

Los desafíos en el desarrollo de competencias lectoras en estudiantes hablantes de lenguas originarias

Leyva Robles Luis Manuel ¹

RESUMEN

El presente estudio no experimental de tipo correlacional se realizó con el objetivo de analizar la relación entre el nivel de vocabulario en castellano que poseen los estudiantes hablantes de la lengua mixteca y el desarrollo de las habilidades lectoras. La investigación se realizó en una institución comunitaria multigrado y unidocente incorporada al Consejo Nacional de Fomento Educativo CONAFE, ubicada en la región Mixteca del estado de Oaxaca, con 13 estudiantes con edades comprendidas entre los 9 y 11 años. Las variables fueron evaluadas mediante el Test de Vocabulario en Imágenes, la Prueba Diagnóstica Planea y la fórmula para velocidad lectora. El análisis de los datos se realizó por medio del coeficiente de correlación de Spearman, a través del software IBM SPSS Statistics. Los resultados revelaron correlaciones positivas y estadísticamente significativas entre las variables, las cuales sugieren que las dificultades que exhiben los estudiantes en el desarrollo de las habilidades lectoras tienen relación con el nivel de vocabulario que poseen.

PALABRAS CLAVE:

Vocabulario. Comprensión Lectora. Velocidad y Fluidez Lectora. Lenguas Originarias. Escuelas Comunitarias.

ABSTRACT

The present non-experimental study of a correlational type was carried out with the objective of analyzing the relationship between the level of vocabulary in Spanish that students who speak the Mixtec language possess and the development of reading skills. The research was carried out in a multigrade and single-school community

institution incorporated into the National Council for Educational Promotion CONAFE, located in the Mixtec region of the state of Oaxaca, with 12 students aged between 9 and 11 years. The variables were evaluated using the Imaging Vocabulary Test, the Plan Diagnostic Test and the formula for reading speed. Data analysis was performed using the Spearman correlation coefficient, through the IBM SPSS Statistics software. The results revealed positive and statistically significant correlations between the variables, which suggest that the difficulties students exhibit in the development of reading skills are related to the level of vocabulary they possess.

KEYWORDS

Vocabulary, reading comprehension, reading speed and fluency, native languages, community schools.

INTRODUCCIÓN

El desarrollo de competencias de lectura se encuentra entre las principales habilidades que los alumnos de nivel básico deben desarrollar porque estas afectan directamente a todas las áreas de formación académica, sin embargo, los estudiantes parlantes de una lengua originaria presentan serias dificultades para desarrollar estas habilidades, entre otras razones, porque carecen de vocabulario y familiarización con temas de los textos escritos en castellano.

En las comunidades rurales indígenas es altamente probable que los lectores lleguen a ser capaces de decodificar las palabras que componen un texto y a pesar de ello no ser capaces de comprender lo suficiente para emplear el lenguaje escrito de manera adecuada. Los estudios han demostrado que la adquisición de habilidades de decodificación y comprensión lectora se encuentran limitadas por la cantidad de vocabulario y el conocimiento del mundo que poseen los estudiantes.

¹ Licenciado en Psicología y Maestro en Educación. Procurador de Fondos en la Organización de Apoyo y Beneficios Saucitlan A. C. y encargado del área de diseño de programas educativos.

Al respecto, existe poca investigación que aborde el estudio del proceso de adquisición de la lectoescritura en estudiantes parlantes de una lengua indígena. Los trabajos de López (1997) y López y Küper (1999) son de los pocos estudios que han abordado el tema, estos trabajos han demostrado que la educación bilingüe ofrece a los alumnos mayores posibilidades de alcanzar niveles adecuados de comprensión lectora incluso en castellano, sin embargo, la enseñanza de la lectoescritura bilingüe en contextos indígenas atraviesa por dificultades especiales.

La primera de ellas tiene que ver con el hecho de que las lenguas indígenas son lenguas ágrafas o son lenguas poco estudiadas, y una lengua poco estudiada difícilmente se escribe, de igual manera, una lengua que no se puede escribir no se puede leer (Schmelkes, 2002).

En otros casos, en lenguas como la mixteca se ha desarrollado un sistema de escritura fonético, pero existen pequeñas variantes de localidad a localidad que hacen difícil la producción de textos que puedan ser leídos y entendidos por todos los hablantes de la lengua, aunque, ya en sí misma la producción de textos en lenguas indígenas es una problemática sobre la que se necesita trabajar. Según Schmelkes (2002) un inventario de textos escritos en lengua indígena ha arrojado que una tercera parte de estos textos pertenece solo a tres lenguas: náhuatl, mixteco y zapoteco.

En estas condiciones el bilingüismo pleno es difícil de alcanzar y aunque en el papel se avanza en esta dirección, se tardará en contar con los elementos necesarios para poder enseñar a leer y escribir bien las lenguas que por el momento están siendo estudiadas. Mientras tanto, los estudiantes seguirán leyendo y escribiendo principalmente en castellano, de ahí la importancia de estudiar el proceso de adquisición de la lectura y escritura en estudiantes parlantes de una lengua indígena.

REFERENTES TEÓRICOS.

La lectura se realiza desde un contexto sociocultural específico y desde la experiencia individual del lector. Este proceso está determinado por las características particulares del texto que es leído y por las convenciones lingüísticas asociadas al mismo, por lo tanto, cada género, tipo o formato textual, implica un distinto acercamiento y además una movilización de conocimientos particulares asociados a las experiencias del lector (SEMS, 2015).

La actividad lectora es un proceso complejo que requiere descifrar o decodificar los signos gráficos, implica la

capacidad para comprender, analizar, reflexionar, interactuar, comunicar y adquirir conocimiento a través del lenguaje escrito, profundizar en el conocimiento y desarrollar las propias ideas (SEMS, 2015). Desde esta perspectiva, el proceso de lectura se entiende como una actividad global, un proceso de construcción y deconstrucción del pensamiento a través de la interacción con el lenguaje escrito.

Para Valenzuela (2008), el aprendizaje de la lectura comprende un conjunto de etapas a través de las cuales los estudiantes integran gradualmente el lenguaje escrito a sus estructuras cognitivas. Durante las primeras etapas, los escolares se concentran principalmente en adquirir la decodificación —habilidad para convertir el lenguaje escrito en expresiones orales— y esta se sustenta en la conciencia fonológica y el reconocimiento visual ortográfico, así como de los propios conocimientos, experiencias personales y objetivos de lectura. De esta manera, una vez que los estudiantes desarrollan las habilidades para decodificar pueden concentrarse en la comprensión, etapa que ocurre generalmente en tercero y cuarto grado de primaria y que depende fundamentalmente de la comprensión oral.

La decodificación y comprensión lectora aparecen parcialmente separadas, relacionadas con diferentes habilidades cognitivas y con diferente sensibilidad a los programas de intervención, sin embargo, la decodificación es un proceso que antecede a la comprensión, por consiguiente, fundamental para poder comprender lo que se lee (Balbi, Cuadro y Trías, 2009).

De Barbieri, Coloma y Sotomayor (2016), demostraron que, en los inicios del aprendizaje de la lectura, las habilidades de decodificación influyen directamente sobre la comprensión y esta influencia decrece a medida que se avanza en la práctica. Así mismo, Storch y Whitehurst (en Balbi, Cuadro y Trías, 2009) en sus estudios con niños de preescolar, identificaron que el desarrollo de las habilidades relacionadas con la decodificación predice considerablemente el nivel lector en los primeros años escolares.

Otros estudios consideran que la comprensión es el núcleo de la actividad lectora pero que este proceso está condicionado por los procesos de decodificación. Para Herrera y Gonzáles, (2010) la comprensión lectora no surge únicamente del propio texto, sino que es un proceso complejo interactivo entre lo que se dice en el texto y los

conocimientos previos del lector, por lo tanto, comprender es construir una representación mental propia del texto al relacionarlo con los propios conocimientos, lo que implica que no puede existir comprensión si el lector no adopta un papel cognitivo activo y también si carece de los conocimientos previos para procesar el texto.

Por su parte Cassany, Luna y Sanz (2003) postularon que existe una relación directa entre lectura y comprensión, estableciendo que leer es entender un texto, es interpretar el significado de los signos gráficos y construir nuevos significados a través de la interacción con el lenguaje escrito.

Orellana (2000) y Parodi (en Infante, Coloma y Himmel, 2012) reconocían tres modelos teóricos que explican los procesos de comprensión del lenguaje, tanto oral como escrito: de abajo-arriba, de arriba-abajo e interactivo.

El primer modelo propone que la comprensión del lenguaje inicia con la identificación de los estímulos visuales o auditivos. Este proceso sensorial permite la integración progresiva de unidades más complejas de significado, dichos procesos se presentan en las primeras etapas en la adquisición del lenguaje y es posible observarse en etapas más tardías cuando los lectores experimentados requieren leer palabras desconocidas o descontextualizadas. Por otra parte, los modelos arriba-abajo reconocen la importancia de las estructuras del texto, así como la elaboración de inferencias e hipótesis por parte del lector. Finalmente, los modelos interactivos proponen la integración de los modelos anteriores, debido a que enfatizan la interacción entre procesos de lenguaje, tanto básicos como complejos. Los modelos interactivos identifican al lector como un agente activo en la construcción de significados, que parte de sus conocimientos previos y del propósito con que lee (Solé, 1996).

Para Infante, Coloma y Himmel (2012), estos modelos teóricos explican el proceso de la comprensión independientemente de si la modalidad es oral o escrita, sin embargo, reconocieron que los procesos perceptuales y los mecanismos que intervienen para discriminar la información son distintos. En la comprensión oral se distinguen los fonemas y en la identificación de las palabras requiere la habilidad de reconocer los grafemas y relacionarlos con los fonemas.

En el proceso de adquisición de la lectura se utilizan las características de los fonemas y los grafemas para acceder

al diccionario mental. Este proceso de reconocimiento de palabras no considera las características perceptuales, debido a que la estructura del lexicón mental es independiente de la modalidad sensorial (Kamni y Catts, citado en Infante, Coloma y Himmel, 2012). Así mismo, es preciso que el sujeto posea un conjunto de claves morfológicas y sintácticas para que pueda acceder al significado de las palabras desconocidas, por lo tanto, uno de los factores que determinan las diferencias individuales en las habilidades de comprensión, es la cantidad de vocabulario que conoce el sujeto, como consecuencia, la rapidez con la que pueda acceder al lexicón mental dependerá de la familiaridad con el tema de lectura y los términos que la integran (Schwart, en Tapia, 2005).

Otras investigaciones sugieren que el contexto en el que aparecen las palabras influye en su reconocimiento. Los estudios demuestran que se puede accederse al significado de una palabra a partir de la porción inicial, por lo tanto, el proceso de comprensión se va facilitando debido a que la nueva información se sitúa en el contexto de lo que se ha leído, conforme a la representación previa que el sujeto se ha formado. En este sentido, tanto el contexto como la representación previa de las palabras reducen las opciones de significados posibles de los nuevos términos según van apareciendo en la lectura (Tapia, 2005). Estos estudios ponen de manifiesto que los conocimientos que posee el sujeto sobre el tema de lectura en un momento dado, condicionan el acceso al significado de las palabras.

Por otra parte, en un modelo situacional, comprender un texto en su totalidad implica construir un modelo mental que permita incorporar el contenido textual dentro de los conocimientos previos del lector. Este modelo se caracteriza principalmente, por su referente situacional, su multidimensionalidad y su significatividad.

En lo que respecta a la referencia situacional, autores como Johnson-Laird (1983), Van Dijk y Kintsch (1983), Kintsch (1988; 1998) y Van Dijk (2006) afirman que si un lector no es capaz de encontrar un referente claro que le permita entender la situación a la que se refiere el texto, la comprensión fracasará y el recuerdo será escaso (Herrera y Herrera, 2017, p. 190).

Estudios realizados sobre el tema hablan de parámetros situacionales que llevan al lector a ubicar el contenido textual en un marco de dimensiones temporales, causales y espaciales (Madden y Zwaan, en Herrera y Herrera, 2017). Por lo anterior, el contexto de la información y los

conocimientos previos del lector serán fundamentales para extraer el significado del texto.

En síntesis, la lectura es un proceso complejo a través del cual el sujeto desarrolla las habilidades necesarias para procesar el lenguaje escrito y estos procesos se encuentran condicionados por la cantidad de vocabulario que posee el sujeto, el contexto y el conocimiento que posee del mundo que lo rodea.

Por lo anterior, el estudio partió de la hipótesis de que los estudiantes que hablan una lengua indígena presentan dificultades en la comprensión del material escrito porque carecen de vocabulario y familiarización con temas de los textos escritos en castellano. Por lo tanto, los objetivos de la investigación se centraron en estudiar la relación entre el nivel de vocabulario y el desarrollo de las habilidades lectoras en estudiantes que hablan una lengua indígena.

MÉTODO

SUJETOS

El Consejo Nacional de Fomento Educativo CONAFE es una institución que ofrece educación básica comunitaria en localidades con niveles altos y muy altos de marginación, con una mínima de 5 una máxima de 30 alumnos por nivel educativo. Por tal motivo, el estudio se realizó en una institución multigrado y unidocente de nivel primaria ubicada en la región Mixteca del Estado de Oaxaca.

En esta investigación, dadas las limitaciones en el universo de estudio, se trabajó con la totalidad de los sujetos disponibles. El grupo estaba conformado por 13 alumnos, 4 de 9 años, 5 de 10 y 4 de 11. La media de edad era de 10 años y de la totalidad de la muestra, 8 eran mujeres y 5 hombres.

Así mismo, los sujetos eran bilingües, podían comunicarse en castellano, pero tendían a utilizar mayormente su lengua materna, el Mixteco del sur medio, en la variante de la comunidad de San Esteban Atatlauca.

En cuanto a los instrumentos, se utilizó una batería de pruebas estandarizadas.

- Test de Vocabulario en Imágenes PEABODY. Esta es una prueba de aplicación individual que evalúa el nivel de vocabulario receptivo y la aptitud verbal, diseñada para población hablante del español. La componen 192 láminas, cada lamina la integran 4 ilustraciones organizadas en forma de selección múltiple. La tarea

consiste en seleccionar la ilustración que mejor describa el significado de la palabra que menciona el examinador. El test permite transformas las puntuaciones directas en 7 niveles de vocabulario: muy bajas, moderadamente bajas, bajas, medias, altas, moderadamente altas y muy altas.

- Prueba Diagnóstica PLANEA. Esta es una prueba de aplicación individual compuesta por 100 reactivos de opción múltiple, los cuales evalúan los conocimientos clave de español y matemáticas de los alumnos de nivel primaria. Para propósitos de este estudio, se utilizaron los 50 reactivos de español, los cuales se organizan en dos áreas: comprensión lectora y reflexión sobre la lengua. A cada reactivo se le asignó un valor de 2 puntos, mismos que al sumarlos arrojaron un total de 100, los cuales se dividieron en porcentajes iguales para clasificarlos en 7 niveles, los mismo del PEABODY.
- Fórmula para velocidad lectora. La aplicación de esta fórmula permite medir el número de palabras por minuto que lee una persona.

El propósito de utilizar el PEABODY fue el de conocer el nivel de vocabulario de los sujetos parlantes de la lengua mixteca respecto a su segunda lengua, porque desde que inician su educación formal el proceso de enseñanza aprendizaje se desarrolla en castellano, debido a que la mayoría de los docentes desconoce la lengua de los estudiantes y los materiales bibliográficos están escritos en castellano.

Así mismo, se decidió aplicar la prueba PLANEA porque este es un test que fue utilizado a nivel nacional para evaluar los aprendizajes esperados.

PROCEDIMIENTO

Para la investigación se utilizó un diseño de tipo correlacional no experimental, por medio del cual, se estudió la correlación entre el nivel de vocabulario y la habilidad lectora de los sujetos participantes.

En primer lugar, se solicitó la autorización del supervisor de zona, directivos de la institución y padres de familia para realizar el estudio bajo su consentimiento informado. Posteriormente, se aplicó el test PEABODY en sesiones individuales, durante las cuales estuvo presente un integrante del comité de padres de familia.

Así mismo, se aplicó la evaluación diagnóstica PLANEA en dos sesiones, durante las cuales se invitó a los niños a

tomarse el tiempo necesario para responder la prueba. Por último, se calcularon los índices de velocidad lectora por cada participante a través de la fórmula para velocidad lectora.

Para la comprobación de la hipótesis se utilizó el coeficiente de correlación de Spearman principalmente porque se trabajó con variables categóricas, la muestra no seguía una curva de distribución normal y el tamaño de la muestra era mayor a 10 pero menor a 30. Así mismo, para el análisis de los datos se utilizó el programa IBM SPSS Statistics.

RESULTADOS

ANÁLISIS DESCRIPTIVO

Dada la importancia de los estadísticos, se incluye un resumen de las frecuencias, con el propósito de ofrecerle al lector mayor información.

La Tabla 1, muestra los niveles de vocabulario que obtuvieron los estudiantes medidos a través del Test de Vocabulario en Imágenes. Puede observarse que se obtuvieron niveles ubicados en la parte baja de la escala, lo cual es indicativo de que los estudiantes poseían un nivel de vocabulario inferior al esperado para un sujeto de la misma edad hablante nativo del castellano.

Tabla 1
Niveles de Vocabulario

Niveles de vocabulario	Frecuencia	Porcentaje
Muy baja	4	30.8
Moderadamente baja	7	53.8
Baja	2	15.4
Total	13	100.0

Fuente: Elaboración propia.

Por otra parte, la Tabla 2 muestra la distribución de los niveles de comprensión lectora obtenidos a través de la prueba Planea. Puede observarse que los estudiantes examinados obtuvieron notas que van de muy bajas a bajas, lo cual indica que los educandos presentaron dificultades para comprender lo que leían.

Tabla 2
Niveles de Comprensión Lectora

Comprensión lectora	Frecuencia	Porcentaje
Muy bajas	2	15.4
Moderadamente bajas	7	53.8
Bajas	4	30.8
Total	13	100.0

Fuente: Elaboración propia.

Por último, la Tabla 3 muestra un resumen estadístico de los niveles de velocidad en los que fueron ubicados los participantes, según el número de palabras que leyeron por minuto. Nótese que el 76.9 % de la muestra obtuvo resultados por debajo del estándar, dado que, para la edad y grado de estudios leían más lento de lo esperado. Cabe mencionar que, durante la aplicación se observó que los estudiantes deletreaban más de lo esperado y tendían a sustituir unas palabras por otras porque trataban de adivinar las que desconocían a partir de leer la primera sílaba, así mismo, pudo notarse que la acentuación y entonación que le daban al texto era incorrecta, lo cual distorsionaba el sentido del texto.

Tabla 3
Niveles de Velocidad Lectora

Velocidad lectora	Frecuencia	Porcentaje
Requiere apoyo	8	61.5
Se acerca al estándar	2	15.4
Estándar	3	23.1
Total	13	100.0

Fuente: Elaboración propia.

CORRELACIONES

En cuanto a las correlaciones, se obtuvieron valores positivos, lo cual es indicativo de que existía relación positiva entre las variables. Obsérvese que entre los niveles de vocabulario y las notas de comprensión lectora se obtuvo un índice de correlación de 0.588, lo cual es evidencia de que existía una relación estadísticamente significativa entre ambas variables, dado que, para el

tamaño de la muestra, el índice de correlación era mayor al valor crítico.

Así mismo, se obtuvieron valores positivos en la relación de la velocidad lectora con la comprensión lectora y el vocabulario, pero estos valores se encuentran por debajo del nivel crítico, sin embargo, se considera que esta diferencia puede explicarse por la calidad de la lectura, puesto que como se menciona líneas arriba, los estudiantes trataban de leer rápido, pero sustituían palabras, y tanto la acentuación como la entonación eran deficientes. La tabla 4, muestra el resumen de las correlaciones entre las variables estudiadas.

Tabla 4
Resumen de correlaciones

Variables	1	2	3
1. Niveles de vocabulario	1.000		
2. Comprensión lectora	.588*	1.000	
3. Velocidad lectora	0.332	0.446	1.000
M	1.85	2.15	1.62
DT	0.689	0.689	0.870
N	13	13	13

*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (2 colas).

Fuente: Elaboración propia

DISCUSIÓN

Entender la relación entre el vocabulario y las habilidades lectores en estudiantes de nivel primaria que hablan una lengua originaria es una tarea fundamental para comprender los retos a los que se enfrentan durante su formación académica, puesto que, desde que inician su educación formal se ven en la necesidad de aprender a comunicarse en castellano porque, tanto los docentes como los materiales con los que conviven se comunican en una lengua distinta a la suya.

En este sentido, los resultados de este trabajo aportan evidencia que demuestra que los alumnos de nivel primaria que hablan una lengua originaria poseen niveles de vocabulario inferiores a los de sus pares de la misma edad que hablan castellano de manera fluida.

Así mismo, el análisis de las correlaciones sugiere relación significativa entre cantidad de vocabulario que poseen

estos estudiantes y las habilidades de comprensión lectora, lo cual, permite concluir que las dificultades que enfrentan para comprender el lenguaje escrito están relacionadas con la falta de familiarización con muchas de las palabras que componen los textos escritos en castellano, puesto que estos abordan situaciones y escenarios ajenos a su contexto.

En esta misma línea de investigación, se encontró que los estudiantes manifiestan complicaciones para alcanzar niveles adecuados de velocidad lectora y estas dificultades tienen relación con el nivel de comprensión lectora que logran alcanzar, puesto que tienden a deletrear más de lo esperado, a sustituir palabras y tanto la entonación como la acentuación que le dan al texto es inadecuada. Estas dificultades pueden explicarse por las diferencias en las lenguas que hablan, puesto que su lengua natal no se ajusta a las normas del castellano.

El conflicto cognitivo que nace de la diferencia entre las lenguas que hablan, también puede observarse en las dificultades que exhiben para comprender las normas sintácticas y gramaticales a la hora de escribir, puesto que se les complica comprender las reglas de acentuación, el uso de los artículos, el plural y el singular, solo por nombrar algunas de las manifestaciones observadas.

En este sentido, dada la influencia de la comprensión lectora en el rendimiento académico, el escenario al que se enfrentan los estudiantes conforme son promovidos de grado escolar se convierte en un desafío, debido a que tienen que leer textos más largos y con mayor cantidad de tecnicismos.

Así mismo, la evidencia y las observaciones que resultan de la experiencia en campo, sugieren que la comunicación entre docentes y alumnos se ve condicionada por la cantidad de vocabulario en castellano que poseen los estudiantes, puesto que la mayoría de los docentes que son asignados a estas comunidades no hablan la lengua de los estudiantes, por lo cual, son los educandos los se ven obligados a tratar de comprender el discurso de los profesores.

CONCLUSIONES

Por todo lo antes expuesto, la búsqueda de la educación bilingüe es el camino a seguir para solventar las necesidades educativas en contextos indígenas, sin embargo, la realidad demuestra que está lejos de alcanzarse y es que la gran mayoría de las instituciones

educativas de la región mixteca del estado de Oaxaca, son atendidas por personal docente que habla únicamente el castellano, con poco conocimiento de la cultura y la lengua de las localidades.

En este sentido, la iniciativa de reforma al artículo 2° de la carta magna, aprobada en la Cámara de Diputados el 18 de noviembre de 2020, la cual propone elevar a grado constitucional las 68 lenguas originarias vivas y las 364 variantes que se hablan en México (Quiroga, 2018), es un paso de suma importancia en el reconocimiento de los derechos de los pueblos originarios, sin embargo, para que estas propuestas trasciendan lo escrito en el documento, es preciso crear las condiciones para que los estudiantes ejerzan su derecho a la educación en su lengua materna y la educación intercultural bilingüe.

Por lo anterior, es menester insistir en la formación en la teoría y la práctica educativa de profesores nativos de estas localidades, profesores que conozcan el contexto y las necesidades de los estudiantes, para que puedan ofrecerles mejores oportunidades de aprendizaje.

Así mismo, es necesario trabajar en dos direcciones, la primera tiene que ver con estudiar la gramática de las lenguas para poder producir textos en lenguas indígenas, la segunda y quizá la más probable de realizarse a corto plazo, tiene que ver con la producción de materiales que aborden las temáticas desde la cosmovisión de los estudiantes, con un lenguaje menos técnico.

En este mismo orden de ideas, el proceso de enseñanza-aprendizaje requiere de estrategias que le permitan al alumno ir incorporando palabras a su lexicón mental, para que puedan familiarizarse progresivamente con términos desconocidos. Por lo tanto, es preciso hacer adecuaciones a la práctica educativa de forma que pueda favorecer la comprensión del lenguaje, tanto oral como escrito.

Por último, se está consciente de que los resultados de este trabajo no son suficientes para extrapolarlos al grueso de la población que habla una lengua originaria, sin embargo, a lo largo de la experiencia en las diferentes comunidades de la región mixteca del estado de Oaxaca, se ha observado que los alumnos exhiben las mismas complicaciones.

Así mismo, este trabajo concentra las esperanzas de que la evidencia sea suficiente para invitar a la reflexión sobre el papel que desempeña el sistema educativo mexicano en estos contextos muchas veces olvidados y sembrar el interés en las instituciones y la comunidad científica para que volteen a ver las necesidades en estas comunidades y puedan financiarse otros proyectos de investigación, puesto que este trabajo se realizó con la suma de voluntades individuales, personas a quienes se debe un profundo agradecimiento.



REFERENCIAS

Balbi, A., Cuadro, A., y Trías, D. (2009). Comprensión lectora y reconocimiento de palabras. *Ciencias Psicológicas*, 3(2), 153-160. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3983773.pdf>.

Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2003). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó

De Barbieri Ortiz, Zulema, & Coloma Tirapegui, Carmen Julia, & Sotomayor Echeñique, Carmen (2016). Decodificación, comprensión lectora y habilidades lingüísticas en escolares con Trastorno Específico del Lenguaje de primero básico. *Onomázein*, (34), 118-131. [fecha de Consulta 24 de Febrero de 2021]. ISSN: 0717-1285. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1345/134549291004>

Herrera, Lara, J. A. y González, Manjón, D. (2010). Más allá de las palabras: comprensión lectora. *Reflexiones y Experiencias en Educación*, 2, 1-8. Recuperado de http://clave21.ieszaframagon.com/files/articulos/CompensionLectora_0.pdf

Herrera, Valverde, G. y Herrera, I. R. (2017). Análisis del proceso de comprensión lectora de los estudiantes desde el modelo construcción-integración. *Perfiles Educativos*, 157, 181-197. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v39n157/0185-2698-peredu-39-157-00181.pdf>

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE], (2017). *Prueba Planea Diagnóstica, 2017. Español y Matemáticas*. México: INEE. Recuperado de http://planea.sep.gob.mx/content/ba_d/docs/2017/prueba_planea_diagnostica/PRUEBA_PLANEA_Diagnostica_2017.pdf

Infante, M., Coloma, C. J. y Himmel, E. (2012). Comprensión lectora y decodificación en escolares de 2° y 4° básico de escuelas municipales. *Estudios Pedagógicos*, 1, 149-160. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S071807052012000109

López, L. (1997). La diversidad étnica, cultural y lingüística latinoamericana y los recursos humanos que la educación requiere. *Revista Iberoamericana de Educación*, 13, 47-98. Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/1137>

López, L. y Küper, W. (1999). La educación intercultural bilingüe en América latina: balance y perspectivas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 20, 17-85. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/documentos/rie20a02.htm>

Lloyd, M. D., Leota, M. D. y Douglas M. D. (2010). *Test de Vocabulario en Imágenes PEABODY*, (2da ed.). España: Tea

Orellana, E. (2000). La enseñanza del lenguaje escrito en un modelo interactivo. Pensamiento Educativo. *Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 27(2), 15-34. Recuperado de <http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/175/386>

<http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/175/386>

Quiroga, R. (18 de noviembre de 2020). Diputados aprueban reforma que reconoce a lenguas indígenas como nacionales. *El Economista*. <https://www.economista.com.mx/arteseideas/Diputados-aprueban-reforma-que-reconoce-a-lenguas-indigenas-como-nacionales-20201118-0053.html>

Schmelkes, S. (octubre, 2002). La enseñanza de la lectura y la escritura en contextos multiculturales. Conferencia presentada en el VII Congreso Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura. Recuperado de <http://red.pucp.edu.pe/ridei/wp-content/uploads/biblioteca/081212.pdf>

Secretaría de Educación Media Superior [SEMS], (2015). *Estrategias para incrementar y fortalecer la capacidad lectora*. México: FLACSO. Recuperado de http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/12180/1/images/estrategia_lectora.pdf

Solé, I. (1998). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó. Recuperado de <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/1142-estrategias-de-lecturapdf-NoaU6-libro.pdf>

Tapia, J. A. (2005). Claves para la enseñanza de la comprensión lectora. *Revista de Educación*, 1, 63-93. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/28161112_Claves_para_la_ensenanza_de_la_comprension_lectora/citation/download

Valenzuela, Muñoz, C. y Schelstraete, M. A. (2008). Decodificación y comprensión de lectura en la edad adulta: ¿una relación que persiste? *Revista Iberoamericana de Educación*, 45, 5-25. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/deloslectores/2384Valenzuela.pdf>.