



## Revista Electrónica de Psicología Iztacala



Universidad Nacional Autónoma de México

Vol. 26 No. 3

Septiembre de 2023

# LA COMPRENSIÓN ORAL COMO FACTOR DETERMINANTE PARA EL ENTENDIMIENTO DE LA LECTURA EN NIÑOS Y NIÑAS DE ZARAGOZA, SAN LUIS POTOSÍ<sup>1</sup>

Sayra Yesenia Medina Orta<sup>2</sup>, Omar Sánchez-Armáss Capello<sup>3</sup>, Rosalba Badillo Vega<sup>4</sup>, Oscar Alejandro Palacios Rodríguez<sup>5</sup>, Guadalupe del Carmen Olvera León<sup>6</sup>, Diana Cecilia Rodríguez Ugalde<sup>7</sup>  
Facultad de Psicología  
Universidad Autónoma de San Luis Potosí

### RESUMEN

Este trabajo tuvo como objetivo describir los factores de la Comprensión Oral (CO) que inciden en el entendimiento de la lectura en niños y niñas. En el estudio correlacional-descriptivo, participó una muestra de 24 infantes de 8 a 10 años en una escuela primaria multigrado del municipio de Zaragoza en San Luis Potosí, México; a quienes se les aplicó la Batería Neuropsicológica para la Evaluación de los Trastornos del Aprendizaje y el Manual de Procedimientos para el Fomento y la Valoración de la Competencia Lectora en el Aula. Se realizó una correlación policórica entre las subpruebas de Comprensión de Historias (CH) y Comprensión Lectora (CL), además de una regresión de árbol para modelar CH. Los resultados arrojan una correlación positiva media ( $\rho=0.66$ ,  $p=0.05$ ) y la CH como variable predictora con relación a la CL. Esto indica que la CO y la CL están estrechamente relacionadas ya que,

<sup>1</sup> Este artículo es parte del proyecto Festejando la lectura realizada dentro de la Coordinación de Extensión y Responsabilidad Social, E21, Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de San Luis Potosí, Carr. Central Km 424.5, 78494, San Luis Potosí, S. L. P. México.

<sup>2</sup> Profesora en la Facultad de Psicología, UASLP.

<sup>3</sup> Director de la Facultad de Psicología, UASLP.

<sup>4</sup> Profesora investigadora de tiempo completo, Facultad de Psicología, UASLP.

<sup>5</sup> Profesor en la Facultad de Psicología, UASLP.

<sup>6</sup> Coordinadora de Extensión y Responsabilidad Social, Facultad de Psicología, UASLP.

<sup>7</sup> Profesora en la Facultad de Psicología UASLP// Posdoctorante CONAHCYT en la Escuela Nacional de Estudios Superiores Campus Morelia, UNAM. Correo Electrónico:

[psic.diana.rdz.ugalde@hotmail.com](mailto:psic.diana.rdz.ugalde@hotmail.com)

para un resultado alto en la segunda, es necesario que el desempeño en la CO sea adecuado. Se concluye que el proceso de la CL se ve afectado por aspectos específicos como la CO; así mismo, se apunta a la influencia que las condiciones contextuales tienen en el proceso de la CL.

**Palabras clave:** Comprensión lectora; Contextos con alto grado de marginación; Comprensión oral; Competencia lectora; Contexto social.

## ORAL COMPREHENSION AS A DETERMINING FACTOR FOR THE UNDERSTANDING OF READING IN BOYS AND GIRLS OF ZARAGOZA, SAN LUIS POTOSÍ

### ABSTRACT

The objective of this research was to describe the factor of Oral Comprehension (OC) that affect the understanding of reading in children. In the correlational descriptive study, the children aged 8 to 10 years participated in a multigrade primary school in the Zaragoza, San Luis Potosí, México; to whom the Neuropsychological Battery for the Evaluation of Learning Disorders and the Manual of Procedures for the Promotion and Assessment of Reading Competence in the Classroom were applied. A polychoric correlations was performed between the Story Comprehension (CH) and Reading Comprehension (CL) subtests, in addition to a tree regression to model CH. The results show a medium positive correlation ( $\rho=0.66$ ,  $p=0.05$ ) and the CH as a predictor variable in relation to the CL. This indicates that CO and CL are closely related since, for a high result in the second, it's necessary that the performance in CO is adequate. It's concluded that the LC process is affected by specific aspects such as OC; likewise, the influence that contextual conditions have on the LC process is pointed out.

**Keywords:** Reading Comprehension, Contexts with high rates of marginalization, Oral Comprehension; Reading competence; Social Context.

La Comprensión Lectora (CL) es un tema que se ha abordado por diferentes autores y desde diferentes perspectivas, una de ellas es la proporcionada por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2006), a través del Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos (PISA), que evalúa tres competencias: la científica, la lectora y la matemática. De acuerdo con ello, se considera que la competencia lectora es la “capacidad de comprender, utilizar y analizar los objetivos del lector, desarrollar sus conocimientos y participar en la sociedad” (OECD, 2006, p.48). Si bien, PISA sugiere evitar interpretaciones reduccionistas y contemplar las condiciones contextuales, parece que los resultados

logran evidenciar los errores o los logros de los sistemas educativos; además de hacer evidente la inequidad de oportunidades educativas para estudiantes en condiciones socioeconómicas desfavorables (Márquez, 2017).

Asimismo, Mwoma (2017) afirma que la lectura es fundamental en el aprendizaje de los niños y las niñas; pues de ella depende el desempeño en diferentes materias escolares. Sin embargo, no es el único ámbito en el que impacta, ya que también les permite acceder a la cultura y conocer distintos contextos (Muñoz y Melenge, 2017).

Aunado a lo anterior, la CL es una variable compleja de definir y evaluar, pues involucra distintas dimensiones donde destacan la lingüística, la neuropsicología, la cultura, etc. (Figueroa y Gallego, 2018). Además, involucra otros factores como: las habilidades de procesamiento sintáctico y semántico, el vocabulario, la metacognición y el control estímulos; así como el reconocimiento y la comprensión. Si una de ellas presenta una dificultad, el proceso lector en sí se verá afectado (Álvarez y González, 1996).

Por su parte, Vallés (2005) expone los procesos y los enfoques cognitivos que se ven involucrados en la lectura. Entre ellos resaltan: a) la percepción, que se encarga de recabar la información y hacerla llegar a las estructuras corticales del cerebro; b) los procesos psicológicos básicos, como la atención selectiva; c) el análisis secuencial, que permite analizar y sintetizar y; d) la actividad de síntesis, que permite hacer una recapitulación, un resumen y una atribución de significados para que sea coherente lo leído. Aunado a ello, puede concebirse a la lectura como proceso y producto del resultado de la interacción entre el texto y el lector. En ambos, la memoria a largo plazo se ve implicada (Vallés, 2005).

Infante, Coloma y Himmel (2012) mencionan que la CL se relaciona estrechamente con la decodificación; aunque son atributos diferentes, esta última tiene que ver con la habilidad para poder transformar las palabras que están escritas en expresiones orales. Un paso previo a la decodificación es el aprendizaje del pronunciamiento de palabras en fonemas (Mwoma, 2017).

Por otro lado, Castellanos y Guataquira (2020) luego de realizar una investigación con 60 niños, niñas y adolescentes de entre 9 y 13 años en Colombia, encontraron

que las dificultades de CL se asocian con problemas de lateralidad. De la misma manera, al tener dificultades en la CL, se hace evidente el bajo desempeño académico. Así mismo, los y las docentes consideran que la lectura no sólo se aplica en la materia de español, por el contrario, se pone en práctica en la vida cotidiana, más allá de lo académico. Colocan como un factor importante en la CL, la motivación que tengan los niños y las niñas. Respecto al aspecto contextual, consideran que la falta de espacios culturales dificulta el acceso a la lectura.

Desde otra perspectiva, García, Arévalo y Hernández (2018) realizaron un estudio con estudiantes de 13 y 14 años para indagar la relación de la CL y el desempeño escolar, lo que tuvo como resultado una correlación positiva, ya que la CL es indispensable para desenvolverse adecuadamente en las diferentes asignaturas escolares; sin embargo, señalan que no es una relación de causa-efecto. Por tanto, las dificultades en la CL tienen un alcance importante en el proceso de aprendizaje general; además de que permite que niños y niñas tengan acceso al conocimiento del mundo (Zyuzina, 2018).

Es importante hacer mención que este estudio pertenece al macro proyecto *Festejando la lectura*, el cual se llevó a cabo a través de la Coordinación de Extensión y Responsabilidad Social de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP). Este proyecto buscó favorecer la percepción que tienen los niños y niñas de la localidad La Parada del Zarcido, del municipio de Zaragoza, San Luis Potosí, acerca de la lectura, los hábitos lectores y la CL.

El contenido del texto en un primer momento aborda la descripción de los procesos involucrados en la lectura a nivel individual, así como los relacionados con el contexto y la manera en que estos impactan en la CL. Posteriormente, se presentan las características propias del estudio que se realizó.

## MARCO TEÓRICO

Cuando un niño o niña lee, se ponen en marcha procesos cognitivos; sin embargo, estos no son los únicos factores que impactan en su desempeño. Hall (2012) considera que la lectura también es un fenómeno social y cultural; pues al interactuar y al entender los textos no es posible dejar de lado las experiencias de

las personas. Asimismo, Fuentes (2009) manifiesta que al momento de leer se presentan dos aspectos. Por un lado, aspectos objetivos que son parte del mundo real y, por otro lado, los elementos subjetivos que le pertenecen al sujeto. Esto implica que la comprensión sea personal, por lo que la interpretación sería específica y ocurriría en un momento determinado (Puente, Mendoza, Calderón y Zúñiga, 2019).

De acuerdo con lo anterior, la CL es el resultado de la decodificación, de la CO y del contexto sociocultural. Por ello, en este proceso se rescata la importancia de considerar el nivel socioeconómico cuando se realizan estudios lingüísticos, ya que el mismo tiene un impacto importante en el desarrollo del proceso lector. De acuerdo con lo encontrado por Infante et al. (2012), quien informa diversos estudios, los resultados de niños y niñas de un nivel socioeconómico bajo son menores en evaluaciones del lenguaje oral (componentes fonológico y léxico) en comparación con quienes se encuentran en un nivel socioeconómico alto.

Respecto a ello, se considera que la lectura es una práctica que involucra a la cultura y que se encuentra relacionada estrechamente con el contexto social (Galdames, 2009). Ante esto, es importante el conocimiento de las prácticas y los eventos que tienen espacio en las situaciones estructurales de pobreza y marginación social (García, Guzmán y Moreno, 2018), ya que esto posiblemente disminuya las probabilidades de la exposición a la lectura a temprana edad y genere dificultades en la misma (Mwoma, 2017). Esta condición, a largo plazo, podría propiciar el *efecto Mateo*, el cual consiste en la acumulación de dificultades individuales en la lectura que podrían acumularse con el tiempo; además se podrían acentuar si las condiciones contextuales y familiares no se modifican (Stanovich, 2000).

En este sentido, el contexto socioeconómico impactará en gran medida en el desempeño que un niño o niña pueda tener. Por su parte, Martínez (2012) menciona que el nivel socioeconómico se relaciona con el tipo de escuela a la que asisten los niños y las niñas, lo cual también lo expresa el Ministerio de Educación (MINEDUC, 2009) (citado en Infante, et. al., 2012), quien ha encontrado que infantes que asisten a escuelas públicas tienen un desempeño significativamente diferente en el área de lenguaje y matemáticas en comparación con quienes asisten a escuelas privadas.

Así mismo, Gutiérrez, Aguilar y Díaz (2015) evaluaron la relación de los resultados de la CL en la prueba de Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE)<sup>1</sup> y PISA con jóvenes de nivel medio superior en Guadalajara en función de cinco factores socioeconómicos, dentro de ellos, la marginación. Los resultados indican que, en el nivel de marginación muy baja, el 59.7% de los alumnos y las alumnas obtuvieron un logro alto en la CL; mientras que, en el nivel de marginación alto, el logro de la CL se encuentra en 50.4%. Los autores concluyen que a mayor marginación, menores logros.

Por último, es necesario abordar el concepto de exclusión. De acuerdo con Jiménez (2008), tiene que ver con diversas causas y diversos factores, lo que se manifiesta a través de la discriminación y los prejuicios. Tiene como consecuencia dificultades para tener acceso a una vida aceptable, va más allá de lo económico; pues incluye el tipo de relaciones sociales que se establecen y es de carácter estructural. En este sentido, Martínez (2010) argumenta que la educación en la que no se toman en cuenta las condiciones contextuales de los niños y niñas, puede ser un factor a través del cual se reproduce la pobreza y la exclusión social.

En este estudio se pretende describir los factores de la comprensión oral que inciden en el entendimiento de la lectura en niños y niñas. Para esto se comparan los resultados obtenidos de la Batería Neuropsicológica para la Evaluación de los Trastornos del Aprendizaje (BANETA) (Yáñez y Prieto, 2013) y del Manual de Procedimientos para el Fomento y la Valoración de la Competencia Lectora en el Aula (Secretaría de Educación Pública, SEP, 2010). Si bien, la BANETA está estandarizada y no permite adecuar las lecturas mediante las cuales se evalúa la CL, el Manual de Procedimientos para el Fomento y la Valoración de la Competencia Lectora en el Aula (SEP, 2010) permite emplear textos acordes al contexto de los niños; esto es importante pues la situación contextual y el sistema de escolarización pueden ser una fuente importante de impacto en los resultados obtenidos (Martínez, 2012).

## MÉTODO

Se realizó un estudio cuantitativo no experimental de alcance explicativo, puesto que no se manipularon variables de manera intencional y se estableció sólo un análisis de la relación causa-efecto entre éstas (Müggenburg y Pérez, 2007).

### Sujetos

De un total de 82 niños, se seleccionó una muestra por conveniencia. Se invitó a todos los alumnos y las alumnas que, de acuerdo con el profesor de grupo, tenían bajo desempeño escolar. De esta forma, se evaluó a 24 niños de tercero a quinto año de una escuela primaria multigrado, lo cual se refiere a que un maestro se encarga de más de un grado escolar (Juárez, 2018). Las edades fluctuaron entre los ocho y diez años.

Dicha escuela se encuentra ubicada en la localidad de la Parada del Zarcido, perteneciente al municipio de Zaragoza en el Estado de San Luis Potosí, México. La misma está considerada como una zona de alta marginación debido a la distribución de la población, el ingreso económico y la cantidad de personas que tienen acceso a la educación y a la vivienda (Consejo Nacional de Población [CONAPO], 2010).

### Materiales

Se eligieron dos instrumentos que permitieran evaluar la CL. Uno de ellos fue la BANETA, elaborada en México. La batería abarca tres dimensiones: la lectura, la escritura y el cálculo; además de estar compuesta por 41 subpruebas (Yáñez y Prieto, 2013). Para efectos de este estudio solamente se consideraron las subpruebas de procesamiento fonológico y CO y lectura. La confiabilidad de la BANETA se encuentra entre 0.73 y 0.93 en comprensión de órdenes escritas, mientras que en comprensión en forma oral fue <0.70 (Yáñez y Prieto, 2013).

Dicha batería fue elaborada para población mexicana, por ello se consideró pertinente para su aplicación. Actualmente se ha utilizado para evaluar los procesos de aprendizaje de niños y niñas prematuras, ya que la CL y la discriminación fonológica son sus principales dificultades (Ríos y Cardona, 2016).

Por su parte, el instrumento que proporciona el Manual de Procedimientos para el Fomento y la Valoración de la Competencia Lectora en el Aula (SEP, 2010), fue

propuesto para la intervención docente en el aula; de tal manera que pudieran evaluar el desempeño respecto a la competencia lectora de los alumnos y comparar los resultados a nivel nacional. Está compuesto por tres lecturas para el primer ciclo, una para segundo ciclo y cuatro para el tercer ciclo; asimismo, cuenta con cuatro preguntas abiertas que abordan la CL. Sin embargo, no está estandarizado ni ha sido validado; pero se optó emplearlo debido a que era necesario contar con un dispositivo que fuese utilizado por la Secretaría de Educación Pública (SEP).

#### Procedimiento

Las aplicaciones se realizaron durante el periodo de octubre de 2018 a enero de 2019. Diez estudiantes de los dos últimos años de la licenciatura en psicología y psicopedagogía de la UASLP, previamente capacitados en el uso de los instrumentos, realizaron las evaluaciones de manera individual a cada niño y niña. En primer lugar, se solicitó la firma del consentimiento informado por parte de niños, niñas y padres de familia para realizar las aplicaciones. Las sesiones fueron llevadas a cabo generalmente una vez por semana con una duración promedio de una hora y media por niño; sin embargo, esta condición no se mantuvo de forma homogénea durante todas las aplicaciones.

Las dimensiones que se evaluaron a través de la BANETA fueron el procesamiento fonológico, la CO y la lectura compuesta. La primera se integra por nueve subpruebas, las cuales son: discriminación fonológica, segmentación de palabras, categorización fonémica, síntesis de fonemas, análisis de palabras, denominación serial rápida dígitos, denominación serial rápida letras, denominación serial rápida colores y denominación serial rápida figuras. La CO se conforma por dos subpruebas: CO y CH. Por último, la lectura compuesta se compone de nueve subpruebas: palabras frecuentes, palabras infrecuentes, pseudopalabras, palabras homófonas, aciertos, comprensión de ordenes escritas, comprensión de textos, decisión léxica tiempo, decisión léxica errores.

Al finalizar la aplicación de la BANETA se obtienen las puntuaciones naturales para después ingresarlas en la página oficial del instrumento (<https://www.manualmoderno.com/baneta/>), misma que provee un perfil del desempeño del niño y de la niña por subprueba y que permite ubicarlo en el percentil

deficiente, normal bajo, promedio, alto y/o muy alto (Yáñez y Prieto, 2013). Ante esto, Yáñez y Prieto (2013) expresan que no se obtienen puntuaciones globales debido a que, con relación a la neuropsicología cognitiva, un déficit cognitivo se puede manifestar de manera muy específica.

La calificación de la BANETA se realizó por un solo aplicador o aplicadora con la finalidad de dar mayor grado de confiabilidad a los resultados. Cabe resaltar que se llevó a cabo la aplicación de toda la batería; pero para fines de este estudio sólo se puntuó el procesamiento fonológico, la CO y la lectura.

En cuanto al Manual de Procedimientos para el Fomento y la Valoración de la Competencia Lectora en el Aula (SEP, 2010), la aplicación tuvo una duración de 15 a 30 minutos por niño/a, el mismo proporciona lecturas en tres niveles con diferente extensión. Con base en el grado escolar del niño/a, se eligieron las lecturas del segundo y tercer ciclo. Cada niño/a leyó de forma individual una lectura, a través de la cual se evaluó la fluidez, la velocidad y la CL. Ésta última se obtiene al finalizar la lectura, a partir de cuatro preguntas abiertas, tres de ellas relacionadas con el texto, mientras que, en la cuarta, el niño o la niña tiene que describir de qué se trata la lectura para posteriormente otorgar una puntuación que va de cero a dos. Al finalizar, se hace una sumatoria de la puntuación obtenida que será la puntuación global (SEP, 2010).

Luego de realizar el registro de las respuestas, el mismo manual ofrece tablas en las que es posible ubicar el nivel de CL del niño o niña de acuerdo con la puntuación global lograda. Los niveles que ofrece son: requiere apoyo, se acerca al estándar, estándar y avanzado (SEP, 2010).

#### Análisis estadístico

Se obtuvieron las medias de las puntuaciones por categoría para posteriormente encontrar correlaciones significativas entre ellas. Al momento de hacer correlaciones, se redujeron las categorías para poder encontrar diferencias, las cuales se agruparon en las categorías de *bajo*, *normal* y *alto* para procesar los datos de la BANETA (Yáñez y Prieto, 2013). En cuanto a los datos resultantes del Manual de Procedimientos para el Fomento y la Valoración de la Competencia Lectora en el Aula (SEP, 2010), se trabajó con las categorías de *bajo*, *estándar* y *avanzado*.

Se comparó la subprueba de CH de la BANETA (Yáñez y Prieto, 2013) y la prueba de CO del manual de la SEP (2010) mediante una correlación policórica. Se utilizó una regresión de árbol por ser una herramienta robusta para realizar modelajes predictivos y la lectura de los resultados es sencilla (Díaz, 2012).

## RESULTADOS

En los resultados de todas las subpruebas de la BANETA, se observa que la mayoría de los niños y las niñas se encuentran en la categoría correspondiente a *bajo*. En la dimensión de procesamiento fonológico, el porcentaje de quienes se encuentran en la categoría bajo en las subpruebas va desde el 75% hasta el 100%. Respecto a la dimensión de CO y las subpruebas que la componen, arriba del 50% de los niños pertenecen a la categoría de *bajo*. Así también, en la dimensión de lectura, por encima del 50% de los niños/as se encuentran en la categoría de bajo en todas las subpruebas (ver Tabla 1).

Tabla 1. Comprensión lectora obtenida en la BANETA

	Subprueba	Alto	Promedio	Bajo
<b>Procesamiento fonológico</b>	Discriminación fonológica	25%	0%	75%
	Segmentación de palabras	8.33%	8.33%	83.3%
	Categorización fonémica	0%	0%	100%
	Síntesis de fonemas	0%	0%	100%
	Análisis de palabras	0%	0%	100%
	Denominación serial rápida, dígitos	8.33%	4.17%	87.5%
	Denominación serial rápida, letras	4.17%	0%	95.8%
	Denominación serial rápida, colores	12.5%	0%	87.5%
	Denominación serial rápida, figuras	16.6%	8.3%	75%
<b>Comprensión oral</b>	Comprensión oral	12.5%	12.5%	75%
	Comprensión de historias	25%	20.8%	54.17%
	Palabras frecuentes	0%	0%	100%
<b>Lectura</b>	Palabras infrecuentes	0%	0%	100%
	Pseudopalabras	0%	4.17%	95.8%
	Palabras homófonas	4.17%	0%	95.8%
	Aciertos	8.33%	4.17%	87.5%
	Comprensión de ordenes escritas	12.5%	25%	62.5%
	Comprensión de textos	16.6%	4.17%	79.1%
	Decisión léxica, tiempo	0%	4.17%	95.8%
	Decisión léxica, errores	12.5%	20.8%	66.6%

En cuanto a los resultados obtenidos de la prueba del Manual de Procedimientos para el Fomento y la Valoración de la Competencia Lectora en el Aula, se muestra como resultado que el 91.6%, el 79.1% y el 58.3% está ubicado en la categoría de *bajo* en velocidad lectora, fluidez lectora y en CL, respectivamente (ver Tabla 2).

Tabla 2. CL obtenida en el instrumento de la SEP.

	Avanzado	Estándar	Bajo
<b>Velocidad lectora</b>	8.33%	0%	91.6%
<b>Fluidez lectora</b>	4.1%	16.6%	79.1%
<b>Comprensión lectora</b>	0%	41.6%	58.3%

A su vez, se encontró una correlación policórica positiva medianamente fuerte ( $\rho=0.66$ ,  $p=0.05$ ) entre la CH y la CL evaluada, pues el 76.9 % de los niños que obtuvieron puntuación baja en CH (BANETA), presentaron puntuación baja en CL (ver Tabla 3).

Tabla 3. Correlación de resultados obtenidos.

		Comprensión lectora SEP		
		Avanzado	Estándar	Bajo
<b>Comprensión de historias BANETA</b>	Alto	0%	83.3%	16.6%
	Normal	0%	40%	60%
	Bajo	0%	23%	76.9%

Finalmente, se calculó una regresión de árbol para CL y se utilizaron las subpruebas de la BANETA como variables predictoras. La única variable predictora significativa fue CH. En la división del nodo, se encuentra el número de participantes que quedaron clasificados con habilidades bajas, estándares o avanzadas en la variable de respuesta CL. Con base en este modelo, encontramos que cuando CH es bajo (58% de los casos), entonces la probabilidad de que CL sea baja es de 77%. En cambio, cuando CH normal o alta, entonces la probabilidad de que CL alcance o sobrepase el estándar es de 64% (ver imagen 1).

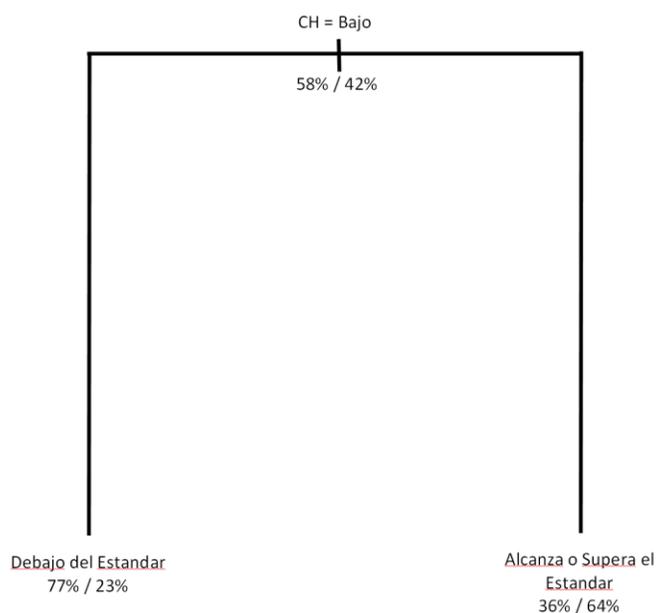


Imagen 1. Regresión de árbol

## DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

De acuerdo con los resultados obtenidos, puede notarse la relación directa entre la subprueba de CO y CL y cómo la primera puede predecir la segunda, así como lo planteaba Infante, et al., (2012), quien consideraba que la CO es un factor que puede explicar la comprensión de textos; y Ferroni y Jaichenco (2020) quienes expresan que las destrezas en la CO se relacionan con la comprensión escrita.

Estos datos resultan interesantes; pues los niños y las niñas que presentan dificultades para comprender de manera oral, también las tienen al momento de leer en forma escrita. Esto podría asociarse al procesamiento fonológico; pues, como pudo notarse en los resultados superiores, todos los resultados se encuentran en la categoría de *deficiente*.

Un ejemplo de esto es el resultado conseguido en velocidad lectora, en el que el 8.33% de los resultados de los niños se encuentran en la categoría de *avanzado*, mientras que en las otras dimensiones no se obtuvo un porcentaje elevado en esta categoría. Una de las posibles causas es que no necesariamente la lectura fluida asegura que comprendan lo que están decodificando. Aunado a ello, este porcentaje puede explicarse debido al resultado individual de algunos niños, así como por la falta de validez del instrumento tomado de la SEP (2010).

Así mismo, puede notarse que el resultado obtenido en el procesamiento fonológico fue bajo, esto tiene repercusiones directas tanto en la CO como en la CL; pues la primera tiene que ver con la capacidad para diferenciar los fonemas y la segunda con la decodificación (Infante, et al, 2012; Mwoma, 2017).

De la misma manera, la atención selectiva pudo impactar en los resultados, ya que como menciona Vallés (2005), es un proceso implicado en la lectura que genera una especie de efecto dominó, lo que quiere decir que al verse afectado uno de los procesos, los siguientes se verán impactados.

Por un lado, Hall (2012), Fuentes (2009) y Puente, et al., (2019), exponen cómo los procesos subjetivos que a su vez se relacionan con el contexto de las personas, impactan en la CL. Lo anterior es una de las deficiencias que tienen las pruebas aplicadas, ya que poseen elementos estandarizados que pueden ser difíciles de comprender por el contexto en que los niños y las niñas se desenvuelven. Debido a ello, se sugiere que en la aplicación se adecuen las lecturas del instrumento proporcionado por la SEP (2010), ya que es más flexible al no estar estandarizado. Por otro lado, es necesario resaltar que la exclusión social es compleja y que conlleva la gestación de procesos como mayores oportunidades de espacios para leer, la estimulación a temprana edad en la lectura y, sobre todo, el acceso a materiales de lectura. Posiblemente esto provoque la disminución gradual del fracaso escolar y, de esta manera, la vulnerabilidad escolar, social y laboral a la que estos niños están expuestos (Jiménez, et al., 2009).

Respecto a las limitantes del estudio, es preciso mencionar que la escuela primaria está compuesta por cuatro salones, un comedor, dos baños, una pequeña bodega y las canchas deportivas. Al contar con pocos espacios, las aplicaciones tuvieron que realizarse afuera de las aulas, en las canchas deportivas y en el comedor. A causa de ello, la exposición al ruido o a estímulos distractores fue constante. En ocasiones el clima era adverso debido a temperaturas extremas, por lo que este podría ser uno de los factores que posiblemente influyó en los resultados.

Por su parte, la aplicación idónea de la BANETA se debe realizar en no más de dos sesiones de una hora y media cada una o aplicar de manera parcial (Yáñez y Prieto,

2013). Sin embargo, por cuestiones de cantidad de aplicadores y el desempeño propio de los niños, derivaron en que la duración de la aplicación fuera variable.

En cuanto al instrumento que propone la SEP (2010), es necesario reflexionar acerca de la forma de calificar el desempeño de los niños; pues al parecer es difícil que un niño se ubique en la categoría de *Avanzado*, ya que no sólo debe comprender de forma global la historia que leyó, sino que, además debe recordar cuestiones muy específicas de la misma. En esto la memoria a corto plazo tendría una implicación importante.

Sería interesante realizar estudios comparativos con participantes que se encuentren en condiciones diferentes respecto a la marginación y el nivel socioeconómico para corroborar lo que Gutiérrez, Aguiar y Díaz (2015) concluyeron que, a mayor marginación, menores logros; pues los niños evaluados pertenecen a un contexto de alta marginación.

Finalmente, es posible afirmar que los programas de intervención que puedan implementarse con estos niños y estas niñas para impactar en la CL, podrían disminuir los factores de riesgo que Jiménez et al., (2009) expresan con relación al analfabetismo, al desconocimiento de la lengua y a los índices de fracaso escolar. Por tanto, se considera necesario que dichos programas estén contextualizados.

## Notas

1. La Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE), es una prueba implementada por el Sistema Educativo Nacional aplicada a instituciones públicas y privada, dirigida a niños y niñas a partir de tercer grado de primaria, a segundo y tercero de secundaria y a jóvenes de último grado de bachillerato. En primaria y secundaria se evalúa de manera permanente español y matemáticas además de una asignatura extra que se elige cada año. En el nivel medio superior se evalúa la CL y matemáticas. El objetivo de esta prueba es generar una sola escala a nivel nacional que permita comparar conocimientos y habilidades de los estudiantes (SEP, 2014).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, L. y González, P. (1996). Dificultades en la adquisición del proceso lector. *Psicothema*, 8 (3), 573-586
- Castellanos, M. y Guataquira, C. (2020). *Factores que causan dificultad en la comprensión lectora de estudiantes de cuarto grado de la IED el Porvenir* [Tesis de maestría, Universidad Cooperativa de Colombia] [https://repository.ucc.edu.co/bitstream/20.500.12494/16635/1/2020\\_factores\\_causan\\_dificultad.pdf](https://repository.ucc.edu.co/bitstream/20.500.12494/16635/1/2020_factores_causan_dificultad.pdf)
- Consejo Nacional de Población [CONAPO]. (2010). *Capítulo 1: concepto y dimensiones de la marginación*. <http://www.conapo.gob.mx/work/models/CONAPO/Resource/1755/1/images/01Capitulo.pdf>
- Díaz, J. (2012). *Comparación entre árboles de regresión CART y regresión lineal* [Tesis de mágister, Universidad Nacional de Colombia]. Archivo digital. <https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/11894/71269839.2013.pdf?sequence=1>
- Ferroni, M. y Jaichenco, V. (2020). Comprensión lectora en contextos de pobreza: un análisis desde la Visión Simple de la Lectura. *Lenguaje*, 48 (2), 225-240.
- Figuroa-Sepúlveda, S., y Gallego-Ortega, J. L. (2018). Vocabulario y comprensión lectora en escolares chilenos de primer ciclo básico. *Ocnos*, 17 (1), 32-42. doi: [http://dx.doi.org/10.18239/ocnos\\_2018.17.1.1521](http://dx.doi.org/10.18239/ocnos_2018.17.1.1521)
- Fuentes, L. (2009). Diagnóstico de comprensión lectora en educación básica en Villarrica y Loncoche, Chile. *Perfiles educativos*, 31(125), 23-37
- Galdames, V. (2009). *Desarrollo de la comprensión lectora: ¿un desafío pendiente o un concepto en permanente evolución?*. Universidad Alberto Hurtado, 12. [http://repositorio.uahurtado.cl/bitstream/handle/11242/6552/p\\_3.pdf?sequen](http://repositorio.uahurtado.cl/bitstream/handle/11242/6552/p_3.pdf?sequen)
- García-Jiménez, E., Guzmán-Simón, F. y Moreno-Morilla, C. (2018). La alfabetización como práctica social en Educación Infantil: Un estudio de casos en zonas en riesgo de exclusión social. *Ocnos*, 17 (3), 19-30. doi: [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2018.17.3.1784](https://doi.org/10.18239/ocnos_2018.17.3.1784)
- García, M., Arévalo, M. y Hernández, C. (2018). La comprensión lectora y el rendimiento escolar. *Cuadernos de Lingüística Hispana*, (32), 155-174.

- [Gutiérrez, H., Aguilar, M. y Díaz, M. \(2015\). Contexto escolar y la comprensión lectora en la prueba ENLACE en bachilleratos de Jalisco. \*CPU- e, Revista de Investigación Educativa\*, 20, 1-24. <http://www.redalyc.org/pdf/2831/283133746001.pdf>](#)
- Hall, L.A. (2012). The role of Reading identities and Reading abilities in students' discussions about texts and comprehension strategies. *Journal of Literacy Research*, 43 (4), 239-272. doi 10.1177/1086296X12445370
- Infante, M., Coloma, C. y Himmel, E. (2012). Comprensión lectora, comprensión oral y decodificación en escolares de 2° y 4° básico de escuelas municipales. *Estudios Pedagógicos XXXVIII*, 1, 149-160. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000100009>
- Jiménez, M. (2008). Aproximación teórica de la exclusión social: complejidad e imprecisión del término. Consecuencias para el ámbito educativo. *Estudios Pedagógicos*, 34(1), 173-186.
- Jiménez, M., Luengo, J. y Taberner, J. (2009). Exclusión social y exclusión educativa como fracasos. Conceptos y líneas para su comprensión e investigación. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(3) 12-49. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev133ART1.pdf>
- Juárez, D. (2018, 1 de noviembre). *Atención a la diversidad a través de las escuelas multigrado*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. <https://www.inee.edu.mx/index.php/blog-de-la-gaceta-noviembre/619-articulos-gaceta-noviembre/2579-atencion-a-la-diversidad-a-traves-de-las-escuelas-multigrado>
- Márquez, A. (2017). A 15 años de PISA: resultados y polémicas. *Perfiles educativos*, 39 (156) 3-15. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982017000200003](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982017000200003)
- Martínez, F. (2012). Contextos vulnerables: las aportaciones de la evaluación. *Bordón*, 64 (2), 41-50
- Martínez, J. B. (2010). Educación y exclusión social. *Revista interuniversitaria de formación de profesorado*, 24 (3), 17-24. [http://miscursos.itesm.mx/bbcswebdav/pid-11039672-dt-content-rid-24735831\\_1/courses/QRO.H2001.4.1413.20825/Educaci%C3%B3n%20y%20exclusi%C3%B3n%20social.pdf](http://miscursos.itesm.mx/bbcswebdav/pid-11039672-dt-content-rid-24735831_1/courses/QRO.H2001.4.1413.20825/Educaci%C3%B3n%20y%20exclusi%C3%B3n%20social.pdf)

- Müggenburg, M. y Pérez, I. (2007). Tipos de estudio en el enfoque de investigación cuantitativa. *Enfermería Universitaria*, 4(1), 35-38. <https://www.redalyc.org/pdf/3587/358741821004.pdf>
- Muñoz, Y. y Melenge, J. (2017). La conciencia fonológica en el aprendizaje de la lectura convencional en un grupo de niños de 5 a 8 años. *Revista de Investigaciones UCM*, 17(29), 16-31. doi: <http://dx.doi.org/10.22383/ri.v17i29.85>
- Mwoma, T. (2017). Children's Reading ability in early primary schooling: Challenges for a Kenyan rural community. *Educational Research*, 27 (2), 347-364. <http://www.iier.org.au/iier27/mwoma.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OECD]. (2006). PISA 2006 Marco de la evaluación. Conocimientos y habilidades en Ciencias, Matemáticas y Lectura. <https://www.oecd.org/pisa/39732471.pdf>
- Puente, A, Mendoza-Lira, M., Calderón J. F., y Zuñiga, C. (2019). Estrategias metacognitivas lectoras para construir el significado y la representación de los textos escritos. *Ocnos*, 18 (1), 21-30. doi: [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2019.18.1.1781](https://doi.org/10.18239/ocnos_2019.18.1.1781)
- Ríos, J. y Cardona, V. (2016). Procesos de aprendizaje en niños de 6 a 10 años de edad con antecedente de nacimiento prematuro. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(2), 1071-1085. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77346456014>
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2010). *Manual de procedimientos para el fomento y la valoración de la competencia lectora en el aula*. [sep.puebla.gob.mx/index.php/...de.../1350\\_cc1ef2f4b77effa67ead3275311a4190](http://sep.puebla.gob.mx/index.php/...de.../1350_cc1ef2f4b77effa67ead3275311a4190)
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2014). *¿Qué es ENLACE?*. [http://www.enlace.sep.gob.mx/que\\_es\\_enlace/](http://www.enlace.sep.gob.mx/que_es_enlace/)
- Stanovich K. E. (2000). *Progress in understanding reading: Scientific foundations and new frontiers*. New York, NY: Guilford. [https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=hoH9xMSIGr4C&oi=fnd&pg=PA1&ots=e1iCPcZ64G&sig=t0ywUjrRWpkUBHdSTyubbonel-E&redir\\_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=hoH9xMSIGr4C&oi=fnd&pg=PA1&ots=e1iCPcZ64G&sig=t0ywUjrRWpkUBHdSTyubbonel-E&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false)
- Vallés, A. (2005). Comprensión lectora y procesos psicológicos. *Liberabit, Revista de Psicología*, 11, 49-61. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68601107>

Yáñez, G. y Prieto, D. B. (2013). *Batería neuropsicológica para la evaluación de los trastornos del aprendizaje Baneta*. México, D. F.: Manual Moderno.

Zyuzina, A. (2018, del 29 al 31 de octubre). Formación lectora para la inclusión social. Estudio de la perspectiva educativa para los alumnos de la ESO en la Comunidad de Canarias. *XVI Congreso Nacional Educación Comparada*, Santa Cruz de Tenerife, España.  
<http://doi.org/10.25145/c.educomp.2018.16.058>