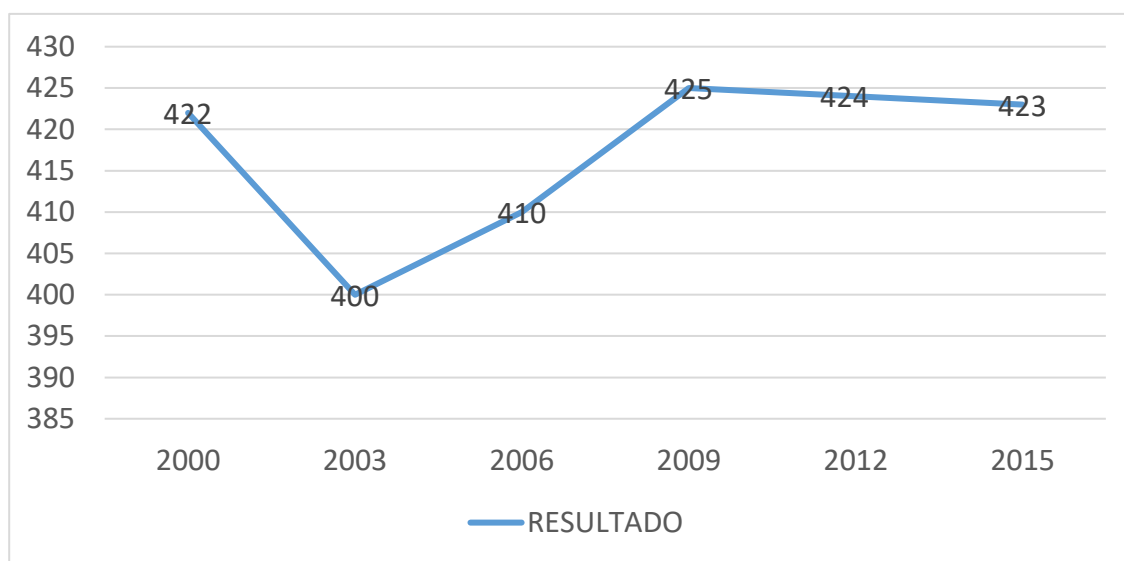
Se han aplicado diversos instrumentos internacionales y nacionales en México para captar información del rendimiento o desempeño de los estudiantes en áreas curriculares específicas, grados y grupos de edad particular, por lo regular dirigidos a muestras representativas. Algunos de los resultados obtenidos, específicamente en la lectura, han permitido conocer hábitos, logros alcanzados y competencias desarrolladas, generando información que permite hacer un diagnóstico de los avances y retos que tiene el sistema educativo, así como el tipo de programas y acciones que podrían impactar en la calidad educativa y en el cumplimiento de los objetivos y metas asociados al desarrollo del proceso lector en los estudiantes, particularmente, en las etapas iniciales.

La OCDE creó el Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés), un proyecto cuya finalidad ha sido obtener información que permita tomar decisiones y crear políticas para la mejora de los niveles educativos. PISA evalúa las habilidades para desenvolverse y participar en la sociedad moderna por medio de áreas o competencias de matemáticas, ciencias y lectura, está dirigido a estudiantes de 15 años, con propósito principal de determinar en qué medida los estudiantes que van a concluir su educación obligatoria se han apropiado de los conocimientos y habilidades para participar en la sociedad actual, se aplica cada tres años y en cada ciclo se enfatiza un área. Para este programa “las pruebas no sólo miden si un estudiante puede reproducir conocimiento, sino

si puede explorar a partir de lo que ha aprendido y aplicar su conocimiento en situaciones poco familiares, dentro y fuera de la escuela” (OCDE, 2016a).

En la gráfica 1, se pueden observar los resultados de México en las pruebas de lectura de PISA, desde 2000, año de inició de su aplicación hasta 2015, que es el último año para el que se tiene información.

Gráfica 1
Resultados de PISA en la Lectura



Fuente: Elaboración propia con datos de OCDE, 2016^a

De acuerdo con los resultados de PISA en relación con la lectura, en 2012 se obtuvieron los siguientes resultados: 41% de los alumnos mexicanos no alcanzan el nivel de competencias básico (nivel 2) para lectura, lo que contrasta con el promedio de los países de la OCDE, que es de 18%. Menos del 0.5% de los alumnos mexicanos de 15 años logra alcanzar los niveles de competencia más altos (5 y 6), mientras el promedio de los países de la OCDE es de 8%; el alumno promedio en México en este ciclo de evaluación obtuvo 424 puntos y el puntaje promedio en la OCDE es de 496, lo que representa una diferencia de casi dos años de escolaridad.

En 2015, PISA evaluó la calidad, la equidad y la eficiencia de los sistemas educativos y de acuerdo con los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2030, uno de sus objetivos relacionados con la educación es “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”. Sin embargo, en el caso de México, desde hace 15 años los resultados han sido muy desfavorables específicamente en lectura, a pesar de que incrementó 23 puntos de 2000 al 2015, lo que equivale a que México obtuvo 423 puntos en lectura de una escala que va de los 200 a los 800 puntos. El 42% de los estudiantes se encuentra por debajo del promedio, refiriendo a que los alumnos cuentan con un nivel insuficiente para acceder a estudios superiores y desarrollarse en actividades de la sociedad actual. Mientras que los países que obtuvieron mejores resultados fueron: Japón Estonia, Finlandia y Canadá (OCDE, 2013).

En la tabla 1, se describen los niveles de desempeño, estos resultados muestran los niveles bajos, en los que se encuentra México en relación con la lectura, lo cual refleja que es necesario apoyar a los alumnos que están en riesgo de rezago o deserción temprana para mejorar la calidad educativa y el cumplimiento del derecho a la educación (OCDE, 2016a).

Tabla 1
Descripción genérica de los niveles de desempeño.

Niveles	Descripción
Nivel 6	Situarse en uno de estos niveles significa que un estudiante tiene potencial para realizar actividades de alta complejidad cognitiva: matemáticas, científica u otras.
Nivel 5	
Nivel 4	
Nivel 3	Por arriba del mínimo necesario y, por ello, bastante bueno, aunque no el deseable para realizar actividades cognitivas más complejas.
Nivel 2	Identifica el mínimo adecuado para desempeñarse en la sociedad contemporánea.
Nivel 1a	Insuficientes o bajos (en especial debajo del nivel 1 o 1b) para acceder a estudios superiores y desarrollar las actividades que exige la vida en la sociedad
Nivel 1b	

Fuente: Recuperado de OCDE (2015).

Con el fin de mejorar la calidad de la educación en México, a través de la Secretaría de Educación Pública y el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) se evaluaron los aprendizajes alcanzados por los alumnos de educación básica y media superior.

En 2003, el INEE realizó la evaluación de la calidad al sistema educativo, cuya finalidad en sus inicios era desarrollar indicadores educativos mediante la aplicación de pruebas muestrales y en lo relativo al rendimiento basándose en los Estándares Nacionales, el INEE en 2005 desarrolló pruebas que evaluaban el aprendizaje de los alumnos iniciando con la aplicación de Exámenes de la Calidad y el Logro Educativo (EXCALE), con el propósito de informar sobre el nivel de aprendizaje de los alumnos del sistema educativo nacional, además de contar con elementos para contribuir a las decisiones políticas, sin embargo, no tuvo buenos efectos ya que esta prueba no daba resultados específicos de cada alumno y de cada escuela (Martínez, 2015).

En 2006 se crean los Exámenes Nacionales de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE), cuyo propósito fue generar una escala de carácter nacional que permitiera comparar los conocimientos y habilidades de los estudiantes de tercero a sexto de primaria, así como de primero a tercero de secundaria en función a las asignaturas de español y matemáticas correspondientes a los planes y programas vigentes, posteriormente se extendió a aplicarse a tercer grado de educación media superior. Tuvo como finalidad promover la participación de los padres de familia en la tarea educativa, obtener información sobre el nivel de aprendizaje de cada niño en cuanto a las dos áreas del currículo y así, contar con elementos que permitieran facilitar la planeación de la enseñanza en el aula, capacitar a docentes, directivos, además de atender criterios de transparencia y rendición de cuentas (SEP, 2014a).

ENLACE, a diferencia de EXCALE, proporcionaba información sobre el nivel de aprendizaje de los alumnos, con el fin de atender de manera específica sus necesidades, también se obtenía información sobre los esfuerzos de mejora de docentes y de las escuelas, sin embargo, perdió credibilidad y confianza ante distintos actores educativos y sociales, debido a que el uso de los resultados propició efectos no congruentes con la realidad en las instituciones educativas, ya que se vinculó con el Programa de Carrera Magisterial mediante el otorgamiento de incentivos económicos a los docentes en función del factor de aprovechamiento escolar, lo que provocó que se modificarán los resultados obtenidos para impactar el esquema de incentivos.

ENLACE se aplicó por última vez en 2013 a poco más de 14 millones de alumnos de escuelas públicas y privadas, en las asignaturas de español y matemáticas y cada tercer año se rotó una asignatura, en 2008 y en 2012, correspondió a ciencias, en 2009 y 2013 a historia, por último, la asignatura de geografía fue aplicada en 2011. Los resultados obtenidos durante la última aplicación de esta prueba fueron, en el caso de comprensión lectora, pasar de 50% con un nivel de “bueno” o “excelente” en 2013 a 44.7% en 2014. La aplicación de esta prueba no tuvo los efectos que se esperaban, si bien, se pretendía realizar una evaluación escolar y docente, tras el análisis y la reflexión de los resultados se demostró que la prueba no estaba adaptada a las realidades socioeconómicas de nuestro país, además que los resultados de las escuelas no eran confiables, lo que puso en duda los diagnósticos arrojados, perdiéndose por parte de los distintos actores educativos y sociales la confianza y credibilidad de la prueba (SEP, 2014a; INEE, 2015).

En 2014, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), en coordinación con la Secretaría de Educación Pública (SEP), diseñó el Plan Nacional para las Evaluaciones de los Aprendizajes (PLANEA), con la intención de mantener las principales fortalezas y superar las debilidades de las pruebas anteriores. Se puso en marcha a partir del ciclo escolar 2014-2015, la cual pretende “conocer la medida en que los estudiantes logran el dominio de un conjunto de aprendizajes esenciales en diferentes momentos de la educación obligatoria”. La prueba cuenta con tres modalidades de evaluación: Evaluación del Logro referida al Sistema Educativo Nacional (ELSEN), Evaluación del Logro referida a los Centros Escolares (ELCE) y Evaluación Diagnóstica Censal (EDC), con la cual se pretende una mejor lógica y articulación (INEE, 2015).

De acuerdo con el INEE (2015) cada modalidad brinda información específica de los centros escolares, entidades federativas, y a nivel del sistema educativo. En lo que se refiere a la evaluación ELSEN permite:

- Informar a la sociedad sobre los resultados de la educación del país en términos del logro de aprendizajes de sus estudiantes de educación básica y superior.

- Aportar a las autoridades educativas información relevante para el monitoreo, la planeación, programación y operación del sistema educativo y de sus centros escolares.
- Ofrecer información evidente, oportuna y contextualizada a las escuelas y a los docentes, que ayuden a mejorar sus prácticas de enseñanza y el aprendizaje de sus estudiantes.
- Contribuir al desarrollo de sus directrices para la mejora educativa con información relevante sobre los resultados educativos y los contextos en que tienen lugar.

Por otra parte, la ELCE proporciona información estatal a supervisores y directores sobre el logro de los aprendizajes en los centros escolares al término del nivel educativo, de la educación primaria, secundaria y media superior (ésta es la única modalidad que no se aplica en preescolar). Por último, el EDC proporciona información adicional a los docentes frente a grupo sobre el diagnóstico y el logro de los aprendizajes de los alumnos hasta tercer grado de primaria. Con estas tres modalidades en un solo plan, se pretende contar con datos confiables de los procesos de aprendizaje de los alumnos.

PLANEA se aplica a los primeros grados terminales de la educación obligatoria, es decir, a 3° de preescolar, 6° de primaria, 3° de secundaria y último grado de nivel media superior. Evalúa los aprendizajes claves del currículo, vinculados con los campos formativos de: matemáticas, lenguaje y comunicación a partir de un diseño que está apegado a diferentes estándares internacionales y criterios metodológicos rigurosos. También, mediante la aplicación de cuestionarios de contextos a directivos y estudiantes se pretende obtener más información de los contextos personales, familiares y escolares en donde se desarrolla el aprendizaje de los alumnos y así contar con elementos de las condiciones básicas para la enseñanza y aprendizaje (INEE, 2015).

Los reactivos de cada prueba permiten evaluar conocimientos y habilidades derivados de los planes y programas de estudio vigente; en cuanto a la asignatura de español, se toma en cuenta tres ámbitos que son: estudio, literatura y participación social, además de las unidades de evaluación que se refiere a los procesos cognitivos que evalúa la prueba. En

la tabla 2, se mencionan las unidades de evaluación en lo que corresponde a comprensión lectora y reflexión sobre la lengua.

Tabla 2

Unidades de evaluación

COMPRENSIÓN LECTORA	REFLEXIÓN SOBRE LA LENGUA
Extracción de la información	Reflexión semántica
Desarrollo de una comprensión global	Reflexión sintáctica y morfosintáctica
Desarrollo de una interpretación	Convencionalidades lingüísticas
Análisis de contenido y estructura	Conocimiento de fuentes de información
Evaluación crítica del texto	

Fuente: Recuperado de INEE, (2015).

Para la evaluación de los resultados de PLANEA se agrupan por niveles de logro evidenciando los conocimientos y habilidades que poseen los alumnos y lo aprendido del currículo. En la tabla 3, se presentan los niveles de logro para primaria que comprende la prueba de lenguaje y comunicación.

Tabla 3

Descriptor de Logro. Lenguaje y Comunicación

Nivel	Tipo de Logro	Descriptor de Logro
Nivel IV	Logro sobresaliente	Comprenden textos argumentativos como artículos de opinión
Nivel III	Logro satisfactorio	Realizan inferencias, como interpretar el sentido de una metáfora en una fábula.
Nivel II	Logro apenas indispensable	Comprenden la información contenida en textos expositivos y literarios
Nivel I	Logro insuficiente	Seleccionan información sencilla que se encuentra explícitamente en textos descriptivos

Fuente: Recuperado de INEE, (2015).

De acuerdo con el INEE (2015) los resultados de evaluación de PLANEA correspondiente a los estudiantes del último grado de primaria reflejan bajos niveles que tienen los alumnos en lectura, al concluir que 49.5% de los alumnos se encuentran en el nivel más bajo (I de IV) de lenguaje y comunicación y sólo 2.6% se ubica en el nivel más alto, lo que refleja carencias fundamentales que dificultarán el aprendizaje de no ser atendidas. De acuerdo con lo anterior, las necesidades que presentan los alumnos son: reconocer la información y estructura de textos expositivos y literarios, comprender y resumir información de fragmentos de un texto, inferir e interpretar la metáfora en una fábula, discernir el lenguaje de textos literarios, expositivos, periodísticos, apelativos y lograr distinguir datos, argumentos y opiniones. Además de comprender textos argumentativos, deducir la organización de una entrevista, sintetizar información en un esquema o gráfico y establecen relaciones textuales que no son evidentes (INEE, 2015).

Los últimos resultados que se tienen de la evaluación de PLANEA son de 2018, en la que se aplicó a 1,623,135 alumnos de sexto grado de primaria, en 76,990 escuelas oficiales y particulares del país. En comparación de los resultados de la evaluación aplicada en el 2015, el promedio nacional obtenido en su última aplicación es muy similar, en el 2015 el puntaje promedio fue de 500 y en el 2018 solo incrementó un punto. De acuerdo con estos datos, cinco de cada diez niños que concluyen la primaria, presentan habilidades para localizar información explícita en textos narrativos y comprender oraciones simples, lo que refleja que la educación sigue sin alcanzar su objetivo que es de brindar una educación de calidad (INEE, 2018).

En sentido distinto a lo que reportó PLANEA en sus resultados, en el 2015 se aplicó la Encuesta Nacional de Lectura (ENL), coordinada por CONACULTA (2015) y la UNAM, en la cual se realizó el levantamiento de 5 mil 845 cuestionarios dentro de una población de 12 a 29 años, la encuesta estuvo organizada por seis apartados, de las cuales se analizaron en la primera sección las prácticas culturales y estímulos en la infancia, en la segunda los hábitos de lectura y socialización, en la tercera materiales y soportes de lectura, en la cuarta prácticas de escritura, en la quinta uso de tecnologías de la información y la comunicación y en la sexta espacios de lectura, bibliotecas y librerías. Para fines de esta investigación se analizaron los resultados de la sección primera, segunda y sexta sección.

Los resultados obtenidos de la ENL 2015, en la primera sección correspondiente a las prácticas culturales y estímulos en la infancia, refieren que la principal actividad recreativa que realizan es ver la televisión con 52.9% mientras que la quinta actividad más mencionada fue leer con un 21%. Se encontró en esta encuesta que la lectura está asociada a la escolaridad y el nivel de ingreso ya que el 40% de la población universitaria y el 41% de la población con un ingreso de 11,600 mensuales, realizan la lectura como entretenimiento. En cuanto a la motivación por parte de los padres de familia hacia sus hijos para leer, solo el 44% de los encuestados recibieron este estímulo y por parte de los maestros el 60% fue motivado para desarrollar la lectura. Con relación a los hábitos de la lectura en la primera infancia, 54.8% reporta que leían solos. De acuerdo con lo obtenido se aprecia una relación directa entre el gusto por la lectura y la motivación recibida por maestros y padres de familia.

En cuanto a los hábitos y socialización, el 79% menciona tener libros impresos que no sean los libros de texto, y el 45 % mencionó que el tipo de libro más común de tener en casa son los libros de texto y un 20 % declara no tener libros de texto en casa. El resultado de las actitudes ante la lectura, muestran que el 68.6% se alegra al recibir un libro como regalo, mientras el 32.2% elige la lectura como pasatiempo favorito y el 47.4% leen por obligación. De las principales limitantes para leer, están la ausencia de bibliotecas o un lugar de fomento a la lectura y se reporta en la encuesta que 46.6% no terminan de leer los libros. Y por último los resultados en cuanto espacios de lectura, bibliotecas y librerías, el 70 % ha asistido a una biblioteca, el 65% ha asistido a una librería en algún momento de su vida, el 60% de la población encuestada no ha comprado libros en el último año (CONACULTA, 2015).

Mediante los resultados de esta encuesta 2015 se puede indagar el rol de la familia, el de la escuela, de los diferentes actores que intervienen en los procesos de aprendizaje de la lectura y su interacción, mediante la estimulación, motivación, fomento y hábitos de la lectura. Se refiere que la familia sigue siendo el principal vínculo en cuanto al fomento de la lectura, y en segundo lugar los maestros, quienes son los que motivan y estimulan la lectura en aquellos lugares en donde se carece de este aprendizaje. Otro dato importante de los resultados de la encuesta es que existe una brecha , entre mayor ingreso económico y mayor

escolaridad, también lo es el gusto por la lectura, ya que tiene más accesibilidad a la lectura. Es una asociación que valdría la pena analizar entre el gusto por la lectura y las condiciones materiales y culturales ya que esta población no tiene dificultad para acceder a las prácticas de la lectura.

En el informe se reporta que en el país se leen 5.3 libros al año, con lo que ocupa el segundo lugar de América Latina en hábitos lectores, después de Chile. De acuerdo con el informe de esta Encuesta, los resultados son representativos de la situación nacional, por lo que podrían ser utilizados para definir acciones concretas en el Plan de Nacional de Lectura y en las políticas respectivas. Contrariamente con los resultados de las pruebas internacionales y nacionales que nos reflejan el bajo desempeño en relación con la lectura (CONACULTA, 2015; INEE, 2015).

Tras el análisis de las pruebas e instrumentos, internacionales y nacionales, se puede concluir que las evaluaciones a gran escala brindan información sobre nuestro sistema educativo en comparación de otros países, además que permiten conocer los avances obtenidos y comparar sus logros con los de otros sistemas educativos del mundo. Estas evaluaciones permiten obtener visiones distintas del sistema educativo desde diferentes perspectivas como la pedagógicas, filosófica e incluso políticas y ser utilizadas para la mejora escolar y del aprendizaje de los alumnos. Se considera que evaluar es indispensable y lograr que los alumnos que viven en contextos vulnerables alcancen niveles de aprendizaje que les permitan desarrollar el logro máximo de sus habilidades, ya que con los resultados obtenidos en los últimos años se ha constatado que se han realizado muchos esfuerzos por avanzar en cuanto a que el aprendizaje de la lectura sea funcional, pero la situación sigue siendo la misma.

Por ello, la evaluación de los aprendizajes debe incluir el estudio a profundidad de los factores que influyen en la escuela y el entorno y a su vez inciden en el aprendizaje de los alumnos, para así contar con bases que permitan tomar acciones eficaces para mejorar el aprendizaje de los alumnos. Estos conocimientos y habilidades son importantes para dominar el campo formativo de lenguaje y comunicación. Asimismo, son trascendentales para facilitar la adquisición de nuevos aprendizajes. La problemática de los bajos resultados

es responsabilidad de todos los actores implicados tanto del Sistema Educativo Nacional, padres de familia, docente, sociedad y se debe centrar esfuerzos hacia el mejoramiento de una educación de calidad y con equidad hacia las poblaciones más desfavorecidas.

Así también nos dan muestra de la importancia de profundizar el conocimiento acerca de los procesos de la lectura, generar evidencia de las causas que lo imposibilitan, además de conocer si una posible causa está en la no detección temprana de alumnos que tienen dificultades en la lectura. Asimismo, es importante ampliar el número y diversidad de estudios, generar evidencia acerca de los determinantes de que las personas lean, modifiquen sus hábitos y, sobre todo, mejoren sus resultados. Ello aportaría elementos para poner en marcha acciones que se traduzcan en una sociedad más informada, más educada y con mayores logros académicos.

La lectura como práctica social que se realiza en contextos diversos se produce en ámbitos que no se limitan a la escuela, sino que incluye procesos, relaciones en el hogar y en los círculos personales. Además de ello, el creciente desarrollo científico y tecnológico ha originado un rol con cada vez más importante de los medios digitales y las condiciones de acceso a ellos, por tanto, resulta relevante conocer de qué manera se aborda la lectura en el ámbito educativo nacional, en particular, analizar la organización y contenidos que aborda el plan y programa de estudio para la educación básica 2017, específicamente en la asignatura de español, debido a que es la materia prima con la que trabajan los docentes de aula y es la base del aprendizaje de los alumnos.

1.1.2 Plan y programas de estudio para la educación básica: Español

La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en su artículo 3º, establece que la educación obligatoria está conformada por la educación inicial hasta la educación media superior. En cuanto a la Educación Básica, se cursa en 12 grados, de los cuales se distribuyen cuatro niveles educativos, educación inicial (la cual actualmente está en proceso de organización en cuanto a su funcionamiento), educación preescolar que cursa en tres grados, educación primaria en seis grados y educación secundaria en tres grados. La formación en educación básica abarca desde los primeros meses de vida hasta los 14 años.

Los contenidos del plan y programas de estudio para la educación básica se organizan en tres componentes: formación académica, desarrollo personal y social y habilidades socioemocionales. Los aprendizajes clave están definidos como “aquellos que permiten seguir aprendiendo constantemente y que contribuyen al desarrollo integral de los estudiantes” (SEP, 2017, p. 15). Se encuentran organizados por tres campos formativos: lenguaje y comunicación, pensamiento matemático, exploración y comprensión del mundo natural y social.

El campo de formación académica lenguaje y comunicación, en la asignatura lengua materna y español, se centra en que los alumnos participen en diferentes ámbitos y prácticas sociales a través de la expresión oral y escrita causada por medio de la necesidad de poder comprender, expresar y compartir sus intereses. Con esta asignatura, se pretende que los alumnos logren expresar oralmente y por escrito el conocimiento de prácticas sociales de lenguaje, mediante sus intereses, necesidades y expectativas, diferenciando los distintos textos y sus propósitos comunicativos. El enfoque se fundamenta en las contribuciones de la psicolingüística y la psicología constructivista, debido a que el lenguaje es producto de la interacción social y es un sistema de prácticas sociales tanto orales como escritas (SEP, 2017).

Los organizadores curriculares en la asignatura de español son dos: los ámbitos y las prácticas sociales del lenguaje. Los ámbitos en educación primaria son tres: “Estudio”, “Literatura” y “Participación Social”. El primer ámbito tiene como propósito fundamental que los alumnos aprendan a buscar información en diferentes medios y logren por medio de la lectura y escritura informarla y comunicarla. El segundo ámbito busca que los alumnos se aproximen a la diversidad cultural y por último el ámbito de participación social tiene como propósito identifiquen y comprendan diversa información proporcionada por textos impresos. A partir de primer grado de primaria, los ámbitos se distribuyen por cinco prácticas sociales del lenguaje y, a su vez, un aprendizaje esperado.

A continuación, se desglosan la organización de los contenidos de primero y segundo grado de primaria de la asignatura de español, debido a que se considera importante analizar lo que los alumnos “deben hacer” bajo este plan y programas de estudio, en este nivel académico. La dosificación de los aprendizajes esperados está distribuida por ciclos, es decir en educación primaria el primer ciclo corresponde a primero y segundo; el segundo ciclo a tercero y cuarto; por último, el tercer ciclo a quinto y sexto. Lo que corresponde al primer ciclo, se organiza de la siguiente manera:

En cuanto al ámbito de estudio, las prácticas sociales del lenguaje son:

- Intercambio de experiencias de lectura
- Comprensión de textos para adquirir nuevos conocimientos
- Elaboración de textos que presentan información resumida proveniente de diversas fuentes
- Intercambio oral de experiencias y nuevos conocimientos
- Intercambio escrito de nuevos conocimientos

Los aprendizajes esperados para este ámbito van encaminados a que los alumnos elijan y comenten distintos materiales de lectura; identifiquen y lean diversos textos informativos; resuman información sobre procesos naturales y sociales; expongan temas utilizando carteles de apoyo; y escriban textos sencillos describiendo lugares o personas.

Con relación al ámbito de Literatura, las prácticas sociales son:

- Lectura de narraciones de diversos subgéneros
- Escritura y recreación de narraciones
- Lectura y escucha de poemas y canciones
- Creaciones y juego con el lenguaje poético
- Lectura, escritura y escenificación de obras teatrales

Este ámbito considera como aprendizaje esperado que los alumnos lean y escuchen la lectura de textos narrativos sencillos; escriban textos narrativos sencillos de diversos subgéneros; escuchen y lean textos líricos; jueguen con la escritura de diversos textos líricos para reflexionar sobre el sistema de escritura; lean y expresen fragmentos de obras de teatro infantil.

Por último, el ámbito de estudio de participación social contiene las siguientes prácticas de lenguaje:

- Producción e interpretación de textos para realizar trámites y gestionar servicios
- Producción e interpretación de instructivos y documentos que regulan la convivencia
- Análisis de los medios de comunicación
- Participación y difusión de información en la comunidad escolar
- Reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural

Los aprendizajes esperados que se contemplan en este ámbito se refieren a que los alumnos identifiquen algunos documentos de identidad, reconociendo la importancia de sus datos personales; logren seguir y elaborar instructivos; exploren e identifiquen notas informativas y anuncios publicitarios impresos; elaboren textos sencillos e ilustraciones para el periódico del aula; y reconozcan la diversidad lingüística en su entorno.

El plan y programa de estudios 2017 en el primer ciclo, primero y segundo grado de primaria, reconoce la importancia de que los alumnos le den significado a las prácticas del lenguaje, entiendan cada uno de los sistemas de signos que lo integran, además de su proceso de construcción y sus reglas de producción. Sin embargo, es necesario analizar si los alumnos están preparados para adquirir estos aprendizajes o qué necesidades específicas requieren para seguir avanzando en su proceso. Por lo que se considera fundamental realizar una revisión de los programas que se han implementado en México en los últimos años, con la finalidad de desarrollar los procesos lectores en los alumnos y reflexionar sobre los resultados obtenidos.

1.1.3 Breve panorama de programas de fomento a la lectura en México

En México se han realizado esfuerzos para mejorar el fomento a la lectura por medio de programas estatales y federales. Estos programas se han enfocado a generar acciones para la mejora desarrollo de habilidades comunicativas, ya que a través de ellas será posible acceder al conocimiento. A continuación, se describirán de manera general los programas de fomento a la lectura desde finales de la década de los 70's hasta la actualidad.

La Secretaria de Educación Pública (2014b) se fundó en septiembre de 1921 por José Vasconcelos, quien fue el percusor de la creación de proyectos bibliotecarios para apoyar a la educación de todas las escuelas de México. Vasconcelos reconoció la importancia del fomento a la lectura y de que los niños tuvieran acceso a los libros, así que emprendió el proyecto de la distribución de libros de texto y la creación de bibliotecas. A través de la Comisión Nacional del Libro de Texto Gratuito (Conaliteg), que se inició en los años setenta con la distribución de libros de texto gratuitos a todas las escuelas, lo que se mantiene hasta la fecha. Sin embargo, de acuerdo con la ENL existe un 20% de encuestados que no cuentan con libros de texto en su hogar.

Los programas de fomento a la lectura en México derivaron de los trabajos de Ferreiro y Teberosky (1979), quienes se interesaron en investigar y evidenciar cómo los niños construyen ideas originales, lógicas y sistemáticas sobre la escritura y la transfieran al interpretar y producir textos. Asimismo, demostraron que los niños reconstruyen la escritura, incorporando a sus textos la necesidad de comunicarse y no únicamente perceptual, sensorial o motriz. Ferreiro y Gómez (1982) continuaron realizando diversas investigaciones hacia la lectura y escritura en México, para lo cual realizaron sus investigaciones en zonas de fracaso escolar a una muestra de 886 niños mexicanos de primer grado, los cuales se encontraban iniciando la educación formal, los resultados que obtuvieron fueron que los alumnos presentaron serias dificultades para su aprendizaje, debido a que los libros de texto con los que trabajaban los alumnos se habían realizado con un nivel superior de conceptualización de la lectoescritura al que presentaban los alumnos, por lo que su proceso de aprendizaje se vio desfavorecido.

Posteriormente se llevó a cabo la implementación de la “Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita” en 1984, cuya finalidad fue proporcionar a los docentes material específico de acuerdo con el nivel de conceptualización de los alumnos y así favorecer su proceso de adquisición de la lecto-escritura. Después se implementó la “Propuesta de la Lengua Escrita y Matemáticas” en 1987, en donde se propuso integrar el trabajo de las matemáticas en primer grado y se realizó en primer intento de transversalizar los contenidos de español con los de matemáticas buscando la vinculación entre ellos y respetando el nivel de conceptualización de los alumnos (SEP 1984; SEP 1987; Suro & Leal, 2004; SEP 2014b).

En 1986 se creó el programa de rincones de lectura impulsado por la SEP (2014b) cuya finalidad fue la de acercar a los alumnos a la lectura y dotar a las escuelas públicas y privadas de paquetes de libros para enriquecer la biblioteca de la escuela. El programa de los libros del rincón tuvo como estrategia acercar a los padres de familia en la participación de la organización y funcionamiento de la biblioteca escolar, y así fomentar la interacción ente el alumno, la familia y la escuela. Los libros del rincón de lectura están clasificados en cuatro niveles: al sol solito, para los alumnos más pequeños; pasos de luna, para los que empiezan a leer; astrolabio, para los alumnos que leen con fluidez y espejo de urania para los alumnos más lectores. Cada año mediante una convocatoria los directivos de las escuelas pueden ir incrementado el acervo literario y de acuerdo con la disponibilidad las escuelas se ven favorecidas con este recurso.

Para el 2001 surgió el Programa Nacional de Lectura (PNL) promovido por la Secretaría de Educación Pública, estableciendo como objetivo formar lectores competentes que tengan la capacidad de elegir, distinguir y evaluar contenidos, géneros y estructuras lingüísticas, además de emitir juicios y reconocer diversas funciones de la lengua, con el fin de que en el futuro puedan ejercer la democracia, elegir con fundamento y aprender a lo largo de la vida. Una de las estrategias que se llevaron a cabo a través del PNL fue continuar con el abastecimiento de los libros del rincón a las escuelas, implementar la biblioteca del aula, así como también crear más bibliotecas escolares con la finalidad de que en cada escuela se contara con los espacios adecuados y con material bibliográfico suficiente para fomentar la lectura en los alumnos (Reimers, 2006; SEP, 2014b).

En suma, se han llevado a cabo diversas acciones para favorecer los procesos lectores en el transcurso del tiempo, sin embargo, los resultados siguen siendo desfavorables. La lectura es una actividad básica que determina el desarrollo personal, social y académico de los individuos, por lo que resulta de suma importancia ampliar el conocimiento acerca de los elementos que intervienen para su aprendizaje, en particular, durante los primeros años de la escuela primaria, en los que se establece como uno de los principales, si no es que el principal objetivo, que los alumnos adquieran esta habilidad y la apliquen en los contextos en los que se desenvuelven. Conviene señalar que para fines de esta investigación se retoma el análisis de los procesos cognitivos y lingüísticos, por lo que, a continuación se describirán estudios que se han realizado al respecto.

1.1.4 Investigaciones sobre procesos cognitivos y lingüísticos en la lectura

Numerosas investigaciones se han realizado en torno a la lectura, entre las que se encuentran las que han abordado Vellino y Vargas (2015) en estudios sobre los procesos cognitivos y lingüísticos. Tal y como es el estudio del perfil cognitivo de alumnos con dificultades de aprendizaje y en las matemáticas, el cual fue realizado a 79 alumnos brasileños de tercero a sexto provenientes de cinco escuelas primarias públicas. Encontraron que las habilidades cognitivas que subyacen a la lectura se encuentran en la conciencia fonológica en cuanto a la adquisición y el dominio de las correspondencias entre letras y el sonido necesario para la lectura. También encontraron que un buen predictor para la lectura está en la velocidad de procesamiento, la memoria de trabajo y en la memoria fonológica.

Para dicha investigación, los instrumentos utilizados fueron Confias para la evaluación de la conciencia fonológica y la escala de inteligencia Wechsler-IV. Las autoras encontraron que los alumnos presentaron diversas necesidades educativas e identificaron que tuvieron dificultades en la memoria de trabajo, velocidad de procesamiento y en la comprensión verbal. Además de que asocian las dificultades en la lectura con la baja velocidad de procesamiento y a su vez esto repercutió en un déficit en el procesamiento y conciencia fonológica. En este estudio no se incluyeron alumnos que presentaran Bajo Rendimiento Intelectual, solo se menciona la población de alumnos, pero las autoras no los definen y tampoco señalan la razón por la que los excluyeron (Vellino & Vargas, 2015).

Por otra parte, en el modelo integrador cognitivo de Cu y Liganbó (2016) agruparon los procesos específicos de la lectura, en los cuales intervinieron: el reconocimiento de palabras por medio de la fonología, morfología y ortografía, el procesamiento sintáctico y gramatical. En lo relativo a la escritura consideraron la generación de ideas, la representación de dichas ideas en el lenguaje y la transcripción para producir un texto escrito. Cabe resaltar que las autoras en esta investigación propusieron hacer mayor énfasis en los procesos cognitivos ya que consideraron que los alumnos son más eficientes cuando ponen en práctica los procesos ejecutivos, como el establecimiento de un objetivo, la planificación, la monitorización y la autorregulación. También consideran tomar en cuenta la etapa de adquisición de la lectura en la que se encuentran los alumnos como base para continuar con el aprendizaje de la lectoescritura.

Gómez, Valadez, Méndez y Zavala (2011) realizaron una investigación cuyo propósito fue evaluar los procesos cognitivos a través del SICOLE-R a alumnos de segundo a sexto año pertenecientes a tres escuelas públicas y privadas. En la investigación no participaron los alumnos menores de 7 años y mayores de 12, y que presentaran discapacidad física, motora, sensorial e intelectual, además de contar con un CI de menor a 80 puntos. Utilizando como instrumentos el factor “g” de Cattell y Cattell, que es un instrumento estandarizado para evaluar la inteligencia no verbal y la batería multimedia SICOLE-R, esta herramienta informática evalúa mediante imágenes, sonidos y texto el reconocimiento de palabras, el procesamiento léxico, procesamiento sintáctico y semántico.

En sus resultados Gómez et al. (2011) encontraron que la evaluación de los procesos cognitivos de la lectura se va desarrollando y consolidando conforme avanza el alumno de grado escolar. También manifestaron que en primero y segundo grado los alumnos tienen menos conocimiento específico de la lectura y afirman que el nivel sociocultural entre las escuelas públicas y privadas se asocia al desempeño cognitivo y escolar de los alumnos.

Por otra parte, las investigaciones en torno a los procesos cognitivos y psicolingüísticos en la lectura han sido desarrolladas por Jiménez, Rodríguez, Guzmán y García (2010) quienes estudiaron el desarrollo de los procesos cognitivos de la lectura en alumnos “normolectores” y alumnos con dificultades específicas de aprendizaje, con base

en su estudio proponen tomar la evaluación del perfil cognitivo de los alumnos para dar respuesta a sus necesidades educativas individuales. Ellos encuentran un funcionamiento deficiente de algunos procesos cognitivos básicos que inciden en la adquisición de la lectura como son: el acceso al léxico, procesamiento ortográfico y morfológico, conciencia fonológica, percepción del habla, velocidad de nombrado, y procesamiento sintáctico-semántica en los alumnos con dificultades específicas de aprendizaje en la lectura.

Los autores consideran que el reto que se tiene es establecer normas específicas de identificación y procedimientos que regulen la detección temprana y atención educativa de estos alumnos que presentan necesidades específicas. Cabe destacar que en este estudio se seleccionaron a los alumnos que el profesor consideró con bajo rendimiento académico en la lectura, además de presentar una puntuación de CI mayor a 75 puntos, excluyendo a los alumnos que presentaran un déficit intelectual (Jiménez et al., 2010).

Velarde, Canales y Lingán (2010) bajo un enfoque cognitivo y psicolingüístico, diseñaron y validaron una prueba de habilidades prelectoras a alumnos de escuelas públicas y privadas de primero de primaria, con un rango de edad entre 5 y 7 años. En esta prueba las variables predictoras del aprendizaje de la lectura fueron la conciencia fonológica, identificación de letras, memoria verbal y lenguaje oral. Realizaron la correlación con la Batería de Evaluación de los Procesos Lectores Revisada y la prueba de habilidades prelectoras, les permitió conocer el nivel de aprendizaje de la lectura de los alumnos y así poder intervenir en aquellas áreas donde presenten mayor dificultad. Entre sus hallazgos destacan que para que los alumnos puedan adquirir la lectura es necesario haber alcanzado un nivel de desarrollo de conciencia fonológica.

Cuetos (1990) ha analizado los procesos lectores en alumnos de educación primaria desde 1996, y creó un instrumento específicamente para la detección y diagnóstico de los problemas en la lectura. Para 2012 añade al instrumento el rango de edad de 1º a 6º años y la denomina Batería de Evaluación de los Procesos Lectores Revisada (PROLEC-R), incorporando todas las destrezas esenciales de la lectura, esta prueba no sólo evalúa el rendimiento de la lectura, también incorpora elementos para poder identificar los procesos que se efectúan en la lectura.

Bravo, Bermeosolo, Pinto y Oyarzo (1994) han realizado investigaciones sobre los procesos cognitivos y psicolingüísticos en la lectura inicial, demostrando que los procesos que intervienen son: la conciencia fonológica, la conciencia silábica, la memoria verbal de corto y largo término, la velocidad para nombrar objetos, la asociación visual-semántica. Asimismo, Bravo, Villalón y Orellana (2002) en sus investigaciones han encontrado que también intervienen habilidades para categorizar (reconocer semejanzas y diferencias en rimas finales y en el inicio de las palabras), donde interceden habilidades de abstracción de semejanzas, discriminación de diferencias y categorización de sonidos comunes, procesos metafonológicos en los fonemas escuchados y por último velocidad para reconocer por su nombre las letras. Cuando los procesos mencionados anteriormente se desarrollan conscientemente les denominan metacognitivos (Bravo, 2004; 2003; 2000; 1999).

Las investigaciones anteriormente expuestas, abordaron el análisis de algunos procesos cognitivos y lingüísticos que intervienen en la lectura, en alumnos de educación primaria. Los participantes oscilaban entre los grados de 2º y en otras hasta 6º de primaria de escuelas públicas y privadas, cuyas características de la población a estudiar fueron alumnos “normolectores” o con un CI mayor a 70, sin embargo, o eran excluidos los alumnos con Bajo Rendimiento Intelectual, discapacidad intelectual leve o con un CI inferior a 70, sin mencionar las razones por las cuales eran excluidos de las investigaciones, asimismo en la mayoría de los estudios no especifican el nivel socioeconómico, se considera un factor importante debido a las condiciones que la familia y la comunidad le brinda a los alumnos para el aprendizaje de la lectura.

Estas investigaciones toman en cuenta a los alumnos, y no a los escenarios en donde el alumno interactúa, partiendo desde la premisa que la escuela, la familia y la comunidad influyen en las oportunidades de aprendizaje de la lectura. De acuerdo con Creswell (2015) es preciso profundizar hacia la investigación de alumnos cuyos ambientes y comunidades se encuentran en situación de adversidad con el fin de indagar cuales son las posibles causas de sus éxitos o no en el ámbito educativo.

En 2006, se conformó un grupo de investigación en educación especial en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) que han abordado, bajo un modelo ecológico de riesgo/resiliencia una serie de investigaciones acerca de los alumnos que presentan barreras para el aprendizaje y la participación social, con o sin discapacidad. De acuerdo con Acle (2012) investigan principalmente la manera en que los alumnos quienes interactúan en el mismo contexto y en comunidades en situaciones de vulnerabilidad, presentan éxito o fracaso en sus procesos académicos, y como desarrollan estas habilidades para surgir de la adversidad, adaptarse, recuperarse y continuar con una vida productiva.

Acle, Martínez y Lozada (2016) realizaron un análisis de sus investigaciones hechas durante 10 años, trabajando con diferentes categorías entre ellas la atención a alumnos con Bajo Rendimiento Intelectual mediante programas basados en modelo ecológico de riesgo/resiliencia en educación especial, de los cuales se evaluaron a 531 alumnos, 50,49% varones y 49,51% mujeres, de primero, segundo y tercer grado de educación primaria. Dando como resultado que el 22.3% se detectó con Bajo Rendimiento Intelectual. Consideran que es fundamental realizar una detección oportuna por las siguientes razones: los niños están en desarrollo, la adversidad en las que viven puede ser un factor que influya en los resultados y, por último, se puede contribuir a favorecer su aprendizaje escolar.

Entre las investigaciones realizadas por este equipo se incluyen las de Acle (2012) y Meléndez (2008) en torno a la situación de los niños con Bajo Rendimiento Intelectual (BRI), los cuales de acuerdo con Acle, tienen mayor riesgo de presentar problemas de aprendizaje debido a que son niños con un funcionamiento intelectual inferior al promedio de estudiantes de su edad, lo que condiciona sus posibilidades de aprendizaje, además de ser excluidos de los procesos de atención de la educación especial al no ser considerados alumnos con necesidades educativas especiales.

Los alumnos con Bajo Rendimiento Intelectual representan un sector poco estudiado que se encuentra excluido de los servicios de educación especial y en los servicios educativos, al no ser considerados sujetos de atención, creando un grupo vulnerable de gran riesgo con el paso del tiempo. Por tanto, como una contribución al estudio tanto del aprendizaje de la lectura como de este grupo de alumnos, es la presente investigación, en la

cual se analizaron los factores internos y factores externos del proceso de la lectura, en una escuela pública urbana de la Ciudad de México. A continuación, se describen los principales elementos de la investigación.

1.2. Problema

De acuerdo con Atorresi (2005) el lenguaje es el medio a través del cual los seres humanos se comunican y representa un instrumento básico para que los niños conozcan su entorno y puedan establecer sus primeras relaciones sociales y afectivas. En principio, el niño comienza por entender el lenguaje oral a partir de la familiarización con lo que escucha y empieza a hablar. Conforme va consolidando su discurso oral, aprende el lenguaje escrito y empieza el proceso de alfabetización que le permite desenvolverse socialmente, interactuar con otras personas, lograr metas personales y desarrollar el conocimiento propio y de los otros a lo largo de toda la vida, a partir de información escrita.

El dominio del lenguaje oral y el aprendizaje del lenguaje escrito permite a los niños el acercamiento a la lectura y representa uno de los procesos más importantes durante el inicio de la educación. En el primer ciclo de educación primaria, que se refiere a primero y segundo grado, se pretende que los alumnos desarrollen la capacidad de expresarse oralmente y lo logren integrar a la cultura escrita, adquieran las estrategias básicas para comprender y expresarse en las situaciones habituales de la comunicación, propiciar que generen la curiosidad, la necesidad y el interés para hacerlo, de tal forma que puedan valorar los aprendizajes como instrumentos imprescindibles para desenvolverse en la vida cotidiana (SEP 2017).

La UNESCO (2005) plantea que:

El aprendizaje de la lectura y la escritura es un medio esencial para dominar las demás materias y es uno de los mejores instrumentos para formular previsiones sobre los resultados del aprendizaje a largo plazo. La lectura debe suponer un área importante a la hora de centrar los esfuerzos en la mejora de la calidad de la educación básica. (p. 19).

Diversos estudios han demostrado la importancia de la lectura en los primeros años escolares por la determinación que tienen en los aprendizajes posteriores, en el rendimiento académico y los resultados en la lectura a lo largo de la vida escolar de los alumnos (Badian, 1988; Bravo, et al., 1994; Cunningham & Stanovich, 1997).

La información del Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA) y los resultados de las pruebas del Plan Nacional de Evaluación de los Aprendizajes (Planea) reflejan los bajos niveles que tienen los alumnos de nivel intelectual promedio en lectura, sin embargo, no se cuenta con datos que expliquen por qué y menos aún cuáles son las características de los niños que presentan ese tipo de problemas.

A partir de los resultados de PISA en el 2015 y de las evaluaciones realizadas por el INEE realizadas en el 2018 se ha encontrado que: son deficientes los aprendizajes de los alumnos, sus necesidades de formación no están respondiendo a las demandas de la sociedad actual, en la Educación Básica el currículo se centra en terminar el programa, más que en darle prioridad a profundizar los temas, además que no se forman a los alumnos de manera integral y el currículo se centra en temas académicos, dejando a un lado el desarrollo personal y social que son fundamentales en el desarrollo de los alumnos. Ello ha dado origen a investigaciones que buscan profundizar el estudio de los procesos de aprendizaje y, en particular, de la lectura, en alumnos de primero y segundo grado de primaria.

En los estudios realizados desde 2006 hasta la fecha, a cargo de un grupo de investigación de la UNAM, basados en modelo ecológico riesgo/resiliencia en educación especial, de 531 alumnos de primero y segundo grado de primaria que fueron evaluados, el 22.3% fueron alumnos que presentaron Bajo Rendimiento Intelectual, los cuales obtuvieron un funcionamiento intelectual inferior, lo que implicaron dificultades en su aprendizaje. La proporción de alumnos en esta condición refleja la importancia una detección temprana para contribuir a favorecer su aprendizaje, ya que estos alumnos no son considerados por los servicios de educación especial al no ser identificados y atendidos oportunamente (Acle et al., 2016).

De acuerdo con lo anterior, los niños con BRI podrían estar enfrentando mayores dificultades para acceder al aprendizaje de la lectura, lo que tendría implicaciones en su desempeño académico, en las oportunidades de aprendizaje y haría necesaria una intervención oportuna que permita atenuar las brechas que existen respecto a los alumnos con un rendimiento “normal”. Partiendo de estas premisas, la investigación se realizó a partir de una perspectiva cognitiva y lingüística, reconociendo la importancia de la interacción social y cultural como parte fundamental para el aprendizaje de los alumnos.

Hasta ahora no se ha profundizado el estudio acerca del aprendizaje de la lectura en este grupo de la población, ni los factores internos y externos que intervienen, lo cual limita las posibilidades de conocer las características de funcionamiento y de generar alternativas adecuadas para su posterior intervención. Ello resulta de suma importancia durante los primeros años de la educación primaria, en los que se fomenta la reflexión acerca de las características y funciones de la lectura.

Con base en lo anterior se generan las siguientes preguntas:

1.3.Preguntas de investigación

¿Cuáles son los factores internos cognitivos-lingüísticos que intervienen en el proceso lector de los alumnos que presentan Bajo Rendimiento Intelectual de primero y segundo grado de primaria?

¿Cuáles son los factores externos escolares/familiares que intervienen en el proceso lector de los alumnos que presentan Bajo Rendimiento Intelectual de primero y segundo grado de primaria?

¿Cuál es la relación entre los factores internos y externos en el proceso lector de los alumnos que presentan Bajo Rendimiento Intelectual de primero y segundo grado de primaria?

1.4.Objetivo General

Analizar los factores internos cognitivos-lingüísticos con/y analizar los factores externos escolares-familiares que intervienen en la lectura de alumnos que presentan Bajo Rendimiento Intelectual de primero y segundo grado de primaria.

1.5. Objetivos Particulares

1. Caracterizar los factores internos cognitivos -atención, memoria y funciones ejecutivas- y lingüísticas -fonología, sintaxis y semántica- en el proceso lector de los alumnos que presentan Bajo Rendimiento Intelectual (BRI).
2. Caracterizar el proceso lector en los alumnos BRI.
3. Caracterizar los factores externos del contexto escolar y familiar que intervienen en el proceso lector de los alumnos con BRI.
4. Analizar la relación de los factores internos y externos que intervienen en el proceso lector de los alumnos con BRI.

1.6.Justificación

Los resultados nacionales e internacionales reflejan los grandes desafíos que presenta la educación en México, donde los logros han sido bajos en relación con el creciente gasto público y la importancia que se otorga a este sector en los programas y planes de gobierno. Uno de los ámbitos en donde se presentan los mayores rezagos es el de la lectura, aprendizaje que resulta fundamental para el desarrollo académico y el logro máximo de los aprendizajes de los alumnos a lo largo de su vida escolar. Además, es importante profundizar en el conocimiento acerca de los procesos de lectura, generar evidencia de las causas que lo imposibilitan, entre las que se encuentra la no detección temprana de alumnos que tienen un rezago en la lectura.

Esta investigación es pertinente debido a que uno de los objetivos del Doctorado Interinstitucional en Educación es, precisamente, “formar investigadores capaces de comprender y explicar los problemas educativos específicos de un área, empleando de

manera consistente las aportaciones derivadas de diversas perspectivas disciplinares, así como las herramientas metodológicas pertinentes para abordar distintos problemas de investigación” (DIEE, 2015, p.4).

Este trabajo permitió dar continuidad a los trabajos realizados durante los estudios de licenciatura y maestría en torno a los procesos de lectura y escritura en diversas poblaciones de estudiantes, que presentan barreras para el aprendizaje y la participación social con o sin discapacidad, por lo que resulta oportuna pues retoma experiencias y hallazgos previos, además que permite fortalecer una línea de investigación.

Se consideró viable porque se contó con los recursos humanos y materiales para poder realizar la investigación, ya que se tuvo la aceptación y la colaboración de las autoridades de la escuela primaria y padres de familia de los alumnos de primero y segundo grado escolar en donde se desarrolló el trabajo de campo. A continuación, se presenta el marco teórico en el que se sustentó la investigación.

Capítulo II. Marco Teórico

En este capítulo se aborda la perspectiva teórica en la que se sustenta la investigación. Bajo la integración del modelo cognitivo-interaccionista que es la base del enfoque comprensivo del aprendizaje lingüístico inicial, se explica el concepto del proceso lector, analizando las últimas investigaciones sobre los factores internos específicamente en procesos cognitivos-lingüísticos implicados en la lectura y los factores externos en relación con la participación de la escuela-familia en el desarrollo del proceso lector. Al final del capítulo se define, diferencia y se aborda la atención a los alumnos con Bajo Rendimiento Intelectual.

2.1 Integración del modelo cognitivo-interaccionista

De 1960 a 1980 Piaget y sus colaboradores trataron de resolver las dicotomías entre sujeto y objeto, medio interno y medio externo, conocedor y conocido, introduciendo conceptos como el de equilibrio, organización, adaptación, génesis, estructura y función; asimilación y acomodación, para explicar la adaptación, medida por la equilibración. Así como también uno de los aspectos más conocidos en las teorías del aprendizaje son los periodos de desarrollo mental, en donde Piaget establece que el desarrollo biológico y el cognitivo se desenvuelven al mismo tiempo en cuatro periodos: el sensoriomotor, preoperacional, operacional concreto y operacional formal. Cada uno de ellos tiene características y comportamientos específicos en determinado tiempo del desarrollo biológico del individuo (Piaget et al., 1985; Bravo, 1999; Castorina et al., 1999).

Según Piaget, el desarrollo del pensamiento representacional permite al niño adquirir el lenguaje, el cual surge en la etapa del desarrollo denominada preoperacional. En esta etapa demostró que el pensamiento antecede al desarrollo lingüístico, debido a que sostiene que el lenguaje está relacionado con la maduración cognitiva. (Meece, 2000; Hernández, 2014). Sin embargo, Piaget ha sido criticado al afirmar que el desarrollo cognitivo del sujeto está sometido a los periodos antes mencionados, además de que desestima la interacción social, al darle prioridad al trabajo individual y, por lo tanto, mermar el trabajo de los docentes y sus pares en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Bravo, 1999). Se puede rescatar de la perspectiva Piagetiana, la contribución al referir la necesidad de adecuar las actividades de

aprendizaje de los niños acordes a su nivel de desarrollo conceptual, propiciando un conflicto cognitivo que permita la superación del nivel de comprensión mediante la reflexión y la reorganización conceptual.

Por otra parte, en 1960 se dieron a conocer las investigaciones de Vigotsky, debido a que su obra estaba prohibida después de su muerte. Considera que el conocimiento se construye a medida que las personas interactúan, debido a que el niño al nacer cuenta con habilidades mentales como la percepción, la atención y la memoria, y a partir de la interacción con sus pares, adultos y otras personas se desarrollan convirtiéndose en funciones mentales superiores. Otra aportación en su obra es la influencia del lenguaje en el desarrollo cognitivo, donde distingue tres etapas del uso del lenguaje: la etapa social, la egocéntrica y la del habla interna. Sin embargo, una de las contribuciones más importantes de Vigotsky fue el concepto de zona de desarrollo proximal, refiriéndose a las funciones que el niño no ha madurado, pero mediante actividades cognitivas realizadas de manera individual o con apoyo de otras personas logra alcanzar el nivel superior de funcionamiento (Kozulin, 1994; Meece, 2000).

De acuerdo con Coll (1999) en la segunda mitad de los setenta, la teoría de Piaget fue perdiendo influencia en el ámbito educativo. Surgiendo teorías desde la psicología cognitiva, infundida bajo el enfoque de procesamiento de la información donde se pueden indagar sobre procesos cognitivos que acontecen en el niño o en la interacción desde la perspectiva neopiagetana y por otra parte se enfatizan los procesos de interacción del niño con el docente y con sus pares, desde una perspectiva sociocultural de carácter neovigotskyano (Castorina et al., 1999).

Porta e Ison (2011) plantearon la integración del modelo cognitivo y el modelo interaccionista, incluyendo factores esenciales de cada uno de ellos y elementos que a su vez se relacionan con el enfoque ecológico de Bronfenbrenner, explicando de manera integradora e interrelacionada el enfoque comprensivo del aprendizaje lingüístico inicial. Estos modelos se encuentran sustentados dentro de las teorías neo-piagetianas con relación a los modelos cognoscitivos y las teorías neo-vigotskianas en lo que se refiere a los interaccionistas. Ambas teorías han estudiado el desarrollo y adquisición de la lectura, sin

embargo, es necesario indagar sobre los factores que influyen e interactúan en este proceso. Por tanto, enseguida se describe cada modelo para conocer cuáles son los factores esenciales que interactúan entre ellos.

2.1.1 Modelo cognitivo

Bajo este modelo el niño aprende a leer y a escribir por iniciativa propia, sobre los intentos descubren la palabra escrita, volviéndose partícipe activo de su propio aprendizaje. Este modelo intenta señalar los componentes cognoscitivos que intervienen en el reconocimiento de las palabras escritas y en la lectura. De acuerdo con lo anterior, se concibe a la destreza lectora como una habilidad compleja donde intervienen procesos tanto como cognitivos, perceptivos y lingüísticos, dándole prioridad a las habilidades metalingüísticas y al proceso fonológico. Es indiscutible que mientras mejor organizado se encuentre el sistema cognitivo de un niño, le será más fácil aprender a leer, y algunos estudios han comprobado a medida que se estimule la memoria operativa de los niños mejorarán la capacidad de comprensión de los textos. Así como también entre más vocabulario y significados de las palabras tenga almacenados el niño, le será más fácil realizar las representaciones de las palabras. En la figura 1, se señalan los componentes cognitivos que intervienen en el aprendizaje de la lectura (Porta e Ison, 2011).

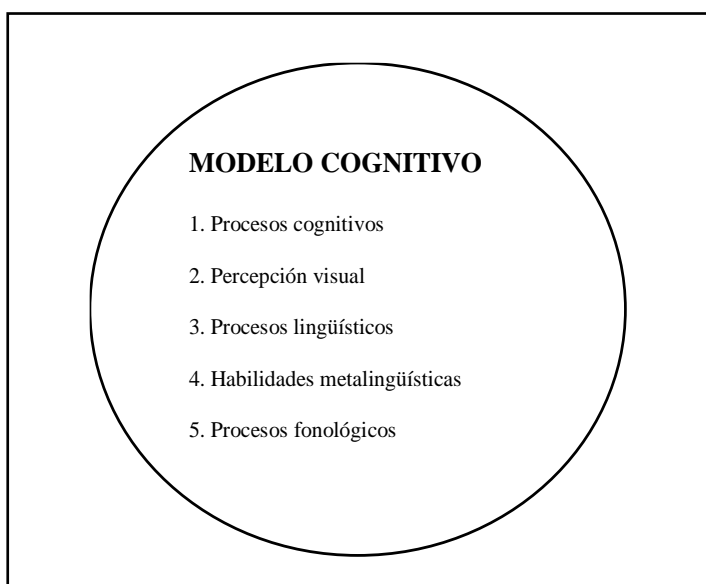


Figura 1. Modelo cognitivo (elaboración propia con información de Porta e Ison, 2011).

Algunos de los modelos cognitivos para el aprendizaje de la lectura, son los de doble ruta (ver la figura 2), definido por Coltheart que menciona que existen dos vías para lograr reconocer las palabras escritas, su significado y pronunciación. La primera es la vía léxica o léxico visual, en donde se accede a la lectura de palabras familiares por medio de representaciones que tenemos almacenadas en nuestra memoria. Es preciso que al utilizar esta vía se inicie con la identificación de las letras que forman las palabras, para posteriormente reconocer la palabra mediante sus rasgos visuales, diferenciar con sus elementos ortográficos y por último acceder a su significado. Y la segunda denominada vía subléxica, la lectura se realiza por medio de la correspondencia grafema-fonema y así acceder a la identificación de palabras y a su significado (Coltheart, Curtis, Atkins & Haller, 1993; Cuetos, 2010).

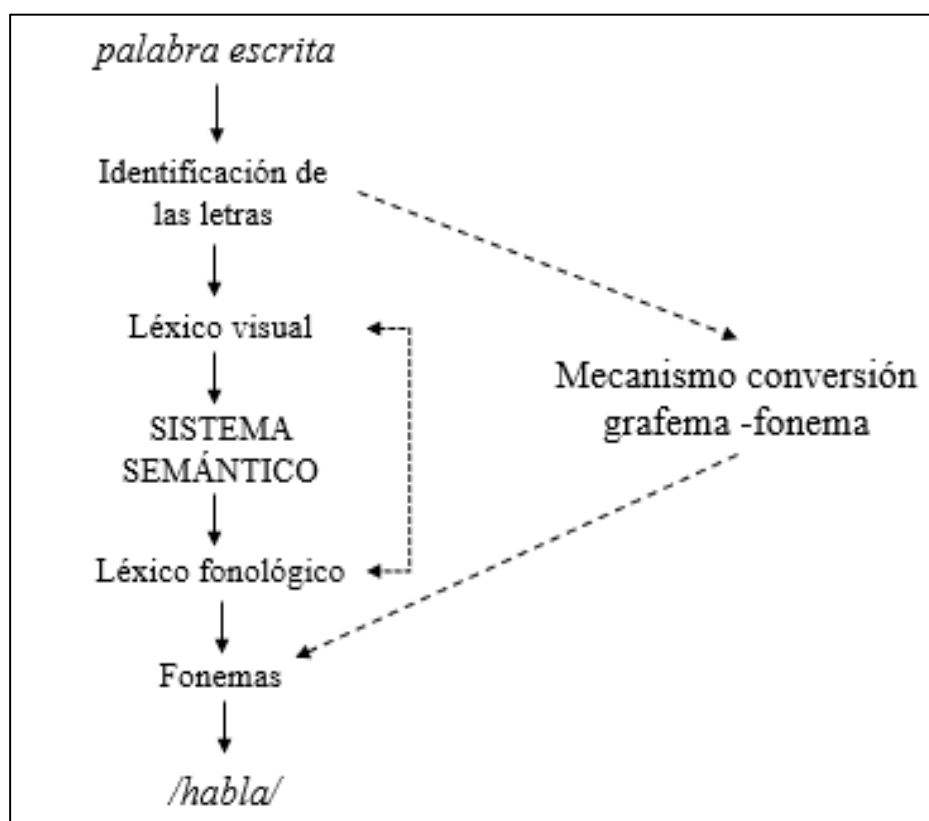


Figura 2. Modelo dual o de doble ruta (Coltheart, 1981).

Ambas rutas se activan dependiendo del sistema que conduce a la lectura, de modo que las palabras familiares se leerán mediante el reconocimiento global e inmediato, mientras que las palabras no familiares o pseudopalabras se reconocerán mediante la

conversión de las palabras en sonido o viceversa, mediante la aplicación de las reglas de correspondencia grafema-fonema. De acuerdo con lo anterior un lector experto hace uso de las rutas debido a las representaciones y repertorio de palabras que posee (Coltheart et al., 1993).

Por otra parte en la figura 3, se muestra uno de los modelos conexionistas que, a diferencia de los de doble ruta, no distinguen las vías léxica y subléxica, para los conexionistas existe un solo sistema interconectado, ya que sigue el mismo procedimiento para la lectura de pseudopalabras y palabras y sus características se encuentran almacenadas en una red que conecta la información a partir de la experiencia que las establecen, este modelo ha sido criticado debido a que no explican el proceso, además de que para su implementación se requiere de un sistema computacional lo que imposibilita observar el comportamiento lector (Cuetos, 2010).

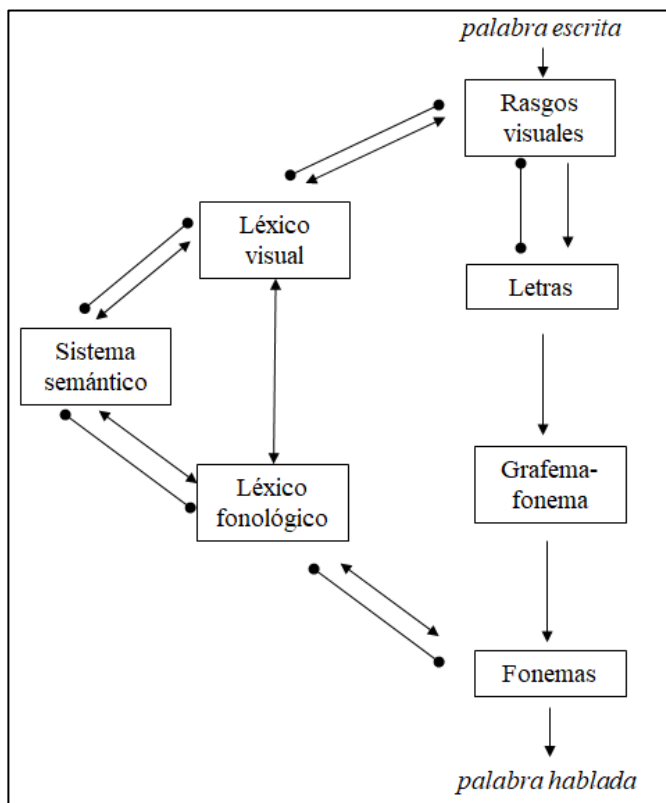


Figura 3. Modelo dual conexionista (Coltheart & et al., 2001).

La presente investigación tomó en cuenta la perspectiva de los modelos duales, ya que permiten una explicación más detallada de lo que sucede en las vías del procesamiento

lector. Cabe destacar que para aprender a leer no sólo son necesarios los procesos cognitivos, también se tienen que considerar que estos interactúan con otros factores como los emocionales, sociales, culturales y metodológicos (Bravo, 2000).

En el siguiente apartado se presentan los elementos y los factores que influyen en el modelo interaccionista, que se consideran estrechamente implicados para el enfoque del aprendizaje lingüístico inicial.

2.1.2 Modelo interaccionista

De acuerdo con Porta e Ison (2011) este modelo considera que los niños aprenden a partir de las interacciones con las personas, quienes tienen mayor conocimiento sobre la lectura, lo que les permite aprender mediante estas interacciones ya sea con personas de su edad, profesores, y la comunidad en la que se encuentren. Como se observa en la figura 4, para este modelo el aprendizaje de la lectura es adquirido de manera social y su eje principal es interacción verbal. El desarrollo de la interacción verbal se va generado por la docente del aula quien desempeña un papel importante a la hora de aplicar las estrategias adecuadas acordes al currículo para favorecer dicho aprendizaje.

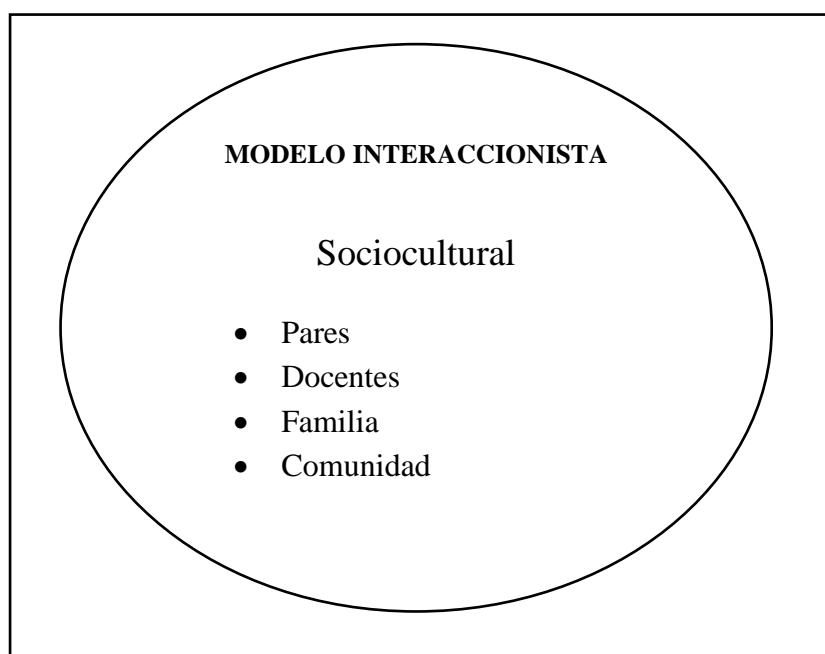


Figura 4. Modelo interaccionista (elaboración propia con información de Porta e Ison, 2011).

Esta mirada sociocultural de la lectura propicia no solo reconocer la importancia de la influencia de los contextos en el aprendizaje de los niños, sino también permite conocer las estrategias de la construcción del significado de los textos en sus diferentes ambientes, tanto en la comunidad, la familia, la escuela, y los docentes juegan un papel transcendental en el aprendizaje de la lectura. De acuerdo con lo anterior se reconoce que los niños aprenden a partir de la interacción con otras personas que ya cuentan con conocimiento sobre la lectura (Bombini, 2008; Porta e Ison, 2011).

Existen estudios que aportan información acerca de la relación entre padres que leen frecuentemente con sus hijos o que presentan conductas lectoras, es decir, que desde la familia se han favorecido aprendizajes básicos que permiten que el niño cuente con elementos que le permitan adentrarse al proceso lector, ya sea por tener un ambiente rico y facilitador en material de lectura o porque los padres dedican tiempo en leerles a sus hijos. Sin embargo, no siempre se dan estos procesos de forma positiva, en gran medida depende de entorno familiar, las relaciones entre los integrantes de la familia, la motivación, las experiencias lingüísticas dentro de las familias, un contexto estimulante, todos estos elementos pueden determinar los aprendizajes posteriores de los alumnos (Cabrera, Donoso, & Marín, 1994; Pascual, Madrid, & Mayorga, 2013).

Del mismo modo los docentes desempeñan un papel importante en el proceso lector, se ha investigado la relación entre el docente y el alumno en el momento del aprendizaje de la lectura, considerándose el esfuerzo pedagógico de los docentes con el fin de favorecer el proceso lector de los alumnos, quienes en ocasiones se encuentran dentro de un ambiente sociocultural que no enriquecen su aprendizaje (Cabrera et al., 1994; Porta & Ison, 2011).

Brozone y Signorini (2002) refieren que los contextos sociales y culturales son de gran importancia para el aprendizaje inicial de la lectura, adoptan esta postura debido a que para las autoras las interacciones del docente con los alumnos propician el desarrollo potencial, ya que este es guiado por un adulto o en colaboración con algún compañero con mayor capacidad, hasta lograr resolver de manera independiente un problema, a esto

Vygotsky le denominó como “zona de desarrollo próximo” (ZDP). El autor le daba importancia a la influencia social, consideraba que el desarrollo del niño en un continuum de conductas o grados de maduración. La ZDP se designa cuando al niño se le designa una tarea, pero le son demasiado difíciles para realizarlas por sí solos, sin embargo, con apoyo o guía de algún adulto o un par con más habilidades lo puede lograr (Bodrova & Leong, 2004; Santrock, 2014).

El modelo cognitivo y el modelo interaccionista presentados, nos dan muestra de lo que se ha analizado sobre el desarrollo y adquisición de la lectura además del conjunto de factores que intervienen en estos procesos, que serán los que determinen el aprendizaje posterior de la lectura. Porta e Ison, proponen el modelo comprensivo del aprendizaje lingüístico inicial donde explican el proceso de aprendizaje inicial de la lectura integrando los factores sustanciales que la conllevan, el cual se desarrolla a continuación (Porta & Ison, 2011).

2.2 Enfoque comprensivo del aprendizaje lingüístico inicial

Esta investigación se enmarca desde un enfoque comprensivo del aprendizaje lingüístico inicial (ver figura 5) debido a que las autoras abordan la importancia de la lectura y en la interacción con sus diferentes sistemas. Este enfoque integra los dos modelos mencionados anteriormente, el modelo cognitivo se encuentra dentro del microsistema donde intervienen los factores internos, estos se refieren a las estrategias cognitivas y mecanismos neurológicos que intervienen, se desarrollan e interactúan en el aprendizaje de la lectura. Los factores externos propios de este sistema se refieren a las personas con las que el niño tiene un acercamiento cercano a él, como es la familia, en donde inicia su proceso de socialización.

El enfoque del modelo interaccionista permite comprender el aprendizaje lingüístico de la lectura tomando en cuenta tanto los factores internos refiriéndose al microsistema y externos como son el mesosistema, el exosistema y el macrosistema, más adelante se especificarán las características de cada uno de los sistemas (Porta & Ison, 2011).

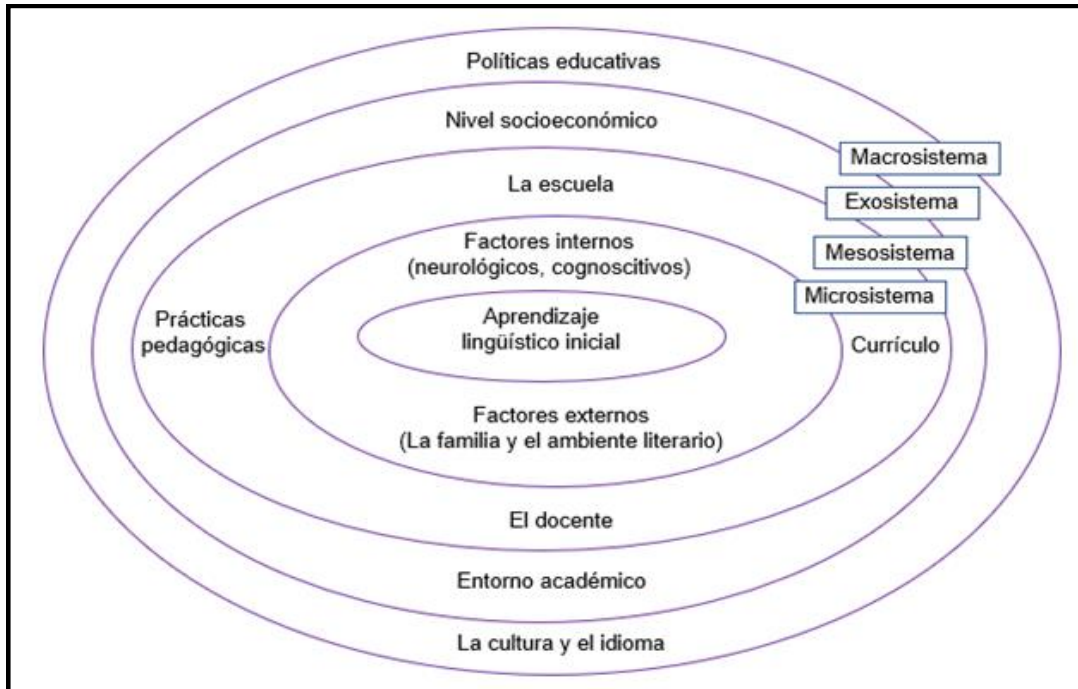


Figura 5. Modelo comprensivo del aprendizaje lingüístico inicial (elaborado por Porta e Ison, 2011).

Partiendo de este modelo se consideró de gran importancia la interacción del individuo con su entorno, el cual interfiere en el crecimiento del niño a través de toda su vida, Bronfenbrenner (1987) menciona que “la concepción evolutiva del ambiente ecológico de la persona y su relación con éste, así como en la creciente capacidad de la persona para descubrir, sostener o alterar sus propiedades” (p. 29). Asimismo, para que un niño aprenda a leer, dependerá de la intervención que tenga la escuela, los métodos utilizados y la estimulación que reciba en el hogar. Desde este enfoque, todos los involucrados son dinámicos y en constante crecimiento. Estos sistemas contextuales como las políticas educativas, el nivel socioeconómico, la familia, la escuela interactúan y se interconectan influenciado en el aprendizaje lingüístico inicial (Bronfenbrenner, 1987; Porta & Ison, 2011).

Bronfenbrenner (1987), definió a los contextos ecológicos en cuatro niveles diferentes: el primero se refiere al microsistema, entendido como el espacio social inmediato, además de las relaciones interpersonales que incluye a la persona, familia y otras personas próximas como la escuela, ya que el alumno también realiza una interacción sea maestro-niño, niño-niño (a). En este mismo sentido, el individuo muestra diferencias o variaciones

individuales que influirán en cada escenario de forma distinta, dentro de estas particularidades se encuentran características cognitivas, biológicas, lingüísticas, afectivas, sociales y físicas que se manifiestan en cada escenario.

Los factores internos del sistema ontogénico y el microsistema están constituidos por el conjunto de elementos cognoscitivos y biológicos propios del individuo. Por su parte, la exégesis adecuada del microsistema ayuda a describir los factores correspondientes a los modelos cognoscitivos. Durante el desarrollo infantil las estrategias cognitivas, así como los sustratos neurológicos que las sustentan, cambian e interactúan (Tinbergen, 1951; Porta & Ison, 2011).

El segundo nivel se refiere al mesosistema, donde se establece una relación entre los diferentes escenarios como, el hogar-escuela y el hogar-institución. Para el aprendizaje lingüístico inicial se prioriza la función de la escuela, ya que la interacción del docente cobra relevancia al propiciar la interacción verbal en su acción pedagógica dentro del aula, y la interacción del niño con el hogar, ya que existen ambientes en donde desde en la casa el alumno está en contacto con cuentos, poesías, etc., acorde a su edad. El tercer nivel es donde el individuo no interactúa de forma directa, pero lo que llega a suceder en estos escenarios afecta al individuo, considerándose entre ellos la escuela, la vecindad, la comunidad, el trabajo de los padres y organizaciones que proporcionan servicios educativos o de habilitación o apoyos a este nivel se le denomina exosistema, que se refiere al ambiente social (Bronfenbrenner, 1987; Porta & Ison, 2011).

Finalmente, se encuentra el macrosistema, que son los patrones generales de las culturas, sociedades, grandes grupos de población, países o influencias sociopolíticas. El aprendizaje de la lectura y los procesos cognitivos también se ven influenciados por las distintas culturas y los valores culturales que le asignen. En suma, concibe al individuo como un ente que se desarrolla a lo largo de su vida a partir de las relaciones y los escenarios en los que se desenvuelve. En el caso de los niños y el aprendizaje del lenguaje, en un primer momento y, más adelante, de la lectura, las interrelaciones mínimas que deben considerarse se presentan en los ámbitos del hogar, la escuela y la comunidad (Shea & Bauer, 2000; Porta & Ison, 2011).

La lectura es una actividad compleja por las exigencias que implica, así como los factores internos y externos que están involucrados. Debido a la gran importancia que tiene en el desarrollo de los niños, a continuación se describen las relaciones de este proceso, los modelos del proceso lector y, por último, se analizaron teóricamente mediante algunas investigaciones el papel que desempeñan los factores internos y externos correspondientes.

2.3 Relaciones con el proceso de lectura

2.3.1 El aprendizaje de la lectura y sus modelos

Se considera a la lectura como una herramienta indispensable para la adquisición del conocimiento, en ella intervienen procesos cognitivos y niveles del desarrollo del lenguaje que serán fundamentales para dicho aprendizaje. El desarrollo del lenguaje está estrechamente vinculado con la lectura y el desarrollo del pensamiento, Vygotsky refiere que es un proceso que se lleva a la par, entre el proceso de pensamiento y el lenguaje del niño de tal manera que el pensamiento se torna verbal y el lenguaje racional. La teoría sociocultural de Vygotsky se centra en que el hombre es genéticamente social y que existe una mediación social entre el adulto-niño, en donde se ve estimulado el niño y eso le permite aprender más.

Algunas concepciones acerca de la lectura de acuerdo con Goodman (1988) refieren que leer es identificar palabras y ponerlas juntas para lograr textos significativos. Aprender a leer es una habilidad para reconocer palabras y adquirir un vocabulario de palabras visualizadas y palabras conocidas a la vista. Por otra parte, leer implica una habilidad intelectual en la que el lector con una intencionalidad determinada interactúa con el texto escrito para extraer un significado mediante la interrelación del conocimiento del lector y el contenido del texto (Fracca, 2003). Otra definición de la lectura es una habilidad lingüística que, con raras excepciones, es aprendida sólo después de que el niño ha adquirido un nivel de competencia considerable en el lenguaje oral, la falta de competencia lingüística se traduce frecuentemente en inhabilidades para el aprendizaje de la lectura (Muter, Hulme, Snowling & Stevenson, 2004).

Por otro lado, la UNESCO en 2005 refiere que el aprendizaje de la lectura es un medio esencial para dominar las demás materias y es uno de los mejores instrumentos para formular previsiones sobre los resultados del aprendizaje en el largo plazo. La lectura debe suponer un área importante a la hora de centrar los esfuerzos en la mejora de la calidad de la educación básica.

En Estados Unidos, el Panel Nacional de Lectura (National Reading Panel), formado por un grupo de investigadores a solicitud del Congreso de Estados Unidos para evaluar las investigaciones realizadas y las pruebas existentes para ampliar el conocimiento acerca de cómo los niños aprenden a leer, encontró que las principales aptitudes a partir de las cuales los alumnos aprenden a leer son el conocimiento fonémico, la fonética elemental, la fluidez o soltura en la lectura, el vocabulario y la comprensión de la lectura (National Reading Panel, 2000).

Para fines de esta investigación y de acuerdo con este contexto teórico, se utilizó el término de lectura como un proceso cognitivo complejo que engloba una serie de habilidades componentes y su adquisición va a depender de un conjunto de procesos lingüísticos; no es sólo procesar información gráfemica y fónica sino también información sintáctica y semántica donde intervienen procesos de atención, memoria y la resolución de problemas en este caso se dando prioridad a las funciones ejecutivas (Jiménez & Artiles 1990; Cuetos 2010).

2.3.1.1 Modelos de aprendizaje de la lectura

Sánchez (1996) menciona que existen diversos modelos para acceder a la lectura entre los que se encuentran los modelos directos, los cuales establecen que dentro del proceso no hay etapas, además que el acceso al léxico equivale a la activación compleja de unidades que representan a las palabras.

Por otra parte, los modelos indirectos son aquéllos donde intervienen diferentes etapas que suceden secuencialmente en el aprendizaje de la lectura. Entre estos modelos, el más apropiado para el aprendizaje de la lectura en los niños, de acuerdo con Cuetos (2010)

es el de doble ruta, que propone que existen varias formas de leer una palabra; directamente mediante un código ortográfico abstracto, donde interviene la ruta léxica visual e indirectamente a través de las reglas de conversión, grafema-fonema, que asigna un fonema a cada letra o conjunto de letras, en la cual interviene la ruta no léxica o fonológica.

Por las características del español, es posible usar el modelo de doble ruta. Existen dos vías por las cuales transita el aprendizaje de la lectura, el proceso subléxico y el léxico como se comentó anteriormente. En primer lugar, ya que la ortografía del español es transparente específicamente en la lectura, en la asignación ortografía-fonología. En segundo lugar, porque existe una conciencia silábica en las palabras (Cuetos, 2010).

El proceso léxico empieza por la identificación de las letras que en conjunto forman las palabras, para lo cual el lector en un primer momento trata de identificar los patrones que tiene cada palabra y lo que las diferencia de otras. En este sentido, el lector al ver la palabra reconoce su significado como si estuviera viendo el dibujo que lo representa, para lo cual requiere contar con una experiencia suficiente, tal y como ocurre cuando al ver un objeto uno recuerda su nombre.

Por su parte, cuando el lector no cuenta con un reconocimiento inmediato de la palabra mediante el léxico, tiene lugar una segunda vía, la fonológica, mediante la cual se tiene acceso al significado de las palabras a partir de una actividad intermedia, transformar las grafías que componen las palabras en fonemas. En este caso, los elementos ortográficos que tomaban lugar en la otra vía, ahora se cambian por sonidos que permiten hacer una reconstrucción oral de la palabra que se está leyendo. Así, se va traduciendo cada palabra a partir de unidades sublexicales que permiten, incluso leer y reconocer palabras que desconoce (Cuetos, 2010).

Especial atención merece el modelo de Frith (1985) que sugiere tres etapas para que los niños adquieran la habilidad lectora y que coinciden con las que toma en cuenta Porta e Ison (2011), en el enfoque comprensivo del aprendizaje lingüístico inicial: la primera es denominada como etapa logográfica, el niño reconoce globalmente las palabras que le son más familiares, valiéndose de características visuales de las misma (su longitud, rasgos

ascendentes y descendentes, la letra inicial), y del contexto en que aparecen. El contexto en donde se encuentre escrita la palabra es parte importante para que los niños puedan identificar las palabras, en ese momento es donde hace el reconocimiento de palabras impresas basándose en los dibujos o signos, ya que aún no son capaces de analizar sus formas escritas, establecer relaciones entre palabras y analizar su pronunciación.

Mientras más contacto el niño tenga con la escritura de las palabras, irá incrementando el conocimiento de ella, ya que podrá ser capaz de percibir sus rasgos visuales, pero aún con esta capacidad visual que presente el niño, presentará confusiones en no saber diferenciar algunas letras, por ejemplo: “b” por “d” o “p” por “q”, ya que no prestará atención a los detalles.

La segunda etapa alfabética inicia cuando el niño hace el análisis de la correspondencia grafema-fonema, dándole a cada letra que compone una palabra, su sonido correspondiente. Logra hacer la asociación de estos sonidos para formar el sonido global de la palabra. Es una etapa complicada para los niños ya que deberán de realizar la asociación de sonidos abstractos que parecieran no tener relación alguna.

Finalmente, la tercera etapa ortográfica: reconoce y produce instantáneamente palabras, sin tener que realizar el análisis grafema fonema, consiguiéndose a partir de la lectura de palabras contantemente. Pero aún tiene que desarrollar más habilidades de lectura, por lo que la práctica para reconocer directamente un gran número de palabras y para comprender lo leído. El enfoque comprensivo del aprendizaje lingüístico inicial retoma las etapas con las que los niños adquieren la habilidad lectora mencionadas anteriormente, considerándolas dentro de los factores internos del individuo ya que se ven influenciados por un conjunto de elementos cognoscitivos y biológicos (Porta & Ison, 2011).

En distintas investigaciones se han estudiado las fases que siguen los niños hasta lograr aprender a leer, encontrando que la lectura se alcanza una vez que se han desarrollado los procesos cognitivos y lingüísticos que intervienen, tales como conciencia fonológica, procesos sintácticos y semánticos; así como atención, percepción, memoria y función ejecutiva (Rodríguez, 1999; Bravo, 2000, 2003).

2.3.2 Proceso lector

El proceso de lectura o proceso lector es la actividad que realiza un individuo para obtener la capacidad, no sólo de leer, sino de interpretar y comprender textos, de modo que puedan entender los mensajes y significados de lo que se lee e interactuar socialmente de una manera más efectiva. De acuerdo con Cuetos (2010) el proceso de lectura incluye tanto la decodificación como la comprensión de textos.

En el caso de la decodificación, los procesos que intervienen son la percepción e identificación de letras, el procesamiento léxico o de reconocimiento de palabras y las bases neurológicas para el reconocimiento y el entendimiento de cada una de las palabras.

En la decodificación, los primeros procesos que intervienen son los perceptivos, debido a que al leer se analizan los signos gráficos escritos sobre la página para identificarlos. Esta tarea implica dirigir los ojos hacia el texto que se procesa. Se ha investigado que cuando una persona lee un texto sus ojos avanzan a pequeños saltos, de ahí el nombre de movimientos sacádicos, que se alteran con periodos de fijación en que permanecen inmóviles (Mitchell, 1982). El lector puede identificar un material escrito y mediante los movimientos sacádicos se mueva a lo largo del texto y vaya registrando la información de lo que lee. Nuestros ojos mantienen un periodo de fijación entre 200 y 250 milisegundos, esto varía de un lector a otro. Las variaciones, de duración en las fijaciones, en la amplitud y dirección de los movimientos sacádicos al momento de leer, manifiestan características distintivas del texto y en consecuencia de los procesos cognitivos.

Mitchell (1982) plantea que, durante la lectura, la información se almacena en una memoria sensorial llamada icónica, posteriormente pasa por la memoria visual a corto plazo. En la memoria icónica permanece la información durante sólo unas centésimas de segundo, pasando enseguida a almacenarse en la memoria operativa o de trabajo, en la que permanece por más tiempo, de acuerdo con De Vega (1992) su duración puede ser hasta de 15 o 20 segundos, además de que se pueden retener rasgos lingüísticos.

Un segundo proceso se asocia con la identificación de las letras por parte del lector. Diversos estudios han demostrado que el nivel de análisis visual varía de acuerdo con la tarea, debido a que el lector posee diversas estrategias en el reconocimiento de las palabras. Vellutino (1982), afirma que la unidad de percepción está determinada por el contexto en que se encuentra la palabra, las características de la misma y la destreza del lector. Cada lector buscará codificar de la manera más efectiva para llegar a identificar las letras que, en conjunto, integran a las palabras.

Una vez que se identifican las palabras, interviene un siguiente proceso que consiste en reconocerlas e interpretarlas, para lo cual, el modelo de reconocimiento de palabras más conocido es el modelo dual o de doble ruta, descrito anteriormente.

La identificación de letras y palabras, por sí sola, no es suficiente para entender ni comprender lo que se está leyendo. Para ello, intervienen otros procesos que permiten darle un significado a las palabras, tanto en la estructura que existe en torno a las oraciones que forman, como en el significado que éstas tienen. En particular, intervienen el procesamiento sintáctico y el procesamiento semántico.

El procesamiento sintáctico consiste en la identificación del significado de las oraciones a partir de las palabras que la conforman y el orden en que se encuentran. El cerebro, al leer una secuencia de palabras identifica cuáles son las palabras y el papel que juegan en cada oración, a partir de las relaciones entre ellas y la estructura bajo la que se integran. El procesamiento semántico, por su parte, analiza la estructura semántica de las oraciones, esto es, su significado.

De este modo, el lector se convierte en un actor que participa a partir de la generación de significados que surgen de la lectura que realiza y que tiene como base los conocimientos que ha adquirido previamente y los propósitos que persigue con la propia lectura (Solé, 1996), de modo que construye un propio significado y le da sentido a lo que va leyendo.

De acuerdo con Cabrera et al. (1994) el proceso lector está condicionado por factores internos relativos al sujeto como el desarrollo sensorial, lingüístico y sus características

emocionales, además de factores externos son como la familia, el medio socioeconómico y el medio escolar. La adquisición de los procesos lectores sigue siendo uno de los grandes retos escolares al que se enfrenta el sistema educativo, ya que el éxito o el fracaso condicionará el futuro académico de los alumnos. Por esta razón se considera necesario que es importante conocer las características del proceso lector en cuanto a la comprensión del significado, mencionadas anteriormente, y especificar los procesos cognitivos implicados en la lectura abordándose a continuación, debido a que son elementos que hay que tener en cuenta cuando se trata de enseñar a los niños a leer y a comprender.

A continuación, se expone un panorama general de una amplia gama de factores implicados en el aprendizaje de la lectura, se presentan aquellos que mantienen relación con los objetivos del estudio.

2.3.3 Factores internos

2.3.3.1 Procesos cognitivos implicados en la lectura

Como se ha mencionado el aprendizaje de la lectura depende de una serie de factores tanto internos como externos en los niños depende en buena medida del desarrollo cognitivo que tiene lugar en los años previos a que ingresa a la educación primaria y se manifiesta desde el desarrollo del lenguaje, conciencia fonológica, percepción visual, memoria verbal y atención, además del interés y curiosidad que el niño tiene por aprender, a lo que llama el sustento cognitivo, psicolingüístico y emocional, para aprender el lenguaje escrito (Bravo, 2003).

Leer nos hace poner en práctica una serie de procesos psicológicos y cognitivos, investigaciones han demostrado que a partir de los seis años el niño escolar ya cuenta con las condiciones para realizar una conciencia fonológica y segmentar palabras, contando con elementos indispensables para leer (Alegría, 1981).

El enfoque cognitivo del proceso de lectura se fue construyendo a la par del desarrollo de la psicología cognitiva y la neurociencia, siendo determinantes los trabajos y estudios de los procesos cognitivos, que sirvieron de base para ampliar el número y tipos de

estudios acerca de la lectura (Gutiérrez, 2004). Estas nuevas investigaciones en torno a la lectura permitieron conocer dimensiones nuevas de este proceso, con lo que dejó de concebirse a la lectura como decodificación y se le empezó a entender a partir de la construcción de significado (Cuetos, 2010; Nadal, 2011). De acuerdo con este enfoque, los procesos cognitivos-lingüísticos que intervienen en la lectura son los siguientes:

1.-Procesos perceptivos, son el primer paso y están asociados al reconocimiento de palabras y frases. Durante la lectura de textos, los ojos realizan movimientos para identificar los rasgos físicos de las letras y las palabras. Los ojos realizan una serie de movimientos, desplazándose de izquierda a derecha mediante saltos o “saccades”. Estos movimientos se acompañan de periodos de fijación, los ojos se detienen en un punto y se extrae la información acerca de lo que se lee.

2. Procesos de acceso al léxico, asociados al significado de lo que se lee. Una vez que se han identificado las palabras, el siguiente punto consiste en su reconocimiento y en lograr descifrar su significado. Hay dos rutas para poder llegar al significado de las palabras: i) visual, léxica o directa, relacionando la forma visual u ortográfica de la palabra con el lexicon o almacén léxico. Esta ruta se sigue cuando se están leyendo palabras ya conocidas por el lector; ii) la segunda ruta es la llamada fonológica, permite llegar al significado mediante la conversión de las palabras en sonidos, es decir, se parte de la existencia de un léxico auditivo, donde se almacenan las representaciones sonoras de las palabras. Esta ruta permite entender palabras familiares como pseudopalabras.

3.-Procesos sintácticos, asociados con el significado que se da a las palabras a partir de la relación que guardan en las oraciones. Las palabras aisladas podrían tener un significado al momento de leerlas, sin embargo, transmiten mensajes sólo al estar agrupadas en forma de oración. Al estar leyendo, no sólo reconocemos las palabras, sino que también identificamos el papel que cada una de ellas tiene en las oraciones, para lo cual se parte del conocimiento de la estructura gramatical de la lengua y el conocimiento sintáctico que tiene el lector.

4.-Procesos semánticos, asociados con el proceso de comprensión. Una vez que se asigna un papel sintáctico a cada palabra, inicia el análisis semántico que consiste en otorgar significado al texto, e incorporarlo como parte de los conocimientos que tiene el lector, almacenándolo en la memoria para poder hacer uso de ellos posteriormente.

5.-Procesos ortográficos, asociados con la comprensión de la buena ortografía y las reglas de la lengua escrita. Estos procesos resultan más importantes en la escritura, sin embargo, resultan útiles al momento de asignar significado a la lectura y entender lo que se está leyendo.

6.- Memoria de trabajo. Es la habilidad para retener información mientras se va procesando la nueva que va llegando. En la lectura, se asocia con la retención de las letras, palabras o frases que se van leyendo, en tanto se decodifica la continuación del texto.

A continuación, se mencionan las partes esenciales de los procesos cognitivos y se exponen las definiciones de los procesos que se agregan al enfoque comprensivo, mismos que se busca que sean sólidas con dicho enfoque. Debido a que Porta e Ison (2011) no los definen y en este trabajo se definieron buscando que hubiera consistencia. Las autoras mencionan que para el aprendizaje de la lectura intervienen procesos cognitivos como la percepción visual, recursos lingüísticos, el procesamiento fonológico y habilidades metalingüísticas, trabajando con cuatro elementos. En este trabajo se consideran como elemento del objeto de estudio a la lectura y en el caso de los procesos cognitivos se trabajarán con 4 de los 5 procesos mencionados que están indicados en la figura 1, a los que se agregan a este trabajo la atención, la memoria, la sintaxis, semántica y las funciones ejecutivas como se muestra en la figura 4.

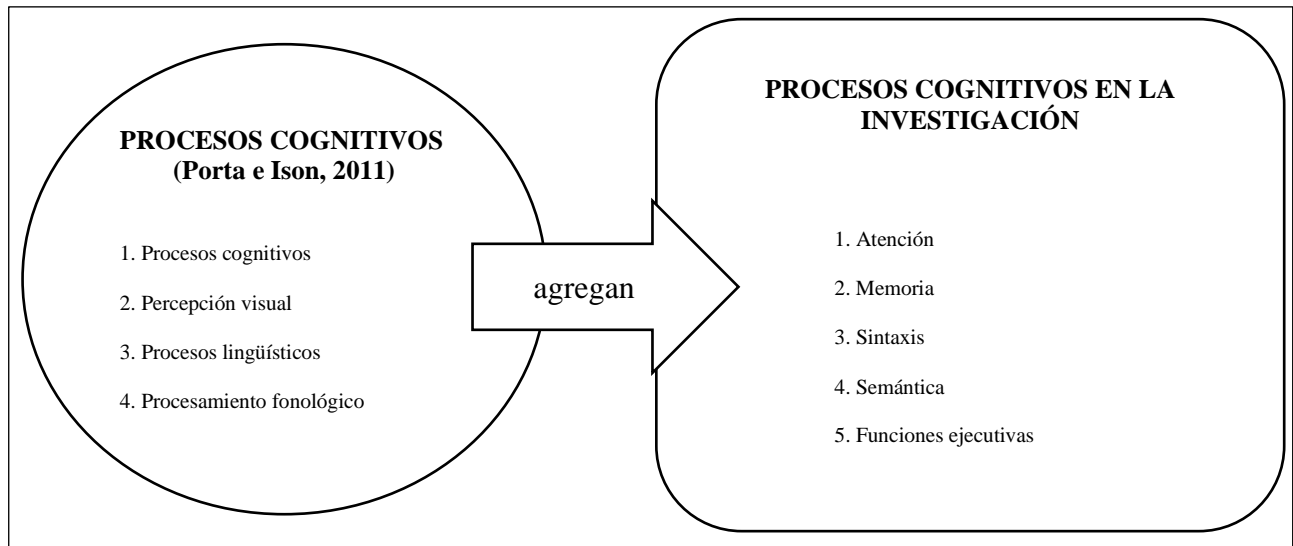


Figura 6. Integración de procesos cognitivos y lingüísticos que se abordaron en la investigación (elaboración propia con información de Porta & Ison, 2011).

2.3.3.2 Procesos cognitivos

La palabra cognición, es de origen latino y al analizarla, “cognitivo”: significa conocimiento, acción de conocer, haciendo referencia al proceso por el cual las personas adquieren el conocimiento. Por lo tanto, de acuerdo con Rodríguez (1999) los procesos cognitivos son las funciones y eventos psicológicos que permiten al individuo la adquisición de conocimientos, su ajuste al medio y su capacidad para modificarlo. Se clasifican en básicos y superiores; los primeros relacionados con el registro y almacenamiento de información, entre los que se encuentran la atención, percepción y memoria y, los segundos, relacionados con la utilización de dicha información específicamente a el lenguaje y pensamiento, las cuales son considerados como conductas deliberadas, medidas e interiorizadas, considerando a la representación, función simbólica, función ejecutiva (Rodríguez, 1999; Bodrova, 2004).

Desde un enfoque cognitivo, la lectura se plantea como objetivo conocer los mecanismos que le subyacen, es decir, entendida como una actividad que surge de la ejecución de procesos automáticos y no consistentes. En este enfoque se analiza la relación que existe entre el aprendizaje de la lectura y el desarrollo de habilidades fonológicas (Bravo, Villalón, & Orellana, 2002). El proceso de atención es la capacidad que tiene un individuo para

discriminar y seleccionar uno o varios aspectos de la realidad en función de los intereses, objetivos o estimulaciones que reciba. Esta selección puede estar influenciada por diversos factores ya sean endógenos que se refieren a metas propias del individuo o por factores exógenos en relación con la cantidad de estímulos que se origina al exterior de la persona, los cuales la apartan de la tarea en curso. Así podemos elegir de nuestro entorno entre estímulos específicos, inhibiendo los que no son de nuestro interés (Smith & Kosslyn, 2008; Rodríguez, 1999).

Existen tres tipos de atención: involuntaria, voluntaria y habitual. La involuntaria o inconsciente, depende de la estimulación que el entorno genera al individuo, sin exigirle voluntad. La voluntaria, por su parte, se asocia con el esfuerzo que destina el sujeto para fijar la atención en uno o varios aspectos que le resultan de interés. Finalmente, la atención habitual se refiere a los hábitos o la especialización del sujeto para enfocarse en aquellos estímulos que se presentan de manera regular o forman parte de sus actividades normales. En cuanto a la lectura la atención juega un papel importante para la comprensión de lo leído, esto se considera como procesos controlados, ya que se requiere de un esfuerzo cognitivo para llevar a cabo los pasos a ejecutar por parte del lector (Luria, 1989; Rodríguez, 1999).

En lo que se refiere a la percepción es un proceso automático e inconsciente, se asocia con la captación de información del ambiente por parte del sujeto, mediante impulsos nerviosos que hacen llegar información al cerebro acerca de un objeto, sujeto o situación específica. Se realiza a través de los sentidos ya que son nuestra ventana al mundo y nos proporcionan la materia prima para construir nuestro conocimiento del entorno (Rodríguez, 1999). La percepción es uno de los procesos psicológicos básicos de mayor importancia, ya que es la base de nuestra capacidad para desenvolvernó en el mundo y es uno de los procesos cognitivos que actúa casi inmediatamente, ya que el cerebro realiza una interpretación de estímulos sensoriales dinámicamente con la información del mundo externo. Se puede dividir en percepción visual y percepción auditiva (Luria, 1989; Rodríguez, 1999; Mestre & Palmero, 2004; Smith & Kosslyn, 2008).

Mestre y Palmero (2004) considera que la percepción visual se puede dividir en varias fases:

- a) La visión temprana que son los primeros procesos de la percepción, ya que es la primera información que se obtiene sobre nuestro ambiente visual, cuyas propiedades elementales son: el color, el movimiento, la profundidad y la disposición espacial como la orientación, tamaño y distancia con respecto al observador.
- b) Posteriormente el análisis visual pasa por una organización perceptiva, cuyo mecanismo visual corresponde a la información retiniana, pero esta puede verse influenciada por cambios de iluminación, la posición del objeto y/o el observador, etc.
- c) Este proceso finaliza en el reconocimiento es decir cuando la persona se percata conscientemente de la identidad y la función de los objetos y entidades donde lo rodean.

Lo anterior es una representación compleja de los distintos aspectos de la información que se obtienen a partir de la luz que relean los objetos. En lo que respecta a la percepción auditiva se entiende “como la adquisición de la información sobre nuestro entorno a partir de los sonidos existentes en el mismo”. Los sonidos se caracterizan en términos de amplitud, frecuencia y fase. La intensidad y la frecuencia de un sonido son determinantes en las propiedades psicológicas del sonido (Mestre & Palmero, 2004).

De acuerdo con Rodríguez (1999) la memoria se refiere a un proceso completo de codificar la información de manera tal que pueda representarse mentalmente, almacenarse durante un periodo de tiempo y recuperarse en una ocasión subsiguiente. De acuerdo con lo anterior los pasos básicos para que pueda darse el recuerdo son: percepción, codificación, almacenamiento de la información y recuperación de datos. Por lo anterior existen diferentes tipos de memoria:

Memoria sensorial: es la que almacena durante una fracción de segundo la información que es recogida por el sistema nervioso central y es retenida. Se asume que cada modalidad sensorial ya sea visual, auditiva, táctil u olfativa, puede tener su sistema de

registro. De las más estudiadas han sido la memoria visual o icónica y de las menos estudiadas son la auditiva o ecoica (Rodríguez,1999; Mestre & Palmero, 2004).

La memoria a corto plazo, también denominada memoria de trabajo: contiene la información que estamos utilizando en este momento. Se refiere a las estructuras y procesos que usan al almacenar y manipular información en el momento. Esta capacidad de conservar hechos o pensamientos en el instante en el que se está resolviendo un problema o se comete una acción. Lo principal de la memoria de trabajo es la capacidad de controlar la atención e inhibir el ingreso de asociaciones irrelevantes (Sattler, 2010).

La memoria a largo plazo es considerada como la capacidad de recordar personas, lugares o cosas que se encuentran en la vida diaria, es una de las más complejas. Este proceso se caracteriza por codificar, consolidar y recuperar la información. Se encuentra dividida en memoria explícita o declarativa y memoria implícita o procedimental. La primera almacena información que pueden declararse de manera consciente, esta a su vez se divide en memoria episódica a recuerdos concretos, personales y autobiográficos asociados al tiempo y al lugar donde se rescata la información y la memoria semántica se refiere a conceptos disponibles no vinculados a contenidos particulares. Por último, la memoria implícita son las capacidades y conocimientos que influyen en la ejecución de una tarea o conducta no consciente (Mestre & Palmero 2004; Smith & Kosslyn, 2008).

El último de los procesos cognitivos que se consideró fundamental analizar son la funciones ejecutivas o directivas es un constructo utilizado para describir el pensamiento dirigido a metas u orientado a ciertas conductas, incluyendo un plan estratégico de acción flexible, una habilidad para inhibir respuestas o diferirlas hasta el momento apropiado, búsqueda organizada y memoria de trabajo. Dentro de la función ejecutiva está la capacidad de la resolución de problemas, lo que supone encontrar una respuesta a una pregunta o dificultad, es decir, es el proceso cognitivo enfocado a un objetivo (Luria, 1989; Rodríguez,1999).

Cuetos (2010) menciona que la memoria de trabajo y las funciones ejecutivas son procesos cognitivos básico para el aprendizaje integrado de la lectura y les escritura, ya que

los niños almacenan las palabras escritas, que forman parte de su léxico, para posteriormente hacer un reconocimiento global o directo de las palabras que le sean familiares. Su integración se procesa en el reconocimiento de las palabras y la comprensión del habla basado en el texto leído por el niño.

2.3.3.4 Procesos lingüísticos

La psicolingüística es una teoría relativamente reciente que trata de explicar el lenguaje, los procesos psicológicos que se ponen en marcha y la relación entre ambos; esto es, la manera en que los individuos comprende adquiere, generan e, incluso, pierden el lenguaje. En particular, se enfoca en cuáles son las funciones psicológicas y sensoriomotoras involucradas (Bannatyne, 1978; Prato, 1998; Berko & Bernstein, 1999).

Esta teoría estudia la comprensión, producción y recuerdo del lenguaje, para ello es fundamental la capacidad de escuchar, leer, hablar, escribir y recordar, además analiza la adquisición del lenguaje y relación con los sistemas psicológicos (Harley, 2009) más adelante se amplía su descripción.

A partir de las teorías presentadas, se han desarrollado diversos modelos que tratan de explicar el proceso lector y los componentes lingüísticos y cognitivos que se desarrollan en el reconocimiento, identificación o codificación de la información visual escrita.

La psicolingüística se ha enfocado en tres aspectos principales asociados con el lenguaje:

- a) Producción. Esto es, la manera en que las personas logran transformar la información que quieren expresar en ondas acústicas, caracteres, grafías o símbolos.
- b) Comprensión del lenguaje, tanto hablado como escrito, a partir de la percepción del habla y el significado que los individuos dan al léxico.
- c) Adquisición. En particular, entender la manera en que los niños adquieren las destrezas y conocimientos necesarios, además de los procesos aplicados, para el aprendizaje de una lengua, en particular, la materna.

El lenguaje y las problemáticas psicolingüísticas asociadas en su aprendizaje han sido estudiadas por diversos autores, Skinner, Vygotsky, Piaget, Chomsky, Bruner, entre otros, quienes han generado teorías que buscan explicar las relaciones existentes entre el lenguaje y el pensamiento. (Ruiz, 2012; Carranza, Brito & González, 1984).

Las investigaciones realizadas por Vygotsky sobre el papel del lenguaje para la formación de los procesos mentales parten de dos funciones: la comunicación con los demás (externa) y la comunicación de los pensamientos internos (de la persona consigo misma) que, aunque llegan a utilizar los mismos códigos lingüísticos, se desarrollan de manera independiente (Miretti, 2003).

En su trabajo, investiga el papel de la interacción social y cultural en el desarrollo del lenguaje y el pensamiento. Una premisa básica de la teoría de Vygotsky es que toda forma de actividad mental humana de orden superior no es individual, sino que es derivada de contextos sociales y culturales, misma que se comparte por los miembros de ese contexto debido a que estos procesos mentales son ajustables. El lenguaje en este desarrollo mental desempeña un papel central (Mota de Cabrera & Villalobos, 2007).

Las premisas básicas de la teoría de Vygotsky son: los niños construyen su conocimiento, el desarrollo no puede considerarse aparte del contexto social, el aprendizaje puede dirigir el desarrollo, el lenguaje desempeña un papel central en el desarrollo mental.

Piaget, por su parte, considera que el lenguaje empieza como un proceso individual y se adquiere una vez que el niño alcanza cierto nivel de inteligencia sensorio-motriz (Prato, 1998). De acuerdo con Montealegre (1994), Piaget observó que hasta determinada edad el niño no logra diferenciar el mundo objetivo y subjetivo, por lo que identifica el objeto del mundo externo acerca de ideas que tiene sobre sí mismo. Mediante el proceso de interacción social, el niño empieza a superar esta posición mental, con lo que empieza a tomar conciencia de quién es y el papel que tiene en el sistema social y de cosas.

Se ha enfatizado la importancia del entorno social en la adquisición del lenguaje en los niños, aunque a diferencia de Piaget, aunque Bruner otorgó mayor importancia al desarrollo social que al desarrollo cognitivo. Esto es, la adquisición del lenguaje se explicaría no sólo como resultado de la maduración y exploración del propio niño, sino también a partir de la relación que tiene con otros agentes y, en particular, a partir de la interacción y comunicación que tiene con adultos (Harley, 2009).

Las principales funciones y procedimientos psicolingüísticos que intervienen en la lectura son: reconocimiento, conciencia fonológica, percepción y discriminación visual, decodificación visual, decodificación fonológica, acceso al significado de las palabras, memoria de trabajo, atención, memoria de trabajo, comprensión lectora, activación de un esquema-marco general, memoria de trabajo, atención, memoria, memoria de largo plazo, activación de conocimientos previos, activación de conocimientos previos sobre la estructura del texto, selección de la información relevante, organización de la información relevante, activación de conocimientos metacognitivos (Luque & Juan, 2002).

La fonología se refiere a que cuando las personas emiten un mensaje se producen sonidos en secuencias, relacionados entre sí. De acuerdo con Aguado (2012) los fonemas son la representación abstracta de sonidos de manera conjunta. Desde la lingüística generativa estas representaciones son innatas y el niño las va descubriendo, sin embargo, la psicología tradicional contrariamente a lo anterior señala que estas representaciones se construyen mediante la experiencia. A partir de la experiencia el niño descifra enunciados lingüísticos, abstrae la información existiendo flexibilidad y capacidad de generalización va ampliando un conocimiento específico mediante la percepción categorial.

Para Meece (2000) la fonología incluye tanto los sonidos de una lengua como las reglas que se aplican para formar palabras, además de los patrones de entonación y acentuación. Por su parte, González (1995) los define como las unidades mínimas de la lengua que sólo al combinarse llegan a tener algún significado. De acuerdo con este autor, el desarrollo fonológico es paulatino, el niño utiliza el lenguaje, aunque no conozca la pronunciación de cada fonema por separado o a partir de su integración en palabras.

Castañeda (2004) define a la fonología como un sistema de sonidos del lenguaje, tanto independientes como combinados, donde los fonemas representan la unidad más simple, aunque con la capacidad de modificar el significado de las palabras.

Existen diversas investigaciones que abordan como principal objetivo el estudio de la conciencia fonológica. Núñez y Santamaría (2014) refieren que las habilidades orales son un factor fundamental en el aprendizaje durante los primeros años, por lo que es necesario atender y evaluar a tiempo su desarrollo. Las autoras estudian la conciencia fonológica en habilidades y destrezas orales de la lengua, considerando que unos de los prerrequisitos para el proceso del aprendizaje de la lectura y la escritura son: el desarrollo de la motricidad, los procesos cognitivos, la conciencia fonológica (conciencia silábica), conciencia fonética y fonémica (conciencia intrasilábica y conciencia fonológica).

Por otra parte, en un estudio en cuanto al perfil de procesamiento fonológico, con estudiantes de 3° a 6° de primaria, encontraron que las dificultades en la lectura pueden deberse a un déficit en las habilidades de procesamiento fonológico, la conciencia fonológica ya que influyen en el reconocimiento y la correspondencia entre las letras y sonidos para que los alumnos puedan tener una lectura fluida. Cabe destacar que, en este estudio, se excluyó a los alumnos con Bajo Rendimiento Intelectual, en el cual sólo mencionan el término, pero no lo caracterizan, ni mencionan las razones por las cuales estos alumnos fueron excluidos (Vellinho y Vargas 2015).

Loeches (2012) establece que la sintaxis son las reglas que permiten combinar los símbolos en palabras, frases y oraciones que tiene por objeto la descripción de situaciones específicas. De este modo, el sistema sintáctico determina la manera en que se integran y ordenan las palabras y frases para transmitir mensajes que resulten entendibles. En el mismo sentido Castañeda (2004) y Meece (2000) definen a la sintaxis como la forma en que se combinan las palabras para formar frases y oraciones entendibles y aceptables.

Mestre y Palmero (2004) consideran que el proceso de segmentación incluye la asignación de roles como el sujeto, predicado, determinantes etc. En este procesamiento de integración y ordenación de palabras o frases pueden detectarse la ausencia de palabras

necesarias, faltas de concordancia o la realización de una estructura sintáctica incorrecta, sin embargo, los errores no siempre se detectan, dado que la persona puede corregirlos automática e inconscientemente, llegando al procesamiento de la información de manera correcta y obtenido un significado.

En cuanto a la definición de la semántica, Rodríguez (2012) menciona que se refiere al acceso y significado que se asigna a las palabras, por lo que representa un componente de suma importancia para el proceso lingüístico y, en general, para el lenguaje, por las implicaciones que tiene para una comunicación efectiva y la comprensión. Castañeda, amplía la definición de la semántica, no sólo a las palabras, sino a la característica en las que se da su articulación en oraciones y el significado que le otorgan. El concepto de significado en lo que se refiere a la semántica es complejo, ya que implica extraer el significado considerando el contexto y las circunstancias en las que se produce. Referir el contexto es esencial, ya que permite contar con un conocimiento previo del sujeto, para su comprensión (Castañeda; Mestre & Palmero, 2004).

En México se realizó un estudio en educación primaria a niños de 2° a 6°, esta muestra estaba constituida por 685 niños (as) cuyo rango de edad oscilaba entre 7 y 12 años, los fueron que la existencia de los procesos de la lectura se va desarrollando y consolidando conforme pasan el grado escolar en cuanto a su procesamiento léxico, sintáctico y semántico (Gómez, Valadez, Jiménez, Méndez & Zavala, 2011).

Sustentan la idea de que en primero y segundo grado los niños tienen menos conocimientos específicos de la lectura y las diferencias en el desempeño de los procesos sintácticos y semánticos se verifican a lo largo de los primeros años de Educación Primaria. En esta investigación entre los criterios inclusión fueron niños entre 7 a 12 años, y con un coeficiente intelectual de 80 hacia arriba. Los criterios de exclusión estuvieron los niños menores de 7 años y mayores de 12, y los que presentaran discapacidad física, motora, sensorial e intelectual (Gómez et al., 2011).

En las investigaciones revisadas existen criterios de exclusión que no toman en cuenta en la detección de para el análisis correspondiente al objetivo de cada una de ellas, a los alumnos cuyas características por la definición se les ha denominado como BRI.

2.3.4. Factores externos

Existen diversos factores asociados al proceso de la lectura de forma externa, los implicados se considera que son los escenarios que rodean al niño tales como la escuela, la familia, la comunidad, las redes de apoyo, el nivel socioeconómico, entre otros. En esta investigación se abordarán los factores asociados a la escuela-familia ya que se consideran elementos que favorecen mutuamente e influyen en el aprendizaje de la lectura.

De acuerdo con la UNESCO (2015) se ha documentado que la deserción escolar se encuentra asociada al nivel socioeconómico de las familias y características del entorno familiar de los alumnos que asisten a la educación primaria, encontrándose más desfavorecidos en los sectores marginados. Se ha demostrado que los alumnos que viven en zonas marginadas están expuestos a entornos familiares más inestables, violencia familiar y social, además de que generalmente experimentan menos estimulación cognitiva. Además, debido a que los padres suelen hablar menos con sus hijos, utilizan menos vocabulario sofisticado, participan menos en actividades literarias, como leer en voz alta o visitar bibliotecas, tienden a tener menos recursos aprendizaje en el hogar como libros o juguetes didácticos apropiados a su edad, así como también menos acceso a internet o a una computadora.

Estudios realizados en diferentes países de América Latina y el Caribe han arrojado que en aquéllos donde existe mayor porcentaje de alumnos que han repetido el mismo o algún grado escolar, las principales causas se asocian con la pobreza y la falta de apoyo en el contexto familiar en cuanto a las actividades escolares, lo que se traduce en menores tasas de permanencia en este nivel educativo. Además, que también han encontrado factores intraescolares como los niveles de preparación y experiencia docente que son determinantes en el proceso de aprendizaje de los alumnos (UNESCO, 2015).

Retomando el modelo comprensivo del aprendizaje lingüístico inicial, desde la perspectiva de Bronfenbrenner los factores externos se refieren a las personas más cercanas al niño que interactúan y estimulan su proceso lector tales como la escuela, el docente con relación a las estrategias, el ambiente literario y la familia tomando en cuenta el nivel socioeconómico y educativo. La escuela y la familia son sistemas que interactúan entre sí e intervienen en el niño para el aprendizaje de la lectura, dependiendo de los métodos y la estimulación que reciban se favorecerá o no su aprendizaje (Bronfenbrenner, 1987).

El contexto familiar beneficia dicho aprendizaje, ya que es el primer agente socializador y educativo en donde el niño satisface sus necesidades básicas, tanto psicológicas como de alimentación, descanso, convivencia, aprendizajes, lenguaje, crianza, salud, normas, modos de comportamiento, además de los hábitos, actitudes y valores, entre otras. Dentro del núcleo familiar, los integrantes participan activamente en el aprendizaje de los alumnos, principalmente durante los primeros años de escolarización que es donde se ven más involucrados en el aprendizaje lector. Además, de ser una estructura social básica, que va evolucionando de acuerdo con las nuevas realidades, la incidencia de la familia en el proceso de la lectura es que compartan momentos lectores y experiencias culturales enriquecedoras para su desarrollo personal y social. Existen estudios en donde confirman que los padres que pasaban más tiempo conversando o leyéndoles cuentos sencillos a sus hijos, presentaban buenas conductas lectoras (Bronfenbrenner, 1987; Moreno, 2010; Bas & Pérez, 2010).

Canales y Porta (2016) han estudiado la influencia de las familias de niños prelectores con relación a factores contextuales como el nivel educativo y socioeconómico del hogar con habilidades lingüísticas precursoras de la lectura, observando que los niños se ven favorecidos en cuanto a que se ven involucrados en situaciones comunicativas ya que los niños suelen expresarse más, tienen mayor vocabulario y comprensión. Además, encontraron que la escuela juega un papel privilegiado ante contextos socio-económicos heterogéneos, ya que el docente es el que promueve los procesos cognitivos de los alumnos mediante estrategias pedagógicas específicas para facilitar las habilidades lingüísticas tal como es la conciencia fonológica, quienes consideran es precursora de aprendizaje de la lectura.

Según Moreno (2010) las prácticas educativas de las familias hacia el fomento de la lectura se ven condicionadas por la edad, sexo, personalidad y nivel educativo de los padres. En un estudio dirigido a 212 alumnos de 1º, 2º y 6º años de primaria y sus respectivos padres, encontraron que los alumnos en cuyas familias había mayor nivel de escolarización, se mantenían expectativas de logro más altas, ya que repercutían positivamente en el aprendizaje de sus hijos, además de otros elementos relacionados con la familia como son las características del entorno en donde habitan, nivel socioeconómico, estructura, clima familiar, donde estas características influyen en la interacción constante del niño con su contexto familiar y escolar.

Otros autores mencionan que en el aprendizaje lector influyen condiciones familiares como: las relaciones lectoras padres-hijos, las actitudes y conductas lectoras, por último, las experiencias lingüísticas dentro de las familias. En las primeras condiciones familiares que son las relaciones lectoras padres-hijos, los hijos se ven más beneficiados debido a que la estimulación e interacción actúan directamente sobre el lenguaje del niño, e indirectamente sobre el aprendizaje lector. En cuanto a las actitudes y conductas lectoras de los padres, se demuestran que influye más esta postura de los padres ante la lectura que la posición social o económica. Y, por último, las experiencias lingüísticas dentro de las familias, éstas pueden enriquecer del desarrollo y el nivel de lenguaje oral de los niños (Chall, Jacobs & Baldwin, 1990; Mayorga & Madrid, 2014).

La escuela es un espacio importante para el aprendizaje lector, ya que los esfuerzos pedagógicos por parte de los docentes con el fin de favorecer el aprendizaje de algunos alumnos con dificultades sociofamiliares, ha permitido que los docentes creen un clima afectivo, utilicen materiales diversos y propicien las condiciones de una enseñanza que compense estas dificultades que se llegan a presentar en los alumnos. La interacción del docente con el alumno específicamente en el momento de la lectura sigue siendo un factor determinante en el proceso lector, por ello es necesario caracterizar como los docentes propician el desarrollo de habilidades cognitivas y lingüísticas especialmente en zonas desfavorecidas socioculturalmente.

En el mismo sentido, autoras como Molina y Del Valle (2016) afirman que la lectura se debe considerar como un proceso interactivo en donde se interrelacionen tres factores: el lector, el texto y el contexto. Se considera que esta interacción es un proceso dinámico entre dichos factores, el lector aporta sus conocimientos previos, competencias lingüísticas, actitudes, valores y en todo esto influye el contexto. Esta relación permite encontrar e indagar lo que sucede en el lector primero basándose en la habilidad como proceso y después el rol de las prácticas pedagógicas e interrelaciones con la familia con el fin de comprender significados de estos contextos en el aprendizaje lector. Estas autoras refieren que aún no se ha valorado la potencialidad que tiene la familia como educadoras y agentes para apoyar en la escolarización de sus hijos, aun cuando las realidades sociales de cada familia son distintas. Ambos contextos tienen distintas funciones y objetivos, pero el trabajo en colaboración brinda elementos comunes que permitan mejorar el proceso lector de los alumnos.

De acuerdo con lo anterior, se considera que existe una corresponsabilidad compartida en los contextos externos familia-escuela, para enriquecer el proceso lector se considera que el estudio de los contextos familia-escuela es una relación que permiten percibir la participación que tienen tanto los padres de familia como los docentes en el proceso lector de los alumnos. En este sentido, en la escuela es importante mantener una estrecha comunicación e interacción con los padres de familia, para tener una mayor participación, ya que ello puede contribuir a que los alumnos presenten mejores resultados académicos, en asistencia, desempeño y así vencer las barreras para el aprendizaje. Por lo que se consideró relevante analizar la relación de los factores externos familia y escuela en la intervención del proceso lector de los alumnos (Chall et al., 1990; Moreno, 2010; Bas & Pérez, 2010; Canales & Porta, 2016; Molina & Del Valle, 2016).

Existen alumnos en las escuelas quienes se encuentran en riesgo educativo debido a no que no se detectan a tiempo las dificultades que presentan o por ser referidos a los servicios de educación especial por presentar problemas de conducta, dificultades en el aprendizaje en la lectura o escritura, problemas emocionales, sociales o no poder mantener una comunicación con sus pares. En ocasiones, estos alumnos suelen pasar desapercibidos por sus maestros y padres de familia, quienes, al no detectar sus necesidades educativas

específicas a tiempo, presentan un mayor riesgo de desertar del sistema educativo o tener fracaso escolar. En el siguiente apartado se describe la categoría de Bajo Rendimiento Intelectual, no como una categoría de clasificación, sino como de atención específica a las necesidades educativas especiales de los alumnos que presentan estas características.

2.4. Bajo Rendimiento Intelectual

2.4.1 Antecedentes

A través del tiempo se ha ido modificando la definición para referirse a la discapacidad intelectual (DI) enfatizando una perspectiva ecológica centrada en la interacción de la persona con su entorno. La definición de discapacidad intelectual propuesta por la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo plantea que: “La discapacidad intelectual se caracteriza por limitaciones significativas tanto en el funcionamiento intelectual como en la conducta adaptativa tal y como se ha manifestado en habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas. Esta discapacidad se origina antes de los 18 años” (AAIDD, 2011, p.33).

Este nuevo sistema de clasificación se basa no sólo en el cociente intelectual (CI), sino también en las capacidades, debilidades y necesidades de apoyo especial que son únicas para un individuo. De acuerdo con Luckasson (en: AAIDD, 2011) esta definición alude a un marco conceptual del funcionamiento específico del ser humano que inicia en la infancia, es multidimensional debido a que interactúa recíproca y dinámicamente entre la habilidad intelectual, conducta adaptativa, salud, participación contexto y apoyos individualizados. Se representa lo anterior en la figura 7.

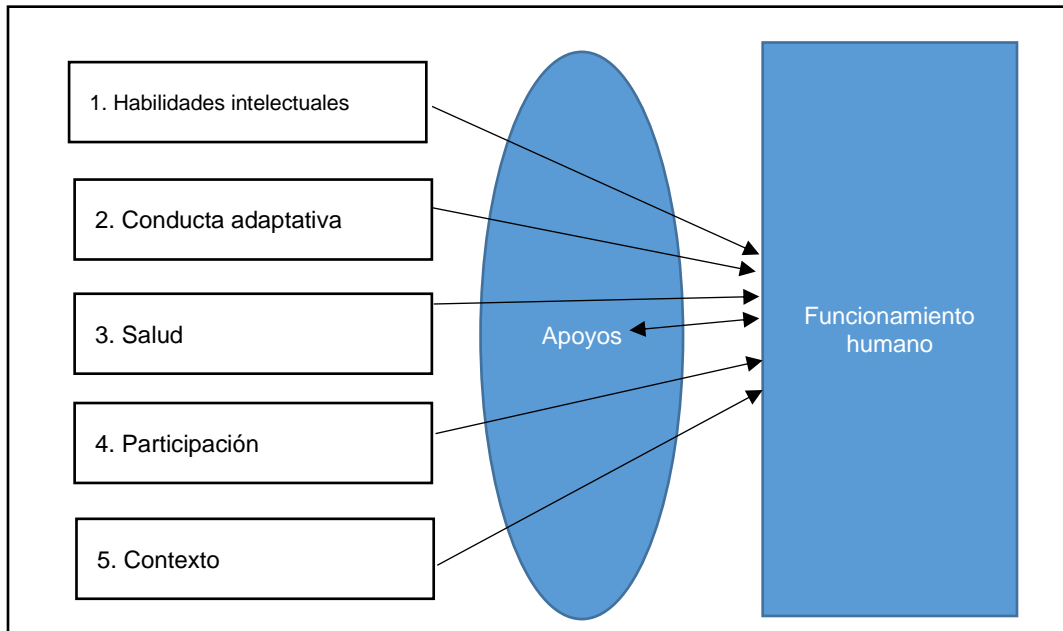


Figura 7. Marco conceptual del funcionamiento humano (AAIDD, 2011).

Schalock, et al. (En: AAIDD, 2011) mencionan que el proceso de evaluación en la discapacidad intelectual comprende tres funciones diferentes: diagnóstico, clasificación y planificación de apoyos. La primera función se dirige a diagnosticar la discapacidad intelectual, para lo que se plantean tres criterios; hay diagnóstico de DI si:

- Existen limitaciones significativas del funcionamiento intelectual: refiriendo una puntuación de CI que se encuentre aproximadamente dos desviaciones típicas por debajo de la media.
- Hay limitaciones significativas en la conducta adaptativa encontrando aproximadamente dos desviaciones típicas por debajo de la media, en uno de los siguientes tres tipos de conducta adaptativa: conceptual, social o práctica; o en una puntuación general de una medida estandarizada de habilidades conceptuales, sociales y prácticas.
- La edad de aparición es antes de los 18 años: se refiere a la edad en que comenzó la discapacidad ya que la DI generalmente se origina durante el desarrollo prenatal, en el momento del parto o poco después del nacimiento.

Sattler en 2003, demostró la utilidad tanto de las escalas Wechsler como de la Stanford-Binet-4 en el diagnóstico de la DI. La segunda función del proceso se centra en la clasificación y descripción, persiguiendo la identificación de las capacidades y debilidades en las cinco dimensiones que a continuación se señalan: I. Habilidades Intelectuales; II. Conducta Adaptativa; Salud; IV. Participación y V. Contexto. Y el proceso de tres funciones para la evaluación en la discapacidad intelectual finaliza con la necesidad de apoyo de las personas con DI, haciendo referencia “al patrón e intensidad de los apoyos necesarios para que una persona participe en actividades relacionadas con un funcionamiento humano estándar. Tomando en cuenta que los apoyos son recursos y estrategias cuyo propósito es promover el desarrollo, la educación, los intereses y el bienestar personal, y que mejoren el funcionamiento individual” (AAIDD, 2011).

Se consideró relevante partir de la definición de discapacidad intelectual de acuerdo con la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD, 2011), con el fin de diferenciarla de las categorías Inteligencia Límite y Bajo Rendimiento Intelectual, mismas que se describen a continuación.

En los años sesenta la entonces denominada Asociación Americana sobre Deficiencia Mental (AAMD) publicó el Manual sobre terminología y clasificación en el retraso mental, presentado una definición ampliamente aceptada: "El retraso mental está relacionado con un funcionamiento intelectual general por debajo de la media, que se origina en el periodo del desarrollo, y se asocia a deficiencias en el comportamiento adaptativo". Esta definición manifiesta que el funcionamiento intelectual por debajo de la media se refería a la ejecución en un test de inteligencia por debajo de la media de la población en una o más desviaciones típicas, y el periodo de desarrollo se entendía desde el nacimiento hasta los 16 años. La AAMD hacía la distinción entre cinco niveles de retraso en función del número de desviaciones típicas desde la media. Los cinco niveles y rasgos de C.I. basados en Stanford-Binet eran: límite (83-67), ligero (66-50), moderado (49-33), severo (32-16), y profundo (16). Este concepto, daba prioridad al comportamiento adaptativo para determinar el retraso mental (AAIDD, 2011).

En 1973 la Sociedad Americana de Deficiencia Mental publicó una definición ligeramente revisada (Grossman, 1973): "*El retraso mental se refiere a un funcionamiento intelectual general significativamente inferior a la media que existe concurrentemente con déficits en conducta adaptativa, y que se manifiesta durante el periodo de desarrollo*".

Esta definición de retraso mental con la inserción a la palabra "significativamente" elimina de la clasificación la categoría de "límite", enfatizando la medición psicométricamente para el diagnóstico de deficiencia mental y estar a dos o más desviaciones típicas, y no una, por debajo de la media. A su vez las subcategorías o niveles de retraso mental se reducen a cuatro con sus correspondientes niveles de C.I. según la prueba de Stanford-Binet: Ligero (67-52), medio (51-36), severo (35-20) y profundo (19 y por debajo).

En los años setenta y ochenta los principales cambios al concepto de retraso mental fueron: la inclusión de la conducta adaptativa, el reajuste del límite de la puntuación con un CI entre 70 y 85, que se consideraba como inteligencia baja y no con retraso mental y la extensión de la edad para su diagnóstico (Landesman & Ramey, 1989).

Heward (1998) considera que, con la reducción del CI de 85 a 70 puntos, los alumnos que habían sido diagnosticados como retraso mental límite, habían quedado fuera de la definición y por ende privados de la atención educativa especial. Todos estos cambios han contribuido a que el proceso de detección no se basará solo en el CI, sino que incorporara como elemento sustancial que es la conducta adaptativa, para que, aunada por un funcionamiento intelectual deficiente, se observaran de igual forma sus dificultades.

En 2002, el Manual de clasificación y diagnóstico de las enfermedades mentales (CIE), de la Academia Americana de Psiquiatría, define al funcionamiento intelectual limítrofe de un CI entre 71 y 84 puntos refiriéndose a una capacidad de inteligencia ligeramente inferior a la media de la población, además de presentar dificultades de aprendizaje e interacción social.

Artigas (2007) definió a la capacidad de inteligencia límite por la detección de un cociente de inteligencia entre 71 y 84 cuyas personas presentan disfunciones ejecutivas que

contribuyen al bajo rendimiento de sus capacidades cognitivas. En este sentido, Medina, Mercado y García (2015) aborda el término de capacidad intelectual límite como borderline, las autoras señalaron que las personas quienes presentan esta condición pueden presentar bajo rendimiento escolar, verse reflejado en problemas de conducta y de interacción con sus pares, dificultades en el cálculo, en la lectoescritura, baja autoestima, problemas de adaptación social e incluso intentos de suicidio y en la vida laboral presentan dificultades para conseguir y mantener un empleo, relacionarse socialmente con otros.

Por otra parte, la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo en 2011 denominó el término *borderline* a aquellas personas que técnicamente no tienen discapacidad intelectual, pero tienen puntuaciones de CI bajas, por encima del umbral aproximadamente 70-85. Para Salvador (2013), el funcionamiento intelectual límite se define como la barrera que separa el funcionamiento intelectual «normal» de la discapacidad intelectual considerando un CI de 71- 85 puntos.

Peltopuro, Ahonen, Kaartinen, Seppälä y Närhi (2014) hicieron una revisión sistemática de la literatura relacionada con las personas con inteligencia límite para resumir los conocimientos que se han generado acerca de este tema. En una búsqueda que arrojó 1.726 citas y 49 estudios concluyeron que esta población parece ser invisible en el campo de la investigación. Resaltan la importancia de ampliar los estudios que permitan generar mayor conocimiento sobre las necesidades reales de esta población, las problemáticas que enfrentan y los métodos que podrían llegar a ser los más efectivos para su atención.

2.5 Definición, características y estudios

La inteligencia límite o *borderline* son denominaciones que no cubren con un perfil que apoye la atención integral y mejore las condiciones de intervención, de tal manera que se pueda atender la problemática que involucra a este grupo. Por esta razón, en México desde 2008 se incorporó el término de Bajo Rendimiento Intelectual por Meléndez, definiéndolo como aquellas personas que muestran dificultades para el aprendizaje afectando su rendimiento académico y áreas en la conducta adaptativa.

Las características de los estudiantes BRI, se pueden resumir en dos grandes vertientes, una de ellas es la Conducta Adaptativa (CA). La AAIDD (2011) plantea que la CA “es un conjunto de habilidades conceptuales, sociales y prácticas para que la persona funcione en su vida cotidiana” (p.81). Se incorpora la evaluación de la CA debido a que no solo puede ser considerada la inteligencia como criterio de diagnóstico, además que es necesario identificar la eficiencia e independencia personal y responsabilidad social de las personas esperados para su edad.

Gargiulo (2003) establece 11 áreas en la CA que son: académicas funcionales, autocuidado, autodirección, comunicación, destrezas sociales, salud y seguridad; tiempo libre y recreación; uso de la comunidad y vida independiente. De las cuales se prioriza el trabajo con las habilidades académicas funcionales, ya que estas se refieren a la capacidad para aprender contenidos escolares y aplicarlos a la vida diaria. En el mismo sentido Sattler (2003), menciona que existe una relación entre la CA y la inteligencia ya que interactúan entre ellas.

Por lo tanto, el Bajo Rendimiento Intelectual, caracteriza a los niños que presentan deficiencias en los procesos básicos para el aprendizaje y en una o más áreas de la CA, manifiesto en un desempeño menor a lo esperado para su edad, dificultades en la lecto-escritura y en conductas de la vida cotidiana, los cuales son identificados al ubicarse en un rango de CI entre 70 a 85 de acuerdo con la tabla de clasificación de inteligencia de Wechsler (León, 2011).

El análisis teórico y conceptual apunta a una población que necesita ser atendida de acuerdo con sus necesidades específicas y ser diferenciada de la discapacidad intelectual. Para esta investigación se empleó el término de Bajo Rendimiento Intelectual (BRI) para referir a los niños que presentan:

- Desempeño menor a lo esperado para su edad, los cuales son identificados al ubicarse en un rango de CI entre 70 a 85 de acuerdo con la tabla de clasificación de inteligencia de Wechsler.
- Dificultades en los procesos básicos para el aprendizaje.

- Dificultad en una o más áreas de la conducta adaptativa que inciden en la vida cotidiana.

Los niños que presentan BRI no sólo dependen de un funcionamiento intelectual bajo, también intervienen otros factores que afectan su desempeño académico como son las dificultades en los procesos básicos para el aprendizaje (Meléndez, 2008). Las características de este grupo de alumnos no suelen ser consideradas por los sistemas educativos para una atención adecuada, que sea acorde con los requerimientos específicos de esta población.

2.6 Atención de los alumnos con Bajo Rendimiento Intelectual

La política educativa representa la intervención del Estado en el ámbito de la educación, incluyendo tanto la acción educadora que lleva a cabo a través de las instituciones profesores, como las prioridades, objetivos y orientación que hace a los sistemas educativos y, en general, a la vida cultural de una sociedad (Sánchez, 1998).

Tal y como establece Edler (2008) en el diseño de la política educativa el gobierno debe tomar en cuenta las necesidades y demandas sociales, además de hacer un análisis crítico de los marcos ideológicos, filosóficos y pedagógicos para comprender las situaciones locales que permitan determinar las prioridades, objetivos y acciones que garanticen los derechos de atención educativa especializada de niños, adolescentes y adultos que se ven afectados por procesos excluyentes en el sistema escolar.

En 2006 la Secretaría de Educación Pública (SEP) elaboró las “Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial” (OGFSEE), con el fin de crear una base para que cada entidad federativa elaborara sus manuales de operación, concretando el trabajo en cada uno de los servicios de educación especial y así mismo se partiera de una concepción integradora.

En dichas orientaciones se establece que los servicios de apoyo *“son los encargados de apoyar el proceso de integración educativa de alumnas y alumnos que presentan necesidades educativas especiales, prioritariamente aquellas asociadas con discapacidad y/o aptitudes sobresalientes, en las escuelas de educación regular de los diferentes niveles*

y modalidades educativas. Estos servicios promueven, en vinculación con la escuela que apoyan, la eliminación de las barreras que obstaculizan la participación y el aprendizaje de los alumnos, a partir de un trabajo de gestión y de organización flexible, de un trabajo conjunto y de orientación a los maestros, la familia y la comunidad educativa en general” (SEP, 2006, p. 37).

El plan y programa de estudios (2017) generaron cambios de acuerdo con la reforma educativa, sin embargo, en los lineamientos de educación especial no han logrado orientar la atención a todos los alumnos que lo requieren, como es el caso de los alumnos que presentan Bajo Rendimiento Intelectual y los cuales son excluidos o están siendo mal atendidos por los servicios de educación especial, tal y como lo han referido investigaciones recientes (Meléndez, 2008; León, 2011).

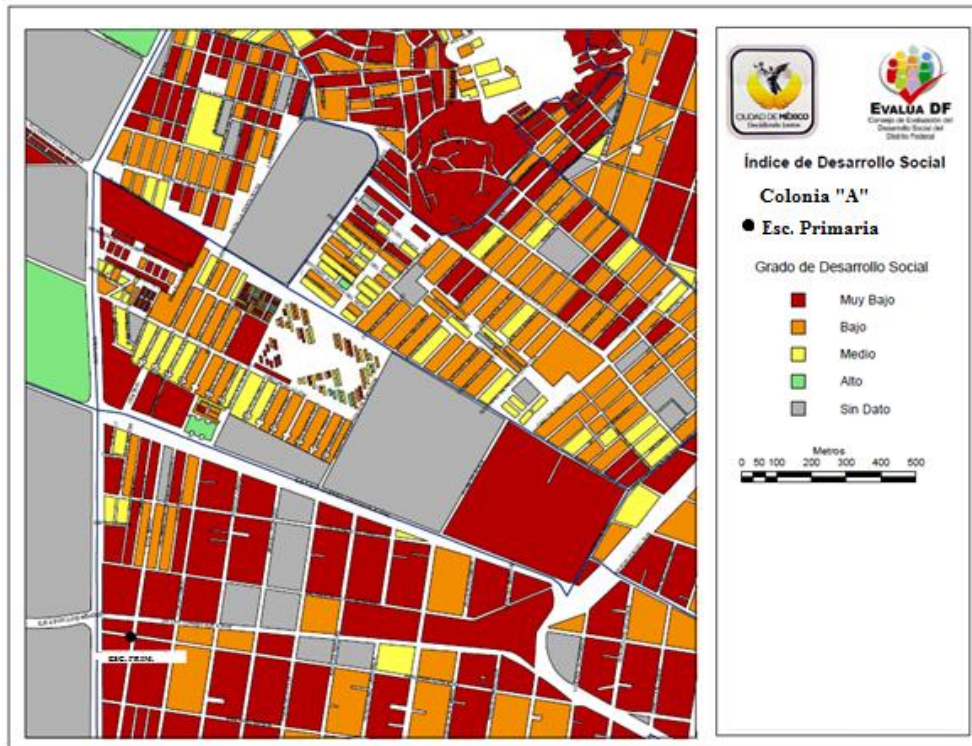
En el siguiente capítulo se presentan las condiciones sociales, económicas, culturales de la colonia en donde se ubica la institución de los participantes y se realiza una descripción de la infraestructura y organización de la escuela.

Capítulo III. Marco contextual

La investigación se realizó en una escuela primaria, ubicada en la colonia Ejército de Agua Prieta correspondiente a la alcaldía Iztapalapa, la cual se localiza al oriente de la Ciudad de México (CDMX). De acuerdo con estimaciones del Consejo de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL), en 2010 el 37.4% de la población de la entonces delegación se encontraba en situación de pobreza, de la cual 3.2% se encontraba en pobreza extrema, con lo que se ubicó como la tercera delegación con la mayor prevalencia de pobreza de la CDMX, siendo las principales carencias sociales las relativas al acceso a la seguridad social (58.6%), el acceso a la salud (41.3%) y a la alimentación (19.5%).

En otros indicadores agregados de desarrollo social o bienestar también se encuentra entre las delegaciones con los niveles más bajos, tal y como ocurre en el caso del Índice de Marginación en el que ocupa el lugar 4° de 16, en el Índice de Rezago Social (3°) o el Índice de Desarrollo Social (4°). De acuerdo con estimaciones del Consejo de Evaluación de la Política Social del Distrito Federal (EVALÚA DF), en 2010 habitaban 19,963 personas en la colonia donde se ubica la escuela, la cual tenía un grado de desarrollo social muy bajo. De acuerdo con el INEGI (2010), la delegación presentaba el porcentaje más alto de habitantes en el Distrito Federal, correspondiente al 1.71% de la población total. La manzana en la que se ubica la escuela, así como las que la rodean, tienen un grado de desarrollo social bajo, tal como se puede observar en el Mapa 1, lo cual refleja la existencia de rezagos en las condiciones de bienestar de los hogares.

El perfil socioeconómico de la población que habita en la colonia y de los hogares a los que pertenecen los alumnos de la escuela es bajo en comparación con el promedio de la Ciudad de México, lo cual implica un entorno familiar y comunitario donde se presentan situaciones de riesgo asociados con inseguridad, violencia, adicciones.



Mapa 1. Índice de desarrollo social de la colonia donde se ubica la escuela.

Escenario:

La escuela primaria fue fundada en octubre de 1991, con el esfuerzo de la comunidad y el gobierno de la Ciudad de México, se encuentra ubicada en la alcaldía Iztapalapa. En cuanto a los servicios educativos la escuela funciona en dos turnos (matutino y vespertino), el matutino que es en donde se realizó la investigación, incluye siete grupos en el ciclo escolar 2016-2017, dos de sexto grado y uno para cada grado del 1° al 5°. En términos de la población escolar, de acuerdo con el último Censo de Escuelas, maestros y alumnos de educación básica y especial hay 248 alumnos, de los cuales 32 son de primer grado y 35 de segundo, además de que se encuentran laborando 13 personas en el centro de trabajo, 7 maestros frente a grupo, 1 director y 3 personas con otras funciones (ver tabla 4).

Tabla 4.

Organización y funcionamiento del personal de la escuela primaria

Nombre	Función	Perfil	Años de servicio	Antigüedad en la "Escuela primaria"
Concepción*	Directora	Lic. Educación Primaria	20 años	11 años
Gina*	Subdirectora	Lic. Educación Primaria	9 años	9 años
Andrea*	1º. A	Normal Básica (incompleta)	24 años	12 años
Carmina*	2º. A	Lic. Educación Primaria	9 años	8 años
María*	3º. A	Lic. Educación Primaria	3 años	3 años
Jazmín*	4º. B	Lic. Pedagogía	6 años	2 años
Rogelio*	5º. A	Normal Básica	29 años	9 años
Alicia*	6º. A	Maestría en Educación	18 años	2 años
Evelia*	6º. B	Lic. Educación Primaria	12 años	5 años
Juan*	TIC	Normal Básica	33 años	6 años
Fernando*	LEE	Normal Básica	28 años	15 años
Saúl*	Educación Física	Normal Básica	28 años	9 años
Isaura*	Intendencia	Secundaria	10 años	9 años

Nota: * Los nombres asignados son ficticios.

El docente que desempeña la función de promotor de las tecnologías de información y comunicación (TIC) tiene el propósito de estimular en los estudiantes el desarrollo de competencias para la investigación, comprensión y el análisis de la información. Sin embargo, el salón de computación el cual está equipado con computadoras no funciona debido a que las computadoras no sirven y no cuentan con servicio de internet.

También un docente es el encargado de promover en la escuela el programa de lectura y escritura el cual tiene dos objetivos: la enseñanza de la lectura y la escritura, y la instalación y desarrollo de un proyecto de biblioteca escolar y en el aula. Con la finalidad de que los alumnos tengan la oportunidad de acceder a múltiples prácticas de lectura y escritura, participando ampliamente en la cultura escrita respondiendo a todas sus necesidades. Cada docente encargado de esta comisión realiza un proyecto el cual lleva a cabo durante todo el ciclo escolar, con los diferentes grupos realizando diferentes actividades, la escuela cuenta con el espacio físico de la biblioteca del aula, pero no con los materiales indispensables para

llevar a cabo esta comisión. Por lo que el docente apoya a la dirección en actividades administrativas o cubre los grupos en caso de que algún docente llegue a faltar.

Respecto a la infraestructura escolar, cuenta con siete aulas, una sala de cómputo, ludoteca, cooperativa y oficina de la dirección. Las instalaciones de la escuela primaria están divididas en dos plantas: En la planta alta se encuentran seis salones de clases, la planta baja está conformada por tres salones de clases, un área de educación física, baños para hombres y mujeres, una dirección y un salón de cómputo, el patio central, dos bodegas, una biblioteca y un estacionamiento (ver figura 8).

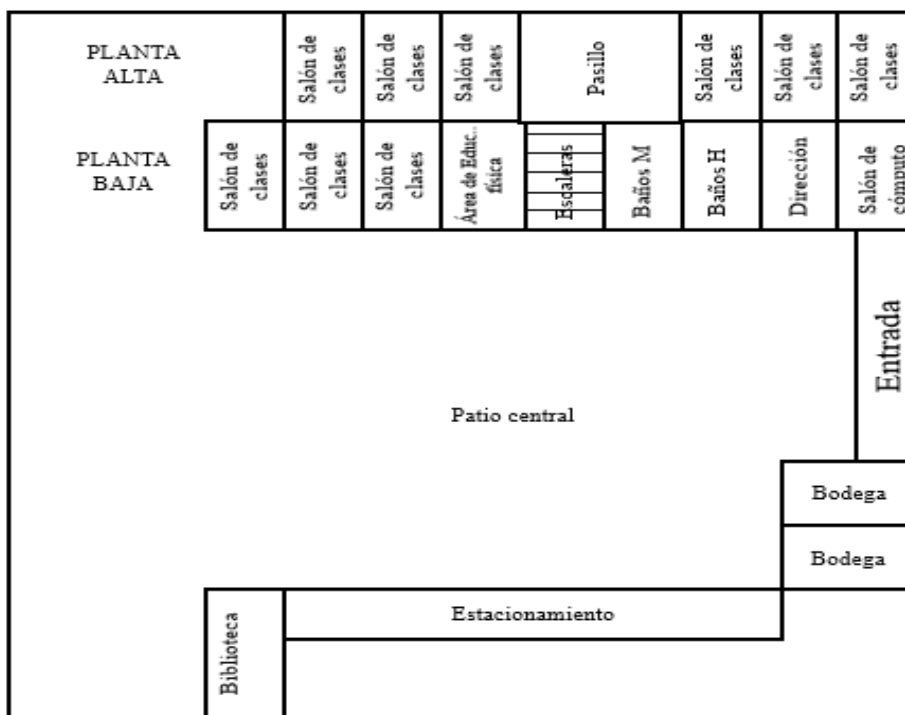


Figura 8. Escuela primaria.

Los materiales con los que cuenta cada aula son un pizarrón, locker para guardar cosas personales y documentación, escritorio, silla para el profesor, de 30 a 35 bancas individuales para los alumnos, cuentan con un área para colocar los libros del rincón de lectura los cuales se encuentran bajo llave y se observa que son poco accesibles para los alumnos.

Las actividades pedagógicas que se realizan en la escuela se sustentan bajo el Plan y programas de estudio para la educación básica 2017, también se apoyan de otros materiales para complementar sus actividades como guías prácticas y en el caso de primer y segundo grado libros para acceder a la lectura y escritura como “Mis primeras letras”, “Juguemos a leer”.

Actualmente la primaria solo cuenta con el programa de “Desayunos Escolares” modalidad “desayuno frío”, que es un programa social, de carácter público, en el cual se entregan raciones de alimento basados en los criterios de calidad nutricia a los alumnos en cuyas escuelas se ubiquen en unidades territoriales con Índice de Desarrollo Social bajo, medio y muy bajo. Este desayuno está conformado por leche descremada o semidescremada, una porción de cereal integral y una porción de fruta (fresca o deshidratada). Los alumnos reciben un desayuno dentro del plantel escolar diariamente durante todo el ciclo escolar, aportando una cuota de recuperación de \$0.50, por cada ración recibida. Además de ofrecer a los alumnos alimentos saludables, brinda asesorías técnicas alimentarias a los padres de familia, con el fin de promover cambios en el consumo de alimentos saludables (DIF, 2017).

A continuación, se presenta el método que se aplicó en la investigación, describiendo el diseño, la muestra, instrumentos y el procedimiento realizado.

Capítulo IV. Método

4.1 Diseño de la investigación

La lectura es un proceso complejo, en él confluyen procesos cognitivos, además de la influencia de factores del entorno en el cual los niños aprenden; en la definición del objeto de estudio y el método de esta investigación dichos aspectos son considerados. Se trata de un estudio mixto secuencial explicativo, transversal de campo porque alude a una investigación científica no experimental, llevando a cabo un análisis descriptivo de los factores internos cognitivo-lingüísticos y externos externos-familia que intervienen en el proceso lector de los alumnos que presentan Bajo Rendimiento Intelectual, así como también se realiza un análisis correlacional de los principales resultados.

Las investigaciones que utilizan un método mixto de acuerdo con Creswell (2015) y Flick (2014) implican la recogida o análisis de datos cuantitativos, cualitativos o viceversa, en donde alguno de ellos recibe una prioridad y conlleva a la integración en una o varias etapas en el proceso de investigación. Estos autores afirman que, al utilizar una metodología mixta dentro de un campo de estudio, puede llegar a favorecer la comprensión de conceptos y problemas en las ciencias sociales, no consiste en simplemente en recoger dos “líneas” diferentes de investigación, consiste en fusionar e integrar los datos en un estudio de métodos mixtos. En este estudio se empleó la metodología mencionada, utilizando como estrategia para el análisis de la investigación el diseño secuencial explicativo que se muestra en la Figura 9, debido a que se contaron con datos cuantitativos y cualitativos y ambos tipos de datos, en conjunto, proporcionan una mejor comprensión del problema de investigación.

De acuerdo con Creswell (2015) el diseño secuencial explicativo recopila información cuantitativa y cualitativa, secuencialmente en dos fases; consiste en recopilar primero datos cuantitativos y luego recopilar datos cualitativos para ayudar a explicar y elaborar los resultados. Este diseño permitió que con los datos cuantitativos y los resultados que se proporcionen se tenga una imagen general del problema de investigación, sin embargo, para un análisis a profundidad se contó con la recopilación de datos cualitativos, para refinar, ampliar o complementar los hallazgos.

Debido a que el proceso lector es complejo y más en poblaciones desfavorecidas, se consideró el más idóneo para lograr una visión a profundidad y poder analizar la relación entre los factores internos cognitivos-lingüísticos y externos familia-escuela, que intervienen en el proceso lector de los alumnos con Bajo Rendimiento Intelectual.

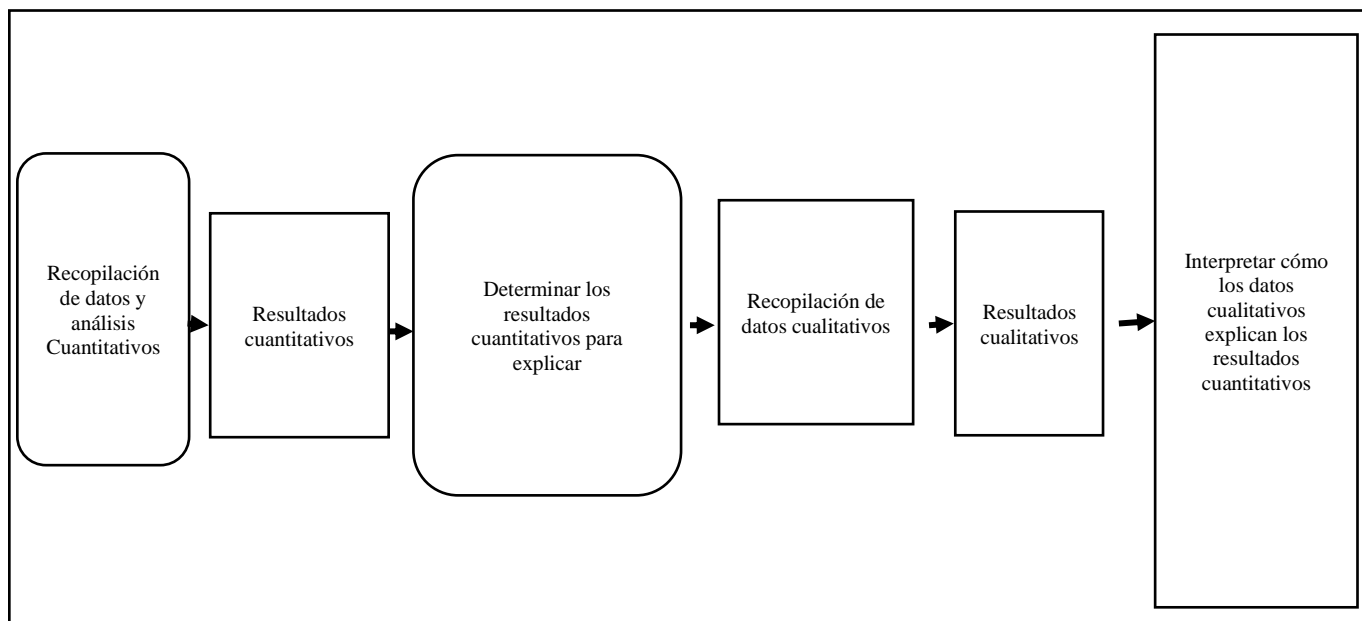


Figura 9. Diseño secuencial explicativo (Creswell, 2015).

Para el análisis de dicho diseño se llevó a cabo el análisis que se muestra en la figura 10, el cual está dividido en dos fases, en la primera se recopilan y analizan datos cuantitativos, mientras en la segunda se realiza la recopilación y análisis de datos cualitativos, que se basa en los resultados cuantitativos iniciales. El peso se suele dar a los datos cuantitativos y la mezcla de los datos se produce cuando los resultados cuantitativos iniciales informan la recopilación de datos cualitativos secundarios. Por lo tanto, las dos formas de datos están separadas pero conectadas.

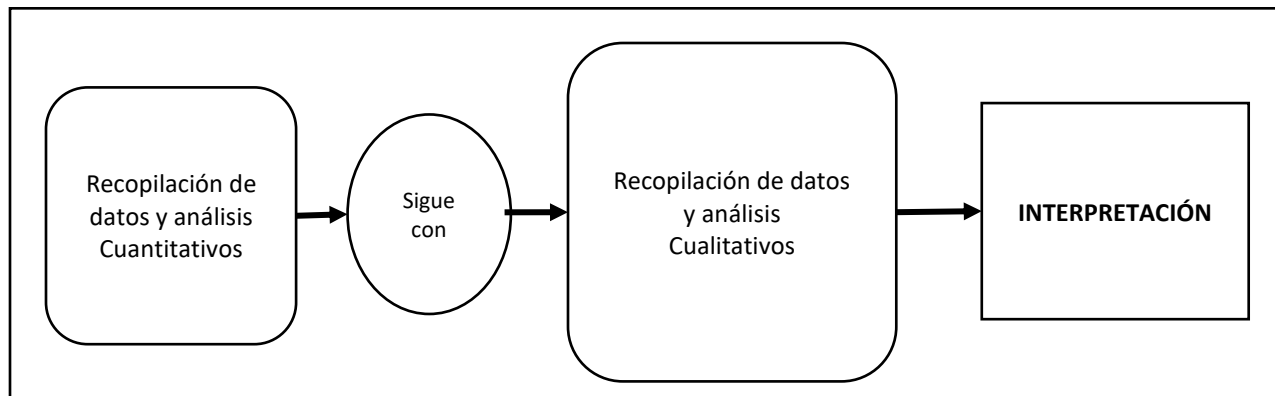


Figura 10. Análisis del diseño secuencial explicativo (Creswell, 2015).

Para la captación de información se incluyeron: la aplicación de pruebas de inteligencia; evaluación de las habilidades necesarias para el aprendizaje de la lectura; evaluación de los procesos lectores; así como también de la velocidad de procesamiento cognitivo, de aspectos específicos de la atención y de funciones ejecutivas, además de entrevistas a padres de familia y maestros. Fue correlacional con la finalidad de descubrir relaciones existentes entre las variables que intervienen en esta investigación (Creswell, 2014). Para cumplir con los objetivos planteados, se llevó a cabo una estrategia que incluyeron 2 fases: en primer lugar, la caracterización de la muestra y, en segundo lugar, la relación e integración entre factores internos y externos. En la figura 11, se muestra el esquema de la estrategia de investigación.

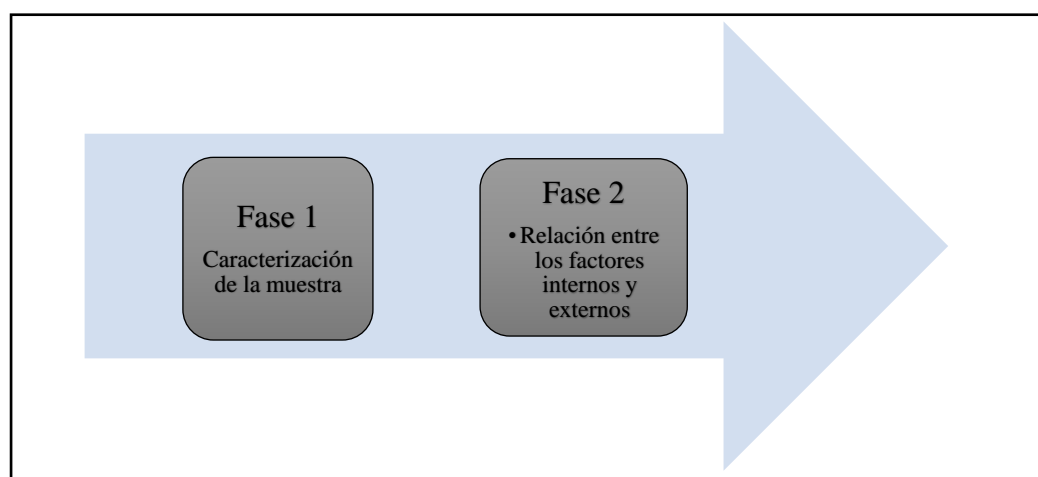


Figura 11. Estrategia de investigación

4.2. Muestra

El universo de estudio fueron alumnos y alumnas de primero y segundo de primaria. Participaron 32 alumnos de primer grado y 35 alumnos de segundo grado, a los cuales se les aplicó la escala de inteligencia WISC IV y el Inventario de Conducta Adaptativa (ICAN), la muestra fueron aquellos alumnos que después de la aplicación de las pruebas presentaron las características de Bajo Rendimiento Intelectual, siendo un total de 11 alumnos. Sin embargo, en el proceso de la investigación 3 alumnos se dieron de baja, debido a que uno se cambió de escuela por el divorcio de sus padres, el segundo alumno se cambió de vivienda y para el tercer alumno, su familia no tiene un lugar fijo en donde vivir por lo que constantemente cambia de escuela. Por lo anterior, la muestra quedó constituida por 8 alumnos: 4 alumnas de primer grado, 3 alumnos de segundo y 1 alumna de segundo. En la investigación se combinaron diversas etapas, por esta razón se considera que fue un muestreo polietápico (Bisquerra, 1996).

Una vez detectados los 8 alumnos con Bajo Rendimiento Intelectual, se conformaron dos grupos de trabajo de acuerdo con el grado que cursan: Grupo 1: 4 alumnos de primer grado. Grupo 2: 4 alumnos de segundo grado.

Se realizó un análisis intragrupal del nivel de proceso lector, de las características cognitivas con relación a la atención, la memoria y las funciones ejecutivas que están involucrados en este proceso, además de las características lingüísticas que intervienen en la lectura que para esta investigación se analizaron los procesos fonológicos, sintácticos y semánticos. Se obtuvo información mediante una entrevista a padres para conocer sus características sociodemográficas, además de indagar la percepción que tienen sobre la lectura y las habilidades que tienen sus hijos para adaptarse a diversos ambientes. Por último, se realizó una entrevista a los maestros para conocer su percepción sobre la lectura de cada alumno, así como las habilidades que presentan para adaptarse ante diferentes situaciones.

4.3. Instrumentos

Los instrumentos seleccionados tuvieron el fin de dar respuesta a los objetivos de este estudio, a partir del análisis de las categorías que se pretende estudiar para caracterizar y analizar los factores internos y externos en la lectura de los alumnos con BRI. Incluye pruebas para evaluar los procesos cognitivos que son: atención, memoria y funciones ejecutivas, así como pruebas sobre la evaluación de procesos lingüísticos como: habilidades fonológicas, sintaxis y semántica.

4.3.1. Escala de inteligencia de Wechsler para niños IV

Esta escala está estandarizada a población mexicana, contiene normas apropiadas para los niños mexicanos por grupos de edad. Tiene como fin medir el funcionamiento normal general de niños entre 6 y 16 años de edad, es una prueba cognitiva de cuatro factores y 10 subpruebas esenciales y cinco suplementarias. Los factores son:

Índice de comprensión verbal: Evalúa la capacidad de resolver problemas nuevos mediante la aplicación de la información, habilidades verbales y el uso de la experiencia, además de la capacidad para procesar la información verbal, capacidad para pensar en palabras, la flexibilidad cognitiva (incluyendo la capacidad para cambiar de operaciones mentales) y capacidad de automonitoreo. Se compone de tres subpruebas esenciales semejanzas, vocabulario, comprensión, como suplementarias son información y palabras en contexto.

Índice de razonamiento perceptual: Mide el razonamiento perceptual, mediante la capacidad de pensar con imágenes visuales y de manipularlas con fluidez, además del procesamiento espacial, la capacidad de análisis y síntesis de estímulos visuales abstracto y relacionarlos sin el uso de palabras. Se compone de tres subpruebas esenciales diseño con cubos, conceptos con dibujos, matrices y figuras completas esta última es suplementaria.

Índice de memoria de trabajo: Mide la memoria a corto plazo, la capacidad para mantener la atención, capacidad numérica y de codificación. También evalúa las habilidades de

procesamiento auditivo y la flexibilidad cognitiva. Sus subpruebas son retención de dígitos, sucesión de números y letras y una subprueba suplementaria que es aritmética.

Índice de velocidad de procesamiento: Mide la velocidad del procesamiento mental y grafomotor, discriminación perceptual, velocidad psicomotora, concentración, memoria visual a corto plazo, capacidad de rastreo visual, coordinación visomotora y flexibilidad cognitiva. Está constituido por las subpruebas de claves, búsqueda de símbolos y una subprueba suplementaria que es registros.

El funcionamiento intelectual general (CIT) se determina a partir de 10 subpruebas esenciales y sus cuatro índices. Esta escala mide capacidades cognoscitivas y permite obtener puntuaciones en medidas de inteligencia, entendida como “la capacidad de un individuo para comprender el mundo a su alrededor y su ingenio para afrontar los desafíos que éste le presente” (Wechsler, 2011; Searls, 2002). Por haber sido validada en México tiene una fiabilidad que oscila entre 0.88 y 0.97 y de acuerdo con Esquivel, Heredia y Lucio (2007), es considerado como un instrumento fiable.

Con esta escala se identificaron a los alumnos que presentan un CIT de 70 a 85 puntos como característica fundamental para identificar a los alumnos que presentan BRI. Además, con los elementos de las subpruebas se pudo obtener información para el análisis de los procesos cognitivos lo que nos evidenció las dificultades en los procesos básicos para el aprendizaje.

4.3.2. Inventario de conducta adaptativa para niños (ICAN) versión profesores

Fue diseñado con base en el Adaptive Behavior Assessment System (ABAS) creado por Harrison y Oakland (2000) del cual se realizó un inventario de actividades que los niños realizan cotidianamente y que corresponden a 9 de 10 áreas de la conducta adaptativa (ver apéndice 1). Este instrumento consta de 44 afirmaciones y las opciones de respuesta son 1 (nunca), 2 (pocas veces), 3 (frecuentemente), 4 (siempre) y 5 (no se le ha pedido). Con este instrumento se obtuvo información de las habilidades adaptativas de los niños de acuerdo con la percepción de los profesores, se contempló este instrumento ya que para identificar a

un alumno con BRI es indispensable evaluar su desenvolvimiento en su vida cotidiana (Meléndez, 2008).

4.3.3. Inventario de conducta adaptativa para niños (ICAN) versión padres

Contiene 52 afirmaciones las cuales permitieron indagar de acuerdo con lo que han observado los padres de familia, la manera de cómo se desempeña el niño en el hogar, la comunidad, la escuela y otro ambiente en donde participe (ver apéndice 2). Las opciones de respuesta son 1 (nunca), 2 (pocas veces), 3 (frecuentemente), 4 (siempre) y 5 (no se le ha pedido), (Meléndez, 2008).

Con la aplicación de los inventarios de conducta adaptativa, se identificaron las dificultades que presentaron los alumnos en una o más áreas y por ende inciden en su vida cotidiana.

4.3.4. Entrevista para padres

Este instrumento permitió captar información socioeconómica del hogar (ver apéndice 3), condiciones de la vivienda, datos del embarazo de la madre, información del nacimiento y desarrollo del alumno, percepción de la madre acerca del niño y sus características, relaciones que involucran a la madre y el hijo con la familia y la escuela, además de información acerca de la madre (Acle, 2006).

4.3.5. Batería de Evaluación de los Procesos Lectores – Revisada (PROLEC-R)

Con esta batería se evaluaron los procesos que intervienen en la comprensión de material escrito y detección de dificultades en la capacidad lectora en niños de 6 a 12 años que cursen la educación primaria. Dichas categorías generales fueron: identificación de letras, reconocimiento de palabras, procesos sintácticos y procesos semánticos, a su vez se dividen en subpruebas (nueve por toda la prueba). Con los resultados de esta prueba se obtuvieron tres puntuaciones: índices generales, índices de precisión e índices de velocidad. La

fiabilidad se calculó con el coeficiente alfa de Cronbach para cada una de las 9 escalas y un valor total de la prueba es igual a 0.79 (Cuetos, 2012; Salvador, Cuetos & Aguillón, 2016).

La batería incluyó nueve tareas que se presentaron en cuatro etapas:

I. Identificación de letras: en este apartado de la prueba se evaluó *el nombre o sonido de las letras e igual – diferente*, estas pruebas se centran en la identificación de las letras, en los procesos iniciales de la lectura, ya que para poder leer es necesario reconocer rápida y automáticamente las letras del alfabeto. Esta etapa es fundamental para el lector, se puede identificar el proceso de lector en cual se encuentran los alumnos, así como dificultades atencionales que pudieran presentar.

II. Procesos léxicos: incluye en este apartado la *lectura de palabras y lectura de pseudopalabras*, se evaluaron los procesos léxicos o de reconocimiento visual de palabras.

III. Procesos sintácticos: la cual integra a las *estructuras gramaticales y signos de puntuación*, en este apartado se evaluó la capacidad de los lectores para realizar el procesamiento sintáctico de oraciones con diferentes estructuras gramaticales.

IV. Procesos semánticos: en este apartado se evaluó la *comprensión de oraciones, comprensión de textos y comprensión oral*, estas pruebas están dirigidas a los procesos superiores o procesos semánticos. El objetivo de este apartado fue el de comprobar la capacidad del lector para comprender y expresar el significado de diferentes tipos de oraciones.

A partir de la aplicación de estas pruebas se obtuvo información respecto al nivel lector del alumno y de los procesos que intervienen.

4.3.6. Test de los Cinco Dígitos

Con este test se evaluó la velocidad de procesamiento, la fluidez verbal, la atención sostenida, la eficiencia en la alternancia entre procesos mentales, la inhibición, la flexibilidad cognitiva y persistencia de su atención al enfrentarse a tareas que requieren de una continua

atención. Se divide en cuatro fases: en la primera parte que corresponde a *lectura*, únicamente se tienen que leer los dígitos en cantidades que correspondan a sus valores, realizando el reconocimiento y la lectura de los valores numéricos. La segunda parte es *conteo* se muestran grupos de uno a cinco asteriscos, y se tiene que reconocer y contar el conjunto de asteriscos. Estas dos partes del test son las más sencillas, ya que las respuestas son conductas automáticas, que no requieren mayor esfuerzo intencional.

En lo que se refiere a la cuarta parte denominada como *elección y alternancia*, se ejecutan conductas controladas y conscientes que implica la movilización superior de recursos mentales. En *elección* se cuenta los dígitos con un valor conflictivo, por lo que requiere de mantener la atención para contar e inhibir involuntariamente la lectura de los números. En cuanto a *alternancia*, se realiza un esfuerzo adicional ya que uno de cada cinco dígitos está rodeado por un marco más grueso, y el alumno tendrá que alternar entre dos operaciones, primero leer conscientemente el número del grupo cuando un marco esté remarcado y regresar contando los grupos de dígitos (ver figura 12). La fiabilidad se ha calculado con el coeficiente alfa de Cronbach para cada fase de la prueba, la fase de elección tiene una fiabilidad con valor a 0.93, mientras que la fase de alternancia tiene un valor de 0.92 (Sedó, 2007).

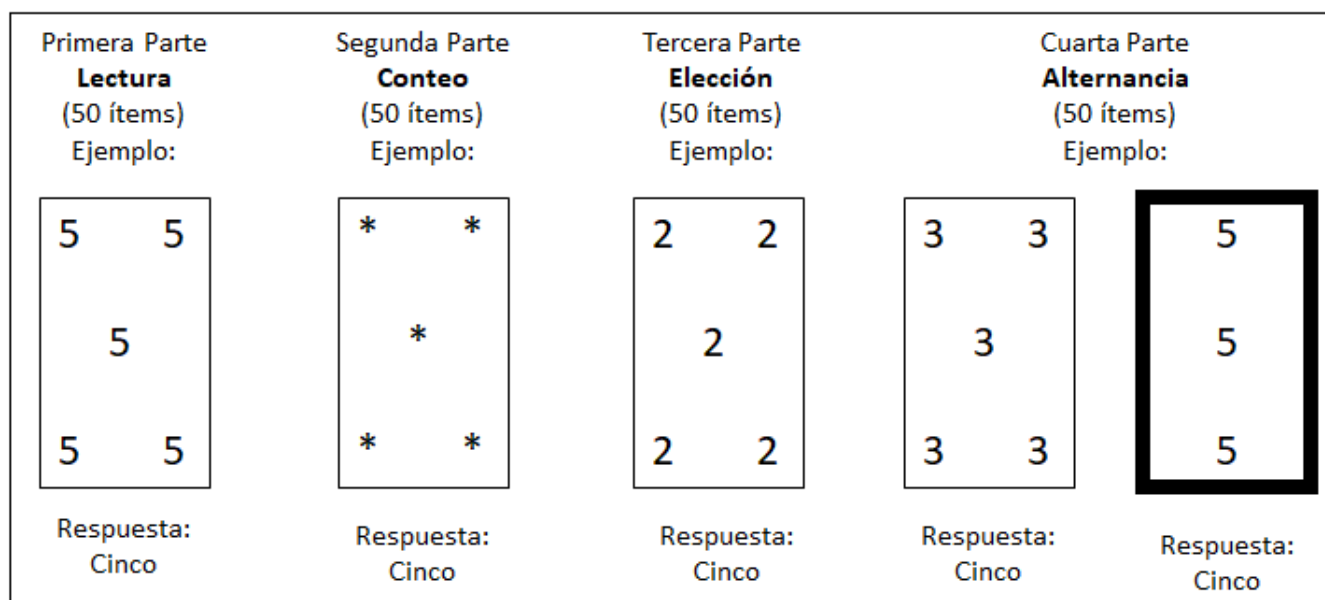


Figura 12. Estructura del test de los cinco dígitos (Sedó, 2007).

Como se indicó previamente, se utilizó una metodología mixta para responder a los objetivos de la investigación, lo que incluyó una entrevista semiestructurada, la cual es considerada como más abierta a una entrevista estandarizada o un cuestionario, lo que permite conocer de manera particular el punto de vista de las personas entrevistadas sobre un tema en particular (Flick, 2007). Se elaboraron entrevistas semiestructuradas cuyos reactivos fueron con base al marco teórico, dirigidas a padres de familia y profesores de los alumnos que presentaron Bajo Rendimiento Intelectual, con la finalidad de profundizar y complementar la información cuantitativa.

A continuación, se describe cada una de las entrevistas cuyos reactivos se enfocaron a los procesos cognitivos-lingüísticos implicados en la lectura como son: atención, percepción, memoria, funciones ejecutivas, fonología, sintaxis y semántica. Los instrumentos se sometieron a validación mediante la consulta a expertos.

4.3.7. Entrevista semiestructurada a padres

La entrevista semiestructurada a padres constó de 16 preguntas cuyo objetivo fue conocer su percepción en cuanto al aprendizaje de la lectura de su hijo (ver apéndice 4). Los reactivos se dividieron por subcategorías, derivadas de la categoría de procesos cognitivos que intervienen en la lectura.

En la subcategoría del proceso de atención, se le pide al padre de familia o tutor que describa si, ante las actividades de lectura en casa, su hijo (a) permanece atento, el tiempo para realizarlas, si es de su agrado leer, el tipo de textos que lee, el momento en que lee, y cómo es que los padres llegan a saber si su hijo (a) pone atención hacia las lecturas y comprende lo que se le está pidiendo en ellas. En la subcategoría del proceso de memoria, se le pide al padre de familia que refiera si su hijo es capaz de recordar y expresar alguna lectura que le hayan contado, si logra identificar las partes más importantes de algún texto, Con relación a la subcategoría de funciones ejecutivas, se pide que haga referencia si es que el alumno es capaz de resolver problemas de acuerdo con lo que le están leyendo o está leyendo.

Por último, se le pidió que indique, de acuerdo con la subcategoría de fonología, el tipo de palabras, letras y oraciones que reconoce su hijo, además si es que les da significado y cómo lo realiza, además de si ha observado que ya lee, si es que comprende lo que está leyendo y qué es lo que más se le dificulta.

4.3.8. Entrevista semiestructurada a profesores

La entrevista semiestructurada a profesores consta de 17 preguntas la cual pretendió conocer, desde su experiencia, cómo es el proceso de la lectura en los alumnos (ver apéndice 5). Los reactivos se elaboraron con base en las subcategorías de acuerdo con los procesos cognitivos que se abordan en esta investigación.

Se pidió al profesor mencionara, respecto a las actividades de lectura que realiza durante la jornada escolar, cómo considera que es la atención del alumno, el tiempo que suele permanecer atento, el material con el cual presta mayor atención, el comportamiento que manifiesta el alumno ante actividades novedosas sobre lecturas, la ayuda o apoyo que requiere el alumno para prestar atención, cómo es que el alumno rescata información sobre algún tema, si es que comprende las actividades que realiza, cómo es que identifica y expresa lo más importante de un texto, si es que reconoce letras, palabras oraciones y frases y cómo es que el alumno comprende lo que lee o le leen.

4.4. Procedimiento

Previo al inicio de la primera fase de la investigación, se asistió a una capacitación sobre la aplicación e interpretación del WISC-IV, así como como también de los instrumentos antes mencionados, dirigido por investigadoras de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, de la Universidad Autónoma de México. Se seleccionó una escuela primaria urbana de nivel socioeconómico bajo en la Ciudad de México, posteriormente se contactó a la directora de la institución educativa en la que se realizó la investigación para obtener el debido permiso para tener acceso a las instalaciones y determinar el grupo de primero y segundo grado, iniciando con la aplicación de las pruebas a los estudiantes.

Posteriormente se realizó una plática general con los profesores para informarles del objetivo del estudio, solicitarles el permiso para ingresar a los salones de clase, evaluar a los alumnos y seleccionar a los participantes. Asimismo, se convocaron a los padres de familia o tutores a una reunión informativa acerca de los objetivos, actividades y alcances de la investigación, con el fin de obtener su consentimiento informado (ver apéndice 6). Una vez realizado lo anterior se procedió a realizar la investigación en las dos fases que se describen a continuación.

4.4.1. Fase 1. Caracterización de la muestra

Esta fase se contempló bajo un enfoque cuantitativo debido a que se aplicaron pruebas que permitieron identificar a los alumnos con BRI, se dividió en tres pasos que a continuación se describen:

Paso 1: Se aplicó la prueba de inteligencia de Wechsler-IV a los alumnos de primero y segundo grado de una escuela primaria regular. La aplicación se realizó a todos los alumnos quienes aparecían en la lista de asistencia de los dos grupos. El tiempo estimado de aplicación fue de 90 minutos por alumno.

Paso 2. Una vez aplicadas las pruebas se calificaron cada una de las subpruebas para obtener el CIT e identificar a los alumnos que se ubicaron en cada categoría de acuerdo con la escala de Wechsler (Wechsler, 2011). Los valores de las subpruebas se registraron en una base de datos en el programa SPSS versión 21, con la cual se realizó el análisis estadístico e integración de la información. Con los resultados registrados, se analizaron las características cognitivas y se identificaron a los alumnos que tienen un CIT de 70 a 85 puntos.

Paso 3. Posteriormente se aplicó a docentes y padres de familia el inventario de conducta adaptativa para niños (versión padres) y (versión docentes) con las cuales se identificaron las dificultades que presentaron los alumnos en una o más áreas de la conducta adaptativa y por ende inciden en su vida cotidiana. Con los resultados de las características cognitivas,

identificando las dificultades en los procesos básicos de aprendizaje y las dificultades en la conducta adaptativa se detectaron a los alumnos con Bajo Rendimiento Intelectual.

4.4.2. Fase 2. Relación entre los factores internos y externos

La fase 2 se dividió en cuatro pasos, se describen a continuación:

Paso 1: Esta fase inició con la solicitud del consentimiento informado de los padres de familia y tutores de los alumnos que presentan BRI para la aplicación de la Batería de Evaluación de los Procesos Lectores – Revisada (PROLEC-R) adaptada a la población mexicana y el Test de los Cinco Dígitos. Asimismo, se realizó una reunión con los profesores para informarles sobre la aplicación de las pruebas referidas y la selección de los alumnos participantes. Una vez que se contó con el consentimiento de los padres o tutores y el permiso de los profesores, se aplicaron las pruebas.

Paso 2: Se aplicó la Batería de Evaluación de los Procesos Lectores – Revisada (PROLEC-R) y el Test de Cinco Dígitos a los alumnos participantes según el orden en que aparecen en la lista de asistencia. El tiempo estimado de aplicación fue de 90 minutos para la aplicación del PROLEC-R y de 5 minutos para el Test de Cinco Dígitos.

De los resultados de la escala de Wechsler IV, la Batería de Evaluación de los Procesos Lectores – Revisada (PROLEC-R) y del Test de Cinco Dígitos se identificaron las dificultades de los procesos cognitivos-lingüísticos de los alumnos que presentan BRI en la lectura. Con el PROLEC-R se determinó el proceso lector de los alumnos. Se conformaron dos grupos de trabajo con relación al proceso lector en donde se encontraron los alumnos.

Paso 3: Se aplicó a los padres de familia: la guía de entrevista para padres en donde se rescató información sociodemográfica de las familias de los alumnos. Asimismo, a padres de familia y docentes se les aplicó la entrevista semiestructurada sobre la lectura. Y por último se integró en este paso los resultados de los inventarios de conducta adaptativa versión padres y docentes, con la finalidad de integrar y relacionar las habilidades académicas funcionales con relación al contexto familiar y escolar.

Paso 4: Se integraron las dificultades de las características cognitivas-lingüísticas y las habilidades académicas funcionales en los contextos familiar y escolar. A partir de los resultados cuantitativos y cualitativos de las pruebas, se realizó el análisis de las características cognitivas-lingüísticas y la comparación de los resultados obtenidos por los alumnos. Asimismo, se llevó a cabo un análisis de correlaciones Spearman de los puntajes interpruebas para ambos grupos para caracterizar a los alumnos y se obtuvieron puntuaciones normalizadas Z realizando un análisis de correlación entre las distintas áreas de valoración de las pruebas WISC-IV, Batería de Evaluación de los Procesos Lectores – Revisada (PROLEC-R), Test de los Cinco Dígitos.

4.5 Consideraciones Éticas

De acuerdo con la Declaración de Helsinki de la Asociación Médica Mundial (2008) no existen implicaciones éticas con afectación en este estudio en seres humanos. Se contó con la autorización de la escuela y los datos se manejaron de forma confidencial, conservado el anonimato individual de los alumnos. Se aplicó una carta de consentimiento informado a padres y tutores y el asentimiento a los alumnos.

4.6 Confiabilidad y validez para los estudios mixtos

La validez y la confiabilidad son dos aspectos básicos que permiten lograr rigor científico y la legitimidad de un estudio. La validez en los estudios mixtos con relación a los datos cuantitativos se presentó en las aplicaciones previas de los instrumentos utilizados en el estudio y, con relación al estudio cualitativo, se analizaron las descripciones para revisar la precisión de los hallazgos de las entrevistas realizadas (Creswell, 2014).

Capítulo V. Resultados y discusión

En este capítulo se presentan y discuten los principales resultados de la investigación, a partir del análisis de las relaciones entre factores internos y factores externos que intervienen en la lectura de alumnos que presentan Bajo Rendimiento Intelectual de primero y segundo grado de primaria en una escuela primaria pública de la Ciudad de México.

Fase 1. Caracterización de la muestra

A continuación, se presentan las características de la muestra, conformada por 67 alumnos de primero y segundo grado de primaria de una escuela primaria pública de la Ciudad de México. En la tabla 5 se muestran los participantes que fueron considerados en la primera fase de investigación.

Tabla 5
Alumnos que participaron en la fase 1

	Alumnos	
	1º grado	2º grado
N	32	35
Mujeres	15	17
Hombres	17	18
\bar{X} edad	6 años 3 meses	7 años 2 meses

Fuente: Elaboración propia

Posteriormente a la evaluación, se realizó un análisis individual registrando los valores de las subpruebas en una base de datos en el programa SPSS para realizar el análisis estadístico, se analizaron las características cognitivas y se identificaron a los alumnos que tienen un CIT de 70 a 85 puntos, detectando a los alumnos con Bajo Rendimiento Intelectual.

En la tabla 6 se observan las puntuaciones del Coeficiente Intelectual Total (CIT) y los resultados obtenidos en cuanto al índice comprensión verbal (ICV), índice razonamiento perceptual (IRP), índice memoria de trabajo (IMT) y el índice de velocidad de procesamiento (IVP) de primero y segundo grado. Al comparar el desempeño de los niños a nivel grupal, se puede observar que los alumnos del primer grado presentan, en promedio, mayores

habilidades en el razonamiento perceptual, razonamiento fluido, procesamiento espacial e integración visomotora, obteniendo una media de 100.09, presentando menores habilidades en la memoria visual a corto plazo, la atención y la coordinación visomotora. Por su parte, los alumnos de segundo grado obtuvieron mayores puntajes en velocidad de procesamiento, con una media de 98.88 y presentaron menores habilidades en concentración, memoria de trabajo, control mental y razonamiento, con una puntuación promedio de 90.

Tabla 6

Medidas de dispersión y media de las puntuaciones compuestas.

Grados	Puntuaciones compuestas							
	Mínimo		Máximo		\bar{X}		DE	
	1°	2°	1°	2°	1°	2°	1°	2°
ICV	61	55	121	119	93.65	90.65	13.73	15.00
IRP	84	71	121	131	100.09	94.91	10.06	13.23
IMT	80	62	110	110	93.37	90.00	6.73	10.75
IVP	65	59	115	144	93.50	98.88	10.63	16.42
CIT	74	58	112	111	94.21	91.74	10.52	13.20

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con los resultados obtenidos del WISC-IV, 11 alumnos entre primer y segundo grado obtuvieron una puntuación que oscila entre 70 y 85 puntos como se muestra en la tabla 7, los cuales se encuentran dentro de la categoría de Bajo Rendimiento Intelectual.

Tabla 7.

Coefficiente intelectual total de los alumnos que presentan Bajo Rendimiento Intelectual.

No. Alumno	Grado	ICV	IRP	IMT	IVP	CIT
1.	1°.	61	90	88	85	75
2.	1°.	91	88	86	88	85
3.	1°.	67	86	97	91	79
4.	1°.	83	100	80	85	84
5.	1°.	81	84	99	94	85
6.	1°.	69	96	88	65	74
7.	2°.	73	84	88	115	84
8.	2°.	96	75	86	80	81
9.	2°.	83	86	62	75	72
10	2°.	81	77	74	88	75
11.	2°.	81	84	74	85	76

Fuente: Elaboración propia.

Sin embargo, durante el transcurso de la investigación tres alumnos se dieron de baja, debido a que uno se cambió de escuela por el divorcio de sus padres, el segundo alumno se cambió de vivienda y para el tercer alumno, su familia no tiene un lugar fijo en donde vivir por lo que constantemente cambia de escuela, incluso en la entrevista la madre comentó que sus hijos mayores no llegaron a terminar su escolaridad primaria debido a esta situación. Por esta razón solo 8 alumnos fueron los que continuaron en el proceso de la investigación.

De los alumnos con BRI detectados, 8 presentaron un CI entre 75 y 85, de los cuales 4 alumnos fueron de primero y 4 de segundo grado, siendo 3 niños y 5 niñas; con un promedio de edad de 6.8 años y una DE de 0.5 (ver tabla 8).

Tabla 8.

Alumnos con Bajo Rendimiento Intelectual que continuaron en la investigación.

No. alumno	Nombre	Edad	Grado	IVC	IRP	IMT	IVP	CIT
1	Cecilia*	6	1	61	90	88	85	75
2	Daniela*	6	1	91	88	86	88	85
3	Ivonne*	6	1	83	100	80	85	84
4	Rocío*	6	1	81	84	99	94	85
5	Cristóbal*	7	2	73	84	88	115	84
6	Sandra*	7	2	96	75	86	80	81
7	Andrés*	6	2	81	77	74	88	75
8	Ignacio*	7	2	81	84	74	85	76

Fuente: Elaboración propia. *Nota:* * Los nombres asignados son ficticios.

A continuación, se describen los resultados obtenidos del WISC IV en cuanto a las características cognitivas con relación a los cuatro índices, tal y como se puede observar en la tabla 9. De acuerdo con la categoría de Bajo Rendimiento Intelectual (BRI), se obtuvo una media de 80.06 de Coeficiente Intelectual Total (CIT), con lo que se encuentran dentro de un promedio bajo y límite de acuerdo con la Escala de Inteligencia de Wechsler, el puntaje más bajo fue 75 y el más alto de 85. Obtuvieron, en promedio, menor rendimiento en el Índice de Comprensión Verbal, con un mínimo de 61 y máximo de 96, una media de 80.09 y DE 10.6. La mejor puntuación la obtuvieron en el Índice de Velocidad de Procesamiento, con una media de 90.00, con puntuaciones escalares entre 80 a 115 y DE 10.8.

Tabla 9.

Medidas de dispersión y media de las puntuaciones compuestas de los alumnos que presentan BRI.

Puntuaciones compuestas	Mínimo	Máximo	\bar{X}	DE
ICV	61	96	80.9	10.6
IRP	75	100	85.3	7.8
IMT	74	99	84.4	8.3
IVP	80	115	90.0	10.8
CIT	75	85	80.6	4.6

Fuente: Elaboración propia.

El Índice de Comprensión Verbal (ICV) de acuerdo con Wechsler (2011) y Sattler (2010), mide capacidades verbales como el razonamiento, la comprensión y la conceptualización y se compone de cuatro subpruebas esenciales: semejanzas, vocabulario, comprensión e información y una suplementaria que es palabras en contexto (pistas). A continuación, se describen los resultados obtenidos de los alumnos de primero y segundo grado en relación con el Índice de Comprensión Verbal (ver tabla 10):

Tabla 10.

Medidas de dispersión y media de las puntuaciones compuestas del ICV de los alumnos que presentan BRI.

Subpruebas	Mínimo		Máximo		\bar{X}		DE	
	1°	2°	1°	2°	1°	2°	1°	2°
Semejanzas	2	1	10	8	6.50	5.00	3.32	2.94
Vocabulario	6	5	9	6	7.75	5.75	1.26	0.50
Comprensión	2	8	7	12	4.75	9.75	2.22	1.71
Información	7	5	9	6	7.75	5.75	0.96	0.50
Pistas	3	3	8	8	6.00	5.75	2.16	2.22

Fuente: Elaboración propia

En el ICV, los alumnos de primer grado obtuvieron mayores puntuaciones en vocabulario e información con una media de 7.75 y DE 1.26 y 0.96, respectivamente, presentando mejores habilidades verbales en la expresión del significado y formación de conceptos verbales, así como también en la memoria a largo plazo, ya que expresaron mayor capacidad de recordar conocimientos o sucesos realizados en su vida diaria. Obtuvieron

menores puntuaciones en comprensión, con puntuaciones escalares entre 2 y 7 y una media de 4.75, por lo que los alumnos mostraron dificultades para comprender situaciones prácticas o sociales que implicaban el razonamiento de problemas específicos, ya que se les dificultaba verbalizar las razones aceptables por las que ciertas cosas se hacen dentro de la cultura o expresar verbalmente su perspectiva individual de manera creativa para solucionar problemas poco usuales.

Los alumnos de segundo grado presentaron mayores fortalezas en la subprueba de comprensión con una media de 9.75 y DE 1.71, mostrando mayor capacidad para responder ante situaciones prácticas y sociales con sentido común, juicio social y conocimiento de los convencionalismos sociales. Sin embargo, obtuvieron una media de 5.00 en semejanzas que fue la subprueba donde puntuaron más bajo, demostrando que presentan dificultades en la capacidad de pensamiento abstracto, capacidad de razonamiento, en la aptitud para el pensamiento asociativo y la capacidad para separar los detalles esenciales de los no esenciales.

En cuanto al Índice de Razonamiento Perceptual (IRP), las subpruebas que lo integran son diseño con cubos, conceptos con dibujos y matrices. En la prueba suplementaria es figuras incompletas (ver tabla 11), los alumnos de primero obtuvieron un desempeño más alto en la subprueba de matrices cuyas puntuaciones escalares oscilan entre 7 y 12 con una media de 9.25 y DE 2.22, por los que muestran mejores capacidades visoperceptuales, habilidades en clasificación y organización. En la subescala de figuras incompletas obtuvieron bajos resultados, lo que refleja que a los alumnos se les dificulta discriminar visualmente detalles de objetos de uso cotidiano, la media fue de 6.75 y DE 0.96.

Los alumnos de segundo grado mostraron mayores habilidades en la prueba de figuras incompletas pues lograron discriminar visualmente detalles de objetos de uso cotidiano y distinguir entre detalles esenciales y no esenciales. Se les facilitó esta subprueba debido a que los estímulos son dibujos y no tienen que expresar nada verbalmente, con una media de 9.00 y DE 2.16. En la subprueba diseño con cubos, los alumnos tuvieron dificultades en utilizar la organización visual, la coordinación visomotora, utilizar la lógica,

el razonamiento y la separación de figura-fondo. Sus resultados fueron una media de 5.25 y DE 2.06.

Tabla 11.

Medidas de dispersión y media de las puntuaciones compuestas del IRP de los alumnos que presentan BRI.

Subpruebas	Mínimo		Máximo		\bar{X}		DE	
	1°	2°	1°	2°	1°	2°	1°	2°
Diseño con cubos	6	3	9	7	7.00	5.25	1.41	2.06
Conceptos con dibujos	7	7	11	9	9.00	8.00	1.63	0.82
Matrices	7	6	12	8	9.25	7.00	2.22	0.82
Figuras incompletas	6	6	8	11	6.75	9.00	0.96	2.16

Fuente: Elaboración propia.

El Índice de Memoria de Trabajo (IMT), está compuesto por las subpruebas: retención de dígitos y sucesión de números y letras, con la suplementaria de aritmética (Ver tabla 12). Los alumnos de primer grado obtuvieron mayor valor en retención de dígitos y aritmética, con una media de 8.50 que refleja mejores habilidades en la memoria auditiva a corto plazo, el procesamiento secuencial auditivo y razonamiento numérico. Sus debilidades fueron en sucesión de números y letras, con una media de 7.33 y DE 4.73 en memoria de trabajo.

Los alumnos de segundo obtuvieron una media de 7.75 y DE 2.36 en aritmética, mostrando mayores habilidades en cuanto a su razonamiento numérico, memoria de trabajo, razonamiento cuantitativo, memoria a largo plazo, cálculos mentales, aplicación de procesos aritméticos básicos, concentración, atención, curiosidad mental y procesamiento auditivo secuencial. Las puntuaciones más bajas las obtuvieron en retención de dígitos ubicando una media de 6.00 y DE 2.16, presentando dificultad en memoria auditiva a corto plazo, y el procesamiento secuencial auditivo.

Tabla 12.

Medidas de dispersión y media de las puntuaciones compuestas del IMT de los alumnos que presentan BRI.

Subpruebas	Mínimo		Máximo		\bar{X}		DE	
	1°	2°	1°	2°	1°	2°	1°	2°
Retención de dígitos	7	3	11	8	8.50	6.00	1.91	2.16
Sucesión de números y letras	2	4	11	9	7.33	7.25	4.73	2.22
Aritmética	8	6	9	11	8.50	7.75	0.58	2.36

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto al Índice de Velocidad de Procesamiento (IVP), incluye las subpruebas de claves y búsqueda de símbolos (ver tabla 13). Los alumnos de primer grado alcanzaron resultados similares en ambas pruebas ya que en claves obtuvieron una media de 8.00 y DE 1.63 y en búsqueda de símbolos alcanzaron una media de 8.00 y DE 1.41, por lo que demostraron habilidades en su capacidad de exploración, memoria visual a corto plazo, velocidad de procesamiento, velocidad perceptual y velocidad psicomotora.

Los alumnos de segundo grado obtuvieron mayores puntuaciones en claves, con una media de 9.50 y DE 4.73, por lo que mostraron mayores habilidades en velocidad de procesamiento coordinación o destreza visomotora, capacidad de exploración, memoria visual a corto plazo, recuerdo visual, atención, concentración, habilidades visoperceptuales de asociación de símbolos y coordinación motora fina. En búsqueda de símbolos, obtuvieron una media de 7.75 y DE 1.50 con menores puntuaciones en cuanto a sus habilidades de memoria a corto plazo y velocidad perceptual.

Tabla 13.

Medidas de dispersión y media de las puntuaciones compuestas del IVP de los alumnos que presentan BRI.

Subpruebas	Mínimo		Máximo		\bar{X}		DE	
	1°	2°	1°	2°	1°	2°	1°	2°
Claves	6	6	10	16	8.00	9.50	1.63	4.73
Búsqueda de símbolos	7	6	10	9	8.00	7.75	1.41	1.50

Fuente: Elaboración propia.

Tras el análisis de los resultados de la evaluación de los procesos cognitivos de acuerdo al WISC-IV, los principales hallazgos (ver tabla 14) permiten identificar que los alumnos tienen mayor dificultad en la comprensión verbal, razonamiento y la conceptualización, habilidades verbales para resolver problemas nuevos, capacidad para procesar la información verbal, comprensión verbal, capacidad para pensar en palabras, razonamiento, en la conceptualización y en hacer uso de la experiencia para resolver problemas cotidianos, habilidades estrechamente relacionadas con el aprendizaje de la lectura.

Tabla 14.
Principales hallazgos de los procesos cognitivos.

Alumno	Índice	CV	RP	MT	VP	Análisis
1. Cecilia*		(-) Razonar y hacer juicios prácticos en situaciones sociales, memoria a largo plazo, información de conceptos, asociar funciones y pensamiento lógico y abstracto.	(+) Razonamiento visoperceptual e interpretación de imágenes. Con la manipulación y organización fluida de sus objetos correspondientes.			(+) Razonar lo visoperceptual, manipularlo y organizarlo. (-) Puntaje dentro del rango límite. (-) Razonar lo social, y lo conceptual, memoria a largo plazo.
2. Daniela*		(+) Expresar sus conceptos de manera verbal, en conocimiento del léxico, pensamiento abstracto, razonamiento, pensamiento asociativo, separar los detalles esenciales de los no esenciales.		(-) Memoria auditiva a corto plazo y en el procesamiento secuencial auditivo.		(+) Memoria a largo plazo, relación asociativa, pensamiento lógico y abstracto. (-) Puntaje dentro del rango promedio bajo. (-) Memoria de trabajo presentan dificultades fonéticas que dependen de la memorización y de la secuencia de relaciones sonoras y simbólicas.
3 Ivonne*		(-) Memoria a largo plazo, expresar información de conceptos, asociar relaciones entre conceptos, pensamiento lógico y abstracto.	(+) Razonamiento analógico, fluido y no verbal, organización visoperceptual. Capacidad de clasificación y discriminación visoperceptual.			(+) Velocidad cognitiva, organización visoperceptual y relaciones sin el uso de palabras. (-) Puntaje dentro del rango promedio bajo. (-) Pensamiento concreto, expresión verbal y en solucionar problemas poco usuales.
4 Rocío*		(-) Razonamiento verbal, fluido y analógico, conocimiento léxico, comprensión verbal, pensamiento asociativo, separar los detalles esenciales de los no		(+) Memoria auditiva a corto plazo, memoria de repetición, procesamiento secuencial auditivo y		(+) Memoria de trabajo, capacidad numérica, de codificación y procesamiento auditivo. (-) Puntaje dentro del rango promedio bajo. (-) Comprensión verbal, desarrollo de lenguaje,

	esenciales y lenguaje expresivo-receptivo.		capacidad numérica.	juicio social y sentido común.
5 Cristóbal*	(-) Razonamiento, percepción, pensamiento asociativo, capacidad para separar los detalles esenciales de los no esenciales, memoria a largo plazo, vocabulario y lenguaje receptivo y expresivo.		(+) Velocidad de la operación mental, psicomotora. Destreza visomotora, rapidez y precisión.	(+) Velocidad de operación mental, destreza psicomotora, grado de concentración y energía constante. (-) Puntaje dentro del rango promedio bajo. (-) Memoria a largo plazo, expresar información de conceptos, relacionar asociativamente, pasamiento lógico y abstracto.
6 Sandra*	(+) Comprender situaciones y proporcionar respuestas a problemas específicos. Utilizar los hechos de manera pertinente, significativa.	(-) Organización, procesamiento, razonamiento, construcción y discriminación visoespacial; análisis y síntesis, velocidad de procesamiento mental y coordinación motora fina.		(+) Razonamiento y juicio práctico en situaciones sociales. (-) Puntaje dentro del rango promedio bajo. (-) Percepción visual y conceptualización espacial
7 Andrés*			(-) Memoria auditiva a corto plazo y procesamiento secuencial auditivo. Memoria de repetición, auditiva inmediata, atención, concentración. Conservar la información consiente, manipular y reproducir un resultado.	(+) Destreza visomotora, asociar y reproducir con rapidez y precisión. (-) Puntaje dentro del rango límite. (-) Memoria a corto plazo, atención, capacidad numérica, codificación, procesamiento auditivo.
8 Ignacio*			(-) Memoria auditiva a corto plazo, el procesamiento secuencial auditivo y la capacidad numérica.	(+) Motivación, persistencia, capacidad de trabajar bajo presión de tiempo y agudeza visual. (-) Puntaje dentro del rango límite. (-) Capacidad numérica, codificación, procesamiento auditivo.
Análisis	De los ocho alumnos, cuatro presentaron dificultades en habilidades que impliquen la comprensión verbal.	De los ocho alumnos, solo una alumna destacó por tener mayores dificultades en el razonamiento	De los ocho alumnos, tres presentaron dificultades en su memoria de trabajo. Una	De los ocho alumnos, solo tres demostraron habilidades en cuanto a la
				(-) CV, razonar, conceptualizar, resolver problemas, procesar la información, pensar en palabras, aprovechar experiencias previas.

Dos alumnas presentaron mayores habilidades verbales para resolver problemas nuevos, capacidad para procesar la información verbal, capacidad para pensar en palabras. Y los otros dos alumnos no mostraron habilidades en la comprensión verbal.	perceptual. Dos alumnas demostraron mayores habilidades en cuanto a la capacidad de pensar con imágenes visuales y de manipularlas con fluidez.	alumna demostró habilidades para mantener la atención, capacidad numérica, capacidad de codificación, habilidades de procesamiento auditivo	velocidad de procesamiento, discriminación perceptual, velocidad de operación mental, velocidad psicomotora, memoria visual a corto plazo	(+) Memoria visual a corto plazo, discriminación perceptual, velocidad de operación mental, de procesamiento y psicomotora. Intención, concentración.
---	---	---	---	---

Fuente: Elaboración propia.

Nota: (-) indica las dificultades (+) indica las habilidades o fortalezas. * Los nombres asignados son ficticios.

Respecto a la evaluación de la conducta adaptativa mediante lo obtenido en el Inventario de Conducta Adaptativa (versión profesores) los resultados fueron los siguientes, de acuerdo a las nueve áreas de la conducta adaptativa evaluadas que fueron habilidades de autocuidado e higiene, ocio, comunicación, habilidades académicas, habilidades sociales, desenvolvimiento en la comunidad, seguridad y autodirección los profesores mencionaron que los alumnos muestran mayores habilidades en participar en juegos, disfrutar con los demás, elegir juegos que les agraden, los profesores, refirieron que los alumnos de segundo grado muestran habilidades de seguridad al saber qué hacer en caso de peligro (incendio, temblor). En cuanto a sus dificultades, mencionaron que a los alumnos se les dificulta el área académica en cuanto a la lectura, escritura y habilidades matemáticas (ver tabla 15).

Tabla 15.

Inventario de conducta adaptativa para niños (versión profesores)

	Mínimo		Máximo		X		DE	
	1°	2°	1°	2°	1°	2°	1°	2°
Autocuidado - higiene	3.57	3.14	3.86	3.57	3.71	3.32	0.16	0.21
Ocio	3.00	3.00	4.00	3.75	3.63	3.25	0.43	0.35
Comunicación	2.13	2.71	2.63	3.00	2.38	2.90	0.23	0.14
Académico	1.67	1.67	2.33	3.00	2.08	2.50	0.32	0.64
Habilidades sociales	2.86	2.71	2.86	3.29	2.86	2.99	0.00	0.27
Desenvolvimiento en la comunidad	2.00	3.00	3.00	3.00	2.50	3.00	0.58	0.00
Seguridad	2.67	3.00	3.33	4.00	3.08	3.58	0.32	0.42
Autodirección	2.86	3.33	3.86	3.71	3.25	3.51	0.44	0.17

Fuente: Elaboración propia.

Por otra parte de acuerdo a lo obtenido en el Inventario de Conducta Adaptativa (versión padres) los padres de familia refirieron lo siguiente, en relación con las nueve áreas de la conducta adaptativa que son habilidades de autocuidado e higiene, ocio, comunicación, habilidades académicas, habilidades sociales, desenvolvimiento en la comunidad, seguridad y autodirección, señalaron que los alumnos muestran mayores habilidades en el área de ocio, esto es, participar en juegos, disfrutar con los demás, elegir juegos que les agraden. En cuanto a sus dificultades, mencionaron que a los alumnos se les obstaculiza el área académica en cuanto a la lectura, escritura y habilidades matemáticas, presentando dificultades para realizar actividades cotidianas acordes a su edad, así como también, en el desenvolvimiento en la comunidad al ir a comprar a la tienda, pagar correctamente cuando hace compras (ver tabla 16).

Tabla 16.
Inventario de conducta adaptativa para niños (versión padres)

	Mínimo		Máximo		X		DE	
	1°	2°	1°	2°	1°	2°	1°	2°
Autocuidado - higiene	2.88	2.88	3.88	3.88	3.41	3.25	0.54	0.44
Ocio	3.50	2.75	4.00	4.00	3.69	3.50	0.24	0.54
Comunicación	3.00	2.57	3.57	3.43	3.25	3.07	0.29	0.38
Académico	2.67	2.00	4.00	2.67	3.08	2.25	0.63	0.32
Habilidades sociales	3.14	3.00	3.71	3.71	3.54	3.46	0.27	0.34
Desenvolvimiento en la comunidad	2.67	3.33	3.33	5.00	3.08	4.08	0.32	0.69
Seguridad	3.00	2.50	4.00	3.50	3.50	2.88	0.58	0.48
Autodirección	3.00	2.63	3.50	3.50	3.28	3.13	0.26	0.37

Fuente: Elaboración propia.

Lo que refieren los profesores y los padres en relación con la conducta adaptativa, los alumnos presentaron dificultades en el área académica, es decir, presentan problemas para aprender contenidos escolares y aplicarlos a la vida diaria, específicamente respecto a la lectura, escritura y habilidades matemáticas, así como también presentaron dificultades en la habilidad de comunicación, refiriéndose a que los alumnos presentan menos habilidad para comprender y expresar información a través de palabras habladas y escritas. Mientras que los alumnos presentan más habilidades en elegir actividades recreativas de acuerdo con

sus preferencias.

En suma, en esta primera fase de la investigación, se identificaron a los alumnos de 1° y 2° grados que presentan Bajo Rendimiento Intelectual; de 67 alumnos fueron 8 con BRI con los que se realizó el análisis de los factores internos y factores externos que influyen en el proceso de la lectura.

Los resultados obtenidos de acuerdo con los procesos lingüísticos se pueden observar en la tabla 17, en donde se muestra la distribución de los datos. A continuación, se describe la ejecución de cada una de las pruebas correspondiente a los índices generales con la finalidad de determinar qué características tiene el proceso lector de los alumnos BRI.

Tabla 17.

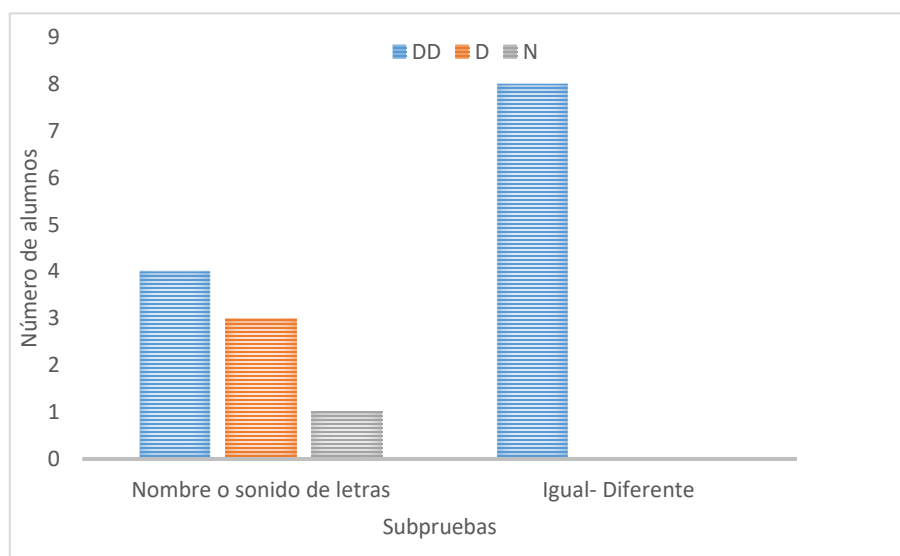
Puntuaciones medias obtenidas de los procesos lingüísticos

PROLEC-R		<i>M</i>	<i>DE</i>
Índices generales	nombre de letras	25.3	17.7
	igual-diferente	6.4	2.2
	lectura de palabras	11.0	13.2
	lectura de pseudopalabras	8.1	9.7
	estructuras gramaticales	7.6	5.4
	signos de puntuación	0.3	0.7
	comprensión de oraciones	9.4	6.2
	comprensión de textos	4.6	4.4
	comprensión oral	1.3	1.5
Índices de precisión	nombre de letras	15.5	3.9
	igual-diferente	15.8	3.0
	lectura de palabras	18.3	15.1
	lectura de pseudopalabras	14.4	13.3
	signos de puntuación	0.4	1.1
Índices de velocidad	nombre de letras	89.6	61.0
	igual-diferente	270.3	104.7
	lectura de palabras	232.5	144.3
	lectura de pseudopalabras	218.0	126.4
	signos de puntuación	239.4	140.0

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a los procesos fonológicos al reconocer el nombre o sonido de las letras, pronunciarlas, identificar palabras iguales o diferentes. De los ocho alumnos, cuatro de ellos mostraron dificultad severa, tres alumnos lograron realizarlo con dificultad y uno lo realizó normal, obteniendo una media de 25.3 y DE 17.7. Al identificar palabras iguales-diferentes, los ocho alumnos mostraron dificultad para segmentar e identificar las letras que componen cada palabra que tenían que leer, con una media de 6.3 y DE 2.2. La ejecución de los alumnos los coloca en un nivel logográfico que significa que se encuentran en una fase prelectora en la que no identifican las letras, sino que reconocen las palabras por su forma global. También presentaron dificultades atencionales ya que se tardaban en realizar las actividades (ver gráfica 2).

Gráfica 2.
Resultados de identificación de letras

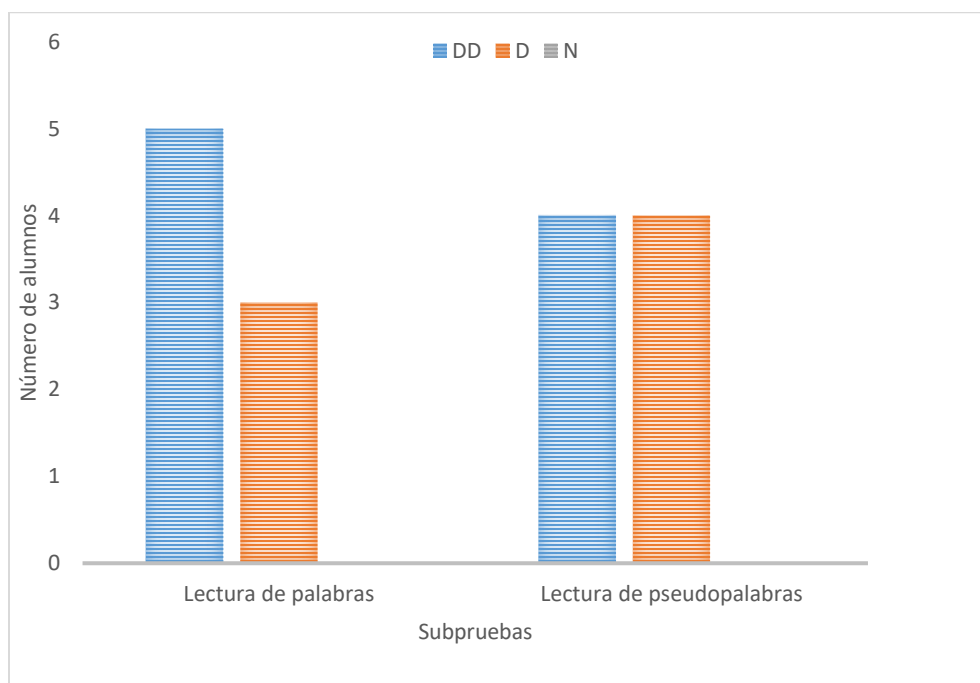


Fuente: Elaboración propia. Nota: DD: Dificultad severa D: Dificultad N: Normal

En los procesos léxicos, al realizar la lectura de palabras, cinco alumnos mostraron dificultad severa ya que no reconocieron ninguna palabra y tres de ellos realizaron con dificultad reconocimiento de palabras, solo descifran las letras que conformaban la palabra, pero carecían de darle significado, así como también tardaron en realizar esta tarea. En cuanto a los resultados de la lectura de pseudopalabras, la mitad de los alumnos presentaron

dificultades severas y la otra mitad lo realizaron con dificultad, lo que permite comparar la ejecución al leer las palabras y ver el efecto de lexicalidad, por lo que los alumnos demuestran que no han adquirido las reglas de conversión grafema-fonema (ver gráfica 3).

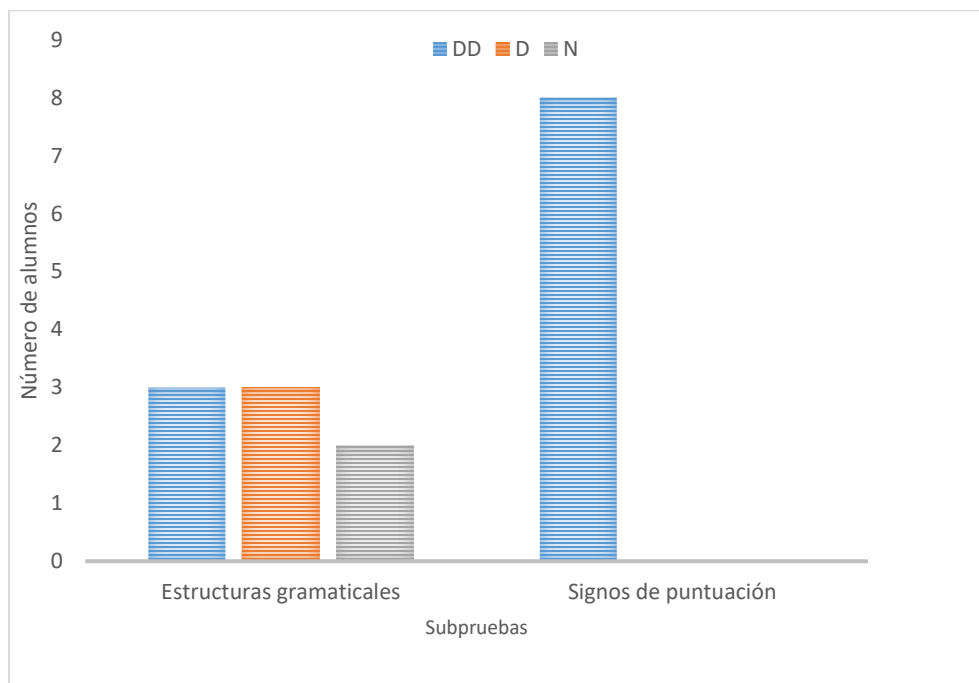
Gráfica 3.
Resultados de los procesos léxicos



Fuente: Elaboración propia. Nota: DD: Dificultad severa D: Dificultad N: Normal

En los procesos sintácticos, al realizar estructuras gramaticales, al leer oraciones con complejidad sintáctica, tres alumnos mostraron dificultad severa, tres presentaron dificultad y dos de los alumnos puntuaron normal al lograr leer las oraciones y señalar la imagen que corresponde a la acción, obteniendo una media de 7.6 y DE 5.4. Al respetar signos de puntuación, puntuaron con una media de 0.3 y DE 0.7, presentando dificultad severa para usar los signos de puntuación (ver gráfica 4).

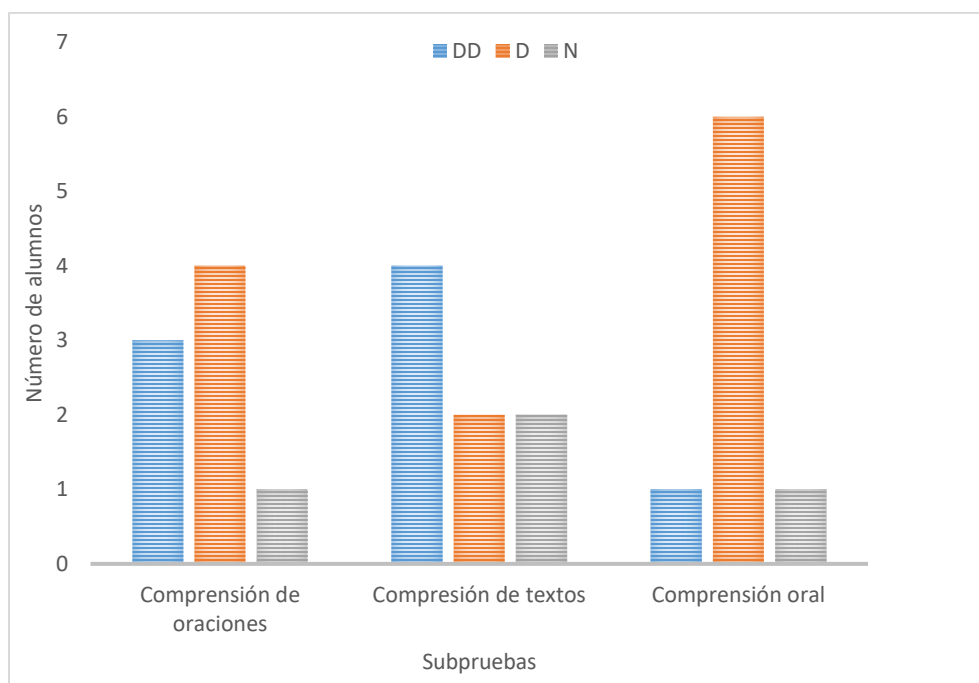
Gráfica 4.
Resultados de los procesos gramaticales



Fuente: Elaboración propia. Nota: DD: Dificultad severa D: Dificultad N: Normal

Por último, en los procesos semánticos al comprender oraciones mediante la lectura de los textos con la finalidad de evaluar la capacidad para extraer el significado de diferentes oraciones, se encontró que tres alumnos mostraron dificultad severa, cuatro dificultad y una realizó normal con una media de 9.4 y DE de 6.2. En la comprensión de textos, cuatro alumnos mostraron dificultad severa, dos dificultad y dos normal en cuanto a la capacidad de leer un texto, extraer el mensaje, integrarlo y expresarlo verbalmente, con una media de 4.6 y DE 4.4. Por último, en comprensión oral al escuchar la lectura en voz alta y recuperar la información por medio de preguntas, un alumno mostró dificultades severas, seis presentaron dificultad y uno lo realizó normal, con una media de 1.3 y DE 1.5 (ver gráfica 5).

Gráfica 5.
Resultados de los procesos semánticos

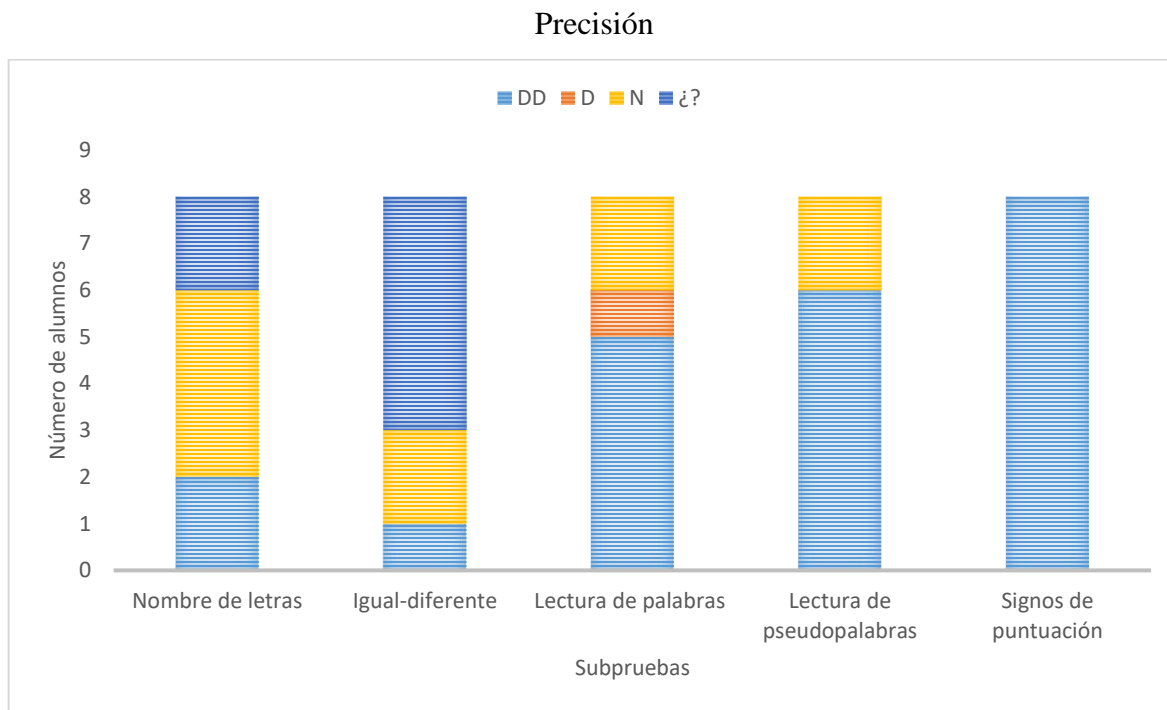


Fuente: Elaboración propia. Nota: DD: Dificultad severa D: Dificultad N: Normal

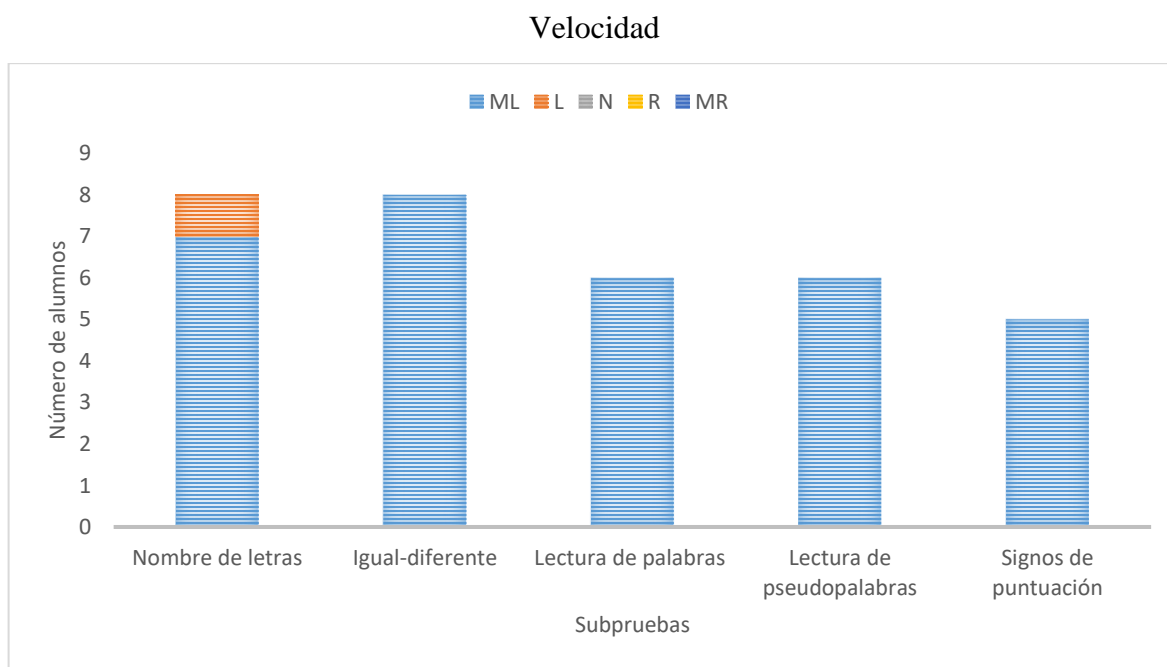
Otras de las puntuaciones de los procesos lectores son los índices de precisión y los índices de velocidad (ver gráfica 6), ya que es importante tomar en cuenta el tiempo para los procesos de lectura y las tareas, así se puede evaluar y analizar la velocidad y eficiencia de los procesos que intervienen en ella. Los alumnos obtuvieron los siguientes resultados:

Gráfica 6.

Resultados de velocidad y precisión.



Fuente: Elaboración propia. Nota: DD: Dificultad severa D: Dificultad N: Normal ¿? : Dudas



Fuente: Elaboración propia. Nota: ML: Muy lento L: Lento N: Normal R: Rápido
MR: Muy rápido

Los principales hallazgos de los procesos lingüísticos se presentan en la siguiente tabla 18:

Tabla 18.

Principales hallazgos de los procesos lingüísticos

Índice	PROCESOS FONOLÓGICOS		PROCESOS SINTÁCTICOS	PROCESOS SEMÁNTICOS	Análisis
	Identificación de letras	Procesos léxicos	Procesos gramaticales	Procesos semánticos	
cili1. Cea*	(D) Conocer y pronunciar las letras. (D) Segmentar e identificar las letras que componen cada palabra al leer.	(DD) Reconocimiento y leer las palabras. (DD) Pronunciar palabras nuevas o desconocidas.	(DD) Procesos sintácticos de oraciones. (DD) Uso de signos de puntuación.	(DD) Comprensión de oraciones extrayendo su significado. (DD) Comprensión de textos narrativos y expositivos. (D) Comprensión oral de textos expositivos.	(D) Procesos perceptivos al conocer, identificar y segmentar. (DD) Procesos léxicos, sintácticos y semánticos. Presenta un nivel de lectura logográfico.
2. Daniela*	(DD) Conocer y pronunciar las letras. (D) Segmentar e identificar las letras que componen cada palabra al leer.	(D) Reconocimiento y leer las palabras. (D) Pronunciar palabras nuevas o desconocidas.	(DD) Procesos sintácticos de oraciones. (D) Uso de signos de puntuación.	(D) Comprensión de oraciones extrayendo su significado. (D) Comprensión de textos narrativos y expositivos. (D) Comprensión oral de textos expositivos.	(D) Proceso lector manifestadas en el desconocimiento y pronunciación de letras. En sus procesos perceptivos y semánticos. (DD) Conocer y pronunciar las letras y al comprender el significado de las oraciones. Presenta un nivel de lectura logográfico.
3 Ivonne*	(D) Conocer y pronunciar las letras. (D) Segmentar e identificar las letras que componen cada palabra al leer.	(D) Reconocimiento y leer las palabras. (D) Pronunciar palabras nuevas o desconocidas.	(DD) Procesos sintácticos de oraciones. (D) Uso de signos de puntuación.	(N) Comprensión de oraciones extrayendo su significado. (N) Comprensión de textos narrativos y expositivos. (N) Comprensión oral de textos expositivos.	(N) Procesos semánticos en la comprensión de oraciones, textos y comprensión oral. (D) Procesos perceptivos, lingüísticos y sintácticos. Presenta un nivel de lectura logográfico.
4 Rocío*	(DD) Conocer y pronunciar las letras. (D) Segmentar e identificar las letras que	(DD) Reconocimiento y leer las palabras. (DD) Pronunciar	(DD) Procesos sintácticos de oraciones. (DD) Uso de signos de puntuación.	(DD) Comprensión de oraciones extrayendo su significado. (DD) Comprensión de	(D) Proceso perceptivo en identificar letras en cada palabra. (DD) Procesos perceptivos, lingüísticos,

	componen cada palabra al leer.	palabras nuevas o desconocidas.		textos narrativos y expositivos. (DD) Comprensión oral de textos expositivos.	sintácticos y semánticos. Presenta un nivel de lectura logográfico.
5 Cristóbal*	(N) Conocer y pronunciar las letras. (D) Segmentar e identificar las letras que componen cada palabra al leer.	(D) Reconocimiento y leer las palabras. (D) Pronunciar palabras nuevas o desconocidas.	(N) Procesos sintácticos de oraciones. (DD) Uso de signos de puntuación.	(D) Comprensión de oraciones extrayendo su significado. (DD) Comprensión de textos narrativos y expositivos. (D) Comprensión oral de textos expositivos.	(N) Procesos perceptivos al identificar letras y sintácticos en la lectura de oraciones con diferentes estructuras gramaticales. (D) Procesos perceptivos, léxicos y semánticos. (DD) Procesos gramaticales y semánticos. Presenta un nivel de lectura logográfico.
6 Sandra*	(DD) Conocer y pronunciar las letras. (D) Segmentar e identificar las letras que componen cada palabra al leer.	(DD) Reconocimiento y leer las palabras. (D) Pronunciar palabras nuevas o desconocidas.	(N) Procesos sintácticos de oraciones. (DD) Uso de signos de puntuación.	(D) Comprensión de oraciones extrayendo su significado. (N) Comprensión de textos narrativos y expositivos. (D) Comprensión oral de textos expositivos.	(N) Procesos sintácticos y semánticos en la comprensión de textos narrativos. (D) Procesos perceptivos, léxicos y semánticos. (DD) Procesos perceptivos, léxicos y sintácticos. Presenta un nivel de lectura logográfico.
7 Andrés*	(D) Conocer y pronunciar las letras. (D) Segmentar e identificar las letras que componen cada palabra al leer.	(DD) Reconocimiento y leer las palabras. (DD) Pronunciar palabras nuevas o desconocidas.	(DD) Procesos sintácticos de oraciones. (DD) Uso de signos de puntuación.	(DD) Comprensión de oraciones extrayendo su significado. (DD) Comprensión de textos narrativos y expositivos. (D) Comprensión oral de textos expositivos.	(D) Procesos perceptivos y semánticos en la comprensión oral de textos. (DD) Procesos léxicos, sintácticos, gramaticales y semánticos. Presenta un nivel de lectura logográfico.
8 Ignacio*	(DD) Conocer y pronunciar las letras. (D) Segmentar e identificar las letras que componen cada palabra al leer.	(DD) Reconocimiento y leer las palabras. (DD) Pronunciar palabras nuevas o desconocidas.	(D) Procesos sintácticos de oraciones. (DD) Uso de signos de puntuación.	(D) Comprensión de oraciones extrayendo su significado. (D) Comprensión de textos narrativos y expositivos.	(D) Procesos perceptivos, léxicos y semánticos. (DD) Perceptivos, sintácticos Presenta un nivel de lectura logográfico.

				(D) Comprensión oral de textos expositivos.	
Análisis	De los ocho alumnos todos presentaron dificultades en sus procesos perceptivos, cuatro de ellos presentaron severas dificultades y solo uno se situó dentro del rango normal.	De los ocho alumnos cuatro presentaron dificultades en los procesos léxicos y los otros cuatro presentaron severas dificultades.	De los ocho alumnos dos se situaron dentro de un rango normal, tres alumnos presentaron dificultades con relación a sus procesos semánticos, tres presentaron dificultades severas en sus procesos sintácticos gramaticales.	De los ocho alumnos uno obtuvo una puntuación normal en sus procesos semánticos, dos alumnos presentaron dificultades y cuatro alumnos sus puntuaciones fueron variables al presentar en alguna subprueba puntuaciones normales, con dificultades y con severas dificultades.	De acuerdo con su proceso lector los alumnos se encuentran en un nivel logográfico, demostrado aún dificultades perceptivas.

Fuente: Elaboración propia. Nota: DD: Dificultad severa D: Dificultad N: Normal

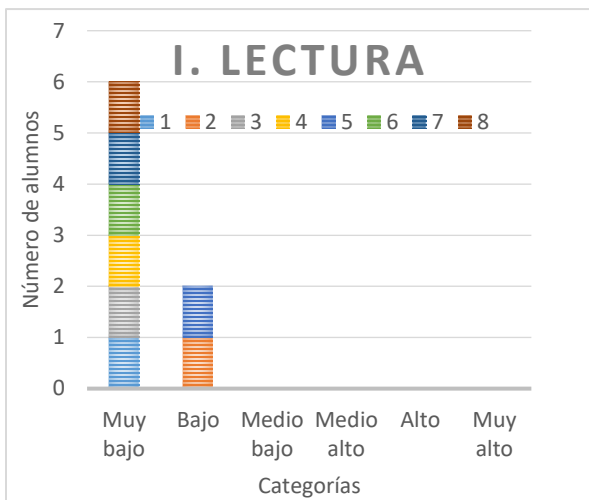
* Los nombres asignados son ficticios.

Al analizar los resultados de los procesos cognitivos en relación con los procesos de atención y funciones ejecutivas, se obtuvo lo siguiente:

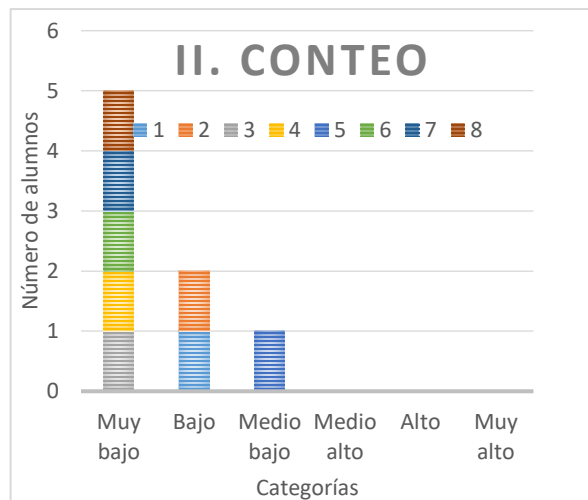
En los procesos automáticos que conforma lo relacionado con la atención y memoria, de los ocho alumnos con BRI, cinco puntúan muy bajo y dos bajos en la parte de lectura. En conteo, cinco puntuaron muy bajo, tres bajos y uno medio bajo (ver gráfica 7). Estas dos partes del test dan información sobre el acceso a palabras, los alumnos demostraron que reconocieron la grafía del número al expresarlo, sin embargo, presentaron dificultades en la producción rápida de la expresión y fluidez verbal, por lo que da un indicador de dificultades de la atención sostenida y la capacidad de automatización que incide en el aprendizaje escolar.

Gráfica 7.

Resultados de procesos automáticos



Fuente: Elaboración propia.



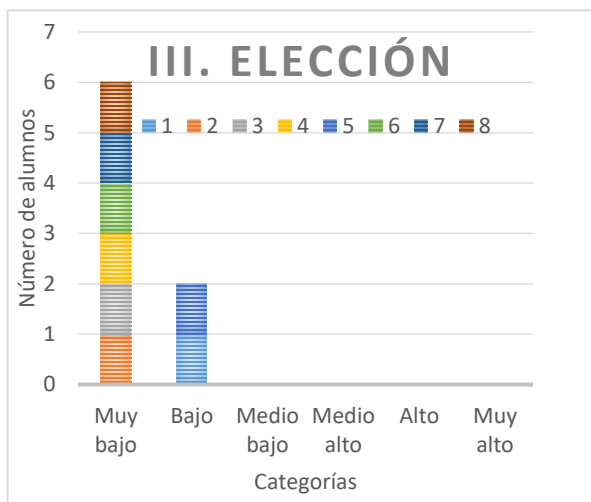
Fuente: Elaboración propia.

Los alumnos al evaluar la atención a pesar del conflicto de la lectura, inhibiendo esa tendencia involuntaria a leer los números y contarlos, se pone en juego los procesos mentales superiores movilizandoo la capacidad del alumno y realizar un esfuerzo cognitivo. En lo que corresponde a elección seis alumnos puntuaron muy bajo y dos bajos.

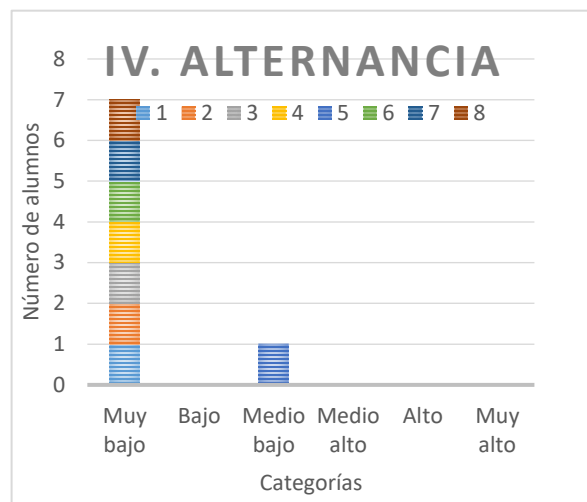
En la capacidad de alternar esta atención, siete alumnos puntuaron muy bajo y uno medio bajo (ver gráfica 8), mostrando mayores dificultades en movilizar un esfuerzo cognitivo voluntario, lo que muestra que los alumnos presentan dificultades para leer conscientemente. Solo un alumno puntuó dentro del promedio en la parte de alternancia, por lo que presentó mayores habilidades en realizar conductas controladas.

Gráfica 8.

Resultados de procesos controlados activos



Fuente: Elaboración propia.

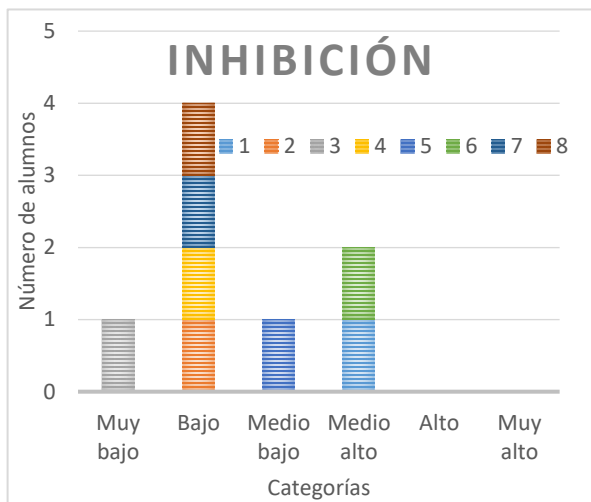


Fuente: Elaboración propia.

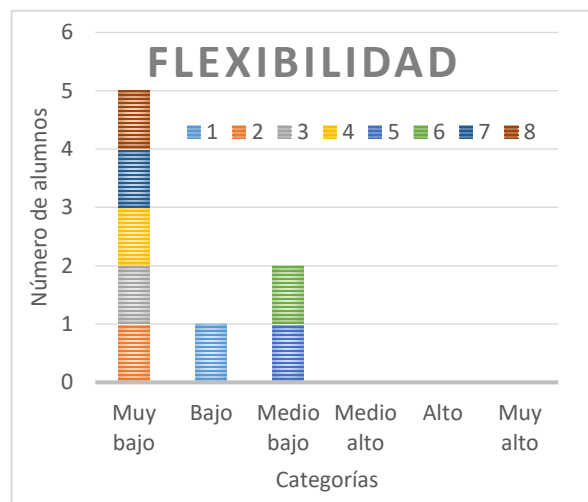
Para complementar, se describen los resultados de inhibición y flexibilidad, que corresponde al análisis de las funciones ejecutivas. Un alumno puntuó muy bajo, cuatro bajos, uno medio bajo y dos medio alto. Por tanto, tres de los alumnos (puntuaron en medio bajo y medio alto) se encuentran dentro del promedio, mostrando habilidades para controlar una respuesta automatizada con el fin de ofrecer una respuesta más controlada, mientras que cinco de ellos presentaron dificultades en la capacidad de inhibición.

Por lo que se refiere a la flexibilidad cognitiva, cinco alumnos puntuaron muy bajo, uno bajo y dos medios bajos, presentando mayores dificultades en la capacidad para retener instrucciones complejas, para seleccionar información relevante o para generalizar aprendizajes concretos a otras situaciones (ver tabla 19). Solo dos alumnos puntuaron dentro del promedio (ver gráfica 9).

Gráfica 9.
Inhibición y flexibilidad



Fuente: Elaboración propia.



Fuente: Elaboración propia.

Tabla 19.
Resultados de los procesos cognitivos

Procesos automáticos	Procesos contralados activos
(-) Producción rápida de la expresión y fluidez verbal por lo que da un indicador de dificultades de la atención sostenida y la capacidad de automatización que incide en el aprendizaje escolar.	(-) Dificultades en movilizar un esfuerzo cognitivo voluntario, poca capacidad para controlar y regular una acción o comportamiento que se dirija hacia un fin. Además, nos da un indicador de que los alumnos presentan dificultades para leer conscientemente.
(+) Reconocieron la grafía del número al expresarlo verbalmente.	(+) Solo un alumno presenta mayores habilidades en realizar conductas controladas.

Fuente: Elaboración propia. Nota: (-) indica las dificultades (+) indica las habilidades o fortalezas.

Análisis de los resultados

Una vez que se han presentado la descripción de los datos del estudio, se analizaron las variables con la prueba de correlación Spearman. En primer lugar, se analiza la correlación de los procesos cognitivos en relación con la atención, memoria y funciones ejecutivas. Después se presenta la correlación de los procesos lingüísticos analizando los procesos fonológico, sintáctico y semántico.

Procesos cognitivos

Enseguida, se presenta el análisis de correlación de cada una de las subpruebas y los índices WISC-IV. Para simplificar de los resultados únicamente se describen aquellas correlaciones que son significativas.

La subprueba Semejanzas tiene una correlación alta, positiva y altamente significativa con el ICV (ver tabla 20). Esto es, a mayor velocidad de procesamiento que presentan los alumnos también tienen mayor razonamiento verbal.

Tabla 20.

Correlación Semejanzas con subpruebas e índices WISC-IV

Variables	WISC-IV, interpruebas	
Semejanzas	"r"	P
ICV	.908**	.002

Fuente: Elaboración propia

* significativo al 5%

** significativo al 1%

La subprueba Vocabulario tiene una correlación alta, positiva y significativa con retención de dígitos y el CIT. Esto es, se detecta una relación directa entre el desarrollo del lenguaje expresivo, receptivo y comprensión verbal con la memoria auditiva a corto plazo y el procesamiento secuencial auditivo (ver tabla 21).

Tabla 21.

Correlación Vocabulario con subpruebas e índices WISC-IV

Variables	WISC, interpruebas	
Vocabulario	"r"	P
Retención de dígitos	.759*	.029
CIT	.761*	.028

Fuente: Elaboración propia

* significativo al 5%

** significativo al 1%

Por su parte, la variable Comprensión tiene una correlación negativa y alta con la subprueba Información y con el IRP. Es decir, se detecta que a mayor razonamiento y juicio práctico en situaciones sociales hay menor memoria a largo plazo de información factual y menor razonamiento perceptual (ver tabla 22).

Tabla 22.

Correlación Comprensión con subpruebas e índices WISC-IV

Variables	WISC-IV, interpruebas	
	“r”	P
Comprensión		
Información	-.835**	.010
IRP	-.708*	.050

Fuente: Elaboración propia

* significativo al 5%

** significativo al 1%

La subprueba Información tiene una correlación alta, positiva y significativa con el IRP. Esto es se detecta una relación directa de la memoria a largo plazo de información factual con el razonamiento perceptual (ver tabla 23).

Tabla 23.

Correlación Información con subpruebas e índices WISC-IV

Variables	WISC-IV, interpruebas	
	“r”	P
Información		
IRP	.780*	.022

Fuente: Elaboración propia

* significativo al 5%

** significativo al 1%

La subprueba Pistas tiene una correlación alta, positiva y significativa con el ICV. Por su parte, tiene una correlación negativa y alta con la subprueba Claves y el IVP. Esto es, se detecta una relación inversa entre el razonamiento verbal con la velocidad de operación mental y psicomotora y con la velocidad de procesamiento de los alumnos. Asimismo, se identifica una relación positiva con la comprensión verbal (ver tabla 24).

Tabla 24.

Correlación Pistas con subpruebas e índices WISC-IV

Variables	WISC, interpruebas	
	“r”	P
Pistas		
ICV	.708*	.049
Claves	-.805*	.016
IVP	-.856**	.007

Fuente: Elaboración propia

* significativo al 5%

** significativo al 1%

La subprueba Diseño (ver tabla 25) con cubos tiene una alta y positiva correlación con Búsqueda de símbolos. Este resultado se puede explicar por ser parte del mismo índice.

Tabla 25.

Correlación Diseño con cubos con subpruebas e índices WISC-IV

Variables	WISC-IV interpruebas	
	“r”	P
Diseño con cubos		
Búsqueda de símbolos	.785*	.021

Fuente: Elaboración propia

* significativo al 5%

** significativo al 1%

La subprueba Conceptos con dibujos tiene una correlación alta, positiva y significativa con la subprueba Aritmética, esto es, se encontró relación directa entre el razonamiento abstracto y el razonamiento numérico (ver tabla 26).

Tabla 26

Correlación Conceptos con Dibujos con subpruebas e índices WISC-IV

Variables	WISC, interpruebas	
	“r”	P
Conceptos con dibujos		
Aritmética	.731*	.039

Fuente: Elaboración propia

* significativo al 5%

** significativo al 1%

La subprueba Matrices (ver tabla 27), tiene una correlación alta, negativa y significativa con la subprueba Figuras incompletas y una correlación alta, positiva y altamente significativa con el IRP, es decir, entre el razonamiento viso perceptual y la discriminación visual.

Tabla 27.

Correlación Matrices con subpruebas e índices WISC-IV

Variables	WISC-IV, interpruebas	
	“r”	P
Matrices		
Figuras incompletas	-.755*	.030
IRP	.931**	.001

Fuente: Elaboración propia

* significativo al 5%

** significativo al 1%

Por último, la subprueba Claves tiene una correlación alta, positiva y significativa con el IVP (ver tabla 28). Esto muestra una relación entre la capacidad para procesar información con la velocidad de procesamiento.

Tabla 28.

Correlación Claves con subpruebas e índices WISC-IV

Variables	WISC-IV, interpruebas	
Claves	“r”	P
IVP	.745*	.034

Fuente: Elaboración propia

* significativo al 5%

** significativo al 1%

A continuación, se analiza la correlación de los índices WISC-V con las subpruebas del Test de cinco dígitos, en los que se presenta la correlación entre el proceso de atención, memoria y funciones ejecutivas.

El IMT tiene una alta correlación, negativa y con una alta significancia con la subprueba Test de cinco dígitos Elección. Con el resto de subpruebas, la correlación es no significativa. Se detecta, de este modo una relación inversa entre las funciones ejecutivas y la memoria de trabajo (ver tabla 29).

Tabla 29.

Correlación IMT con subpruebas Test de cinco dígitos.

Variables	WISC-IV y Test de cinco dígitos	
IMT	“r”	P
Test de cinco dígitos Elección	-.873**	.005

Fuente: Elaboración propia

* significativo al 5%

** significativo al 1%

El IVP tiene una alta correlación, negativa y significativa con la subprueba del test de cinco dígitos Lectura, esto es, se detecta una relación inversa entre la velocidad de procesamiento con los procesos automáticos de los alumnos. Con el resto de subpruebas, la correlación es no significativa (Tabla 30).

Tabla 30.

Correlación IVP con subpruebas Test de cinco dígitos.

Variables	WISC IV y Test de cinco dígitos	
IVP	"r"	P
Test de cinco dígitos Lectura	-.755*	.030

Fuente: Elaboración propia

* significativo al 5%

** significativo al 1%

La subprueba Test de cinco dígitos Conteo (ver la tabla 31), tiene una correlación positiva y significativa con la subprueba Test de cinco dígitos Alternancia. Esto es, hay una relación directa entre los procesos de memoria y atención con la capacidad de inhibir respuestas involuntarias.

Tabla 31.

Correlación Test de cinco dígitos Conteo con subpruebas Test de cinco dígitos

Variables	TEST DE CINCO DÍGITOS, interpruebas	
	"r"	P
Test de cinco dígitos Conteo		
Test de cinco dígitos Alternancia	.731*	.040

Fuente: Elaboración propia

* significativo al 5%

** significativo al 1%

En el siguiente apartado se analiza la correlación de los procesos lingüísticos con los procesos cognitivos, de los índices WISC-IV con las subpruebas de PROLEC-R.

Procesos lingüísticos

Como se observa en la tabla 32, el ICV tiene una correlación significativa sólo con las subpruebas Lectura de palabras Índice de velocidad y Lectura de pseudopalabras Índice de velocidad, en ambos casos, la correlación es alta y positiva. Esto es, la comprensión verbal tiene una fuerte relación con los procesos fonológicos del reconocimiento grafema fonema.

Tabla 32.
Correlación ICV con subpruebas PROLEC-R

Variables	WISC-IV y PROLEC-R	
	"r"	P
Lectura de palabras Índice de velocidad	.812*	.050
Lectura de pseudopalabras Índice de velocidad	.928**	.008

Fuente: Elaboración propia

* significativo al 5%

** significativo al 1%

El IVP tiene una correlación altamente significativa sólo con la subprueba Comprensión oral Índice general, la cual es alta y negativa. Esto muestra que a mayor velocidad de procesamiento los alumnos están teniendo menor comprensión oral, un resultado que no se hubiera esperado. El pensamiento de los alumnos es más rápido, lo que no les permite comprender lo que están leyendo, solo realizan una reproducción de fonema, grafema. (ver tabla 33).

Tabla 33.
Correlación IVP con subpruebas PROLEC-R

Variables	WISC-IV y PROLEC-R	
	"r"	P
Comprensión oral índice general	-.839**	.009

Fuente: Elaboración propia

* significativo al 5%

** significativo al 1%

Factores externos

A continuación, se describen los aspectos sociodemográficos y los resultados de los factores externos de los procesos lectores de los alumnos con BRI, a partir de la entrevista semiestructurada realizada a los padres y profesores.

Con relación a los aspectos socioeconómicos de la familia que integran los alumnos con BRI: las madres de familia tienen una edad que oscila entre 30 a 36 años. En cuanto a su escolaridad, dos tienen bachillerato, cinco secundaria y una no tiene estudios, todas

manifestaron que saben leer y escribir excepto la que no tuvo escolaridad. Seis se dedican a las labores del hogar y dos son comerciantes, de estas últimas el sueldo mensual que perciben es de \$4,000. Con respecto a los padres de familia, solo se obtuvo información de seis de ellos, y sus edades oscila entre 42 y 32 años, en cuanto a su escolaridad, uno tiene carrera técnica, uno bachillerato, tres secundaria, uno primaria, todos saben leer y escribir, cinco son empleados y uno es obrero, percibiendo un salario mensual entre \$7,000 y \$4,000.

En lo que corresponde al estado civil de los padres, cinco son casados, dos madres son solteras y una familia vive en unión libre. El tipo de vivienda en el que habitan, dos de ellos es propia, tres rentan y tres es prestada ya que comparten su hogar con otros familiares, contando con todos los servicios básicos como luz, agua potable, servicio de limpia, electricidad, drenaje.

En cuanto a la interacción entre el niño-padres-familia, la mayoría mencionó que es buena, sólo una madre mencionó que en ocasiones discute con su esposo. En relación con la interacción entre niño-padres-escuela, dos de ellos se mantienen en comunicación con la maestra de grupo e incluso participan en todas las actividades, al contrario de los seis restantes ya que refirieron que no participan en las actividades, no mantienen comunicación constante con la maestra de grupo, y los niños faltan mucho a clases. Respecto a la relación entre niño, padres, familia y escuela dos mencionan que es buena y participan en todo en colaboración con la familia, tres tratan de mantener una comunicación y participación en las actividades y dos de ellos refirieron que la interacción es mala, debido a que sus hijos faltan mucho y no participan en las actividades.

Con relación al desarrollo pre-peri y postnatal de los alumnos. Durante el embarazo seis madres refirieron que sus hijos no tuvieron dificultades al nacer, y dos nacieron prematuros entre 8 y 7 meses. En el momento del parto, siete madres de familia mencionan que no tuvieron complicaciones, solo una mencionó que su hija tuvo sufrimiento fetal. Después del parto hasta los tres años, seis madres de familia comentaron que sus hijos no han presentado ninguna caída o enfermedad, solo dos presentaron dificultades, uno permaneció por un mes en incubadora y era alimentado por sonda y otra niña frecuentemente presentaba temperaturas altas. De los tres años a la fecha, cuatro madres de familia no

observan ninguna dificultad en sus hijos, una menciona que su hija fue diagnosticada por un especialista con retraso psicomotor lo que le afecta su motricidad gruesa y utiliza zapatos ortopédicos, tres madres de familia mencionan que sus hijos presentan dificultades en su aprendizaje.

Como se puede observar en la tabla 34 los resultados de la entrevista semiestructurada permitieron conocer que los padres mencionan que el periodo de atención de sus hijos ante actividades de lectura es de 10 a 30 min, llama la atención que refieren que a sus hijos sí les gusta leer, pero se distraen con facilidad, o recuerdan lo que leen o no tiene coherencia lo que expresan, presentan dificultades para comprender textos que les leen, reconocen palabras y muestran dificultades en la lectura.

Tabla 34.

Respuestas más recurrentes de la Entrevista semiestructurada para padres.

Dimensiones	Respuestas
Atención	Mantienen una atención ante la tarea en un promedio de 10 a 25 minutos y en actividades específicas de lectura de 10 a 30 minutos, dos no les gusta leer y seis mencionaron que sí les gusta leer. Lo que más leen son cuentos, libros de texto y un alumno lee en su celular. Leen en el momento de hacer la tarea. No comprende lo que lee y es distraído.
Memoria	No recuerdan lecturas se les olvidan los personajes y no tiene coherencia.
Funciones Ejecutivas	Identifican las partes más importantes de un texto. Con dificultad expresan lo que han entendido de una lectura. Dificultades en la comprensión de textos. Dificultades resolver problemas de acuerdo con lo que leen o les leen.
Fonología	Reconocen letras, se encuentran en proceso de leer palabras y uno alumno ya lee oraciones.
Sintaxis	Dificulta darle significado de las palabras. Se les dificulta leer oraciones y comprenderlas.
Semántica	Les cuesta trabajo comprender lo que está leyendo.

Fuente: Elaboración propia

Con relación a la información de la entrevista semiestructurada a profesores, refirieron que la mayoría de los alumnos con BRI presenta periodos cortos de atención debido a que se distraen con facilidad o no se concentran, suelen no concluir las actividades, pero cambia su atención si se les presenta material visual o que lo puedan manipular. Ante la lectura de algún cuento identifican algunas partes importantes, seis de ellos aún reconocen letras y palabras, dos de ellos ya logran leer palabras, oraciones y textos. Sin embargo, los profesores mencionan que a todos se les dificulta la comprensión de textos y la expresión verbal (ver tabla 35).

Tabla 35.

Respuestas más recurrentes de la Entrevista semiestructurada para profesores.

Dimensiones	Respuestas
Atención	No concluyen las actividades y se distraen con facilidad, están atentos de 10 a 20 minutos ante una tarea. Atienden más con material que lo puedan observar, escuchar y tocar. Necesario llamar su atención para que retome la actividad. Con el uso de imágenes focalizan más su atención. Su atención es selectiva.
Memoria	Identifica partes de un cuento mediante el apoyo de imágenes. Dificultades en su expresión verbal al dar su opinión o exponer un tema.
Funciones Ejecutivas	Dificultad en poner atención y comprender a leerles. No saben leer.
Fonología	Reconocen letras y palabras, están en proceso de la lectura de oraciones y textos.
Sintaxis	Reconocen algunas palabras y las asocian con la imagen para darles significado.
Semántica	No comprende lo que lee.

Fuente: Elaboración propia

Con la finalidad de realizar el análisis de las relaciones de los factores internos y externos que intervienen en la lectura, se presentan en el apéndice 7, los resultados de las categorías de análisis establecidas, encontrando lo siguiente:

En los procesos cognitivos, en lo que respecta al proceso de atención los alumnos ponen atención durante periodos cortos, se distraen con facilidad, se les dificulta discriminar auditivamente y seleccionar uno o varios aspectos de su realidad. En cuanto al proceso de memoria presentan dificultades al recordar las cosas, requieren de un apoyo visual para recuperar la información y expresarla, manifestaron dificultades en la memoria a auditiva, a corto plazo y en controlar la atención e inhibir el ingreso de asociaciones irrelevantes. Por último, el proceso cognitivo a analizar fueron las funciones ejecutivas que es un elemento

indispensable para el aprendizaje de la lectura, los alumnos presentaron dificultades al razonar, integrar, sintetizar y resolver problemas.

En relación con los factores lingüísticos en los procesos fonológicos coincide lo mencionado por los padres de familia y los hallazgos encontrados en que a los alumnos se les dificulta el reconocimiento de letras, su pronunciación, segmentación e identificación de las letras que compone cada palabra. En sus procesos de sintaxis los alumnos aún no logran combinar palabras para formar oraciones y frases, la mayoría de los padres sabe que sus hijos no saben leer. Y, por último, en los procesos semánticos presentan dificultades para comprender oraciones, textos pequeños ya sea narrativos o expositivos, además de su expresión oral, mientras que al realizar la lectura en voz alta por otra persona también presentan dificultades en su comprensión.

Discusión

El objetivo principal de este estudio fue analizar los factores internos -cognitivos, lingüísticos- y factores externos -escuela, familia- que intervienen en el proceso lector de alumnos que presentan Bajo Rendimiento Intelectual de primero y segundo grado de primaria, fundamentado bajo el modelo comprensivo del aprendizaje lingüístico inicial en donde se incluyen factores esenciales para el desarrollo y aprendizaje de la lectura dando importancia la interacción del alumno con sus diferentes sistemas, lo cual es un factor importante para su aprendizaje (Porta & Ison, 2011).

Para dicho análisis en un primer momento se estudiaron los factores internos evaluando los procesos cognitivos, la conducta adaptativa y los procesos lingüísticos con la finalidad de identificar a los alumnos de primero y segundo grado de una escuela primaria que presentaron Bajo Rendimiento Intelectual de los cuales ocho fueron tuvieron estas características: de acuerdo a su coeficiente intelectual tres alumnos presentaron un rango de limite y cinco un promedio bajo de acuerdo a la escala Wechsler de inteligencia para niños -IV por lo cual se ubicaron dentro del rango de 70 a 85 puntuaciones como primer elemento para ser considerado con la condición de BRI.

Respecto a sus características cognitivas, presentaron dificultades en sus habilidades verbales, en la resolución de problemas nuevos, en el procesamiento de la información verbal, en hacer uso de la experiencia para su propio aprendizaje, en la capacidad de cambiar de operaciones mentales de manera oportuna, comprensión verbal, memoria a largo plazo y memoria de trabajo, pensamiento concreto, poco creativo y lenguaje expresivo y receptivo, lo anterior se relacionan con pocas oportunidades culturales, intereses, carente estimulación temprana y patrones de lectura, también nos indica que los alumnos presentan antecedentes educativos y familiares limitados.

Cabe destacar que los alumnos obtuvieron resultados en sus características cognitivas similares, mostrando debilidad en su comprensión verbal, sin embargo, los puntajes obtenidos muestran mejores habilidades en la velocidad de procesamiento manifestando

capacidad para discriminar información visual, coordinación visomotora, discriminación perceptual y memoria visual a corto plazo, demostrado mayores habilidades perceptivas. Los procesos cognitivos que intervienen en la lectura, tal y como se abordan en este estudio, la atención, memoria y funciones ejecutivas, son un factor esencial para la adquisición de este proceso. En los resultados de la evaluación de los procesos cognitivos, se encontró que los alumnos con BRI presentaron dificultades en la memoria de trabajo, proceso mediante el cual el alumno mantiene la información que se está utilizando en el momento. Estudios han demostrado que los alumnos que presentan estas dificultades también se ven afectados en la lectura (Rodríguez, 1999; Swanson, 2000; Mestre & Palmero, 2004).

Estos resultados coinciden con lo expuesto al evaluar la conducta adaptativa, debido a que los padres y los profesores, señalaron que el área más afectada es la académica al presentar dificultades en la lectura, la escritura y cuestiones matemáticas, además de referir también que sus hijos presentan conflictos para desenvolverse en la comunidad. Estas dificultades de comprensión verbal de acuerdo con algunos autores son indispensables para poder leer y las debilidades cognitivas de los alumnos afectan dicho proceso (Sattler, 2003; Searls, 2002).

Se complementa la información con los hallazgos al evaluar la atención y las funciones ejecutivas, de los cuales los procesos más relevantes que se observaron fueron que los alumnos presentaron dificultades en cuanto a su atención sostenida y a la capacidad de automatización, debido a que obtuvieron dificultades su expresión y fluidez verbal. Con relación a su atención sostenida, los alumnos presentaron dificultades al realizar un esfuerzo cognitivo voluntario, reflejando poca capacidad para controlar y regular una acción o comportamiento que se dirija hacia un fin. Estas también son consideradas funciones ejecutivas las cuales los alumnos mostraron dificultades en inhibir respuestas e ir hacia un objetivo. Cuetos (2010) señala que la memoria de trabajo y las funciones ejecutivas son procesos cognitivos básicos para el aprendizaje integrado de los procesos lectores.

En relación con el proceso lector de los alumnos con Bajo Rendimiento Intelectual, se analizaron los procesos lingüísticos: fonológicos, sintácticos y semántico. En cuanto al análisis fonológico en lo referente a los procesos perceptivos en a las subpruebas de

identificación de letras, siete alumnos mostraron entre dificultades severas para identificar el nombre o sonido de las letras y su pronunciación, sólo un alumno logró identificarlas de manera normal. Así como también, los alumnos mostraron dificultad para segmentar e identificar las letras que componen cada palabra que tienen que leer.

Los alumnos presentaron dificultades para percibir visualmente las letras, por lo que de acuerdo con las etapas de la lectura se encuentran en un nivel logográfico, debido a que reconocen las palabras por su forma global, cabe destacar que también se vieron afectados debido a su dificultad de atención, por lo que se tardaron en realizar las actividades. Es necesario identificar las dificultades en este proceso de lectura en los alumnos con BRI ya que tanto los alumnos de primero como de segundo grado no muestran diferencias en sus resultados, solo un alumno presentó mejores habilidades en sus procesos perceptivos, sin embargo, no son habilidades que impliquen desempeño relativamente avanzado.

Lo anterior se fortalece con lo que se ha investigado en darle prioridad a la conciencia fonológica ya que es un factor fundamental en el aprendizaje de los primeros años debido a que es considerada como precursor del proceso lector (Núñez & Santamaría, 2014).

De acuerdo con Cuetos (2010) la identificación de las letras (sonido o nombre) es un paso sustancial para que el alumno posteriormente logre el reconocimiento de palabras y así su significado. Los lectores experimentados logran leer y comprender realizándolo automáticamente, sin embargo, los alumnos con BRI presentaron dificultades severas ya que no reconocieron las palabras, se pudo constatar que la mayoría de los alumnos en las subpruebas de lecturas de palabras y lectura de pseudopalabras solo descifraban las letras de algunas palabras omitiendo o sustituyendo algunas letras, por lo que los alumnos demostraron aún no haber adquirido las reglas de conversión grafema-fonema.

En cuanto al componente sintáctico que se refiere a la capacidad de combinar símbolos en palabras, frases y oraciones permitiendo describir situaciones específicas. Al evaluar el proceso lingüístico en relación con las estructuras gramaticales y signos de puntuación, los alumnos con BRI mostraron entre dificultades severas y moderadas, al no

lograr leer las oraciones y señalar la imagen que corresponde a la acción, pero llama la atención en estos resultados que dos alumnos obtuvieron puntuaciones normales. Sin embargo, el uso de los signos de puntuación, todos los alumnos no lograron respetarlos.

Por último, el proceso que se analizó fue el semántico que de acuerdo con Loeches (2012) se refiere al acceso y significado que se asigna a las palabras, este proceso es fundamental para mantener una comunicación efectiva y la comprensión del mensaje. La mayoría de los alumnos presentaron entre dificultades severas y dificultades moderadas, solo un alumno logró de manera normal realizar la comprensión de oraciones, textos y la comprensión oral.

Como hallazgo se encontró que la mayoría de los alumnos con Bajo Rendimiento Intelectual presentaron dificultades en los procesos perceptivos, sintácticos y a nivel semántico, es importante que se favorezcan en estos alumnos el reconocimiento y la lectura de las palabras que es en donde tienen mayores dificultades, además de la comprensión verbal que son habilidades estrechamente relacionadas con el proceso de la lectura.

En cuanto a los factores y los factores externos que son los relacionados con la escuela y la familia que influyen en el proceso de la lectura, se encontró que los profesores mencionaron que los alumnos se distraen con facilidad, es necesario llamarles constantemente su atención para que retomen la actividad, su atención es selectiva debido a que sólo se enfocan a partes de un tema, además de referir que han observado que presentan dificultades en su atención. Esto se relaciona con lo obtenido en los factores internos, debido a que los alumnos demostraron tener dificultades en su atención sostenida ya que se presentaron dificultades para mantener la atención sobre alguna tarea de las tres pruebas mencionadas, así como también, en su memoria de trabajo, lo cual se relaciona con lo referido por los profesores al manifestar las dificultades en la comprensión. También los padres de familia mencionaron que a sus hijos sí les gusta leer, pero están conscientes de que no comprenden lo que leen y son distraídos.

Esto nos permite conocer que tanto los padres de familia y los docentes están conscientes de las dificultades que presentan los alumnos, sin embargo, los alumnos siguen

pasando de grado escolar sin resolver sus dificultades. Por otro lado, aunque otros estudios se han ocupado de estudiar sujetos lectores de niveles preescolares, primaria secundaria, pocos se han dirigido su atención a alumnos BRI (Madero, 2011; Ray, 2009).

Los hallazgos de la investigación confirman la pertinencia de profundizar el estudio del proceso lector en los alumnos que presentan la condición de Bajo Rendimiento Intelectual. Estudiar los factores internos y externos asociados con los procesos lectores en estos alumnos, son la base para diseñar estrategias y programas que resulten en mayor efectividad para su desarrollo personal y desempeño escolar, mientras más temprano se trabaje con estos alumnos, menos problemas afrontarán en su futuro escolar y cuando este grupo se convierta en una población de interés para los especialistas, se podrá contar con mayor evidencia y propuestas que orienten las decisiones de los actores que podemos cambiar una ruta que parece estar destinada al fracaso escolar.

Conclusiones

Los resultados de las evaluaciones internacionales y nacionales de la lectura dan cuenta de las necesidades que presentan los alumnos en México, al presentar bajo puntaje en la ejecución de las pruebas, presentar problemas para reconocer la información, estructurar diferentes tipos de textos, inferir, interpretar, sintetizar y establecer relaciones textuales. Esta problemática es responsabilidad de todos los actores implicados -maestros, padres de familia, alumnos y sociedad- en el Sistema Educativo, razón por la que se debe centrar mayores esfuerzos en las poblaciones más desfavorables, entre ellas a los niños con Bajo rendimiento intelectual (BRI).

Los resultados obtenidos a lo largo de este estudio generan elementos y evidencia que contribuirán de manera relevante a brindar atención a los alumnos que presenten esta condición de Bajo Rendimiento Intelectual, sobre todo porque se demuestra que éstos se encuentran en una situación de riesgo al no ser atendidos oportunamente.

Se encontró que la mayoría de los alumnos con BRI tuvieron dificultades en sus procesos cognitivos y lingüísticos. Se evidencia que los procesos fonológicos, que son los estimulados en sus primeros años escolares y en los cuales los alumnos presentan mayor dificultad, especialmente cuando realizan el análisis grafema-fonema, al no ser estimulados deriva en que los procesos sintácticos y semánticos se vean afectados. En el caso de la memoria de trabajo, los alumnos muestran dificultades para utilizar la información que están procesando en el momento y resolver problemas poniendo en juego la atención a la tarea e inhibiendo lo irrelevante. También los alumnos mostraron dificultades de precisión como en la velocidad lectora, al tratar de evitarlo realizaron un mayor esfuerzo en sus operaciones cognitivas como la de decodificación de letras y palabras. Por otra parte, presentaron mayores dificultades al realizar una lectura fluida por lo que repercutió considerablemente en su comprensión lectora.

El tener desarrollados ciertos aspectos lingüísticos entre ellos los fonológicos, y los procesos cognitivos, favorecerá al aprendizaje de la lectura en los alumnos con BRI, además de que son requisitos indispensables para poder leer. Sin embargo, cabe señalar que no todos los alumnos quienes presenten dificultades en este proceso significan que presentarán dificultades en la lectura, se debe tener presente que cada alumno tiene su ritmo madurativo, por lo que es fundamental realizar una detección y evaluación a profundidad de estos procesos.

Se plantea considerar a la lectura como un proceso cognitivo complejo que engloba una serie de habilidades componentes y, cuya adquisición va a depender de un conjunto de procesos lingüísticos; no es sólo procesar información grafémica y fónica sino también información sintáctica y semántica donde intervienen procesos de atención, memoria y la resolución de problemas en este caso dando prioridad a las funciones ejecutivas (Jiménez y Artiles 1990; Cuetos 2010).

Como propuestas específicas para la atención de este sector de la población, se plantea la importancia de que tanto los docentes como los padres de familia estimulen los procesos cognitivos y lingüístico de los alumnos para favorecer su proceso de lectura. Para ello, en particular se plantean las siguientes acciones específicas:

- Realizar una detección oportuna a inicio de ciclo escolar de los alumnos que presenten Bajo rendimiento Intelectual.
- Diseñar estrategias y programas que resulten en mayor efectividad para su desarrollo personal y desempeño escolar.
- Tener acceso a la biblioteca escolar y biblioteca del aula, con la finalidad de que los alumnos estén en contacto con el acervo de los libros del rincón de lectura.
- Relación, colaboración y comunicación entre el alumno-docente-familia ya que será más fácil conocer las dificultades a las que se está enfrentando el alumno y tendrán un apoyo mutuo.

Un tipo de investigación como la presente, invita abrir otras líneas de investigación de corte cualitativo, en donde puedan realizarse observaciones dentro del aula, grabaciones y una participación más activa de los padres de familia y docentes de grupo. Se considera necesario ampliar la información sobre los hábitos, costumbres y creencias de la lectura para conocer cómo repercute este apoyo desde la familia y la escuela conocer las estrategias que emplea el docente en proceso lector de los alumnos que presentan BRI.

Se propone que en los proyectos escolares se pongan en práctica diversas estrategias que fomenten el desarrollo de los procesos lingüísticos priorizando los fonológicos con relación a la identificación de letras, como el nombre o sonido, la lectura de palabras y pseudopalabras. Así como involucrar de manera activa a los padres de familia, ya que se pudo identificar que en la mayoría de los casos ellos están conscientes de las dificultades en la lectura que presentan sus hijos y no se involucran en este proceso. En general, en la familia y en la escuela se desconoce cómo favorecer mutuamente el desarrollo de la lectura. Finalmente es necesario que los alumnos con BRI sean favorecidos en todos los sistemas personal, educativo y familiar, lo que le brindará mayores oportunidades de aprender, porque se les está enseñando la lectura, pero no están consolidando correctamente su aprendizaje, con el fin de que los alumnos quienes presentan esta condición no queden en el olvido o rezagados, esto traería como consecuencia que no tengan un desarrollo óptimo tanto educativo como socialmente porque les restan oportunidades que a la larga culmina en graves problemas académicos y económicos.

Referencias

- Acle, T. G., & Roque, P. (2006). Guía de entrevista a padres. En G. T. Acle (Ed.), *Resiliencia en educación especial. Una experiencia en la escuela regular* (p. 97-103). España: GEDISA-UNAM-FES Zaragoza.
- Acle, T. G. (2012). *Resiliencia en educación especial. Una experiencia en la escuela regular*. Barcelona: Gedisa.
- Acle, T.G., Martínez, B.M.L., & Lozada, G.R., (2016). Bridging the Gap between Theory and Practice: Ecological Risk/Resilience Model Contributions to Special Education. *Scientific Research an Academic Publisher*. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2016.77114>
- Aguado. G. (2012). Fonología. En: *Neurociencia del lenguaje. Bases neurológicas e implicaciones clínicas*. p.47. España: Panamericana.
- Alegría, J. (1981). Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades. *Infancia y Aprendizaje, Journal for the Study of Education and Development*, 29(3), 79-94. Recuperado de <http://www.um.es/langpsy/Docencia/Lenguaje/Practicas/Dislexia/Alegria.1985.IA.pdf>
- Artigas, P.J., (2007). Neuropediatría. *Capacidad de inteligencia límite y disfunción ejecutiva*, (1)36, 21-32. doi: <https://doi.org/10.33588/rn.44S02.2006662>
- Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo AAIDD. (2011). *Discapacidad intelectual. Definición, clasificación y sistemas de apoyo*. Madrid: Alianza Editorial.
- Atorresi, A. (2005). Laboratorio latinoamericano de la evaluación de la calidad de la educación. *Competencias para la vida en las evaluaciones de lectura y escritura (SERCE – LLECE)*. Resumen recuperado de http://www.oei.es/evaluacioneducativa/competencias_vida_evaluaciones_lectura_escritura_a_torresi.pdf
- Badian, N. (1988). The prediction of good and poor reading before kindergarten entry: A nine years follow-up study. *Journal of Learning Disabilities*, (21)2, 98-103.
- Bannatyne, A. (1979). *La lectura un proceso auditivovocal*. Argentina: Panamericana.

- Bas, P.E., Bas., & Pérez, de G.P.M.V. (2010). Desafíos de la familia actual ante la escuela y las tecnologías de información y comunicación. *Educatio Siglo XXI*, 28(1), 41-68. Recuperado de <http://revistas.um.es/educatio/article/view/109721/104411>
- Berko, L. & Bernstein, R. (1999). *Psicolingüística*. New York: McGraw Hill.
- Bisquerra, R. (1996). *Métodos de investigación educativa*. España: CEAC.
- Bodrova, E., & Leong, D.J. (2004). *Herramientas de la mente*. México: Pearson.
- Bombini, G. (2008). La lectura como política educativa. *Revista Iberoamericana De Educación*, 46, 19-35. [doi:10.35362/rie460714](https://doi.org/10.35362/rie460714)
- Borzone, A. M., & Signorini, A. (1988). Del habla a la escritura: la conciencia lingüística como una forma de transición natural. *Revista Latinoamericana de Lectura*. Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a9n2/09_02_Borzone.pdf/view
- Bravo, V.L. (2000). Los procesos cognitivos en el aprendizaje de la lectura inicial. *Pensamiento educativo*. 27(30), 49-68. Recuperado de <http://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/177/public/177-428-1-PB.pdf>
- Bravo, V.L. (2004). La conciencia fonológica como una posible “Zona de desarrollo próximo” para el aprendizaje de la lectura inicial. *Revista Latinoamericana de Psicología*. 36(1), 21-32. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/805/80536103.pdf>
- Bravo, V. L. (2003). *La lectura inicial y psicología cognitiva*. Chile: Ediciones UC.
- Bravo, V.L., Villalón, M., & Orellana, E. (2002). La conciencia fonológica y la lectura inicial en niños que ingresan a primer año básico. *Psykhe*, 11(1), 175-182. Recuperado de <http://www.psykhe.cl/index.php/psykhe/article/view/452>
- Bravo, V.L., Bermeosolo, B.J., Pinto, G. A., & Oyarzo, G.E. (1994). *El efecto lectura inicial y rendimiento escolar básico*. Recuperado de <http://biblioteca.uahurtado.cl/ujah/reduc/pdf/pdf/7969.pdf>
- Bravo Valdivieso, L. (1999). *Lenguaje y dislexias: enfoque cognitivo del retardo lector*. Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Cabrera, F., Donoso, T., & Marín, M.A. (1994). *El proceso lector y su evaluación*. España: Laertes.

- Canales, J.Y. & Porta, M.E. (2016). El nivel educativo y socioeconómico del hogar y habilidades pre-lectoras en escuela urbano y urbano-marginales de la provincia de Mendoza-Argentina. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"* (2)16, 1-26. doi: [10.15517/aie.v16i2.23925](https://doi.org/10.15517/aie.v16i2.23925)
- Carranza, C.J.A., Brito, D.N.G., & González, T.J.M. (1984). ¿Lenguaje o Pensamiento?: Vygotsky versus Piaget. *Anales de Psicología*, 95-108. Recuperado de <http://revistas.um.es/analesps/article/view/32501/84961>
- Castañeda, F. S. (2004). *Educación, aprendizaje y cognición. Teoría y práctica*. México: Manual moderno.
- Castorina, J.A., Coll, C., Díaz, B.A., Díaz B.A.F., García, B., Hernández, G., Moreno, A.L., Muriá, I., Pessoa de C.A.M., Vasco, C.E. (1999). *Piaget en la educación*. Debate en torno a sus aportaciones. México: Paidós.
- Chall, J.S., Jacobs, V.A., & Baldwin, L.E. (1990). *The Reading Crisis: Why Poor Children Fall Behind*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Cecilio, F.D. & Ligabó, M.P. (2016). Leitura e escrita: un modelo cognitivo integrado. *Psicologia: Teoria e Prática*, (1)18, 152-165. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872016000100012
- CONACULTA, (2015). Encuesta nacional de lectura y escritura 2015- 2018. Recuperado de https://observatorio.librosmexico.mx/files/encuesta_nacional_2015.pdf
- CONEVAL (2010), Pobreza a nivel municipio 2010. Recuperado de <http://www.coneval.gob.mx/Medicion/MP/Paginas/Medicion-de-la-pobreza-municipal-2010.aspx>
- Coltheart, M., Curtis, B., Atkins, Paul., & Haller, M. (1993). Models of reading aloud: dual-route and parallel distributed-processing approaches. *Psychological Review*, 100(4), 589-608. doi:10.1037/0033-295X.100.4.589.
- Coll, C. (1999). La teoría genética y los procesos de construcción del conocimiento en el aula. En: *Piaget en la educación. Debate en torno a sus aportaciones*. México: Paidós.
- Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. U.S.A.: Sage Publications.

- Creswell, J.W. (2015). *Educational Research. Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson.
- Cuetos, F., Rodríguez, B., Ruano, E., & Arribas, D. (2012). *Batería de evaluación de los procesos lectores, revisada (PROLEC-R)*. 4ta. España: Edición. TEA Ediciones, S.A.
- Cuetos, F. (2010). *Psicología de la lectura*. España: Wolters Kluwer.
- Cuetos, F. (1990). *Psicología de la lectura*. España: Escuela Española.
- Cuningham A. & Stanovich K. (1997). Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental Psychology*. (6)33, 934-945.
Recuperado de
<https://pdfs.semanticscholar.org/aa80/07d71042168e1b897289663c56adbdc172b.pdf>
- De Vega, M. (1992). *Introducción a la psicología cognitiva*. Madrid: Alianza Psicología.
- Declaración de Helsinki de la AMM. (2008). *Principios éticos para las investigaciones médicas en seres humanos*. Recuperado de:
<http://www.wma.net/es/30publications/10policies/b3/>
- DIEE (2015). *Manual para alumnos generación 2015*. Doctorado interinstitucional en educación.
- DIF (2017). Programa de desayunos escolares. Evaluación interna 2017. Recuperado de
<http://www.dif.cdmx.gob.mx/storage/app/uploads/public/5ad/a21/a4e/5ada21a4e478d717050372.pdf>
- DOF (2019). *Decreto por el que reformas, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3º, 31º, y 73º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa*. Recuerdo de
https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019&print=true
- Edler, R. (2008). Políticas de educación especial. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, (1)10, 15-28 Recuperado de
<http://www.redalyc.org/pdf/802/80210102.pdf>
- Esquivel, F., Heredia, M. C., & Lucio, E. (2007). *Psicodiagnóstico clínico del niño. The Child Clinical Psychodiagnostic*. México: Manual Moderno.
- EVALÚA DF (2010). *Medición del índice de desarrollo social*. Recuperado de
<http://www.evalua.df.gob.mx/medicion-unidades-territoriales-2010.php>

- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E., & Gómez P. M. (1982). *Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura*. México: Dirección General de Educación Especial.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. España: Morata.
- Flick, U. (2014). *La gestión de la calidad en investigación cualitativa*. España: Morata
- Flores, V. D. (1994). El ingreso de México a la OCDE. Recuperado de <http://revistas.bancomext.gob.mx/rce/magazines/360/22/RCE16.pdf>
- Fraca, L. (2003). *Pedagogía integradora en el aula*. Caracas: Los libros del nacional.
- Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. En: K. Patterson, J. Maechall y M. Coltheart (Eds). *Surface dyslexia: cognitive ad neuropsychological studies of phonological reading*. Londres: LEA.
- Gargiulo, R. (2003). *Special education in contemporary society. An introduction to exceptionality*. U.S.A.: Thompson Learning.
- Gómez-Pérez, M.A., Valadez, M.D., Jiménez, J., Méndez, A.M., & Zavala, M.A. (2011). Evaluación de los procesos cognitivos de la lectura a través del SICOLE-R-Primaria en niños que cursan la educación primaria: un estudio transversal. Recuperado de <http://www.revistadepsicologiayeducacion.es/index.php/volumenes.html>
- González, C. A. (1995). El desarrollo del lenguaje: nivel fonológico. El desarrollo del lenguaje: nivel léxico-semántico y el desarrollo del lenguaje: nivel morfo-sintáctico. En Antonia M. González & otros, *Psicología del desarrollo: teorías y prácticas* (pp. 77-81, 89-99, 103-11). Granada; Aljibe.
- Goodman K. (1988). “El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo” En: Ferreiro, Emilia y Margarita Gómez Palacio. *Nuevas perspectivas sobre el proceso de lectura y escritura* (pp.13-28). México: Ed. Siglo XXI.
- Grossman, H. J. (1973). *Manual on terminology and classification in mental retardation*. Washington, D.C.: American Association on Mental Deficiency.
- Gutiérrez, P.N. (2004). Modelos de acceso al léxico y aprendizaje de la lectura. 56(2), p. 95-110. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1232873>
- Harley, T. A. (2009). *The psychology of language: from data to theory*. New York: Psychology Press.
- Hernández R. G. (2014). *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Paidós.

- Herley, T. A. (2009). *La psicología del lenguaje de los datos a la teoría*. España: McGraw-Hill.
- Heward, W. L. (1998). *Niños excepcionales. Una introducción a la educación especial*. España: Pearson educación.
- INEE (2013). *México en PISA 2012*. 1a edición. México: INEE.
- INEE (2015). *Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (Planea)*. Recuperado de <http://www.inee.edu.mx/index.php/planea>
- INEE (2015). Las pruebas ENLACE y EXCALE. Un estudio de validación. Recuperado de <https://www.inee.edu.mx/publicaciones/las-pruebas-enlace-y-excale-un-estudio-de-validacion/>
- INEE (2018). PLANEA. Resultados nacionales 2018. Recuperado de http://planea.sep.gob.mx/content/general/docs/2018/RESULTADOS_NACIONALES_PLANEA2018_INEE.pdf
- Jiménez, J. & Artiles, C. (1990). Factores predictivos del éxito en el aprendizaje de la lectoescritura. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, (49), 21-38. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48342>
- Jiménez, J.E., Rodríguez, C., Guzmán, R., & García, E. (2010). Desarrollo de los procesos cognitivos de la lectura en alumnos normolectores y alumnos con dificultades específicas en el aprendizaje. *Revista de educación*. 361-386. Recuperado de http://www.ince.mec.es/revistaeducacion/re353/re353_13.pdf
- Kozulin, A. (1994). *La psicología de Vygotsky*. España: Alianza.
- Landesman, S., & Ramey, C. (1989). *Developmental psychology and mental retardation: integrating scientific principles with treatment practices*. American Psychologist.
- León, S. N. (2011). *Bajo rendimiento intelectual: evaluación e intervención*. (Reporte de experiencia profesional para obtener el grado de Maestría en Psicología). Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Loeches, M. M. (2012). Sintaxis. En *Neurociencia del lenguaje. Bases neurológicas e implicaciones clínicas*. pp. 77. España: Panamericana.
- Luria, A. R. (1989). *Las funciones corticales del hombre*. La Habana: Orbe.
- Luque, P. D. & Juan, F. P. (2002). *Trastornos del desarrollo y adaptación curricular. Dificultades en el aprendizaje de la lectura*. España: Aljibe.

- Madero-Suárez, I.P. (2011). *El proceso de comprensión lectora en alumnos de tercero de secundaria*. (Tesis doctoral inédita). Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, Guadalajara, México.
- Martínez Rizo, F. (coord.) (2015). *Las pruebas ENLACE y EXCALE. Un estudio de validación*. México: INEE.
- Mayorga, M.J. & Madrid, D. (2014). El lector no nace se hace; implicaciones desde la familia. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*. (1), 81-88 doi:10.13128/RIEF-14798
- Meece, J. (2000). *Desarrollo del niño y del adolescente. Compendio para educadores*. México: Mc Graw-Hill.
- Meléndez, C. J. (2012). Programa par a niños con Discapacidad Intelectual y Bajo Rendimiento Intelectual: Un enfoque resiliente. En G. Acle Tomasini (Coord). *Resiliencia en educación especial. Una experiencia en la escuela regular*. (pp. 132-165). España: GEDISA-UNAM-FES Zaragoza.
- Medina, G.B., Mercado, V.E., & García, A.I., (2015). La capacidad intelectual límite: la gran olvidada. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*. 365-372. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.17060/ijodaep.2015.nl.v2.33>
- Mestre, N. J. M., & Palmero, C. F. (2004). *Procesos psicológicos básicos. Una guía académica para los estudios en psicopedagogía, psicología y pedagogía*. España: Mc Graw-Hill.
- Miretti, M. (2003). *La lengua oral en la educación inicial*. Argentina: Homo Sapiens.
- Mitchell, D.C. (1982). *The process of Reading*. Chichester: John Wiley y Sons.
- Molina G,T., & Del Valle R, B. (2016). Fortalecimiento de la lectura mediante la interacción familiar: Programa PROLECS-UN. *Educere: Revista Venezolana de Educación*, (16), 200-309. Recuperado de <http://www.redalyc.org/jatsRepo/356/35649692010/index.html>
- Moreno, S.E. (2001). Análisis de la influencia de la familia en los hábitos lectores de sus hijos e hijas: un estudio etnográfico. *Contextos educativos: Revista de educación*, (4), 177-196. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=209694>

- Montealegre, R. (1994). El lenguaje egocéntrico en la psicología contemporánea: polémicas e investigaciones. *Revista Latinoamericana de Psicología* (26), 111-128. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/805/80526108.pdf>
- Mota de Cabrera, C., & Villalobos, J. (2007). El aspecto socio-cultural del pensamiento y del lenguaje: visión Vygotskyana. *Educere*, (38)11, 411-418. Recuperado de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102007000300005
- Muter, V., & Stevenson, J. (2004). Phonemes, rimes, vocabulary, and grammatical skills as foundations of early reading development: evidence from a longitudinal study. *Developmental Psychology*. (5)40, 665-681. Recuperado de http://www.itari.in/categories/ability_to_learn/phonemes_rimes_vocabulary_and_grammatical_skills_as_foundations_of.pdf
- Nadal, M.C. (2011). *Dislexia y discalculia*. La Rioja. UNIR.
- National Reading Panel. (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. *National Institute of Child Health and Human Development*. Recuperado de <https://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/nrp/documents/report.pdf>
- Núñez, D.M.P., & Santamaría, S.M. (2014). Prerrequisitos para el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura: conciencia fonológica y destrezas orales de la lengua. *Lengua y Habla*. (18), 72-92. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=511951374006>
- OCDE. (2016). *El panorama de la educación; indicadores de la OCDE*. Recuperado de <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/EAG2016-Mexico.pdf>
- OCDE. (2016a). *Programa para la evaluación internacional de los alumnos (PISA). PISA 2016-resultados*. Recuperado de <https://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Mexico-ESP.pdf>
- OCDE. (2013). *Programa para la evaluación internacional de los alumnos (PISA). PISA 2012-resultados*. Recuperado de <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-results-mexico-ESP.pdf>
- OCDE. (2009). 15 años de México en la OCDE. Recuperando de <http://www.oecd.org/centrodemexico/15aosdemexicoenlaocde.htm>

- Pascual, R., Madrid, D. & Mayorga, M.J. (2013). Aprendizaje precoz de la lectura: reflexiones teóricas y desde la experiencia en el aula. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, (10), 91-106 Recuperado de <https://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/286>
- Peltopuro, M., Ahonen, T., Kaartinen, J., Seppälä, H. & Närhi, V. (2014). Borderline Intellectual Functioning: A Systematic Literature Review. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 52(6), 419-443. doi:http://dx.doi.org/10.1352/1934-9556-52.6.419
- Piaget, J., Ajuriaguerra, J., Bresson, F., Fraisse, P., Inhelder, B., Oléron, P. (1985). Introducción a la psicolingüística. Buenos Aires: nueva Visión.
- Porta, M.E., & Ison, M.S. (2011). Hacia un enfoque comprensivo del aprendizaje lingüístico inicial como proceso cognitivo. *Revista Iberoamericana de Educación*, (55), 243-260. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/277259071>
- Prato, N. L. (1998). *Abordaje de la lectura y la escritura desde una perspectiva psicolingüística*. Argentina: Ediciones Novedades Educativas.
- Ray-Bazán, A. (2009). La comprensión de textos expositivos en niños de segundo, tercero y cuarto grados de primaria. (Tesis doctoral inédita). Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, Guadalajara, México.
- Reimers, F. (2006). *Aprender más y mejor. Políticas, programas y oportunidades de aprendizaje en la educación básica en México*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rodríguez, S. F. (1999). Procesos cognitivos. En Carrascosa C. S. (Eds.), *La respuesta educativa a los alumnos gravemente afectados en su desarrollo*. (pp. 201-257). España: Ministerio de educación y cultura.
- Rodríguez, F. J. (2012). Semántica. En Cuetos, V. F., (Eds), *Neurociencia del lenguaje. Bases neurológicas e implicaciones clínicas*. (pp.93). España: Panamericana.
- Ruiz, M.S. (2012). Contribución de la psicolingüística a la formación psicopedagógica. *Revista Pilquen*, (9)XIV, 1-7. Recuperado de <https://es.slideshare.net/stichs/contribucion-de-la-psicolingustica>
- Sanchez, C. R., (1996). Lexical access in visual word recognition: The contribution or word form. En *Language processing in Spanish*. P. 21-59. USA: LEA.

- Santrock, J. W. (2014). *Psicología de la educación*. México: McGraw-Hill.
- Salvador, C.L. (2013). *Funcionamiento intelectual límite: guía de consenso y buenas prácticas*. *Revista de Psiquiatría y Salud Mental*. 109-102.
doi:10.1016/j.rpsm.2012.12.001
- Salvador, J.S., Cuetos, V.F., & Aguillón, C. (2016). Adaptación cultural y datos normativos del test de lectura PROLEC-R en niños mexicanos de 9 a 12 años. *Panamerican Journal of Neuropsychology*, (2)10, 42-58. doi: 10.7714/CNPS/10.2.202
- Sattler, J. (2010). *Evaluación infantil. Fundamentos cognitivos. Vol. I*. 5ta. Edición. México: El Manual Moderno.
- Searls, E. (2002). *Cómo detectar problemas de lectura y aprendizaje usando la prueba WISC-III*. México: Trillas.
- SEP (1982). *Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita*. Recuperado de <https://iebem.morelos.gob.mx/>.
- SEP (1984). *Propuesta para el aprendizaje de las lengua escrita y matemáticas*. Recuperado de <https://iebem.morelos.gob.mx/>.
- SEP (2006). *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial*. México: SEP.
- SEP, (2014a). *Evaluación nacional del logro académico en centros escolares*. Recuperado de <http://www.enlace.sep.gob.mx/>
- SEP, (2014b). *Programa Nacional de Lectura y Escritura para la Educación Básica en México*. Recuperado de http://www.sep.gob.mx/es/sep1/sep1_Programa_Nacional_de_la_Lectura#.V0vsi4-cFxI
- SEP, (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral*. Plan y programa de estudio para la educación básica. México: SEP.
- Sedó, M. A. (2007). *Five Digit Test (Test de los Cinco Dígitos)*. Manual. Madrid: TEA Ediciones.
- Shea, T. M., & Bauer, A. M. (2000). *Educación especial. Un enfoque ecológico*. México: McGraw-Hill.
- Smith, E. E., & Kosslyn, S. M. (2008). *Procesos cognitivos. Modelos y bases neuronales*. Madrid: Pearson.
- Solé, I. (1996). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Grao.

- Suro, S.J. & Leal, C.F. (2004). La lectura en la educación especial: reflexiones pedagógicas y lingüísticas. *Dies estudios sobre la lectura*. 233-264. Recuperado de https://www.academia.edu/10808831/La_lectura_en_la_educaci%C3%B3n_especial
- Swanson, H. (2000). Are working memory deficits in readers with learning disabilities hard to change? *Journal of Learning Disabilities*, (6)33, 551-566. doi: 10.1177/002221940003300604
- Tinbergen, N. (1951). *The study of instinct*. Londres: Oxford University Press.
- UNESCO (2005). *Informe de seguimiento de la EPT. Educación para todos. El imperativo de la calidad*. Francia: UNESCO.
- UNESCO (2015). *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos 2015*. Recuperado de http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/images/SITI_ED-espanol.pdf
- Velarde, C.E., Canales, G.R., & Lingán, H.S. (2010). Enfoque cognitivo y psicolingüístico de la lectura: diseño y validación de una prueba de habilidades prelectoras (THP) en niños y niñas de la provincia constitucional de Callao, Perú. *Revista IIPSI*, (1)13, 53-68. Recuperado de http://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/investigacion_psicologia/v13_n1/pdf/a03.pdf
- Vellutino, F. (1982). Theoretical issues in the study of Word recognition: The unit of perception controversy reexamined. En S. Rosenberg, *Handbook of applied psycholinguistics*. Nueva Jersey: LEA Hillsdale.
- Vellino C. L. & Vargas D. (2015). Perfil cognitivo dos alunos com dificuldades de aprendizagem na leitura e matemática. *Psicologia: Teoria e Prática*, (2)17, 185-198. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1938/193841504014.pdf>
- Wechsler, D. (2011). *La Escala de inteligencia de Wechsler para niños, IV Edición*. México: Manual Moderno.

Apéndices

Apéndice 1. Inventario de conducta adaptativa para niños (ICAN)

versión profesores

Inventario de Conducta Adaptativa para Niños (ICAN)
Versión para padres de Profesores
Julieta Meléndez Campos (2007)

Su participación al responder este Inventario es fundamental en el desempeño del (la) alumno, ya que lo que usted conteste permitirá tener un mejor conocimiento de él o ella en los diferentes ambientes en los que se desenvuelve y así, brindarle la ayuda pertinente. Por ello, proporcione la siguiente información, la cual será totalmente confidencial.

Nombre del niño: _____
Edad: _____ Grado y grupo: _____
Nombre del profesor: _____

A continuación, se presenta un listado de actividades que el (la) alumno (a) puede o no realizar. Después de cada actividad hay varias opciones que muestran cómo realiza la actividad, marque con una “x” el número que corresponda más con el desempeño del (la) alumno (a). Ejemplo:

Lava los trastes él solo:

1 ~~2~~ 3 4 5
Nunca Pocas veces Frecuentemente Siempre No se la he pedido

	1 Nunca	2 Pocas veces	3 Frecuente- mente	4 Siempre	5 No se le ha pedido
1. Puede peinarse solo.					
2. Participa y disfruta de actividades de juego.					
3. Dice lo que siente cuando algo no resultó como él quería.					
4. Sabe que las frutas y verduras son alimentos que lo nutren.					
5. Cuida y mantiene en buen estado sus cuadernos y libros.					
6. Separa las palabras al escribir.					
7. Escribe cartas o recados como una manera de comunicarse con los demás.					

Apéndice 2. Inventario de conducta adaptativa para niños (ICAN) versión padres

Inventario de Conducta Adaptativa para Niños (ICAN)
Versión para padres de Familia
Julieta Meléndez Campos (2007)

Su participación al responder este Inventario es fundamental en el desempeño de su hijo, ya que lo que usted conteste permitirá tener un mejor conocimiento de él o ella en los diferentes ambientes en los que se desenvuelve y así, brindarle la ayuda pertinente. Por ello, proporcione la siguiente información, la cual será totalmente confidencial.

Nombre del niño: _____
Edad: _____ Grado y grupo: _____ Sexo: _____
Nombre de la persona que contrasta: _____
Parentesco: _____

A continuación, se presenta un listado de actividades que su hijo puede o no realizar. Después de cada actividad hay varias opciones que muestran en cómo realiza la actividad, marque con una “x” el número que corresponda más con el desempeño de su hijo. Ejemplo:

Lava los trastes él solo:

1 ~~2~~ 3 4 5
Nunca Pocas veces Frecuentemente Siempre No se la he pedido

	1 Nunca	2 Pocas veces	3 Frecuente- mente	4 Siempre	5 No se le ha pedido
1. Puede peinarse solo.					
2. Participa y disfruta de actividades de juego.					
3. Dice lo que siente cuando algo no resultó como él quería.					
4. Sabe que las frutas y verduras son alimentos que lo nutren.					
5. Cuida y mantiene en buen estado sus cuadernos y libros.					
6. Separa las palabras al escribir.					
7. Escribe cartas o recados como una manera de comunicarse con los demás.					
8. Realiza actividades de acuerdo con el lugar donde se encuentra (parque, iglesia, etc.)					

Apéndice 3. Entrevista para padres

GUÍA DE ENTREVISTA PARA PADRES

(Acle y Roque, 2004; 2006)

Escuela _____ Fecha _____

Nombre del maestro _____ Grupo y grado _____

Nombre de la persona que aplica _____ Persona entrevistada _____

ALUMNO

Nombre del alumno _____ Sexo m () f ()

Fecha y lugar de nacimiento _____ Edad actual años () meses ()

Lugar que ocupa entre los hermanos _____

Preescolar: Sí () No () Años cursados: _____ Repetidor sí () no ()

Primaria () Grado que cursa _____ Repetidor sí () no ()

Grados ()

Estatura actual _____ Peso actual _____

Constitución _____

Aspecto general _____

MADRE

PADRE

Nombre _____

Lugar de nacimiento _____

Lengua materna _____

Edad (años) _____

Escolaridad _____

Completa sí () no () sí () no ()

Sabe leer sí () no () sí () no ()

Puede escribir sí () no () sí () no ()

Apéndice 4. Entrevista semiestructurada a padres

Nombre del alumno: _____

Grado: _____ Fecha de aplicación: _____

Nombre del padre de familia o tutor: _____

Estimado padre de familia o tutor, sabemos la importancia de las actividades académicas que realiza como apoyo para favorecer el aprendizaje de su hijo (a) en casa, por esta razón para nosotros es muy importante que nos conteste lo que a continuación se le solicita:

Ante actividades de lectura que realiza en casa su hijo (a):

1. ¿Cuánto tiempo aproximadamente suele permanecer atento?
2. ¿Cuánto tiempo ocupa para realizar actividades de lectura?
3. ¿Le gusta leer? ¿Por qué?
4. ¿Qué tipo de textos lee?
5. ¿En qué momento lee? ¿Por qué en ese momento?
6. ¿Usted cómo valora si su hijo (a) pone atención y comprende la actividad que realiza?
7. ¿Su hijo es capaz de recordar alguna lectura que le hayan contado? ¿Cómo lo realiza?
8. ¿Mediante la lectura oral de algún texto logra identificar las partes más importantes un texto? ¿Cómo lo realiza?
9. ¿Su hijo cómo expresa lo que ha entendido de la lectura?
10. ¿Cómo realiza las predicciones e inferencias sobre alguna lectura realizada?
11. De acuerdo a lo que le leen o lee, su hijo ¿es capaz de resolver problemas?
12. ¿Su hijo es capaz de reconocer letras, palabras y oraciones?
13. ¿Su hijo reconoce y les da significado a las palabras? ¿Cómo lo realiza?
14. ¿Su hijo reconoce y les da significado a las oraciones? ¿Cómo lo realiza?
15. ¿Cómo ve usted que lee su hijo? ¿Qué observa que se le dificulta?
16. ¿Su hijo comprende lo que lee? ¿Por qué?

GRACIAS

Apéndice 5. Entrevista semiestructurada a profesores

Nombre del maestro: _____

Grado: _____ Fecha de aplicación: _____

Estimado maestro (a) con la finalidad de conocer su experiencia ante el trabajo con sus alumnos con relación a la lectura, le pedimos nos conteste las siguientes preguntas:

Ante actividades que impliquen el aprendizaje del proceso de la lectura el alumno:

1. ¿Cómo considera que es la atención del alumno hacia la lectura?
2. ¿Cuánto tiempo aproximadamente suele permanecer atento?
3. ¿Con qué tipo de material el alumno focaliza más su atención? (Verbal y gráfica)
4. Verbal, Gráfica, Grafica/kinestésica/verbal, Gráfica/kinestésica)
5. ¿De qué otra manera ha observado que el alumno focaliza más su atención?
6. Ante la presencia de un material de lectura novedoso, ¿qué comportamiento tiene el alumno?
7. ¿Qué ayuda hay que presentar para que el alumno ponga atención?
8. ¿Cómo retoma su comportamiento atencional?
9. ¿Para qué tipo de información el alumno focaliza más su atención?
10. ¿Su atención es selectiva o global? Es decir, rescata información del tema en general o solo se centra en una parte del tema.
11. ¿Usted cómo valora si el alumno pone atención y comprende las actividades que realiza?
12. ¿Mediante la lectura oral de algún texto logra identificar las partes más importantes un texto? ¿Cómo lo realiza?
13. ¿El alumno logra expresar lo que ha entendido de la lectura?
14. De acuerdo a lo que le leen o el alumno lee ¿es capaz de resolver problemas?
15. ¿El alumno es capaz de reconocer letras, palabras y oraciones?
16. ¿Cómo reconoce el alumno y les da significado a las palabras?
17. ¿Cómo reconoce el alumno y les da significado a las oraciones?
18. ¿El alumno comprende lo que lee? ¿Por qué?

GRACIAS

Apéndice 6. Consentimiento informado

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Nombre del alumno: _____

Fecha de nacimiento: _____ **Edad:** _____

Grado y grupo: _____ **Sexo:** _____

Estoy enterado (a) del trabajo que se realizará con su hijo (a) y doy mi autorización para que participe en las actividades planeadas, dentro de las instalaciones de la primaria. Los datos serán tratados de manera confidencial.

Nombre y firma del padre de familia o tutor: _____

Apéndice 7. Resultados de las categorías de análisis de los factores internos y externos.

Eje/ Tema	Categoría	Subcategoría	Factores internos	Factores externos	
			Alumno	Padre	Docente
			Alumna 1. Cecilia*		
L E C T U R A	P R O C E S O S C O G N I T I V O S	Atención	Tiene dificultades al mantener la atención ya que se distrae con facilidad. Mostro al leer una atención baja.	Mantiene la atención durante 15 min, se distrae fácilmente	Se distrae y se le tiene que llamar la atención constantemente para que retome la atención en las actividades.
		Memoria	Presenta dificultades en la memoria auditiva a corto plazo.	Al leerle un cuento recuerda pocas cosas de lo que se le ha leído y no comprende lo que se le lee.	Se apoya en las imágenes para recordar lo leído, pero hace comentarios relacionando otras cosas que no son parte del texto.
		Funciones Ejecutivas	Al razonar presenta dificultades, así como en la capacidad de integración, síntesis y la habilidad de resolver problemas nuevos.	Le cuesta trabajo resolver problemas.	No logra captar el objetivo del problema, sin embargo, cuando uno le da más pistas lo realiza.
	P R O C E S O S L I N G Ü	Fonología	Presenta dificultades al reconocer las letras, al pronunciarlas, segmentar e identificar las letras que componen cada palabra.	Apenas está reconociendo o las palabras, le cuesta mucho trabajo.	Aún está en proceso, ya reconoce algunas letras y palabras, pero luego las confunde.
		Sintaxis	No logra combinar las palabras para formar oraciones y frases, aún no sabe leer.	Si se las leo si sabe que significan, pero no pueda leer las palabras largas, solo	No logra leer, está en proceso de la lectura.

	I S T Í C O S			las cortas como sal, sol, pan, luna. Aun no puede leer oraciones.	
		Semántica	Presenta dificultades para comprender oraciones, comprender textos pequeños ya sean narrativos o expositivos. En la lectura de textos expositivos en voz alta realizada por otra persona, también presento dificultades en la comprensión oral.	Le cuesta mucho trabajo leer, se come las letras, no comprende lo que lee.	Aún está en proceso de aprender a leer, al leerle con apoyo de preguntas logra comprender, pero se le tiene que apoyar en la lectura.
Eje/ Tema	Categoría	Subcategoría	Alumna 2. Daniela*		
L E C T U R A	P R O C E S O S C O G N I T I V O S	Atención	Presentó dificultades al discriminar auditivamente la información. Logró expresarse verbalmente con fluidez.	Mantiene la atención durante 20 minutos ante alguna actividad de lectura.	Buena, pone atención a las actividades, solo que es un poco lenta al realizarlas. Mantiene su atención durante 20 minutos ante las actividades. Es atenta, le gusta el material nuevo, y hace muchas preguntas sobre lo que se está viendo.
		Memoria	Al manipular la información y procesarla en el momento, presentó dificultades en la memoria de trabajo, así como en la capacidad de recordar cosas que se	Logra extraer partes importantes de un cuento y se expresa sin dificultad.	Logra recordar partes un cuento y expresarlo verbalmente.

			encuentran en la vida diaria. Presentó habilidades para asociar relaciones y capacidad para separar detalles.		
		Funciones Ejecutivas	Comprende y razona, verbalmente. Demostró aptitudes para el pensamiento asociativo, logrando separar los elementos esenciales de lo esenciales. Presentó dificultades para resolver procesos aritméticos básicos.	Algunas veces, se le tiene que apoyar explicándole, pero si logra resolver problemas que ha leído en algún texto.	Logra resolver problemas, explicándole de lo que trata, por sí sola le cuesta trabajo comprender de lo que trata determinado problema.
	P R O C E S O S L I N G Ü I S T Í C O S	Fonología	No logró conocer y pronunciar el sonido de letras. Se le dificultó segmentar e identificar las letras que componen cada palabra al leer, reconocer, leer y pronunciar palabras nuevas y desconocidas.	Logra reconocer algunas palabras.	Logra reconocer letras y palabras está en proceso de leer oraciones y frases.
		Sintaxis	Presentó dificultades al combinar palabras, frases y oraciones.	Reconoce palabras, aun lo logra leer oraciones.	Reconoce las palabras y las asocia con la imagen.
		Semántica	Presentó dificultades en la comprensión de oraciones, comprensión de textos narrativos y expositivos. Comprensión oral de textos expositivos al ser leídos en voz alta por otra persona.	Empieza a leer un poco, aunque lo hace pausado, pero tiene dificultades para comprender lo que está leyendo.	Se le dificulta comprender lo que está leyendo, necesita de apoyo. Generalmente tienen la idea, pero no saben cómo expresarlo les doy pistas para que exprese sus ideas.
Eje/	Categoría	Subcategoría	Alumna 3. Ivonne		

Tema					
L E C T U R A	P R O C E S O S C O G N I T I V O S	Atención	Presentó dificultades para discriminar auditivamente y seleccionar varios aspectos.	Mantiene la atención durante 30 minutos ante actividades de lectura.	Permanece atenta durante 20 minutos, pone mucha atención en las actividades de lectura.
		Memoria	Se le dificulta asociar relaciones y la capacidad para separar detalles. Recupera información sobre experiencias típicas del hogar y la escuela.	Expresa lo que le han leído, incluso llega a recordar lecturas que hace mucho tiempo le hemos leído.	Logra identificar las partes de un texto y expresarlas de forma oral. Es muy tímida, pero expresa lo que ha entendido de la lectura.
		Funciones Ejecutivas	Presenta pensamiento concreto, expresión verbal, además de dificultades para solucionar problemas poco usuales.	Se le dificulta comprender lo que está leyendo, aunque es algo que le gusta mucho le cuesta trabajo la comprensión.	Con apoyo puede comprender lo que lee, por sí sola en ocasiones no rescata lo importante de la lectura, solo partes de ella.
	P R O C E S O S L I N G Ü I	Fonología	Se le dificulta pronunciar las letras, segmentar e identificar letras que componen cada palabra al leer.	Reconoce letras y palabras. Y las oraciones apenas empieza a leerlas.	Logra reconocer letras y palabras está en proceso de leer oraciones y frases.
		Sintaxis	Con dificultad combina oraciones y no hace uso de los signos de puntuación al leer.	Se le dificulta leer y saber que dice en algunas palabras. Por eso al leer	La alumna reconoce las palabras mediante el sonido de lo que lee.

	S T Í C O S			oraciones no logra comprender las.	
		Semántica	Comprende oraciones al realizar la lectura en voz alta por otra persona.	Le cuesta trabajo comprender lo que está leyendo.	Presenta dificultades para comprender lo que está leyendo y necesita de apoyo.
Eje/ Tema	Categoría	Subcategoría	Alumna 4. Rocío		
L E C T U R A	P R O C E S O S C O G N I T I V O S	Atención	Se esfuerza para fijar su atención presentando buena concentración y habilidad en su discriminación auditiva.	Mantiene su atención ante actividades de lectura durante un tipo de 10 min ya que se distrae fácilmente. Juega a que lee, pero en realidad se fija en los dibujos e inventa las historia, no lee lo que dice en el cuento, porque aún no sabe leer.	Pone atención en las actividades, pero no las concluye. Atiende dentro de un periodo de 20 min, con material que contenga imágenes, pero se distrae con facilidad.
		Memoria	Presenta dificultades en su memoria a corto plazo y en el procesar secuencias aditivas.	No es capaz de recordar la lectura de algún cuento, ya que se le olvida. Le cuesta trabajo expresarse.	Logra recordar algunas partes de un texto, le cuesta la comprensión de los textos. Ella se pone nerviosa cuando no puede realizar una actividad, llega a morder el lápiz, le cuesta trabajo expresarse verbalmente.

		Funciones Ejecutivas	Se le dificultó aplicar la información y emplear habilidades verbales para resolver problemas nuevos.	No logra resolver problemas, ya que aún no sabe leer.	Tiene dificultades para resolver problemas, le cuesta trabajo entender alguna indicación, pero es porque aún se encuentra aprendiendo a leer y a escribir. Si uno se lo dice de manera verbal si lo hace.
	P R O C E S O S L I N G Ü I S T Í C O S	Fonología	No lo logra conocer y pronunciar las letras. Segmentar e identificar las letras que componen cada palabra al leer, se le dificulta leer palabras nuevas o desconocidas.	Apenas está reconociendo letras.	Logra reconocer algunas letras, se le dificulta leer palabras ya que va diciendo el sonido de algunas de ellas y no entiende la palabra.
		Sintaxis	Al leer no logra combinar símbolos para formar palabras u oraciones	Lee las letras, le cuesta trabajo leer las palabras.	Aún no puede leer palabras ni oraciones.
		Semántica	Presentó dificultades en la comprensión de oraciones, comprensión de textos narrativos y expositivos. Comprensión oral de textos expositivos al ser leídos en voz alta por otra persona.	Se le dificulta mucho la lectura, apenas está aprendiendo a leer.	No sabe leer, se le dificulta mucho, está en proceso de aprender a leer.
Eje/ Tema	Categoría	Subcategoría	Alumno 5. Cristóbal		
	P R O C E S O S	Atención	Presenta habilidades en su discriminación perceptual, mantiene la concentración y tiene habilidad para aprender por medio de la asociación.	Ante actividades de lectura mantiene la atención en un periodo de 10 minutos. Le	Su atención en las actividades es buena, es muy callado, casi no se expresa necesita mucho apoyo para expresarse verbalmente, se

L E C T U R A	O S C O G N I T I V O S			gusta leer, pero tartamudea.	pone muy nervioso o se chupa la playera y es me dice que está nervioso, pero si pone atención en las actividades.
		Memoria	Percibe, codifica y recupera información en el momento. Conservando hechos y resolviendo problemas. Controla su atención y su concentración al realizar las actividades.	Es capaz de recordar cuentos, pero les termina cambiando el final porque se le olvida.	Logra identificar las partes más importantes del texto, pero le cuesta trabajo expresarlo verbalmente y más si es que lo tiene que decir delante de sus compañeros, se pone muy nervioso.
		Funciones Ejecutivas	Comprende verbalmente y resuelve problema, sin embargo, presenta dificultades para expresarse verbalmente, así como en la capacidad de integrar y sintetizar.	Es capaz de resolver problemas guiándose de la lectura.	De acuerdo a lo que lee el alumno es capaz de recuperar la información y resolver problemas.
	P R O C E S O S L I N G Ü	Fonología	Logra conocer y pronunciar letras, se le dificulta leer algunas palabras y reconocer palabras nuevas o desconocidas.	Reconoce letras y palabras. Ya está empezando a leer oraciones y frases, pero en ocasiones lee y como tartamudea ya no quiere seguir leyendo.	Logra reconocer letras, palabras. Apenas está empezando a leer oraciones y frases.

	I S T Í C O S	Sintaxis	Integra y ordena palabras para leer oraciones. No hace usos de los signos de puntuación.	Ya logra darle significado a las palabras y oraciones.	Reconoce y da significado a las palabras, logra explicar de que se trata.
		Semántica	Se le dificulta en la comprensión de oraciones, comprensión de textos narrativos y expositivos. Comprensión oral de textos expositivos al ser leídos en voz alta por otra persona.	Se pone muy nervioso, se traba, deletrea o tartamudea cuando lee en voz alta, veo que lee mejor en silencio y si comprende lo que lee.	Tiene una idea general, pero le hace falta más comprender los textos.
Eje/ Tema	Categoría	Subcategoría	Alumna 6. Sandra		
L E C T U R A	P R O C E S O S C O G N I T I V O S	Atención	Presentó dificultades es su discriminación visoespacial, razonamiento visoperceptual, indica dificultades de percepción visual y conceptualización espacial.	Su atención ante actividades de lectura es de 20 minutos.	La alumna está atenta a todas las actividades y participa cuando se le pide.
		Memoria	Presenta fortalezas en su memoria auditiva a corto plazo y en el procesamiento secuencial auditivo. Así como en la capacidad para conservar información consiente, manipular y producir un resultado. Se le dificultó el razonamiento numérico y calculo mental.	Recuerda lecturas que le han contado anteriormente, las expresa, solo que tiene dificultades para pronunciar algunas palabras, se desespera y ya no quiere hablar.	Mediante la lectura de algún texto logra identificar las partes más importantes, pero le cuesta trabajo expresarlo verbalmente.

		Funciones Ejecutivas	Logra razonar y realizar juicios prácticos ante situaciones sociales. Comprende situaciones y proporciona respuestas ante problemas específicos.	De acuerdo con lo que lee se le dificulta resolver problemas.	Es necesario explicarle de manera individual ya que le cuesta trabajo comprender y resolver problemas.
	P R O C E S O S L I N G Ü I S T Í C O S	Fonología	Presenta dificultades al identificar y pronunciar las letras y palabras.	Reconoce letras, palabras, y lee algunas oraciones.	Logra reconocer letras, palabras. También está empezando a leer oraciones y frases ya que le cuesta trabajo articular la “r” o la “l” y luego como lee escribe y ya no entiende las oraciones.
		Sintaxis	Logra combinar palabras formando oraciones.	Reconoce y da significado a las palabras.	La alumna reconocer palabras mediante las imágenes, objetos o las asocia con lo que pasa en su vida diaria.
		Semántica	Presenta dificultad al leer oraciones, comprender lo que ha leído, y en la comprensión de la lectura en voz alta por otra persona. Logra comprender textos narrativos y expositivos.	No logra leer, ya que se le dificulta pronunciar algunas palabras y se desespera abandonando la lectura.	En textos cortos que no son complejos comprende lo que lee. Pero necesita apoyo en la lectura para que pueda mejorar su comprensión.
Eje/ Tema	Categoría	Subcategoría	Alumno 7. Andrés		
	P R	Atención	Presenta dificultades en su atención, no se concentra en las actividades, debido a	Mantiene la atención ante actividades de lectura en	Su atención es por periodos cortos, se distrae mucho o se queda dormido en la clase, no hace

L E C T U R A	O C E S O S C O G N I T I V O S		que se distrae con facilidad.	un periodo de tiempo de 10 minutos, ya que se distrae fácilmente y se pone a jugar.	tareas, no trae el material, es un niño que falta mucho a la escuela. Su atención ante actividades de lectura es de 10 minutos.,
		Memoria	En la memoria auditiva a corto plazo, procesamiento secuencial auditivo y en la capacidad para conservar información consiente, manipular y producir un resultado presentó dificultades. Mostró mayor capacidad en el razonamiento numérico.	Le cuesta trabajo recordar lo que ha leído.	Ante la lectura de un texto identificar las partes de un cuento, ni expresar lo que ha entendido.
		Funciones Ejecutivas	Presenta habilidades al resolver problemas con material visual, presta atención a los detalles, razona y explora percibiendo los estímulos dándole un significado. Tiene dificultades en su coordinación motora fina.	El solo realiza su tarea como puede, sin supervisión.	De acuerdo con lo que lee no es capaz de resolver problemas es necesario explicarle de manera individual.
	P R O C E S O S L	Fonología	No logra conocer, pronunciar las letras, segmentar e identificar las letras que componen cada palabra al leer y pronunciar palabras nuevas o desconocidas.	Reconoce letras, palabras, porque cuando lo voy a traer a la escuela me va diciendo que dice papelería, tortillería,	Logra reconocer letras y algunas palabras.

	I N G Ü I S T Í C O S			farmacia y así lo que va viendo.	
		Sintaxis	Se le dificulta leer palabras y oraciones.	Se le dificulta leer oraciones y textos.	No reconoce el significado de las palabras ya que no sabe leer.
		Semántica	En la comprensión de oraciones extrayendo su significado, comprensión de textos narrativos y expositivos, y en la comprensión oral de textos expositivos, presenta dificultades.	No sabe leer.	Se le dificulta la lectura.
Eje/ Tema	Categoría	Subcategoría	Alumno 8. Ignacio		
L E C T U R A	P R O C E S O S C O G N I T I V O S	Atención	En su atención, y concentración dificultades.	Ante actividades de lectura mantiene la atención por un periodo de 20 min.	Su atención es por periodos cortos, se distrae mucho, no se concentra, solo quiere estar jugando en la clase y distrae a sus compañeros. Su atención ante actividades de lectura es de 10 minutos.
		Memoria	Mostró mayores habilidades en cuanto a su memoria auditiva a corto plazo y en el procesamiento secuencial auditivo. Manifestando la capacidad para conservar información consiente, manipular y producir un resultado.	No es capaz de recordar lo que lee, llega a fantasear mucho, y cambia la historia diciendo que llegaron los extraterrestres, cosas sin sentido.	Presenta dificultades al recuperar información importante de un texto.

		Funciones Ejecutivas	Presenta habilidades en su velocidad de procesamiento, discriminación perceptual, velocidad de operación mental, y concentración en actividades visoespaciales.	Logra resolver problemas sencillos.	De acuerdo a lo que le leen no logra resolver problemas, le cuesta mucho trabajo poner atención y esto no le permite comprender el texto.
	P R O C E S O S L I N G Ü I S T Í C O S	Fonología	Tiene dificultades para conocer, pronunciar las letras, segmentar e identificar las letras que componen cada palabra al leer	Reconoce letras y algunas palabras. Apenas está empezando a leer palabras.	Logra reconocer letras y algunas palabras.
		Sintaxis	No logra leer las palabra ni oraciones.	Algunas palabras sencillas, si logra saber lo que significa, pero aun no sabe leer.	Apenas empieza a leer palabras, no logra leer oraciones.
		Semántica	Presenta dificultades para comprender de oraciones extrayendo su significado, comprender de textos narrativos y expositivos. Y comprender oralmente de textos expositivos.	Se le dificulta mucho porque se distrae mucho, y cuando se le llega a leer no comprende lo que lee.	No comprende lo que le leen y aún no logra leer.

* Los nombres asignados son ficticios.