



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN PSICOLOGÍA

RESIDENCIA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

CLUB COMELIBROS: PROGRAMA DE ENRIQUECIMIENTO EN COMPRENSIÓN LECTORA PARA ESTUDIANTES CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

TESIS QUE PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRA EN PSICOLOGÍA

P R E S E N T A:

JEANETTE LETICIA GALVÁN RUIZ

**DIRECTORA DEL REPORTE: DRA. FABIOLA JUANA ZACATELCO RAMÍREZ
PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN PSICOLOGÍA**

COMITÉ TUTORIAL: Mtra. Aurora González Granados (FES Zaragoza)

Dra. Irene Muria Vila (Facultad de Psicología)

Dra. Blanca Ivet Chávez Soto (FES Zaragoza)

Dra. Guadalupe Acle Tomasini (FES Zaragoza)



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Agradecimientos

A la Dra. Fabiola Zacatelco Ramírez agradezco su acompañamiento, guía y valiosas aportaciones para la conclusión de este trabajo.

A mis profesores de Licenciatura y Posgrado por compartir sus conocimientos, experiencias y cariño.

A la Universidad Nacional Autónoma de México por permitirme crecer como persona y profesionalista en sus aulas, es un honor para mí haber formado parte de su plantilla de alumnos.

A mis papás y hermano, por su confianza, apoyo, amor y por enseñarme a ser perseverante.

A Darío por su apoyo, paciencia, dedicación, por todo lo que he logrado con su ayuda y amor.

A Zúa, Diego, Esmeralda, Cecilia, Daniel, Oralia y Elyzabeth por siempre impulsarme a lograr mis metas.

A mi mejor amiga de la maestría Minerva quien se volvió parte importante en esta etapa de mi vida.

A la escuela primaria por otorgar las facilidades para la puesta en marcha de este proyecto.

A la Dra. Judith Salvador por facilitarme la obtención de la prueba PROLEC-R.

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), por la beca otorgada para la realización de mis estudios de Maestría.

Al financiamiento del Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica PAPIIT IN304719.

ÍNDICE

Educación Especial.....	3
Panorama de la educación Especial en México.....	5
Necesidades Educativas Especiales.....	7
Categorías de necesidades educativas especiales.....	8
Dificultades de aprendizaje	10
Alumnos con Funcionamiento Intelectual Límite.....	11
Antecedentes y terminología.....	12
Características del alumno con Funcionamiento Intelectual Límite.....	13
<i>Cognitivas</i>.....	13
<i>Creatividad</i>	14
<i>Lenguaje</i>.....	15
<i>Sociales y emocionales</i>.....	15
<i>Académicas</i>.....	16
Identificación.....	17
Atención educativa	18
Alumnos con aptitudes sobresalientes	20
Atención educativa de los niños sobresalientes en México.....	20
Antecedentes y terminología	22
Modelos teóricos.....	24
<i>Capacidades e influencia genética</i>.....	24
<i>Cognitivos</i>	25
Socioculturales	26
<i>Orientados al logro y rendimiento</i>.....	29
Características del alumno sobresaliente.....	31
<i>Cognitivas</i>.....	32
<i>Creatividad</i>	32
<i>Lenguaje</i>.....	33
<i>Sociales y emocionales</i>.....	34
<i>Académicas</i>	35
Identificación.....	36
Atención educativa	39
<i>Aceleración</i>.....	39

<i>Agrupamiento</i>	40
<i>Enriquecimiento</i>	40
Lectura	43
Enseñanza de la lectura	46
Comprensión lectora	47
Estrategias de comprensión lectora	49
<i>Estrategias previas a la lectura</i>	50
<i>Estrategias durante la lectura</i>	52
<i>Estrategias después de la lectura</i>	53
Enseñanza en estrategias de comprensión lectora	54
<i>Lectura compartida</i>	56
Estudios sobre la enseñanza de la comprensión lectora	63
<i>Estudios sobre comprensión lectora en alumnos con Funcionamiento Intelectual Límite</i>	67
<i>Estudios sobre comprensión lectora en alumnos con Aptitudes sobresalientes</i>	69
Método	70
Justificación	70
Objetivo general	71
Contexto	71
Escenario	72
Tipo de estudio	73
Diseño de estudio	73
Fase 1: Identificación de alumnos con funcionamiento intelectual límite y con aptitudes sobresalientes	74
Objetivos específicos	74
Procedimiento	74
Etapa I: Preselección	74
Objetivo específico	74
Participantes	74
Herramientas	74
Procedimiento	75
Resultados	76

Etapa II: Aplicación y análisis de la Escala de Inteligencia WISC-IV.....	77
Objetivo específico.....	77
Participantes	77
Herramientas	77
Procedimiento	77
Resultados	77
Resultados de la Fase 1	78
Perfil cognitivo y motivacional de estudiantes con funcionamiento intelectual límite.....	78
Perfil cognitivo y motivacional de estudiantes con aptitudes sobresalientes.....	80

Fase 2: Perfil lector de los alumnos identificados con funcionamiento intelectual límite y aptitudes sobresalientes

Objetivos específicos	84
Participantes.....	84
Herramientas	84
Procedimiento.....	85
Resultados.....	86
Nivel lector	86
<i>Nivel lector de alumnos con funcionamiento intelectual límite.....</i>	86
<i>Nivel lector de alumnos con aptitudes sobresalientes.....</i>	88
Características sociodemográficas, prácticas y estímulos lectores en los hogares.....	91
Prácticas y estímulos a la lectura proporcionados en escuela.....	97

Fase 3: Intervención

Objetivo	99
Escenario.....	99
Participantes.....	99
Herramientas	99
Procedimiento.....	99
Resultados.....	102

Fase 4: Identificación de los efectos del programa en los participantes

Objetivo	131
Escenario.....	131

Participantes.....	131
Herramientas.....	131
Procedimiento.....	131
Resultados.....	132
<i>Perfil cognitivo y motivacional de los estudiantes que participaron en el Club comelibros.....</i>	132
<i>Perfil lector de los estudiantes que participaron en el Club comelibros.....</i>	147
<i>Entrevista de cierre con padres de familia.....</i>	152
Discusión y conclusiones.....	154
Referencias.....	163
Apéndices.....	182

Resumen

El objetivo del presente trabajo fue instrumentar un programa de enriquecimiento en comprensión lectora dirigido a dos categorías de necesidades educativas especiales: dificultades de aprendizaje asociadas con Funcionamiento Intelectual Límite y Aptitudes Sobresalientes. Se llamó "Club comelibros" y su propósito fue favorecer el uso de estrategias a través de la lectura compartida de textos narrativos y expositivos.

El diseño fue no experimental mixto y se desarrolló en cuatro fases: la primera consistió en la identificación bajo el modelo de Zacatelco (2015) en la cual participaron 64 alumnos de cuarto de primaria, de quienes se identificó a ocho con funcionamiento intelectual límite y ocho con aptitudes sobresalientes. En la segunda se evaluó su nivel lector por medio de la Batería de Evaluación de los Procesos Lectores Revisada PROLEC-R (2016), las prácticas y estímulos lectores que les proporcionaban sus hogares y escuela por medio de la Encuesta sobre ambiente familiar EAF (2006) así como un cuestionario para el maestro de grupo. En la tercera se instrumentó el programa y en la cuarta se evaluó el mismo.

Se encontraron incrementos significativos en la comprensión lectora por medio de la prueba no paramétrica de Wilcoxon, a la vez se descubrió que los niños lograron identificar las estrategias utilizadas antes, durante y después de las lecturas compartidas. El programa favoreció sus habilidades intelectuales y de pensamiento, así como estimuló su interés y esfuerzo por las actividades escolares. Se destacó la importancia de ofrecer una atención educativa a esta población para desarrollar sus habilidades lectoras.

Palabras clave: Educación especial, Lectura, Niños, Sobresalientes, Funcionamiento intelectual límite.

Abstract

The objective of this work was to implement an enrichment program in reading comprehension directed to two categories of special educational needs: learning difficulties associated with Borderline Intellectual Functioning and Outstanding Aptitudes. It was called "Club comelibros" (Book eating club) and its purpose was and its purpose was to improve the use of strategies through the shared reading of narrative and expository texts.

The design was non-experimental mixed, and was developed in four phases: the first one consisted in the identification under the model of Zacatelco (2015) in which 64 fourth-grade students participated, of whom eight were identified with borderline intellectual functioning and eight gifted students. In the second one, their reading level was evaluated through the Bateria de Evaluación de los Procesos Lectores Revisada PROLEC-R (2016), the reading practices and stimuli that their homes and school provided them through the la Encuesta sobre ambiente familiar EAF (2006) and a questionnaire for the group teacher. In the third phase the program was implemented and in the fourth one it was evaluated.

Significant increases in their reading comprehension were found through the Wilcoxon non-parametric test, and it was also discovered that the children were able to identify the strategies used before, during and after the shared readings. The program was found to enhance their intellectual and thinking skills, as well as increasing their interest and effort in school activities. The data obtained highlighted the importance of offering educational attention to this student population to develop their reading abilities.

Key words: Special education, Reading, Children, Gifted, Borderline intellectual functioning.

La comprensión lectora es una de las herramientas psicológicas más relevantes en los procesos de aprendizaje y enseñanza. Su carácter transversal conlleva efectos colaterales sobre el resto de la formación académica (Beltrán Campos & Repetto, 2006), así como, incide en la autoestima y el autoconcepto escolar (Conti-Ramsden & Hesketh, 2003; Hines, 2009). A la vez, es una habilidad presente en todos los escenarios de cualquier nivel educativo por lo que se le considera una actividad crucial para el aprendizaje escolar; todo lo que los alumnos adquieren, discuten y utilizan en las aulas surge a partir de los textos escritos (Valladares, 1998).

No obstante, durante mucho tiempo esta actividad se ha centrado en la enseñanza de habilidades simples de decodificación y automatización de la lectura. Leer no se reduce tan sólo a decodificar las palabras, sino que también, y, sobre todo, significa comprender el mensaje escrito de un texto (Defior, 2000). Sánchez (1997) refirió que los alumnos que fallan en la comprensión se caracterizan por tener una actitud pasiva cuando leen, lo que los lleva a una actitud rutinaria, carente de esfuerzo hacia la búsqueda y construcción del significado y, por lo tanto, a una falta de ajuste de las estrategias lectoras a la demanda de la tarea.

Es evidente que la comprensión lectora competente se relaciona con la decodificación automática, precisa y rápida de las palabras. Pero debe señalarse que también depende de la actividad estratégica; si parte ésta se realiza de manera espontánea, se producirá una mejora en la comprensión ya que el lector podrá efectuar una variedad de tácticas simultáneamente sin sobrecargar su capacidad de procesamiento. Lo que le permitirá ser un lector autónomo y capaz de enfrentarse a distintos tipos de textos (Solé, 2006).

De ahí que se define al buen lector como aquella persona que cuenta con un amplio bagaje de estrategias generales y específicas de entre las cuales sabe seleccionar las que resultan más adecuadas a la situación, a la tarea y al texto, a la vez que son más eficaces para alcanzar su objetivo (Bernárdez como se citó en Parodi, 1998).

Lucena (2012) hizo énfasis en aplicar programas de intervención para desarrollar estrategias que ayuden a los estudiantes a tomar conciencia de sus procesos y así puedan usar estas tácticas de manera efectiva, en donde el profesor asuma un papel de guía, el cual debe disminuir progresivamente a medida que el alumno se haga más competente. Esto significa que la lectura es un proceso de construcción lento y progresivo que requiere de una intervención educativa respetuosa y ajustada (Solé, 2006).

En nuestro país las evaluaciones nacionales e internacionales han demostrado bajos índices de comprensión lectora en estudiantes de educación básica (INEE, 2015a) y bajo este contexto, los niños con necesidades educativas especiales provenientes de entornos sociales marginados y bajas oportunidades educativas constituyen un grupo en desventaja.

La Educación Especial es un campo que pretende dar solución a las demandas de la población con necesidades educativas especiales al proveerles mejores oportunidades y calidad de vida, sin embargo existen niños en nuestro país que se encuentran al margen de esta identificación y atención debido a que no todas las instituciones educativas cuentan con sus servicios para llevarlo a cabo y sus acciones se orientan más a la atención de personas con algún tipo de discapacidad (García, Romero y Fletcher, 2014), lo que se convierte en un factor de riesgo para los alumnos con aptitudes sobresalientes y los que se encuentran por debajo del promedio y tienen dificultades de aprendizaje derivadas de un funcionamiento intelectual limitado, ya que por sus características podrían pasar desapercibidos en el sistema educativo al no presentar ninguna discapacidad.

Lo anterior mencionado, figuró como la base para la puesta en marcha del presente estudio, el cual tuvo como propósito contribuir a la formación académica de estos dos extremos de la población, mediante la instrumentación un programa de enriquecimiento que favoreció eficazmente el uso de estrategias de comprensión lectora en textos narrativos y expositivos a través de la lectura compartida. El cual estuvo dirigido a niños de una escuela de Nezahualcóyotl, Estado de México a quienes se identificó con necesidades educativas especiales asociadas a dificultades de aprendizaje o aptitudes sobresalientes a partir del modelo multidimensional de Zacatelco (2015). Estamos convencidos de la relevancia de hacer ajustes específicos de acuerdo con las necesidades de los niños, por lo que cabe mencionar que lo prioritario en este programa llamado "Club comelibros" siempre fue el aprendizaje de la lectura funcional y útil.

La organización del texto se estructuró de la siguiente manera, en un primer momento se abordó la temática de educación especial en la que se presentaron sus antecedentes históricos y se analizó el estado actual de ella en México. Posteriormente se ofreció información relacionada a las necesidades educativas especiales, las dificultades de aprendizaje, el funcionamiento intelectual límite y las aptitudes sobresalientes. Después, se presentó el tema de la lectura y la comprensión lectora, así como todo lo referente a su definición, enseñanza y estudios previos relacionados. Luego, se describió el método empleado para la identificación de los niños participantes, el diseño del programa de intervención, los resultados alcanzados, las conclusiones y limitaciones.

Educación Especial

En la antigüedad, a cualquier persona cuya conducta o apariencia estaba fuera de la norma, se le atribuían razones de índole demoníaca o divina, motivo por el cual era excluida de su sociedad e incluso de la vida. En los escritos de la época romana se hacía referencia a que estos sujetos eran locos, que servían para diversión de la clase social alta, eran abandonados e incluso tirados al monte, bajo la autoridad paterna. Al transcurrir la Edad Media, los cristianos mejoraron la situación de estas personas al crear hospitales, pero, en general, se les consideraba enfermos o personas poseídas por demonios. En el siglo XVI se presentó un cambio ideológico y se pusieron en marcha algunas iniciativas en pro de educar a estos sujetos diferentes (Jiménez & Vilá, 1999).

En París, se abrieron las primeras escuelas para sordos en 1760 y ciegos en 1784. Al finalizar el siglo XVIII, se encontró en Aveyron; Francia, un niño cuyo comportamiento se asemejaba al de los animales, a quien llamaron Víctor. Jean Marc Gaspar Itard estableció un programa para educarlo: logró que pronunciara algunas palabras y caminara erguido. Aunque Itard no pudo hacer una evaluación a largo plazo de los aprendizajes realizados por Víctor, su forma de trabajar con él marcó el inicio de una nueva era, en la cual la educación adquirió un papel fundamental (Aranda, 2003).

Posteriormente, en 1800 la ideología que predominó era que había personas especiales con déficits o anormalidades que no les permitían integrarse de manera plena a la sociedad, por lo que, precisaban de un esfuerzo profesional para su educación, así comenzaron a establecerse instituciones para su atención (Deutsch, 2003).

En los años de 1970, con la aparición del principio de "Normalización" y con la emergencia y consolidación del concepto de Necesidades Educativas Especiales, en el informe Warnock de 1978, se definió a la Educación Especial como la atención educativa dirigida a todos aquellos individuos que debido a circunstancias genéticas, familiares, orgánicas, psicológicas y sociales, eran considerados sujetos excepcionales en una esfera concreta de su persona -intelectual, físico sensorial, psicológico o social- o en varias de ellas conjuntamente.

De esta manera, quedó explícita la idea de que los fines de la educación eran los mismos para todos los niños y niñas, cualesquiera que fueran los problemas con que se encontraran en sus procesos de desarrollo y, en consecuencia, la educación quedó configurada como un

continuo de esfuerzos para dar respuesta a las diversas necesidades educativas de los alumnos para que alcanzaran los fines propuestos.

A partir de estos argumentos, el objetivo de la Educación Especial comenzó en forma progresiva a dar un giro en el sentido de que no sólo se trató de optimizar los avances en función de su condición anormal, sino también en proporcionar un conjunto de apoyos y recursos que habían de implementarse en el sistema educativo regular, para dar una respuesta adecuada y favorecer al máximo sus capacidades (Jiménez, 2008).

Su inserción en la agenda internacional se concretó en el año de 1994, en la Declaración de Salamanca; en donde el objetivo principal de la integración educativa fue que los niños, independientemente de su condición y sus capacidades, pudieran acceder a la escuela regular y disponer desde allí, de los servicios necesarios para garantizar su desarrollo y aquellos aprendizajes que les permitieran en la edad adulta, ser activos socialmente y gozar de igualdad de oportunidades (SEP, 2002).

Echeita (2006) señaló que el propósito fue integrar a los alumnos con necesidades educativas, a un modelo educativo único. Esto tuvo como consecuencia que únicamente se les situara en las escuelas regulares con el objetivo de que encajaran en las estructuras y marcos de referencia preexistentes, y en un entorno inalterado (UNESCO, 2017).

Tras la necesidad de buscar un modelo educativo que realmente respondiera a la creación de una escuela en la que nadie fuera excluido y que el ser diferente no fuera visto como una amenaza a la dinámica escolar, surgió la educación inclusiva (López, 2004). Según Arnaiz (2003), la educación inclusiva representa un intento por atender las dificultades de aprendizaje de cualquier alumno en el sistema educativo, que sean bienvenidos y aceptados, que formen parte de la vida de sus escuelas, y que sean vistos como un reto para sus profesores, no como un problema. Por tanto, tiene que ver no sólo con los estudiantes con necesidades educativas especiales atendidos mediante una respuesta educativa planificada y que reciban los apoyos correspondientes en las aulas regulares, sino con todos los alumnos.

En este sentido, el objetivo final de la educación inclusiva fue contribuir a eliminar la exclusión social que resulta de las actitudes y las respuestas a la diversidad (Booth & Ainscow, 2002). Por tanto, se partió de la creencia de que la educación es un derecho humano elemental y la base de una sociedad más justa (Blanco, 2010).

Ainscow y Cesar (2006) señalaron que, bajo este modelo adoptado en diversos países, entre ellos México, la Educación Especial desempeña un papel fundamental, al actuar como centro de recursos para apoyar a las escuelas que tratan de ser más inclusivas. El propósito es promover un trabajo colaborativo en donde la educación regular se vea beneficiada con los conocimientos y experiencias que posee la especial. Esta cooperación abrió nuevas y prometedoras oportunidades para que el personal de Educación Especial continuara con su histórica tarea de brindar apoyo a los alumnos más vulnerables del sistema educativo.

A continuación, se revisarán algunas de las características generales de la Educación Especial en México, con el fin de contextualizar el panorama de la presente investigación.

Panorama de la Educación Especial en México

En el plano nacional la Educación Especial institucionalizada, comenzó en 1861 con la fundación de la Escuela Nacional de Sordos y con la Escuela Nacional para Ciegos en 1870 (SEP, 2002). Casi 100 años después, en 1970, se creó la Dirección General de Educación Especial -DGEE-, que estableció escuelas especiales en todo el país y evolucionó hacia un modelo de integración educativa en la década de los noventa (García, Escalante, Escandón, Fernández, Mustri & Puga, 2000).

A partir de ese momento, los servicios de Educación Especial se implementaron mediante dos modalidades de atención: Centros de Atención Múltiple -CAM- y Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular -USAER-, actualmente denominadas Unidades de Educación Especial y Educación Inclusiva -UDEEI- cada una de ellas elabora un diagnóstico sobre las limitaciones personales y contextuales que inhiben el aprendizaje de los alumnos con necesidades especiales, con el objetivo de establecer estrategias que permitan potenciar su educación y minimizar las barreras que puedan impedir su desarrollo (SEP, 2016).

En el año 2016, se impulsó un importante proceso de reorientación y reorganización del Modelo Educativo y sus políticas, en el cual se estableció en el artículo 41 de la Ley General de Educación, que la Educación Especial tiene como propósito identificar, prevenir y eliminar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación plena y efectiva en la sociedad de las personas con discapacidad, con dificultades severas de aprendizaje, de conducta o de comunicación, así como de aquellas con aptitudes sobresalientes (SEP, 2016).

Esta transformación surgió bajo el enfoque de educación inclusiva, desde el supuesto de que la escuela está conformada por una comunidad plural y diversa, por lo que estipula la inclusión y

la equidad como principios básicos y generales que conducen al funcionamiento del Sistema Educativo Nacional (SEP, 2016).

El principio de equidad exige el acceso y la permanencia en el Sistema Educativo de los individuos que se encuentran en situación de rezago o desventaja. En este sentido, se trata de destinar mayores recursos educativos a la población en condiciones de vulnerabilidad, de tal manera que la respuesta diversificada contribuya a eliminar las barreras que limitan el acceso a la educación, el aprendizaje y la participación (SEP, 2016).

En lo que se refiere al principio de inclusión, se señaló que es necesario crear las condiciones para garantizar el acceso efectivo a una educación de calidad y reconocer las distintas capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje de los alumnos. Así, la educación inclusiva busca convertir las escuelas en comunidades que no excluyan a nadie y faciliten a todos los alumnos el aprendizaje en las aulas regulares (SEP, 2016).

Bajo este panorama se puede considerar que se ofrece una mayor capacidad de adaptación a la diversidad de estudiantes y sus necesidades educativas, ya que, aun cuando pertenezcan a la misma categoría, presentan diferentes características individuales y grupales, derivadas de agentes sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos, religiosos y personales (Blanco, Ríos & Benavides, 2004; Zacatelco, 2015).

Si bien, las escuelas inclusivas representan un marco favorable para asegurar la igualdad de oportunidades y la plena participación, contribuyen a una educación más personalizada de las necesidades educativas especiales y fomentan la colaboración entre todos los miembros de la comunidad escolar (Blanco, 2006), el panorama no ha sido muy alentador en México. De acuerdo con la SEP (2006) la atención a los alumnos que presentan necesidades educativas especiales ha representado un desafío para el Sistema Educativo Nacional, ya que implica, entre otras cosas, eliminar barreras ideológicas y físicas que limitan la aceptación, el proceso de aprendizaje y la participación plena de estos estudiantes.

Ejemplo de ello es lo indicado por García, Romero y Fletcher (2014), quienes señalaron una cobertura muy limitada por parte de las UDEEI, ya que solamente ofrecieron apoyo a alrededor del 10% de las escuelas públicas del país y atendieron principalmente a estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas con discapacidad, pues cada profesional llegaba a ocuparse hasta de cinco escuelas, las cuales, en su mayoría, se encontraban en zonas urbanas. Así mismo, señalaron que los maestros asumían que la atención a estos alumnos era responsabilidad exclusiva del personal de Educación Especial.

El principio básico de la Educación Especial es la atención centrada en el reconocimiento de la diversidad del alumnado y en favorecer el entorno educativo para que sea capaz de generar

esa atención (Deutsch, 2003). De ahí que se vuelve indispensable transitar de un enfoque homogeneizador a uno basado en la diversidad, en el que las diferencias se valoren y se vean como oportunidad para optimizar el progreso de las personas y de las sociedades (Benavides, Maz, Castro & Blanco, 2004).

Necesidades Educativas Especiales

En México, primero se promovió la integración educativa y luego la educación inclusiva (García, Romero, Rubio, Flores & Ramírez, 2015). A diferencia del ámbito internacional, en el que muchos países buscaron la integración de estudiantes con discapacidad en las escuelas regulares, en el nuestro se buscó la integración de estudiantes con necesidades educativas especiales (Artiles & Kozleski, 2007; Forlin & John, 2008; Sharma, Forlin, Loreman & Earle, 2006).

El concepto de estudiantes con necesidades educativas especiales se refiere a los alumnos que aprenden de manera significativamente distinta del resto del grupo y, por tanto, requieren de apoyos específicos (García, et al., 2000). En la terminología que se usa oficialmente en México, se conceptualizó a las necesidades educativas especiales como los recursos adicionales con que hay que dotar a cada estudiante para que supere sus dificultades de aprendizaje (SEP, 2010).

Desde esta perspectiva, no son solo los niños con discapacidad quienes acceden a este tipo de atención, sino que hay otros que, por diferentes causas, pueden llegar a requerirla a lo largo de su escolaridad, de forma temporal o permanente, ya que las necesidades educativas especiales varían en función de la evolución del alumno, del ambiente en que se encuentre inmerso, y de la respuesta educativa que se le proporcione (UNESCO, 2005).

García, Romero, Aguilar, Lomelí y Ugalde (2013) plantearon que el concepto de necesidades educativas especiales es útil y necesario en distintos niveles:

En el ámbito escolar, debido a que la respuesta educativa se orienta a la creación de las condiciones que faciliten su proceso de desarrollo y de aprendizaje en los diferentes entornos en los que se desenvuelve el estudiante.

En la investigación, ya que se pueden estudiar las trayectorias escolares de estudiantes con necesidades educativas, por ejemplo, a quienes tienen dificultades auditivas o visuales, aptitudes sobresalientes, autismo, etc.

En la administración, pues si no se identifican las necesidades educativas de la población estudiantil, probablemente no se consigan los apoyos específicos que necesitan, en particular en

países donde las escuelas tienen carencias importantes en recursos humanos, materiales y de infraestructura, entre otros.

Categorías de necesidades educativas especiales

La categorización es definida como una práctica profesional que permite identificar las características diferenciales que presentan los individuos, asignarlos a un nivel de clasificación y orientar una intervención. Desde esta perspectiva cobra vital importancia reducir los efectos negativos que conlleva el etiquetar, como puede ser la estigmatización de las personas o la respuesta negativa de la sociedad (Martínez, 2006).

Al atribuir las dificultades o alteraciones sólo al individuo, se deja de lado la enorme relevancia del contexto en su desarrollo y aprendizaje, lo que puede dar como resultado un efecto discriminador, y focalizarse en sus dificultades puede repercutir negativamente en la autoestima del individuo y en las expectativas respecto a sus posibilidades. Actualmente, se reconoce que el concepto de necesidades educativas especiales dejó de poner el acento en los déficits de los alumnos y centró la atención en los apoyos necesarios para avanzar hacia el logro de los fines de la educación (Blanco, et. al, 2004).

Las categorías de atención en educación especial se establecieron en relación con los lineamientos federales de cada país, sin omitir los acuerdos internacionales existentes (Gargiulo, 2012). De acuerdo con Acle (2006), en el campo de la educación especial a nivel mundial se considera la siguiente clasificación (ver tabla 1).

Tabla 1

Categorías a quienes están dirigidos los servicios de Educación Especial a nivel internacional

Categorías de Educación Especial a nivel internacional
Discapacidad intelectual.
Problemas de aprendizaje.
Problemas visuales.
Problemas auditivos.
Problemas de inadaptación social.
Discapacidad múltiple.
Problemas de lenguaje.
Problemas físicos y de salud.
Personas sobresalientes.
Autismo.

Nota Fuente: Elaboración propia a partir de Acle, T.G. (2006). Educación especial: Investigación y práctica. México: Plaza y Valdés.

Mientras tanto en México, bajo las reglas de operación del PIEE vigente desde 2016, se establecieron seis categorías que convergen con la propuesta internacional (ver tabla 2).

Tabla 2

Categorías a quienes están dirigidos los servicios de Educación Especial en México

Categorías de Educación Especial en México
Discapacidad física.
Discapacidad mental.
Discapacidad intelectual.
Discapacidad sensorial (auditiva o visual).
Aptitudes sobresalientes.
Otras condiciones: Trastorno del Espectro Autista o dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación.

Nota Fuente: Elaboración propia a partir de Secretaría de Educación Pública (SEP, 2016). Reglas de Operación del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa. México: Secretaría de Educación Pública.

Con base en los planteamientos anteriores, se puede afirmar en nuestro país se han realizado esfuerzos importantes por ofrecer una educación de calidad a toda la población estudiantil, pues existe un marco legal en materia educativa, en específico sobre Educación Especial y sus categorías de atención, con orientaciones claras hacia la inclusión en escuelas regulares (SEP, 2016).

No obstante, llevar esto a la práctica ha sido difícil, pues no todos los alumnos con necesidades educativas especiales son beneficiados, ya que aún existen obstáculos para que reciban los apoyos curriculares, organizativos y materiales, que les permitan acceder a los propósitos educativos. Ante ello, ven limitado el desarrollo de sus capacidades o experimentan dificultades de aprendizaje y de participación en una escuela en la que las exigencias son las mismas para todos y no se toman en cuenta los múltiples talentos y habilidades de las personas (Benavides et al., 2004).

Tal es el caso de los alumnos con aptitudes sobresalientes ya que por sus características podrían pasar desapercibidos en el sistema educativo al no presentar ninguna discapacidad. Ya que en ocasiones se considera que son autosuficientes, y que por esa razón no necesitan ningún tipo de ayuda (SEP, 2010). No obstante, está demostrado que la falta de oportunidades reduce las probabilidades de desarrollar al máximo sus aptitudes, así, la detección, atención y apoyo a estos alumnos es una inversión redituable si se consideran los efectos del talento para el país (Valdés, Sánchez & Yáñez, 2013).

Situados en el otro extremo de la población escolar, se encuentran aquellos alumnos que no mantienen el ritmo de aprendizaje de sus iguales, muestran dificultades para concentrarse y poner atención, desinterés en las labores escolares, lentitud para adquirir conocimientos nuevos, manifiestan dificultades para leer, escribir, razonar, concentrarse, etc. De acuerdo con Lora y Díaz (2014) pueden presentar un rendimiento académico bajo, pero ello no implica que posean algún tipo de discapacidad, aun cuando requieran de apoyos específicos para su educación.

La revisión acerca de la atención brindada a estas categorías en nuestro país muestra inconsistencias considerables, lo que figura como el principal argumento para investigar y proponer alternativas para favorecer el entorno educativo de estos dos tipos de población.

Dificultades de aprendizaje

Es un término general que se refiere a un grupo de problemas bajo las denominaciones de: Problemas Escolares -PE-, Bajo Rendimiento Escolar -BRE-, Dificultades Específicas de Aprendizaje -DEA-, Trastorno por Déficit de Atención con o sin Hiperactividad -TDAH- y Funcionamiento Intelectual Límite -FIL-. Las dificultades de aprendizaje son una condición permanente que interfiere en la vida escolar del niño, porque crea una disparidad significativa entre su verdadero potencial y el rendimiento académico, repercute en su autoestima, en las relaciones con sus compañeros y puede afectar notablemente la dinámica familiar (Romero & Lavigne, 2005).

Sus causas pueden ser extrínsecas, provocadas por elementos socioeducativos, por ejemplo, una incorrecta adecuación de los procesos de enseñanza-aprendizaje; o intrínsecas, debidas a una disfunción neurológica en el individuo, que provoca retrasos en el desarrollo de funciones psicológicas básicas para el aprendizaje -atención, memoria de trabajo, procesos perceptivos y psicolingüísticos, estrategias de aprendizaje, metacognición, procedimiento de autorregulación, etc. (Romero & Lavigne, 2005).

Gargiulo (2012) planteó algunos factores de riesgo que posteriormente podrían transformarse en dificultades de aprendizaje, entre los cuales señaló: Una significativa discrepancia entre aptitud-logro en estos niños, así como la presencia de problemas académicos, de lenguaje, socioemocionales o trastornos psicomotores. Este autor hizo énfasis en la importancia de evaluar y realizar un análisis exhaustivo de los diferentes elementos que ponen en riesgo el desempeño escolar.

Las Dificultades en el Aprendizaje pueden manifestarse a lo largo de la vida, aunque es común que los síntomas que impiden el logro del aprendizaje se presenten antes de la adolescencia tanto en entornos escolares, como no escolares (Romero & Lavigne, 2005).

Sánchez y Martínez (2000) indicaron que, para evitar consecuencias graves, estos niños deben ser diagnosticados a la edad de ocho años; de aquí la importancia de la detección y atención en edades tempranas.

En el siguiente apartado se presentará información relativa a los alumnos con funcionamiento intelectual límite, con el propósito de establecer un marco de referencia para una intervención adecuada y de calidad.

Alumnos con Funcionamiento Intelectual Límite

A lo largo del tiempo se han presentado diversas formas de conceptualizar la inteligencia, y su definición aún representa un desafío. En la literatura científica se ha adoptado de forma muy extendida la definición de Wechsler (como se citó en Kaplan & Saccuzzo, 2009) según la cual la inteligencia es “una habilidad general y global que permite al individuo acercarse a la comprensión del mundo, adaptarse a él y hacer frente a sus desafíos”.

En relación con este concepto, la Organización Mundial de la Salud -OMS- clasificó la inteligencia límite según el Coeficiente Intelectual -CI-, obtenido a través de la aplicación de una escala de inteligencia mediante un proceso de evaluación, el cual se sitúa por debajo de la media o normalidad, es decir, un CI entre 70 y 85 (Frontera & Gómez, 2013). Las personas con funcionamiento intelectual límite presentan problemáticas en el desempeño académico manifestadas en el rendimiento escolar bajo, la deserción escolar, las alteraciones conductuales y en la adaptación social; por lo que es necesaria la implementación de estrategias educativas permanentes y transitorias; además de la mejora en la calidad de vida de estas personas (Bermúdez, 2010).

En relación con lo anterior, en un estudio longitudinal realizado con 190 personas con inteligencia límite, se encontró que cerca del 63% de los participantes no finalizaron sus estudios de secundaria; el 14,8% de personas menores de 16 años de edad, presentaron deserción e insatisfacción en el ámbito escolar (Frontera & Gómez, 2013).

El hecho de que en las principales clasificaciones diagnósticas se carezca de consenso en la terminología y de criterios adicionales al CI, hace especialmente difícil determinar su prevalencia en la población en general (Salvador, et al., 2013). Si se parte de la base de una estimación teórica con la distribución normal de la inteligencia, las puntuaciones de CI en el rango límite ocurren en aproximadamente un 13,6% de la población. Diferentes investigaciones situaron el problema entre 12% y 18% de la misma (Seltzer, Floyd, Greenberg, Lounds, Lindstrom & Hong, 2005; Seltzer, Floyd, Greenberg, Hong, Taylor & Douscher, 2009).

De ahí que, las personas con funcionamiento intelectual límite representen un porcentaje significativo que requiere apoyos y atención en diferentes momentos de su vida (Schalock, Borthwick, Bradley, Buntix, Coulter, Craig, Yaeger, 2010). Sin embargo, esta población no es tomada lo suficientemente en cuenta ni en el campo de la investigación ni en el de la intervención y detección (Snell, Luckasson, Borthwick-Duffy, Bradley, Bunti & Coulter, 2009). El desconocimiento por parte de los profesionales de la salud y agentes educativos dificulta su atención y la adecuación curricular pertinente (Verdugo & AAIDD, 2011).

Específicamente en el contexto mexicano, son escasas las aportaciones que dan cuenta de la atención a esta población en particular. Las dificultades en capacidad intelectual, que repercuten en sus procesos de aprendizaje, así como las barreras para la detección precoz, se suman al panorama anteriormente descrito, en el que los niños con funcionamiento intelectual límite de nuestro país, se colocan en una situación vulnerable.

Para el ámbito de la educación, esto cobra mayor relevancia pues se ha señalado que, el hecho de tener funcionamiento intelectual límite puede ligarse al contexto cultural y social en que se ha desarrollado el niño, las oportunidades pedagógicas y el entorno familiar, ya que, en contextos marginados, su prevalencia es mucho más alta y por lo tanto se trata, en gran parte, de una situación educativa y social (Artigas, 2003).

Antecedentes y terminología.

En 1973 la Asociación Americana de Deficiencia Mental -actual AAIDD- en la categoría de discapacidad intelectual incluyó exclusivamente cuatro niveles: leve (CI, 52-67), moderado (CI, 36-51), grave (CI, 20-35) y profundo (CI, 20). De acuerdo con Zetlin y Murtaugh (1990) la supresión de la categoría límite, como criterio de diagnóstico de la discapacidad intelectual, redujo el número de personas con este rasgo, lo que significó que el 80% de personas que obtenían calificaciones de entre una y dos desviaciones típicas por debajo de la media estadística poblacional fueran excluidas de esta entidad nosológica. MacMillan, Gresham y Bocian (1998) afirmaron que, a partir de ese momento, se observó que el número de alumnos identificados con problemas de aprendizaje aumentó significativamente y desde entonces, se ha convertido en la categoría con mayor incidencia en el ámbito educativo.

En el año 2000 el DSM IV-TR (APA, 2000) le ubicó por primera vez bajo la etiqueta de “capacidad intelectual límite” en el apartado de “Otras condiciones que pueden ser foco de atención clínica”, en el eje II, donde se encuentran los trastornos de personalidad y la discapacidad intelectual. Después, en el DSM V (APA, 2013) se le categorizó con la etiqueta de “funcionamiento intelectual límite”.

Medina, Mercado y García (2015) plantearon que, el funcionamiento intelectual límite es una entidad sumamente compleja, que apenas ha sido estudiada. Afirmaron que en la comunidad científica no existe un consenso sobre su definición. Esta falta de delimitación taxonómica ha conllevado al empleo de diversos términos en la bibliografía inglesa como “Borderline Intellectual Functioning”, “Subaverage Intellectual Functioning”, “Borderline Mental Retardation”, “Borderline Intellectual Capacity” y/o “Borderline Learning Disability” de forma más o menos indiscriminada, es decir, como sinónimos. Con el propósito de avanzar en el desarrollo de un consenso internacional en este campo, la Asociación Catalana Nabiu -ACNabiu- emprendió en 2007 el proyecto CONFIL, el cual figura como un esfuerzo relevante al agrupar a un conjunto de profesionales de distintas áreas, con el objetivo de plantear un marco conceptual de referencia sobre el funcionamiento intelectual límite, el cual incluyó una propuesta de modelo de identificación, atención e intervención (Salvador et al., 2013). Para fines de este trabajo se utilizará la expresión de “funcionamiento intelectual límite”, ya que, este concepto es el más actual, y se encuentra en los documentos y proyectos internacionales vigentes, tales como el DSM-V (APA, 2013) y CONFIL (Salvador et al., 2013).

Características del alumno con Funcionamiento Intelectual Límite.

A continuación, se presentan una serie de características generales que contribuyen a definir el funcionamiento intelectual límite y sus implicaciones en el ámbito escolar.

Cognitivas.

En relación con el perfil cognitivo, la literatura científica ha reportado que sus dificultades se presentan principalmente en las funciones ejecutivas, de manera específica en la memoria de trabajo, planificación, atención y rigidez cognitiva (Artigas, et al., 2007b; Frontera & Gómez, 2013; Hartman, Houwen, Scherder & Visscher, 2010; Schuchardt, Gebhardt & Mäehler, 2010; Alloway,

2010). Por su parte, Elósegui, Luque y Casquero (2011) señalaron que estos niños presentan déficits, no tanto por poseer un menor nivel de inteligencia, sino por el carácter estratégico que implican estas habilidades.

Morgado (2005) y Schuchardt et al. (2010) analizaron el desempeño de niños con funcionamiento intelectual límite, en la prueba WISC- IV y señalaron la existencia de una interrelación dinámica entre la memoria de trabajo, el razonamiento perceptual y la velocidad de procesamiento, al quedar este último como una compensación ejecutiva, frente a una reducción en el uso de la memoria de trabajo. En la tabla 3, se exponen otras características cognitivas frecuentes en esta población.

Tabla 3

Características cognitivas más comunes en los niños con funcionamiento intelectual límite

Cognitivas
Distracción y menor capacidad de atención (selectiva, sostenida y dividida).
Necesidad de estrategias para la organización, planificación y desarrollo de tareas.
Dificultades en la planificación y organización de espacio y tiempo.
Déficits en el pensamiento y razonamiento lógico.
Fase del pensamiento abstracto incompleta, desarrollada hasta los primeros estadios.
Alteraciones en aspectos motores: lateralidad, psicomotricidad fina y equilibrio.
Retraso en el desarrollo de la coordinación óculo-manual.

Nota Fuente: Elaboración propia a partir de Luque, D., Elósegui, E., & Casquero, D. (2016). Necesidades específicas de apoyo educativo en el alumnado con capacidad intelectual límite aspectos para su intervención psicopedagógica. *Revista Summa psicológica*, 13(2), 33-44.

Creatividad.

La creatividad es la capacidad de aportar soluciones originales a diferentes retos, eventos o problemas, es un proceso mental que surge de la imaginación. Las personas creativas se caracterizan por adaptarse a situaciones nuevas, asumir riesgos y disfrutar los desafíos. Para Guilford (1977), es una habilidad distinta de la inteligencia, que debe entenderse como un modo de pensamiento continuo y constante en todos los individuos.

Autores como Salvador, et al. (2013) señalaron que los niños con funcionamiento intelectual límite presentan bajos niveles de creatividad, que les impiden adaptarse a escenarios novedosos o resolver situaciones cotidianas. Esta capacidad puede verse coartada por factores ambientales, por lo que es importante generar espacios en las escuelas que permitan

desarrollarla en los niños, al permitirles expresarse libremente, no temer al fracaso, ser flexibles a los cambios, desarrollar el interés por conceptos abstractos, intuir relaciones e interesarse por experiencias variadas.

Lenguaje.

Es común que presenten problemas en el lenguaje expresivo y receptivo, es decir, que tengan dificultades para comunicarse y entender lo que otros les comunican. Las causas de ello se deben a que presentan menor desarrollo semántico, utilizan un vocabulario sencillo y oraciones con estructuras gramaticalmente básicas. En relación con lo anterior, su grado de comprensión y abstracción de mensajes también es menor (Frontera & Gómez, 2013). Autores como Luque, Elosegui y Casquero (2016) señalaron que estos niños también son propensos a presentar dificultades articulatorias en el habla, al realizar alteraciones al pronunciar fonemas.

Sociales y emocionales.

Las personas con funcionamiento intelectual límite cuentan con características socioemocionales relacionadas con las experiencias de fracaso, como son; poca tolerancia a la frustración, disminución de la autoestima, desencadenamiento de trastornos emocionales y conductuales, bajas habilidades sociales, entre otras (ACIDH, 2002). Así mismo, se encuentran factores agravantes como las altas expectativas de rendimiento, la exigencia en las tareas y el sentimiento de culpa al fallar en sus actividades escolares (Frontera & Gómez, 2013). En la tabla 4, se presentan otras características sociales y emocionales que manifiestan con frecuencia.

Tabla 4

Características sociales y emocionales más comunes en los niños con funcionamiento intelectual límite

Sociales/Emocionales
Carecen de iniciativa y tienen dificultad para generar mecanismos que les permitan desenvolverse con autonomía en situaciones cotidianas.
Presentan dificultad para adaptarse con éxito a situaciones novedosas.
Dificultad de organización del ocio y tiempo libre.
Identificación en el juego con grupos de menor edad.
Falta de estrategias adaptativas para resolver conflictos interpersonales.
Vulnerabilidad social y emocional, incluso acoso escolar.
Baja autoestima y poca tolerancia la frustración.

Nota Fuente: Elaboración propia a partir de Asociación en línea. (2003). Guía técnica educativa para el alumnado con inteligencia límite. Montijo, España: Dirección general de coordinación de políticas sectoriales sobre discapacidad.

Académicas.

Estos alumnos suelen vivir trayectorias personales que tienen en común bajo rendimiento escolar, problemas en la lectura, la escritura o cálculo, debido a un nivel de comprensión insuficiente, pobreza en la fluidez verbal, dificultades en el proceso de razonamiento y de simbolización, poca atención y concentración, o falta de iniciativa personal (Delgado & Gallen, 2006). Estos aspectos, junto con la falta de un diagnóstico claro y una detección temprana, hacen que muchos alumnos que forman parte del fenómeno de fracaso escolar sean en realidad personas con funcionamiento intelectual límite no detectadas (Salvador, et al., 2013). En la tabla 5, se describen otras características escolares que suelen presentar.

Tabla 5

Características académicas más comunes en los niños con funcionamiento intelectual límite

Académicas
Niveles de aprendizaje lentos, con necesidad de apoyos.
Dificultades de adquisición y aprendizaje de lectura (calidad y comprensión lectora).
Dificultades de la expresión escrita (ortografía y composición).
Dificultades de aprendizaje matemático (razonamiento y resolución de problemas).
Desfase curricular de dos o tres años que incrementa a lo largo de su vida escolar.

Nota Fuente: Elaboración propia a partir de Luque, D., Elósegui, E., & Casquero, D. (2016). Necesidades específicas de apoyo educativo en el alumnado con capacidad intelectual límite aspectos para su intervención psicopedagógica. *Revista Summa psicológica*, 13(2), 33-44.

Mastropieri y Scruggs (2005) señalaron que la principal preocupación de padres y profesores suele surgir, en etapas educativas avanzadas, al referirse al bajo rendimiento escolar, que puede o no asociarse con problemas disciplinarios y de convivencia, con deficiencias en la lectoescritura y cálculo, con baja autoestima o con dificultades para establecer vínculos afectivos.

En general, son niños con los mismos intereses que sus iguales y que pueden adquirir habilidades prácticas y conocimientos académicos hasta el nivel de 6º de primaria. Es posible que en la adolescencia presenten problemas de adaptación social y requieran de apoyos especiales para cursar efectivamente este nivel escolar. A pesar de que tienen dificultades para adaptarse a las exigencias del entorno y a ambientes competitivos, son capaces de adquirir una independencia mínima Medina, et al., (2008) Karande y Kulkarni (2005) mencionaron que las personas con funcionamiento intelectual límite pueden llegar a desarrollarse en contextos

apropiados, siempre que tengan acceso a los apoyos y recursos adecuados para alcanzar autonomía e independencia. Según Peñafiel (2000) para este tipo de alumnado la mejor opción educativa es la inclusión en un centro ordinario junto con el resto de sus compañeros, con los apoyos apropiados a su perfil cognitivo y de competencia.

Identificación.

De acuerdo con Frontera y Gómez (2013) estos alumnos no son detectados con funcionamiento intelectual límite hasta que comienzan a ir a la escuela, incluso es posible que lleguen hasta el final de la etapa de primaria y secundaria sin diagnóstico. Dichos autores afirmaron que la edad más frecuente para el diagnóstico de inteligencia límite es a los 16 años, como producto de un fracaso escolar y social. Una de las principales dificultades es la identificación temprana de sus síntomas, ya que la apariencia física, los hitos del desarrollo y la salud física son, aparentemente, normales (Salvador et al, 2013).

Puesto que no se incluye ninguna condición adicional a un cociente de inteligencia -CI- entre 70 y 85 en los principales manuales diagnósticos, y no se hace referencia a alguna prueba de inteligencia en específico, el diagnóstico podría ser impreciso. Un mismo individuo puede tener funcionamiento intelectual límite o no, según la prueba aplicada; y o dejar de tenerlo de acuerdo con la variación en el rendimiento de un test, por motivos circunstanciales (Artigas, et al., 2007a).

Salvador et. al. (2013) señalaron que la primera sospecha diagnóstica de los casos de funcionamiento intelectual límite surgía a partir de las observaciones de médicos, profesores o los propios padres. Una vez establecida la sospecha diagnóstica, se debe derivar al niño a los servicios especializados psicológicos, pedagógicos o de salud. Posteriormente, recomiendan realizar una historia clínica completa, con especial detenimiento en los aspectos del desarrollo y escolarización. En un segundo momento, y aunque no es lo único ni principal, es necesario determinar el CI con la administración de pruebas de inteligencia tanto verbales como no verbales -ver tabla 6-. Esta evaluación se complementa con una valoración cognitiva de diversas funciones (Artigas, at al., 2007b).

Tabla 6

Pruebas sugeridas para la evaluación del cociente intelectual para niños en edad escolar de nivel primaria

Pruebas de inteligencia
Inteligencia verbal
MSCA. Escalas McCarthy de aptitudes y psicomotricidad para niños
WISC-IV. Escala de inteligencia de Wechsler para niños-IV
K-ABC. Batería de evaluación de Kaufman para niños
K-BIT. Test breve de inteligencia de Kaufman
Inteligencia no verbal
Test de matrices progresivas de Raven
TONI-2. Test de inteligencia no verbal Leiter-R

Nota Fuente: Elaboración propia a partir de Salvador, et al. (2013). Funcionamiento intelectual límite: guía de consenso y buenas prácticas. *Revista de psiquiatría y salud mental*, 6(3), 109-120.

Medina et al. (2015) destacaron la importancia de detectar las fortalezas y debilidades que cada persona con funcionamiento intelectual límite manifiesta en lugares y situaciones en las que interactúa, paralelamente hay que analizar los requisitos y exigencias de las tareas y acciones que ha de ejecutar, y establecer el tipo e intensidad de apoyos necesarios para realizarlas con éxito.

Atención educativa.

La detección temprana de los niños con funcionamiento intelectual límite representa un desafío. Autores como Bonnier (2008) Fox, Levitt y Nelson (2010) señalaron que esto se debe a que no hay características visibles para identificar las limitaciones e iniciar tan pronto como sea posible las acciones necesarias, por lo que la sospecha de la condición en los primeros años de la vida permitiría reducir las barreras de acceso a los servicios y, en consecuencia, implementar acciones que favorezcan su evolución (Bonnier, 2008; Fox, et al., 2010). En este sentido, Salvador et al., (2013) plantearon que la intervención durante la infancia permite modificar los patrones cognitivos necesarios para favorecer el aprendizaje, producir un mayor rendimiento escolar y un mejor funcionamiento social.

Elliot (2003) afirmó que, para que las intervenciones en esta población tengan éxito se debe conocer el perfil cognitivo de cada individuo, establecer las estrategias de aprendizaje más adecuadas y facilitar las adaptaciones ambientales idóneas para cada persona en relación con sus diferentes ritmos de trabajo, sus capacidades y sus necesidades específicas. Verdugo y la American Association on Intellectual and Developmental Disabilities -AIDD- (2011) destacaron en este punto, la necesidad de implementar rutas de atención orientadas a diseñar, aplicar y evaluar estrategias que favorezcan su proceso de aprendizaje y desempeño personal mediante la

inclusión al entorno. Como tipos de apoyo se consideran programas, recursos socioeconómicos, productos o ayudas técnicas, adaptaciones del entorno, etc.

Aunque en la terminología y evaluación psicopedagógica del funcionamiento intelectual límite se tienen criterios y procedimientos varios, suele existir un gran acuerdo en los tipos de atención educativa, los cuales pueden tener dos marcos de intervención: en procesos cognitivos básicos o en estrategias de aprendizaje.

De acuerdo con lo indicado por Luque (2006), se espera que cuando se trabaje con programas en procesos cognitivos básicos, se produzcan efectos de transferencia y generalización a su ambiente escolar. Sin embargo, es más recomendable establecer intervenciones específicas dirigidas al uso de estrategias de aprendizaje, ya que así se configura una realidad más cercana y concreta para el alumnado con Funcionamiento Intelectual Límite y por consecuencia se logran resultados más eficaces.

Luque, et al., (2016) señalaron que la adecuación tanto en la intervención como en la prevención debería dar respuesta, de manera general, a las necesidades de:

- Estimulación y desarrollo psicomotor tanto en la motricidad gruesa como en la motricidad fina.
- Desarrollo sensorial de la percepción visual, coordinación visomotora, percepción auditiva y percepción corporal.
- Desarrollo cognitivo a través de técnicas y estrategias de trabajo intelectual, al potenciar las funciones de atención, memoria y razonamiento.
- Comunicación y lenguaje, al mejorar la función pragmática en general, la comprensión y expresión del lenguaje o la intervención concreta en los aspectos sintácticos y semánticos.
- Desarrollo socioafectivo, al intervenir en las relaciones con los iguales, así como en la identificación y expresión de emociones.
- Refuerzo del aprendizaje lectoescritor, principalmente los procesos cognitivo-perceptivos (auditivos y visuales) y estrategias de aprendizaje.

Salvador, et al., (2013) elaboraron una serie de recomendaciones para mejorar la atención educativa de las personas con funcionamiento intelectual límite: 1) colaboración en todos los actores implicados; 2) mayor atención a esta población en los momentos de transición entre etapas vitales; 3) creación de protocolos educativos adaptados; 4) elaboración de planes educativos individualizados; 5) existencia de un tutor específico en cada etapa educativa.

Medina, et al., (2015) señalaron la importancia del diseño de un plan personal de vida y en su aprendizaje para mejorar el comportamiento, bienestar emocional, participación social y nivel de

competencia de estos alumnos. Para tal efecto, sugirieron establecer prioridades a partir de sus intereses y necesidades. Recomendaron que, una vez elaborado y aplicado el plan de intervención, se evalúen periódicamente los progresos de la persona, para saber si los recursos y apoyos que se ponen en marcha son los adecuados y cumplen con los fines propuestos, de manera que, se introduzcan las modificaciones pertinentes cuando así se precise.

Sin embargo, muchas escuelas carecen de los recursos necesarios para facilitar una educación que atienda la diversidad, por lo que, gran parte de estos alumnos se rezagan, interrumpen su escolaridad básica y tras largos peregrinajes por distintas instituciones, en ocasiones, son derivados a centros de atención de personas con discapacidad, con compañeros que presentan más limitaciones, donde tampoco encuentran su sitio (Krihnakumar, Geeta & Palat, 2006); otros se quedan sin atención, y al final forman parte de las estadísticas de personas en riesgo de exclusión social (Medina, et al., 2015).

Aptitudes sobresalientes

Con el propósito de que los estudiantes con aptitudes sobresalientes cuenten con oportunidades efectivas para el pleno desarrollo de sus potencialidades es indispensable llevar a cabo una revisión de sus características, modelos de identificación, estrategias de intervención, así como los avances y posturas que han surgido a lo largo del tiempo. Razones por las que en este apartado se presenta información relativa a cada uno de los aspectos mencionados.

Atención educativa de los niños sobresalientes en México

En nuestro país, la atención a los niños sobresalientes inició en 1982, bajo la Dirección General de Educación Especial, la cual a partir de un trabajo sobre la estandarización de la escala de inteligencia Wechsler para el nivel de primaria, permitió la identificación de niños con capacidad intelectual muy superior (SEP, 2010). Después de ello se han planteado diferentes estrategias educativas para atender a esta población las cuales se revisarán a continuación.

En 1986 la Secretaría de Educación Pública -SEP- elaboró el Modelo de Atención a Niños y Jóvenes con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes -CAS- bajo la conceptualización de autores como Renzulli y Taylor. El objetivo de este programa fue desarrollar al máximo el potencial de los alumnos y proveerlos de experiencias enriquecedoras, tanto académicas como científicas y culturales. Se implementaba al interior de las escuelas de educación básica, en aulas denominadas CAS; con niños de cinco a doce años de edad, de tercer grado de preescolar y primaria, dirigidas por los servicios de Educación Especial (SEP, 2010).

Posteriormente, entre los años 1993 y 2002, se realizó una reorganización y reorientación de los servicios de Educación Especial en las escuelas regulares por lo que desapareció el programa CAS, la atención de los alumnos con aptitudes sobresalientes hasta la actualidad pasó a ser responsabilidad de las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular -USAER- ahora llamadas Unidades de Educación Especial y Educación Inclusiva -UDEII- (SEP, 2010). Puga (2007) señaló que estas entidades, al no contar con los elementos teórico-prácticos, se limitan a apoyar aquellos alumnos con necesidades educativas especiales asociadas con alguna discapacidad.

Gerson y Carracedo (2007) indicaron que estos estudiantes requieren de adaptaciones curriculares específicas para evitar que se aburran en la escuela y presenten problemas en su motivación, bajo rendimiento escolar o trastornos emocionales. Valadez, Betancourt y Zavala (2012) señalaron que en ocasiones no se les proporcionan las herramientas necesarias para alcanzar su máximo potencial, debido a que se considera que no requieren ajustes en la enseñanza por su facilidad para aprender. Ante ello, muchos alumnos con aptitudes sobresalientes no desarrollan plenamente sus capacidades, por lo que es elemental identificarlos y apoyarles. Valdés et al., (2013) enfatizaron la importancia de la detección, atención y apoyo a estos alumnos, ya que es una inversión redituable si se consideran los efectos del talento para el país.

Como respuesta, en distintas localidades del país se han desarrollado propuestas dirigidas a niños con aptitudes sobresalientes; entre ellas, el Programa de Niñas y Niños Talento en la Ciudad de México, el cual atiende a estudiantes que tienen calificaciones entre 9 y 10, residen en dicha entidad y están inscritos en escuelas públicas de educación primaria y secundaria. Estos estudiantes reciben una hora de actividad a la semana en alguna de las 15 disciplinas con las que cuenta el programa, mismas que se agrupan dentro de tres áreas temáticas: Artes, Ciencias y Deportes, además se les proporciona un estímulo económico mensual y dos apoyos semestrales.

Dentro de este marco es importante analizar dos elementos claves: el método de identificación y el alcance de los programas. Respecto al primero, valdría la pena examinar qué tan confiable es utilizar el promedio arriba de 9.0, como lo considera el programa de Niñas y Niños Talento, para reconocer que un niño posee aptitudes sobresalientes. Al respecto, Zacatelco (2015) señaló que estos alumnos muestran otras habilidades que deben tomarse en cuenta para su detección.

En lo que se refiere al alcance de estos programas, es común que solo se brinden apoyos educativos en localidades urbanas, sumado a ello es frecuente encontrar grandes diferencias al poner en marcha los apoyos de una entidad a otra (García, et al., 2014). Un ejemplo son los

programas que existen en la Ciudad de México pero que en el Estado de México no se implementan, incluso al cambiar la localidad solo de una calle a otra, lo cual puede figurar como una limitante a considerar, en el desarrollo de los estudiantes que ahí radican. Aun cuando en dicho estado se tienen programas de becas nacionales que se enfocan a brindar apoyo económico mensual a estudiantes con talentos artísticos y deportivos, no se cuenta con un programa específicamente destinado a alumnos sobresalientes, situación que ocurre en gran parte del país.

Según la Organización Mundial de la Salud, aproximadamente 2.28% de la población mundial tiene potencial para considerarse sobresaliente, con base en este dato, se esperaría que en México el número de estudiantes sobresaliente fuera de casi 800 mil, sin embargo, cifras proporcionadas por la Dirección de Educación Especial de la SEP dieron a conocer que la población atendida en el país ascendía a 110 mil 478 menores (Díaz, 2010).

Lo anterior demuestra que no se ha llevado a cabo una adecuada identificación ni cobertura, autores como Juárez, Comboni y Garnique (2010) indicaron que en nuestro país hay pocas instituciones que se encargan de este tipo de necesidades educativas, además, los maestros no cuentan con la suficiente preparación para detectar a los alumnos y brindar un currículo que además de flexible sea congruente con sus requerimientos. Ello coincide con lo señalado en el “Nuevo Modelo Educativo para la Educación Obligatoria” (SEP, 2017), en el cual se refirió que ante la falta de personal docente capacitado y la carencia de recursos -infraestructura, equipamiento, materiales educativos pertinentes y diversos, etc.- se vuelve indispensable apoyar a las comunidades escolares para ofrecer a sus estudiantes una enseñanza de calidad.

Antecedentes y terminología

Han sido muy diversas las definiciones para referirse a los individuos a quienes se les considera superiores. Uno de los antecedentes más destacables data del año 1925 cuando Terman se basó en una noción cuantitativa en la que atribuía una puntuación superior a 130 en los test de inteligencia, como principal y única característica (Zavala, 2006).

Posteriormente, Renzulli (1978), planteó que la capacidad sobresaliente era resultado de la interacción exitosa entre tres componentes de la personalidad: la inteligencia o habilidad por encima del promedio, la creatividad y el compromiso con la tarea. A su vez, Mönks (1992) además de las tres características, incluyó como elemento importante el ambiente -familia, escuela y pares-.

Por su parte, Gagné (2010) le definió como la posesión y uso de capacidades naturales destacadas, llamadas aptitudes, en al menos un área o dominio de capacidad, en un grado que sitúa al individuo dentro del 10% superior de sus pares de edad.

A lo largo del tiempo, esta población ha sido llamada y descrita de diversas formas, algunos de los vocablos más utilizados son: talentosos, creativos, genios o precoces (Zacatelco, 2005), los cuales se describen a continuación (Jiménez, 2004):

Talentosos: Niños o niñas cuya actividad está muy por encima de lo normal en uno o más campos. El talento emerge cuando el ejercicio y la práctica están controlados sistemáticamente. El ambiente familiar, escolar y social tiene un papel definitivo en su desarrollo.

Prodigios: Corresponde al niño o niña que muestra un talento o habilidad excepcional a una edad muy temprana.

Genios: Se refiere a la persona que posee una alta capacidad creativa o inventiva. Es similar a la denominación de talento.

Precoces: Se emplea para referirse a los niños que presentan una maduración temprana, en donde determinados hitos del desarrollo se logran con anticipación. Se dice que la mayoría de los niños superdotados son precoces, lo cual no supone una relación causa-efecto, puede haber niños con un desarrollo "normal" que posteriormente alcancen niveles de superdotación intelectual o de otro tipo, y a la inversa.

Superdotados: Personas con superioridad intelectual, y otros aspectos de la personalidad, combinados en una magnitud suficiente como para diferenciar a estos sujetos de la mayoría de sus iguales, así como por su valiosa contribución social.

En México, la SEP (2016) estableció el termino alumnos con aptitudes sobresalientes y los definió como:

Aquel o aquella que es capaz de destacar significativamente del grupo social y educativo al que pertenece en uno o más de los siguientes campos del quehacer humano: científico-tecnológico, humanístico-social, artístico o de acción motriz. Estas/os alumnas/os, por sus características tienen necesidades educativas específicas, que, de no ser reconocidas y atendidas, podrían derivar en necesidades educativas especiales, dependiendo del contexto y de la atención educativa que se les brinde. Para desarrollar sus capacidades y satisfacer sus necesidades e intereses se requiere de apoyos complementarios escolares y extraescolares. (p. 1).

El concepto anterior concibe a la aptitud como la capacidad natural del individuo, y producto de la experiencia educativa, tanto familiar, escolar y social, que se encuentra en las y los alumnos sobresalientes a pesar de que no haya sido formada sistemáticamente en la escuela o fuera de ella, tiene un carácter dinámico, de modo que un contexto puede facilitar su desarrollo o inhibirlo (Covarrubias & Lechuga, 2009).

Se considera que esta definición da una visión amplia que toma en cuenta aspectos como la habilidad en diferentes áreas, tal como lo señaló Renzulli (2002), así mismo, destacó lo indispensable que resulta para estos alumnos una atención diferenciada para el óptimo desarrollo de sus capacidades. Es por ello, que para fines de este trabajo se utilizará la expresión de “aptitud sobresaliente”, a diferencia de otros, este concepto conlleva elementos que lo hacen más integrador (Zacatelco, 2015).

Como se puede ver, se ha pasado de un constructo unidimensional que solo tomaba como criterio el CI, tal como lo propuso Terman, a definiciones más flexibles e interactivas donde se incluyen aspectos personales, sociales y culturales del individuo. Esto último, resulta relevante tanto para la identificación como para el diseño de programas de intervención.

Modelos teóricos

El estudio de la aptitud sobresaliente se ha abordado desde cuatro grupos de modelos teóricos: 1) los orientados a las capacidades e influencia genética; 2) los cognitivos; 3) los socioculturales; y 4) los orientados al logro. A continuación, se hace una descripción de cada uno de ellos con lo más característico y sus autores más representativos.

Capacidades e influencia genética.

Este modelo se destaca por considerar a las aptitudes sobresalientes como un rasgo permanente, independiente de algún período histórico, situación cultural, social o económica, enfatiza el papel predominante de la inteligencia. Su representante teórico es Terman (1925, en SEP 2010), quién acuñó el término de Coeficiente Intelectual -CI- y conceptualizó al alumno sobresaliente como aquél con un CI elevado, mayor a 130 puntos, que equivale al dos por ciento de la población.

Los modelos de capacidades tienen la ventaja de realizar un diagnóstico temprano, determinado sobre las bases de la medición psicométrica. No obstante, presentan la desventaja de concebir la aptitud sobresaliente como una característica personal, de tipo innato y la incapacidad de establecer puntos de corte entre el rendimiento normal y superior, que pueden resultar arbitrarios al focalizarse en las capacidades intelectuales (SEP, 2010).

Cognitivos.

El principal exponente es el modelo de Robert Sternberg, el cual se fundamenta en la Teoría Triárquica de la inteligencia, indica que la inteligencia funciona en estrecha y compleja relación con el ambiente tanto interior como exterior al individuo; de este modo, interrelaciona cognición y contexto (Valadez, et al., 2012). Para Sternberg (1990) el sobresaliente es aquel que posee la capacidad para encontrar soluciones nuevas ante un problema, en esta teoría se definió la inteligencia mediante tres subcategorías o subteorías:

- a) Subteoría componencial -nivel interno-: Se refiere a los mecanismos mentales que subyacen en la inteligencia excepcional del procesamiento de la información, pretende relacionar la inteligencia con el mundo interno.
- b) Subteoría experiencial -nivel experiencial-: Se encarga de especificar el comportamiento de la inteligencia excepcional al enfrentarse a tareas nuevas que posteriormente se automatizan, existen dos aspectos del comportamiento del individuo que influyen en su potencial sobresaliente: capacidad para enfrentarse a situaciones nuevas y para interiorizar lo aprendido y/o automatizar la información.
- c) Subteoría contextual -nivel aplicado-: Especifica la clase de potencial de contenidos para conductas que pueden ser identificadas como excepcionalmente inteligentes, en donde influyen variables contextuales, tales como la adaptación al ambiente, la selección del ambiente que mejor encaja con el contexto y la configuración o modelación del ambiente.

Así mismo, Sternberg (1990) distinguió tres tipos de individuos sobresalientes con base en su capacidad predominante:

- a) Analítico: es aquel que posee extraordinaria capacidad para planificar estrategias, alto nivel intelectual en pruebas estandarizadas y buenos resultados académicos.

b) Creativo: el individuo que tiene gran habilidad para producir nuevas ideas, reformular problemas y sintetizar de forma integral la información.

c) Práctico: se refiere al individuo que posee gran capacidad para poner en acción sus habilidades.

Socioculturales.

Los ambientes de aprendizaje y los entornos sociales son los aspectos principales en estos modelos. Entre los autores más representativos se encuentran Tannenbaum, Mönks y Gagné.

Tannenbaum (1986), propuso una aproximación psicosocial para entender la naturaleza multifacética de las aptitudes sobresalientes, las cuales requieren atributos personales auxiliares, experiencias enriquecedoras y oportunidades para la vida. Destacó que, se debe evitar la idea de que el talento desarrollado existe solamente en los adultos. En su Modelo de Aprendizaje Social, planteó cinco factores interactivos, asociados según el tipo de talento.

-Inteligencia general superior.

-Aptitudes específicas excepcionales.

-Facilitadores, o conjunto de apoyos, tales como: características sociales, emocionales o comportamentales.

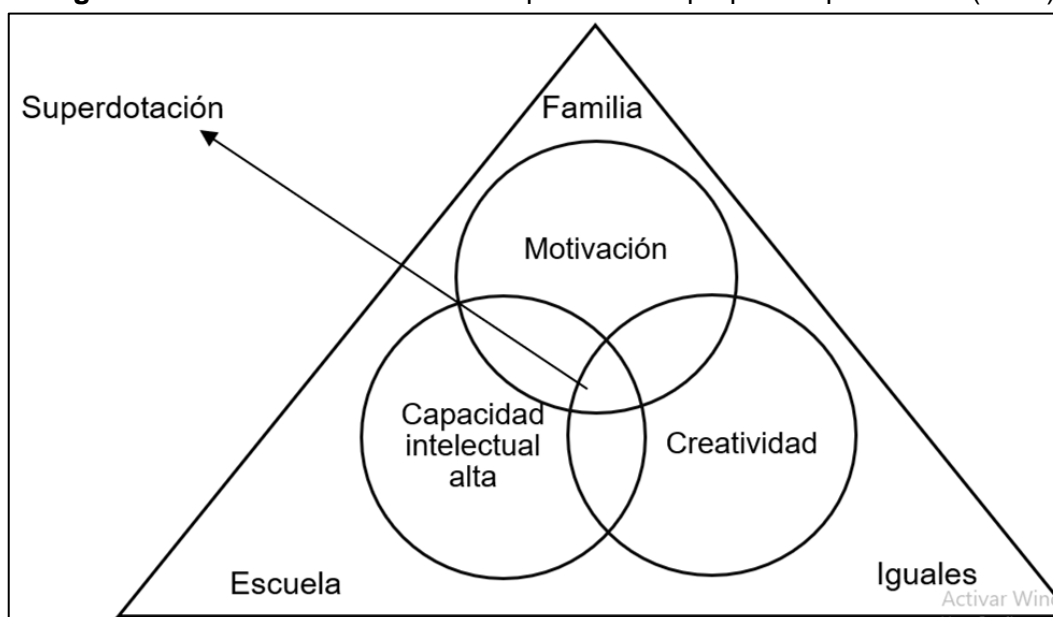
-Ambiente estimulante e influyente.

-Fortuna o suerte en períodos cruciales de la vida.

Tannenbaum (1991), indicó que los individuos sobresalientes destacan de acuerdo con las condiciones del momento que les tocó vivir. Por ello, cada sociedad en determinado tiempo prefiere un tipo de esfera de actividad, o valora unas conductas como extraordinarias y otras no.

Por su parte Mönks (1992), propuso un modelo de corte psicosocial; con énfasis en las condiciones ambientales y las características individuales, se enfocó en la personalidad y los componentes sociales como factores determinantes. A su modelo lo denominó Interdependencia Trídica de la Superdotación -ver figura 1- en el que, además de los tres componentes de la personalidad -motivación, creatividad y capacidad intelectual alta-, incluye la tríada social: familia, escuela y grupo de iguales, como agentes importantes en su desarrollo.

Figura 1. Modelo multifactorial de superdotación propuesto por Mönks (1992)



Fuente: Mönks, F.J. (1992). Development of Gifted Children: The Issue of Identification and Programming. En F. J. Mönks & W.A. Peters (Eds.). *Talent for the Future*. (pp.191-202). Assen, Maastricht: Van Gorcum.

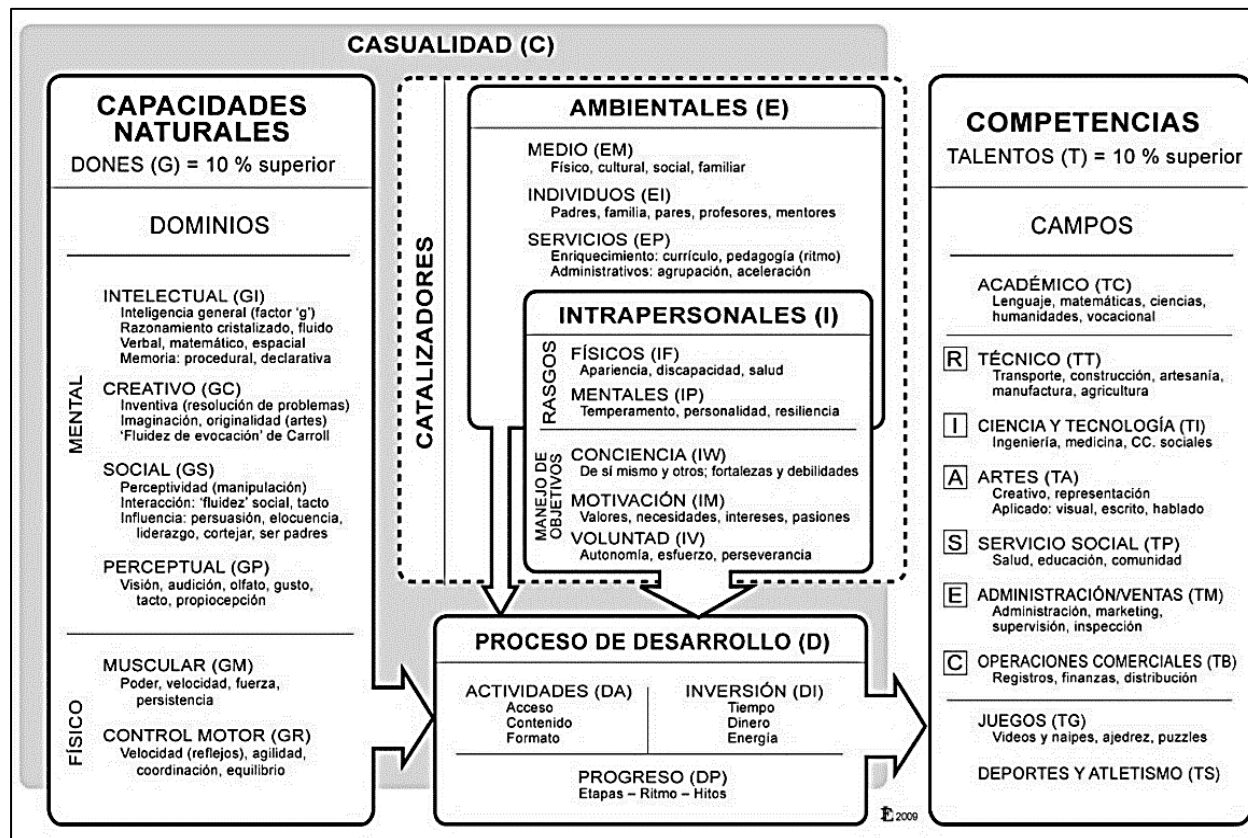
Gagné (2009) desarrolló el Modelo Diferenciador de la Dotación y el Talento -MDDT- y propuso una distinción entre estos dos conceptos. La Dotación se refiere a la posesión y uso de habilidades naturales superiores -aptitudes-, no entrenadas, espontáneamente expresadas, en al menos un área. Mientras que, el Talento es aquel dominio destacado de habilidades sistemáticamente desarrollados en algún campo de la actividad humana y en un grado que sitúa al individuo dentro del 10% superior del grupo de su misma edad que ha entrenado en ese campo.

Planteó capacidades naturales a las que llamó Dones, los cuales se manifiestan en cuatro dominios de aptitud: intelectual, creativa, socio-afectiva y sensorio motor. Así mismo, agregó seis sub-componentes: Mentales: intelectual -GI-, creativo -GC-, social -GS-, y perceptual -GP-. Físicos: capacidades musculares -GM- involucradas en los movimientos físicos amplios, y capacidades asociadas con el control y los reflejos motores finos -GR-.

Los Dones no son innatos, se desarrollan a lo largo de toda la vida, pero sobre todo en los primeros años. Este enfoque no niega la presencia de componentes biológicos, pero señala que no son factores únicos porque se pueden adquirir o desarrollar en jóvenes y adultos a través de la facilidad y velocidad con la que adquieren los nuevos conocimientos.

Respecto a las habilidades sistemáticamente desarrolladas -Talentos- propuso nueve campos: académico, técnico, ciencia y tecnología, artes, servicio social, administración/ventas, operaciones comerciales, juegos, deporte y atletismo -ver figura 2-.

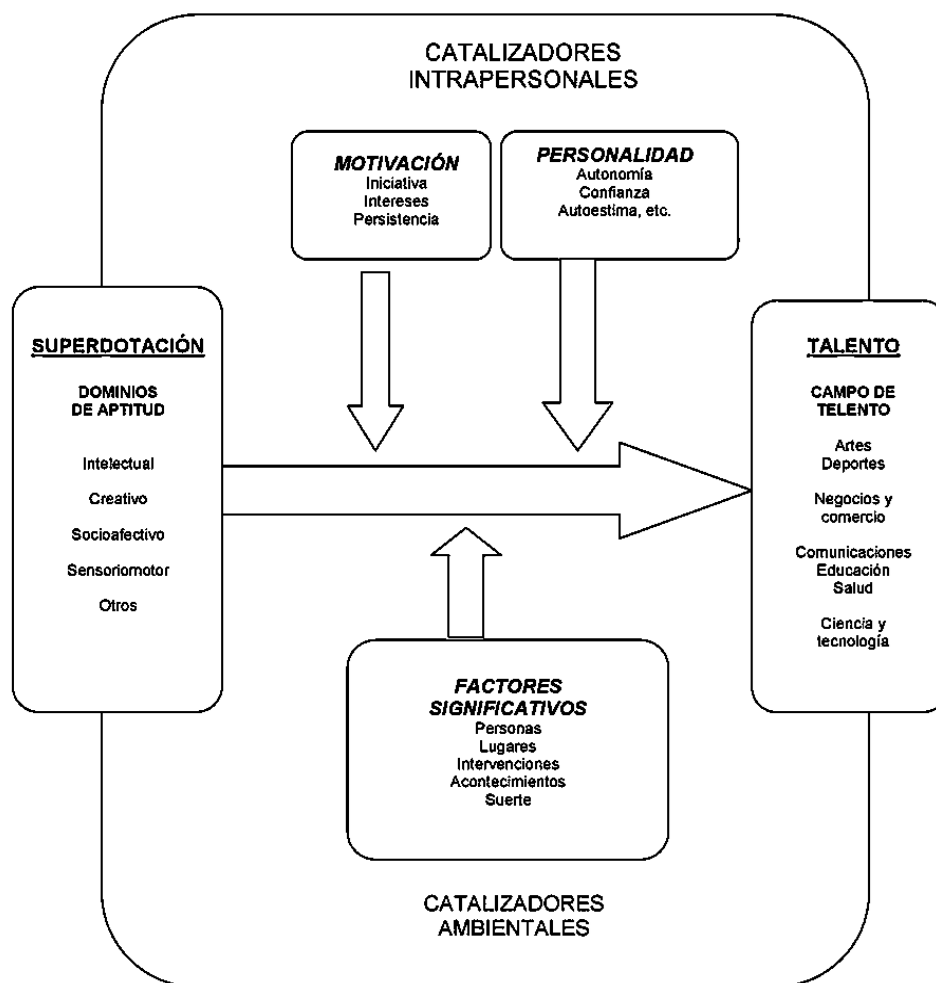
Figura 2. Modelo Diferenciado de Superdotación y Talento.



Fuente: Gagné, F. (2009). Building gifts into talents: Detailed overview of the DMGT 2.0. En B. MacFarlane, & T. Stambaugh, (Eds.), *Leading change in gifted education: The festschrift of Dr. Joyce VanTassel-Baska*. Waco, TX: Prufrock Press.

El proceso de desarrollo del talento se facilita mediante tres elementos: actividades, inversión y progreso. Adicionalmente se plantearon catalizadores intrapersonales -físico, mental, motivación, voluntad y conciencia- y ambientales -medio, individuo y servicios- los cuales pueden influir en el proceso de desarrollo y a su vez transformarse. Así mismo, incluyó el factor casualidad junto con la dirección positiva/negativa e intensidad. Gagné (2009) destacó que "la emergencia del talento resulta de una compleja coreografía entre los cuatro componentes causales, coreografía que es única para cada individuo" (p.6). Lo que resuelve el problema semántico entre dotación y talento tal y cómo se observa en la figura 3.

Figura 3. Catalizadores del Modelo Diferenciado de Superdotación y Talento



Fuente: Gagné, F. (2009). Building gifts into talents: Detailed overview of the DMGT 2.0. En B. MacFarlane, & T. Stambaugh, (Eds.), *Leading change in gifted education: The festschrift of Dr. Joyce VanTassel-Baska*. Waco, TX: Prufrock Press.

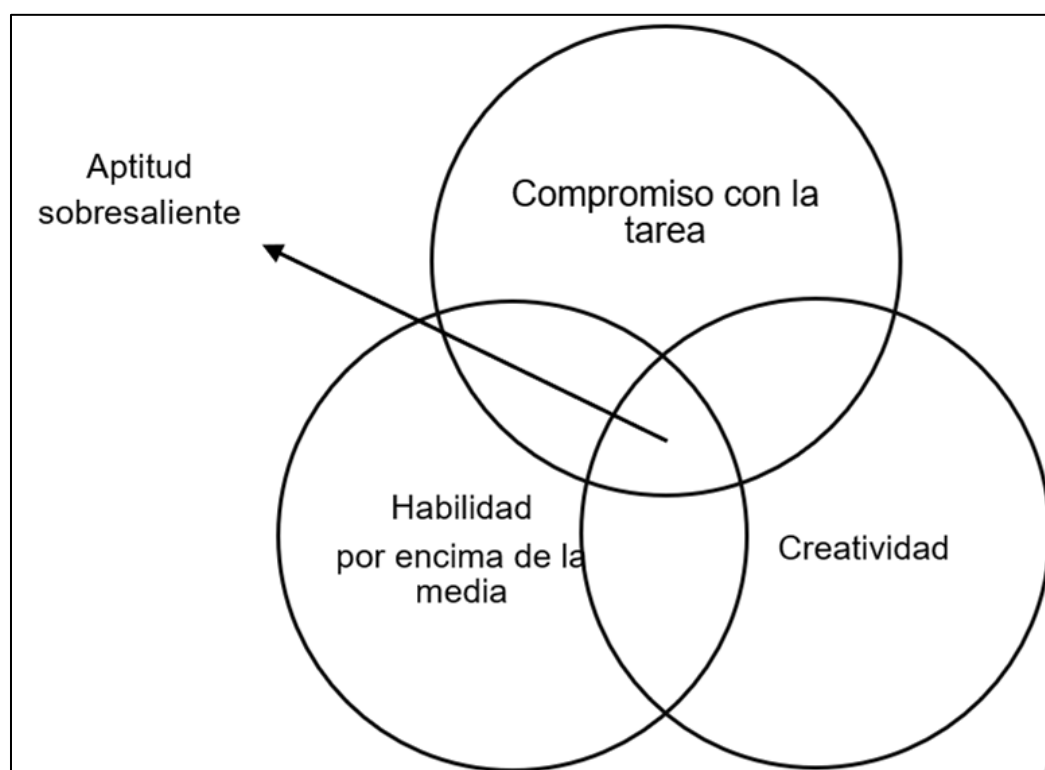
Orientados al logro y rendimiento.

Estos modelos se centran en los logros como rendimientos observables (SEP, 2010). De acuerdo con Zavala (2004) los criterios generales que se enfatizan son:

- a) Considerar que la inteligencia superior es la condición necesaria, pero no suficiente para la manifestación del comportamiento sobresaliente.
- b) Enfocar al logro como un resultado observable.
- c) Comprobar que los rasgos personales como la motivación y el ambiente apropiado son componentes importantes en el logro de una tarea.

El autor más representativo es Renzulli quien planteó el Modelo de los tres anillos, es uno de los enfoques con mayor aceptación en el campo educativo, el más conocido y utilizado (SEP, 2011). Considera que la aptitud sobresaliente es el resultado de la combinación de tres grupos de características: habilidad por encima de la media, compromiso con la tarea, y creatividad (Renzulli & Reis, 2016), las cuales están entrelazadas y representó por medio de anillos -ver figura 4-.

Figura 4. Modelo de Renzulli de los tres anillos.



Fuente: Renzulli, J. S. (2016) Reexamining the Role of Gifted Education and Talent Development for the 21st Century: A Four-Part Theoretical Approach. *National Association for Gifted Children*, 56 (3), 150- 159.

Renzulli (2012) explicó cada una de estas características de la siguiente forma:

Habilidad general por encima de la media: La definió como la capacidad del sujeto para procesar información, integrar experiencias cuyo resultado sean respuestas apropiadas que se adapten a nuevas situaciones, la capacidad de desarrollar un pensamiento abstracto y las habilidades específicas que se correlacionan ya sea con la adquisición de conocimientos o la destreza para realizar una o más actividades de un tipo especializado y dentro de una gama restringida.

Compromiso con la tarea: Se conceptualiza como una forma de motivación que representa la energía trasladada a un área de actuación específica. También es conocida como la perseverancia, el trabajo duro y la dedicación, entre otros. Un factor clave que caracteriza el desempeño de las personas con aptitudes sobresalientes es su capacidad para involucrarse plenamente en un problema o centrarse a un área de estudio durante un extenso período de tiempo.

Creatividad: El pensamiento divergente es uno de los rasgos de las personas altamente creativas. Como criterios se señalan: la fluidez, flexibilidad y originalidad de pensamiento; la apertura y receptividad a la experiencia novedosa; la curiosidad y actividad especulativa, así como la sensibilidad hacia el detalle, las características estéticas de las cosas y de las ideas.

La propuesta de Renzulli (2012) destaca por la importancia que da a otros rasgos personales para la generación de productos sobresalientes y la resolución de problemas que van más allá de la concepción de sujeto con alto CI. Renzulli y Reis (2016) señalaron que los niños con aptitudes sobresalientes necesitan una amplia variedad de oportunidades escolares o de servicios que no se encuentran en la modalidad educativa regular.

El presente trabajo tomó como base el Modelo de los Tres Anillos, ya que considera aspectos motivacionales además de la habilidad intelectual, conceptualiza una serie de capacidades en las que los individuos pueden destacar, y cuenta con evidencia empírica, que le han colocado como una opción confiable para la identificación y atención educativa oportuna de los alumnos sobresalientes (Zacatelco, 2015; Zavala, 2006).

La evolución de los modelos teóricos en torno a los alumnos con aptitudes sobresalientes se ha desarrollado gradualmente y su abordaje tiende a ser cada vez más integral. Ante esto, es conveniente reconocer que estas propuestas teóricas no son excluyentes, sino complementarias, razones por las cuales es necesario tomar en cuenta distintos aspectos en su estudio, identificación e intervención.

Características del alumno sobresaliente

Los alumnos sobresalientes, al igual que cualquier otro grupo social, conforman una población muy heterogénea, por lo que intentar elaborar un listado de características propias es complejo.

No obstante, existen una serie de elementos que les son comunes, unos más presentes que otros en cada individuo (López & Moya, 2011). De acuerdo con Gargiulo (2012) estas cualidades se asemejan a las de los demás niños, pero su principal diferencia está en el grado y la intensidad con la que se presentan. A continuación, se describen algunas de ellas.

Cognitivas.

Davis y Rimm (1989) señalaron que las personas con aptitudes sobresalientes cuentan con habilidades cognitivas avanzadas: un adecuado nivel de comprensión, habilidades superiores para la solución de problemas y facilidad para reconocer la relación causa-efecto. Asimismo, Shea y Bauer (2000) indicaron que son capaces de retener y manipular grandes cantidades de información, su pensamiento es analítico, abstracto y actúan de forma intuitiva. En la tabla 7, se muestran otros rasgos cognitivos que se presentan con mayor frecuencia en esta población.

Tabla 7

Características cognitivas más comunes en los niños con aptitudes sobresalientes

Cognitivas
Aprendizajes tempranos sin ayuda.
Manejo del procesamiento de la información rápida y significativamente.
Facilidad para adquirir nuevos aprendizajes.
Comprensión de información y conceptos nuevos.
Conexión entre conceptos diferentes.
Capacidad para utilizar nuevos conocimientos en la resolución de problemas prácticos y/o teóricos.
Comprensión de ideas complejas y abstractas.
Curiosidad intelectual.
Memoria (retención fácil y evocación rápida y precisa).
Profundización en el conocimiento de temas de su interés.

Nota Fuente: Elaboración propia a partir de Deutsch, D. (2003). *Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial: Alumnos superdotados y con talentos especiales*. Madrid, España: Pearson Educación.

Creatividad.

Poseen un pensamiento que les posibilita descubrir varias soluciones donde los demás sólo encuentran una, sorprenden con preguntas inusuales, ocurrencias poco comunes y combinan elementos de manera diferente a cualquier niño de su edad. Algunos de sus rasgos creativos son la curiosidad y la búsqueda de respuestas, la originalidad de pensamiento, la espontaneidad, la

libertad de expresión y el sentido del humor (SEP, 2011). En la tabla 8, se exponen otras características creativas más frecuentes en esta población.

Tabla 8

Características creativas más comunes en los niños con aptitudes sobresalientes

Creatividad
Exploran y experimentan sin límites.
Visualizan lo que desean hacer en el futuro.
Son originales, innovadores e inventivos, a pesar de los obstáculos.
Ven las cosas de formas muy variadas.
Agregan detalles a las cosas, hacen las ideas más interesantes.
Se sienten libres para oponerse y estar en desacuerdo con lo establecido.
Tienen la capacidad de integrar en un solo concepto o producto aspectos que en apariencia no pueden combinarse.
No temen a la ambivalencia, la contradicción ni la complejidad, porque les sirven de estímulo.

Nota Fuente: Elaboración propia a partir de Secretaría de Educación Pública. (2011). *Atención educativa a alumnos con aptitudes sobresalientes. Guía para orientar a las familias*. México: SEP.

Lenguaje.

Suelen manifestar un vocabulario extenso y capacidad para utilizarlo con propiedad, tienen habilidades para argumentar y preguntar (SEP, 2011). Asimismo, desarrollan habilidades de lenguaje receptivo, memoria auditiva y lingüística, logran utilizar reglas y estructuras de lenguaje más complejas y profundas para la comprensión y sintaxis verbal (Shea & Bauer, 2000). En la tabla 9, se muestran otras características lingüísticas comunes en esta población.

Tabla 9

Características de lenguaje más comunes en los niños con aptitudes sobresalientes

Lenguaje
Comienzan a hablar en edades tempranas.
Aprenden a leer antes de ir a la escuela o en muy corto período de tiempo.
Muestran un alto interés por la lectura.
Amplio vocabulario para su edad.
Estilo y utilización carismática del lenguaje.

Nota Fuente: Elaboración propia a partir de Deutsch, D. (2003). *Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial: Alumnos superdotados y con talentos especiales*. Madrid, España: Pearson Educación.

Sociales y emocionales.

Históricamente los estudiantes con aptitudes sobresalientes han sido víctimas de estereotipos y descripciones negativas, por lo que es importante señalar que el ajuste psicológico de este grupo de niños, así como el de cualquier otro grupo, dependerá en gran medida del apoyo que reciban de los demás, principalmente de padres y educadores, así como de su propia habilidad para hacer frente a los problemas (Deutchs, 2003).

Pechowski (1997, como se citó en Deutchs, 2003) señaló la relevancia de tomar en cuenta tres características emocionales y comportamentales comunes: intensidad, perfeccionismo y sensibilidad. Al respecto, Roberts y Lovett (1994) explicaron que los niños sobresalientes tienden a manifestar una gran profundidad en sus sentimientos y vivencias. En ocasiones se sienten diferentes al observar que su comportamiento -determinado por la experiencia de vivir, sentir y pensar de modo tan intenso- no es comprendido por los otros, lo que ocasiona que presenten sentimientos de culpa y de vergüenza; perciban que hay algo malo en su forma de ser, o puedan enmascarar sus propios sentimientos e incluso encubrir sus capacidades, para ser aceptados. Esto, unido a la necesidad de perfección, los lleva a actuar de manera desproporcionada ante lo que ellos conciben como un fallo.

De acuerdo con Deutsch (2003) otra característica emocional es su sentido de justicia e idealismo, que suele aparecer en edades muy tempranas. Muestran gran preocupación por los problemas mundiales, morales, sociales, y generalmente se involucran en alguna causa que los lleve a satisfacer esta inquietud. Desde temprana edad generan una jerarquía de valores, y viven de acuerdo con ella; necesitan coherencia en su vida, por lo que se frustran cuando las personas que los rodean no la tienen. El interés extremo por una tarea también limita la oportunidad de socializar con otros, ya que prefieren dedicar el tiempo a sus actividades que compartirlo con los demás. En la tabla 10 se presentan otras características sociales y emocionales que propone esta misma autora.

Tabla 10

Características sociales y emocionales más comunes de los niños con aptitudes sobresalientes

Sociales/Emocionales
Son autocríticos.
Son persistentes.
Son individualistas.
Tienen una gran fortaleza de carácter.
Demuestran habilidades de liderazgo.
Se preocupan por cuestiones éticas.
Cuestionan las reglas, las normas y piden argumento de ello.
Asumen riesgos.
Son autónomos e independientes.
Son inconformistas.
Utilizan diferentes modos de expresión
Experimentan gran estrés si se equivocan.

Nota Fuente: Elaboración propia a partir de Deutsch, D. (2003). *Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial: Alumnos superdotados y con talentos especiales*. Madrid, España: Pearson Educación.

Académicas.

Es importante señalar que no todos los alumnos con aptitudes sobresalientes muestran un alto rendimiento académico; pueden obtener resultados muy por debajo de lo esperado, debido a las diferentes concepciones de esta categoría, lo que impide que gran parte de ellos se beneficie de experiencias educativas significativas (Deutsch, 2003). Al respecto, Gargiulo (2012) indicó que un niño puede ser excepcional para las matemáticas sin que necesariamente lo tenga que ser en otras áreas.

D'Agostino (2004) señaló que estos alumnos requieren actividades intelectualmente estimulantes, desafiantes y libres de aspectos rutinarios, repetitivos y aburridos para el desarrollo pleno de sus potencialidades

En la Tabla 11 se presentan las características académicas más comunes de los niños con aptitudes sobresalientes.

Tabla 11

Características académicas más comunes en los alumnos con aptitudes sobresalientes

Académicas
Se muestran muy motivados por las tareas escolares
Se concentran en un tópico o idea durante largos periodos de tiempo.
Utilizan fuentes de información poco comunes.
Se adaptan fácilmente a nuevas situaciones de aprendizaje.
Muestran persistencia en la realización de tareas emprendidas.
Recuerdan gran cantidad de materiales.
Son perfeccionistas en la ejecución del trabajo.
Generalizan el aprendizaje.

Nota Fuente: Elaboración propia a partir de Deutsch, D. (2003). *Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial: Alumnos superdotados y con talentos especiales*. Madrid, España: Pearson Educación.

Como se puede observar, son diversas las características que identifican a los niños sobresalientes, razones por las que es importante evitar generalizaciones y resaltar la necesidad de identificar adecuadamente las diferencias individuales, con el objetivo de implementar programas adecuados y adaptados a sus necesidades (Cuervo, Sánchez & Yáñez, 2013).

Identificación

La detección y evaluación están guiadas por el enfoque teórico que se adopte o el concepto que se utilice (Deutsch, 2003), y su finalidad será conocer las habilidades, características y potencialidades de los alumnos. Esto implica la participación de los agentes educativos -padres de familia, docentes de grupo, personal de los servicios de apoyo y orientación de educación especial, así como los propios alumnos- (SEP, 2010).

Blanco (2001) mencionó que es un proceso en el que se deben analizar conjuntamente los resultados de pruebas objetivas, de observaciones sistemáticas del comportamiento y las realizaciones de los infantes, pues a través de ello se podrán obtener datos que amplíen la información.

La SEP (2010) señaló cuatro diferentes etapas o momentos en la identificación del alumno sobresaliente:

1. Búsqueda. Se utilizan nominaciones de los padres, maestros, orientadores, alumnos y del propio evaluado. Todos los alumnos tienen la misma oportunidad de ser identificados, el propósito es que ningún niño que pueda beneficiarse con un programa quede fuera de él.
2. Screening. Su propósito es filtrar, para reducir el número de participantes para la selección.
3. Identificación. Se realiza una evaluación muy detallada de todos los aspectos del individuo: capacidades, intereses, debilidades, etc.
4. Selección. Se hace con base en los datos obtenidos y con el acuerdo de los agentes educativos que han participado en todo el proceso.

Valadez, Betancourt y Zavala (2012) propusieron la utilización de instrumentos formales e informales para la identificación, que pueden aplicarse de forma individual o grupal. A continuación, se describirán algunos de ellos.

Procedimientos informales: Se refieren a los informes y autoinformes del alumno. Los más comunes son:

Informes del profesor. Las nominaciones de los maestros son, en gran medida, coincidentes con el alto rendimiento académico, y en ocasiones llega a existir una alta correlación entre estas nominaciones y los alumnos sobresalientes. No obstante, es posible que no siempre se tomen en cuenta aspectos relevantes del talento.

Informes de los padres. Figuran como una fuente de información esencial para los aspectos evolutivos en edades tempranas, a la vez que representan una fuente valiosa en el comportamiento de sus hijos, pues pueden observar conductas que raramente se darán en el contexto escolar.

Informes de los compañeros: Desde edades muy tempranas, los compañeros de clase brindan información detallada respecto a las capacidades de sus iguales, así como de intereses, rendimiento académico, socialización y liderazgo. Una forma usual de obtener esta información es mediante sociogramas o cuestionarios.

Autoinformes. Son más convenientes en la medida en que los alumnos tienen más edad y están en mejor disposición de valorar sus capacidades y habilidades. Este tipo de materiales son útiles para identificar actividades o conductas que no se manifiestan delante de otras personas, o también aquellas que son difícilmente cuantificables en pruebas psicométricas, tales como elementos motivacionales o actitudinales.

Procedimientos formales: Valadez (2012) planteó el uso de pruebas psicométricas, con las que se evalúan diferentes aspectos del individuo, tales como los siguientes.

Intelectuales. Entre las pruebas psicométricas que más se aplican para determinar el cociente intelectual (CI), se encuentran las escalas Wechsler, la prueba de Matrices Progresivas de Raven y el Stanford-Binet.

Creatividad. La más utilizada es el Test de Torrance; que incluye tanto la creatividad verbal como la figurativa.

Personales. Los cuestionarios con mayor reconocimiento son los de Eysenck y Catell (EPQ-J, ESPQ, CPQ, HSPQ).

Socio-Emocionales. Para la evaluación de la ansiedad, depresión, habilidades sociales y otras, se ha utilizado el TAMAI y el BAS. Así como el Cuestionario de Depresión Infantil de Lang y Tisher (CDS), la Escala de Ansiedad Manifiesta de Richmond (CMAS-R) y la prueba de inteligencia de emocional de Bar-On o la de Mayer-Salovey-Caruso (MSCEIT).

La evidencia empírica ha demostrado la efectividad de ambos tipos de procedimientos usados de manera complementaria, debido a la heterogeneidad que caracteriza a la categoría, así como por la riqueza que representa tomar en cuenta los diferentes contextos y fuentes de información (Zacatelco, 2015; Valadez et al, 2012).

En México se cuenta con pocos modelos validados para identificar a los niños con aptitudes sobresalientes, razones por las que es posible destacar dos trabajos de investigación. Uno de ellos es el realizado por Meda, Valadez y Zambrano (2005), quienes identificaron el potencial sobresaliente en una muestra de niños de nivel primaria en la ciudad de Guadalajara.

Más recientemente, Zacatelco (2015) presentó un modelo multidimensional con resultados confiables y validos en niños de tercero a quinto grado de primaria, basado en las características propuestas por Renzulli -capacidad superior, creatividad y compromiso con la tarea-, aspectos de personalidad como el autoconcepto académico y la participación del docente como elementos clave en la identificación.

Con base en la información anterior se puede precisar la importancia de evaluar de forma minuciosa las capacidades y destrezas del alumno, corroborar la aptitud sobresaliente, identificar las necesidades educativas especiales, para posteriormente diseñar estrategias de apoyo.

Atención educativa

Existen diversos métodos para que los alumnos sobresalientes desarrollen al máximo sus capacidades, aprendan y participen plenamente en las actividades escolares. Si bien, no hay un acuerdo respecto a qué aproximación educativa es la mejor, la decisión de emplear alguna de ellas se debe determinar a partir de las necesidades educativas de los estudiantes (Sánchez, 2006).

A continuación, se analizan las principales estrategias educativas: aceleración, agrupamiento y enriquecimiento, planteadas por Renzulli (2012). Las cuales se pueden complementar con otras, como las tutorías, la enseñanza individualizada y los mentores (Blanco et al., 2004).

Aceleración.

Se refiere a la adaptación del currículo educativo a las necesidades de los estudiantes con aptitudes sobresalientes, especialmente a su velocidad de aprendizaje, al permitir que reciban la enseñanza a edades tempranas o a un ritmo más rápido (Deutsch, 2003). Existen dos formas de realizar este proceso, ya sea avanzar materias o grados escolares (Renzulli, 2012).

Los alumnos considerados para ser acelerados deben contar con una valoración de diferentes aspectos, tales como su funcionamiento intelectual, los niveles de desempeño académico y el ajuste socioemocional (SEP, 2010). En nuestro país, para implementar la estrategia de aceleración se procede de dos formas: Admisión temprana en un nivel educativo u omisión de un grado escolar sin cambiar de nivel educativo (SEP, 2011).

La aceleración tiene la ventaja de motivar al niño y evitar que se aburra, ya que ofrece una correspondencia entre su afán de saber y sus capacidades, así como un acceso más rápido a la vida profesional (Deutsch, 2003). Se trata, además, de una medida rápida, fácil y económica, con la cual no hace falta hacer cambios o adaptaciones curriculares por parte de los profesores ni se requiere de la separación en clases especiales, pero en ocasiones se ha considerado como una forma de segregación (Pérez, Rodríguez, López, Padilla & Lucas, 2008).

La aceleración es una medida que podría resultar poco apropiada cuando el alumno carece de madurez psicológica y social, ya que, si el desarrollo en estas áreas no se encuentra empatado con el adelanto en la habilidad intelectual, podría repercutir en sus relaciones familiares y escolares (Blanco et al., 2004). De acuerdo con Pérez et al. (2008) otro problema a considerar es

que con frecuencia los niños sobresalientes presentan un avance desigual en diferentes áreas del currículum.

Agrupamiento.

Esta estrategia requiere de agrupar alumnos de acuerdo con sus capacidades y ofrecerles programas educativos adecuados a su nivel, motivación y compromiso. Se les reúne en centros y aulas especiales o en grupos según las capacidades, dentro de una escuela, en donde se imparte un currículum pensado para estudiantes con aptitudes sobresalientes (SEP, 2010).

Entre sus principales fortalezas se encuentran que brinda la oportunidad de relacionarse con alumnos con los mismos intereses, estimula la motivación y el rendimiento, desarrolla su potencial de forma eficaz y evita la descontextualización evolutiva del niño (Deutsch, 2003; Pérez et al., 2008).

No obstante, una desventaja es que se pueden presentar insuficiencias de medios materiales y dificultades administrativas (Deutsch, 2003). Pérez et al. (2008) señalaron que el agrupamiento es discriminatorio y elitista, no sólo para los que no cuentan con potencial sobresaliente, sino también para los que integran la misma categoría, ya que afecta la personalidad del alumno y su desenvolvimiento social. De igual forma, se ha expresado que con este método se elimina el derecho que tienen todos los niños a recibir la misma educación y aprender en un contexto de inclusión, lo cual se ve impulsado por la SEP (2017), que afirma la necesidad de fomentar procesos de aprendizaje al considerar los distintos requerimientos y contextos de sus estudiantes.

Enriquecimiento.

De acuerdo con Renzulli y Reis (2016) esta estrategia se caracteriza por el desarrollo de experiencias de aprendizaje que parten de reconocer las capacidades, las aptitudes, los intereses y los estilos de aprendizaje de cada uno de los alumnos. Son apropiadas y estimulantes para todos los alumnos y se pueden realizar dentro del aula, en la escuela o fuera de ella.

El enriquecimiento constituye una adaptación significativa del currículum ordinario a las necesidades formativas y a los intereses individuales del niño sobresaliente, para lograr el más pleno desarrollo de sus capacidades y potencialidades. Es una respuesta a la diversidad, en la que se enfatiza su importancia y en el reto de convertir las escuelas en comunidades que lejos de excluir a alguien, faciliten y promuevan el aprendizaje de todos y cada uno de los estudiantes. La tarea de este enfoque educativo es optimizar los procesos de aprendizaje que se desarrollan

en el ambiente del aula ordinaria y de ofrecer un currículo significativo que permita a todos experiencias educativas que tengan sentido y valía para cada uno de ellos (SEP, 2006).

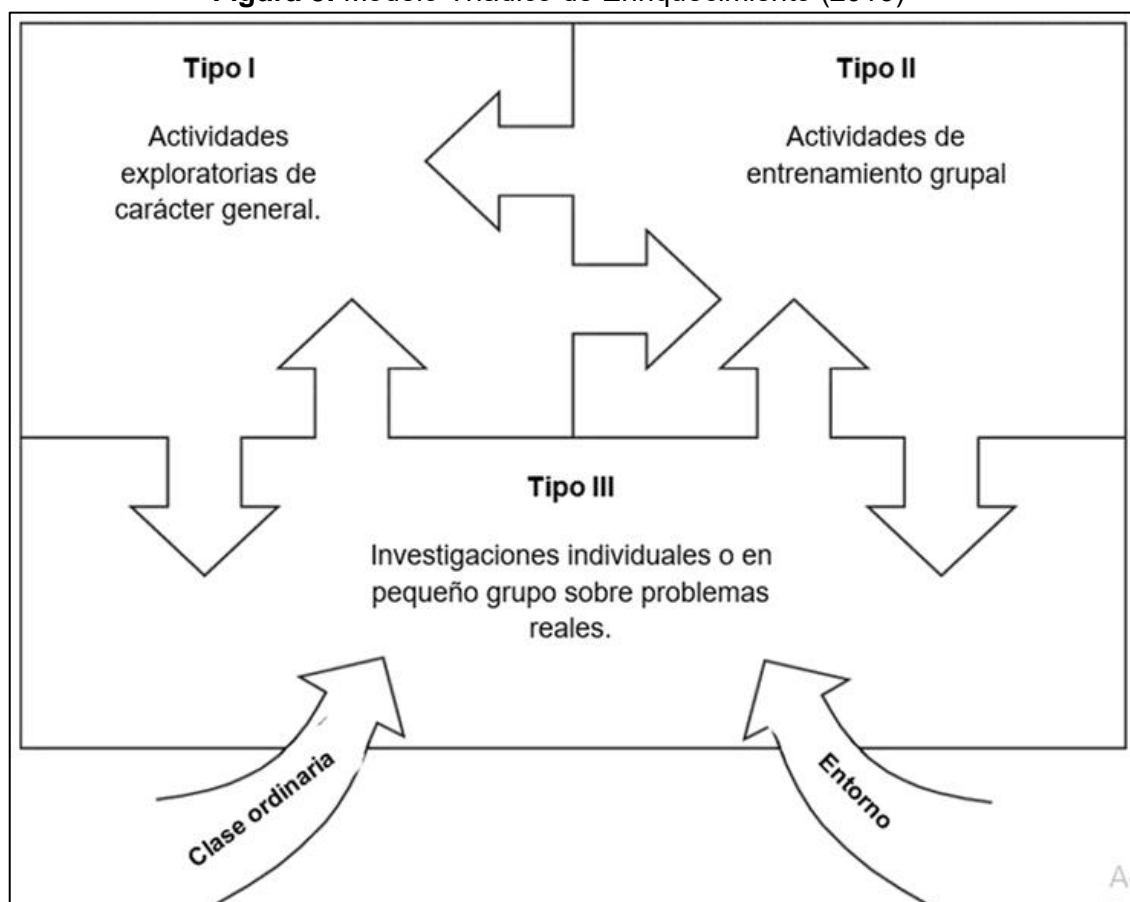
Renzulli y Reis (2016) propusieron tres tipos de actividades bajo su Modelo Trídico de Enriquecimiento, el cual se describirá a continuación y se visualiza en la figura 4.

Enriquecimiento tipo I: Su objetivo es exponer a todos los alumnos a una amplia variedad de disciplinas, temas, ocupaciones, aficiones, personas, lugares o eventos que normalmente no estarían cubiertos por el currículum ordinario. Es común que sean los padres, profesores o los mismos estudiantes, quienes organizan y planifican experiencias de Tipo I al contactar con profesionales, tomar cursos, presenciar demostraciones, montar exposiciones, etc. Pueden ser actividades introductorias o un poco más avanzadas, se observa lo que hacen y producen los profesionales de una determinada área, lo que figura como un medio para motivar a los estudiantes a que entren en contacto con un nuevo campo.

Enriquecimiento tipo II: Consiste en proporcionar entrenamiento de carácter general o específico. La formación general incluye el desarrollo del pensamiento creativo y de resolución de problemas, pensamiento crítico, aprender a aprender, habilidades para usar materiales y recursos, habilidades de comunicación, etc. La formación específica se enfoca sobre el área de interés seleccionado por el alumno, siempre en función de cuánto es lo que quieran profundizar en ese campo. El enriquecimiento Tipo II tiene buenos resultados para todos los niños, ya que proporciona un entrenamiento básico para la mayoría, mientras que a los estudiantes con aptitudes sobresalientes se les da una formación más avanzada, acorde con sus intereses y habilidades. Renzulli y Reis (2016) indicaron que, gracias a este tipo de enriquecimiento, los alumnos pueden llegar a ser verdaderos profesionales, por lo que recomienda que dediquen la mitad de su tiempo escolar a estas experiencias.

Enriquecimiento tipo III: Los participantes son estudiantes que han mostrado interés en un área determinada y están comprometidos para un entrenamiento avanzado. Sus objetivos son, adquirir un alto nivel de comprensión, tanto del conocimiento -contenido- como de la metodología -proceso- que se emplea en una disciplina concreta; y crear productos auténticos para luego ser presentados ante un público. Los productos de Tipo III pueden ser completados de forma individual o en equipo, pero siempre basados en los intereses de los alumnos. Así mismo, esta estrategia fomenta el desarrollo de habilidades de autorregulación, planificación, control del tiempo, toma de decisiones, autoevaluación, compromiso con la tarea, etc.

Figura 5. Modelo Trídico de Enriquecimiento (2016)



Fuente: Renzulli, J. S. & Reis, S. M. (2016) *Enriqueciendo el currículo para todo el alumnado*. España: Apeiron Ediciones.

De acuerdo con Renzulli y Reis (2016), las principales fortalezas del enriquecimiento son las siguientes:

- a) Abarca el desarrollo integral del alumno.
- b) Es válido para todas las aptitudes sobresalientes.
- c) El alumno no es separado de sus pares y desarrolla sus aptitudes.
- d) Avanza a un ritmo más rápido.
- e) Es motivador para el alumno.
- f) Es un modelo económico y rápido.
- g) Beneficia a todo el alumnado del centro escolar.

Debido a los múltiples beneficios de esta estrategia, se optó por ella, con la finalidad de ofrecer a los estudiantes con aptitud sobresaliente y con funcionamiento intelectual límite una alternativa que favorezca y profundice el currículo regular. El propósito es contribuir a su formación académica al mejorar su comprensión lectora mediante actividades motivantes y desafiantes con materiales atractivos y cada vez más complejos, de acuerdo con sus intereses y necesidades.

Renzulli y Reis (2016) señalaron que ser capaz de leer con fluidez y entender un texto, es una habilidad crucial, hicieron énfasis en que al mejorar la formación lectora de los niños que viven en situaciones de vulnerabilidad se minimizan algunas de las desigualdades de los sistemas educativos al brindarles la oportunidad de sacar el mejor provecho a su potencial. Alvermann et al (1990) refirieron que educar en la comprensión lectora implica educar en la comprensión en general, ya que se estimula el desarrollo de las capacidades cognitivas para recibir, interpretar, discriminar y juzgar la información recibida, base fundamental de todo pensamiento analítico y crítico.

Lo que enfatiza la importancia de trabajar con los extremos de la población estudiantil, puesto que son estudiantes que está en gran riesgo de desarrollar problemas de lectura o tener la capacidad para leer y elegir no hacerlo. Y por consiguiente son quienes más necesitan que sus clases se alejen de la enseñanza tradicional de la lectura (Reis, et al. 2010).

Lectura

La lectura es considerada una actividad cognitiva compleja donde están involucrados gran número de subprocesos psicológicos que, al actuar conjuntamente, producen la comprensión de un texto (González, 1994). Este proceso guarda estrecha relación con el desarrollo de diversas funciones cognitivas, tales como atención, memoria, lenguaje y abstracción, cuenta con algunos prerrequisitos cognitivos como son el procesamiento fonológico, la denominación automatizada rápida, cierta automaticidad motora, percepción del habla, así como memoria a corto plazo (Abusamra & Joannette, 2012; Roselli, Matute & Ardila, 2006; McVay & Kane, 2012; Leff & Starrfelt, 2014).

Es una de las principales herramientas de aprendizaje que, además, propicia el desarrollo de destrezas de orden superior como lo son: inferir, relacionar, reflexionar, pensamiento crítico, entre otras (UNESCO, 2016).

Leer es una actividad trascendental para la vida del ser humano, ya que, junto con el aprendizaje del lenguaje oral, posibilita el dominio e interacción con la cultura y el acceso al conocimiento (González, 2002). Al respecto, Madariaga et al., (2009) explicaron que la lectura es importante debido a que, además de ser un pilar fundamental en el ámbito escolar, se consolida como una herramienta que permite al lector desenvolverse autónomamente en su contexto y le hace capaz de adaptarse de mejor manera, al asumir un rol proactivo.

La UNESCO (2016) señaló que, es uno de los aprendizajes más importantes que proporciona la escolarización, pues se espera que contribuya a la formación de seres humanos integrales, capaces de constituirse en ciudadanos que colaboren efectivamente en la conformación de sociedades democráticas y participativas.

En México se han puesto en marcha distintas iniciativas para promover la lectura, desde el proyecto de José Vasconcelos a principios del siglo pasado, los esfuerzos han girado en dos sentidos, el primero es el desarrollo de grandes niveles de alfabetización y el segundo, en poner libros al alcance de todos (Del Ángel & Rodríguez, 2007).

Respecto a los índices de alfabetismo de 1970 a 2010 la población que sabía leer y escribir pasó de 48 a 112 millones (Garrido, 2012). En relación con el acceso a material de lectura, al iniciar los años sesenta, se lanzó el programa de distribución de libros de texto gratuitos, cuyo objetivo fue asegurar que cada niña y niño del país tuviera el mínimo de libros indispensables para sus estudios, para lo cual se creó la Comisión Nacional del Libro de Texto Gratuito - CONALITEG-. A partir de los años 70s surgieron distintos programas que se multiplicaron considerablemente, como la Red Nacional de Bibliotecas Públicas, el Programa Rincones de Lectura, el Programa Nacional de Salas de Lectura, el Programa Nacional de Lectura y el Programa hacia un País de Lectores, por mencionar algunos (Del Ángel & Rodríguez, 2007).

Cabe destacar que, aun cuando la mayor parte de mexicanos ha aprendido a leer y escribir, a la vez que se han hecho esfuerzos por poner al alcance programas de lectura y reforzar hábitos lectores, los resultados no han sido muy alentadores. En el año 2015 la Encuesta Nacional de Lectura dio a conocer que en México las personas leen un promedio de 3.8 libros por año, el 40% de los mexicanos jamás ha ido a una librería y el 13% nunca ha leído un libro. Se afirmó que el libro de texto gratuito es todavía en muchos hogares el único material de lectura disponible: 20% de los entrevistados declaró que no tenía otros libros en casa que no fueran los otorgados en las escuelas gratuitamente. Así mismo, se señaló que dedican 38 minutos por sesión continua a la lectura (CONACULTA, 2015).

Estos números también dependen del nivel educativo de las personas; la gente que cuenta con al menos un grado de educación superior ocupa en promedio 50 minutos para esta actividad, mientras que la gente sin educación básica registra un tiempo promedio de 29 minutos (CONACULTA, 2015). La UNESCO (2015) en su estudio sobre hábitos lectores, agregó que México ocupa el lugar 107 de 108 países, de ellos India es el primer lugar en tiempo dedicado a

la lectura, donde en promedio destinan más de 10 horas a la semana a esta actividad. Respecto a la cantidad de libros leídos al año destaca Alemania con 12.

Carrasco (2003) señaló que en nuestro país no se ha cumplido eficientemente con el reto de formar lectores que usen la lectura como una herramienta básica de trabajo, el aprendizaje o la diversión. Lo anterior se relaciona con el propósito que estableció la SEP (2017) para la educación primaria, en donde se determinó que los niños en esta etapa escolar deben adquirir el hábito de la lectura y formarse como lectores que reflexionen sobre el significado de lo que leen, lo puedan valorar y criticar, que disfruten de la lectura y formen sus propios criterios de preferencia.

Las mediciones realizadas sobre el logro de esta habilidad fundamental evidencian un nivel de desempeño inferior al esperado. En 2015, el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes -PISA- dio a conocer que en nuestro país el 42% de los alumnos mayores de 15 años de edad registraron un nivel insuficiente de lectura y solo el 0.3% se ubicó en los niveles más altos. Es decir, los estudiantes después de siete u ocho años de enseñanza escolarizada todavía no cuentan con la habilidad suficiente como lectores (INEE, 2015a).

Los resultados aportados por las pruebas del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes -PLANEA-, ENLACE y EXCALE tampoco son alentadores:

- En 6° de primaria solo la mitad de los alumnos son capaces de seleccionar información sencilla que se encuentra explícitamente en textos descriptivos, lo que resulta insuficiente, pues, con esa habilidad apenas lograrán comprender los aspectos clave del currículo.
- Cerca de 80% de los alumnos de 6° de primaria tiene problemas con la lectura, lo que los limita para continuar con su trayectoria académica (INEE, 2015b; 2015c).

De acuerdo con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico -OCDE- no es suficiente con decodificar un texto, también se requiere tener la capacidad para leer entre líneas y reflexionar sobre los propósitos y audiencias a quienes van dirigidos los textos, reconocer los mecanismos utilizados por los escritores para transmitir mensajes e influir en los lectores, interpretar el sentido de las estructuras y características de variedad de textos y darles sentido al relacionarlos con los contextos en que aparecen (OCDE, 2000).

La revisión anterior muestra evidencias sobre la problemática de comprensión lectora que presenta hoy en día nuestro país, que añadida a los rezagos históricos en materia educativa resaltan la necesidad de que el sistema escolar cambie sus medios tradicionales de enseñanza

por otros más dinámicos e integrales, que respondan mejor a las necesidades de una población diversa y que estén basados en hallazgos empíricos.

Enseñanza de la lectura

Se ha considerado que familia y escuela constituyen la base fundamental para la adquisición de la lectura, sin embargo, esta responsabilidad se inclina hacia la escuela en el caso de los alumnos procedentes de contextos de pobreza, vulnerabilidad social y bajo capital cultural, donde la familia y la comunidad brindan poca ayuda para adquirir ese aprendizaje (Márquez, 2017).

En las escuelas, durante muchos años se entendió la enseñanza de la lectura como el dominio técnico de la gramática; se estudiaban por separado cada uno de los elementos de la lengua: pronunciación, gramática, vocabulario, morfologías, y rasgos estructurales del discurso. Al docente se le concebía como quien entregaba los conocimientos a través de reglas y modelos, y al estudiante como el depositario de este saber (UNESCO, 2016).

En diversas investigaciones realizadas en México (Fuentes, 2007; Mares, Guevara, Rivas & Rocha, 2004; Mares, Rueda, Rivas & Rocha, 2009) se encontró que, durante la educación primaria, los niños son instruidos, casi exclusivamente, a través de la copia y repetición de información. Específicamente, en el caso de la lectura, es común que se practique al leer párrafos y textos, sobre los cuales se cuestiona a los alumnos para conocer cuanto recuerdan, memorizan o repiten, actividades que fomentan únicamente la localización de la información (Romero, 2009; Suárez, 2004).

Otra práctica frecuente, es solicitarles que lean y subrayen las ideas importantes, para que después hagan resúmenes al juntar esas ideas en un texto nuevo formado por los pedazos subrayados, con lo que se fomenta la copia y la selección de datos, más que la elaboración de textos con ideas propias. También, es usual que se ejercite la lectura y escritura mediante trabajos de investigación en los que se pide a los estudiantes que busquen información sobre un tema y elaboren un texto, con frecuencia llamado ensayo. Cuando los alumnos reciben estas instrucciones, suelen buscar en libros, láminas de la papelería, enciclopedias o en internet y copian segmentos de información con la creencia de que realmente han leído y producido un texto. Esta idea contribuye a distorsionar la función de la lectura y escritura y hace que los alumnos se consideren lectores competentes, cuando en realidad no lo son (Romero, 2009).

La UNESCO (2016) señaló que, aunque han surgido nuevos enfoques que traen consigo la esperanza de que las habilidades lectoescritoras de los alumnos mejoren al dotar de sentido lo leído, su enseñanza implica el reto de contextualizar el proceso de alfabetización, ya que, si bien el sistema escolar se ha transformado, esto no ha sido suficiente, pues persiste una enseñanza descontextualizada de la lectura.

El objetivo más importante en el proceso de aprendizaje de la lengua escrita debería ser que el estudiante descubra su carácter utilitario. Además, que se dé cuenta por sí mismo, que leer sirve para algo, que aporta una información que posteriormente se puede transformar en conocimiento y que facilita el acceso a la cultura (Romero, 2009).

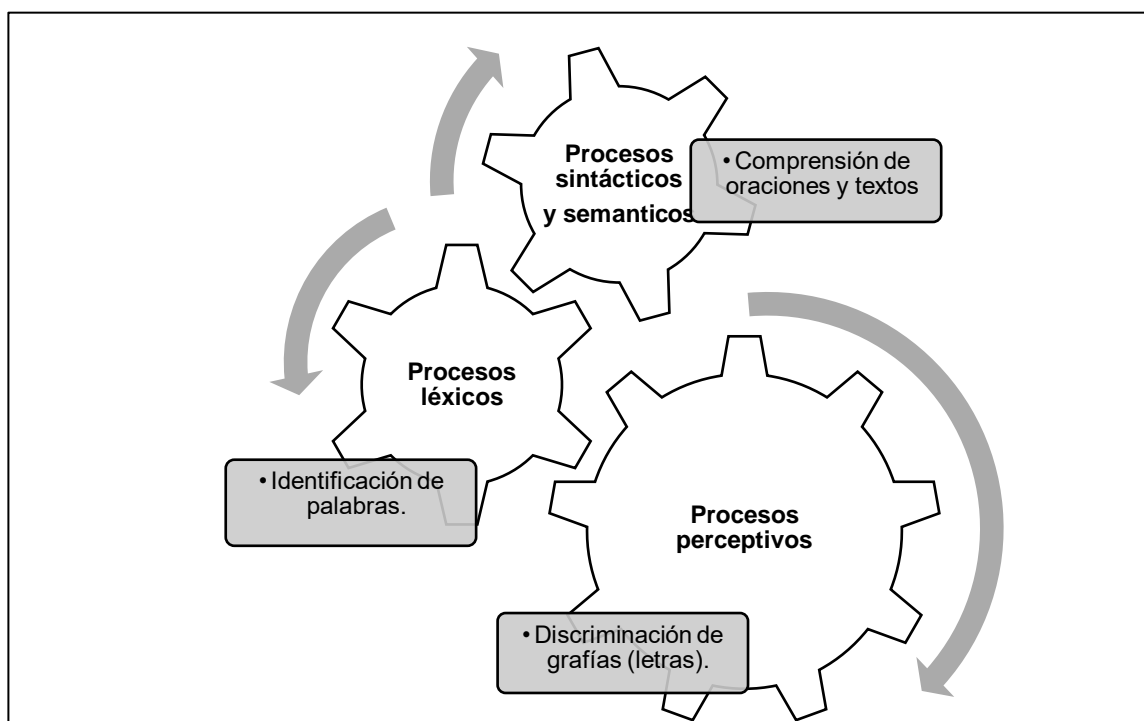
Para su enseñanza se requiere hacerlo desde una planeación que considere un propósito comunicativo definido, textos reales y estrategias que permitan al lector evaluar su propia construcción de significados (Galvalisi, Novo & Rosales, 2004). Lo anterior figura como una actividad crucial; ya que todo lo que los estudiantes adquieren, discuten y utilizan en las aulas surge a partir de escritos (Valladares, 1998).

Comprensión lectora

Con frecuencia se considera que los alumnos saben leer, porque pueden visualizar los signos y repetirlos oralmente, sin embargo, la decodificación no es comprensión (Huerta, 2009). La comprensión lectora es una habilidad que permite captar todo el significado del texto y figura como el principal objetivo de la lectura (Solé, 2006; Suarez, 2004).

Romero (2009) indicó que la equivalencia sonido-letra es solo un elemento del conocimiento que se necesita para aprender a leer. Sin él muy difícilmente se aprendería la lengua escrita, pero es insuficiente por sí solo, porque el sistema escrito es aún más complejo.

La persona, además de identificar el significado de letras y palabras -procesos perceptivos y léxicos- debe activar su conocimiento para leer oraciones y finalmente acceder a la comprensión del texto en su conjunto -procesos sintácticos y semánticos-. Lo anterior corresponde a la concepción de lectura interactiva en la que todas las etapas actúan de manera interconectada e influyen una sobre otra, lo que da lugar a la comprensión de textos (Solé, 2006), ver figura 6.

Figura 6. Procesos en la lectura activa.

Fuente: Elaboración propia a partir de Solé, I. (2006) *Estrategias de lectura*. España: Graó.

Se considera que en estos procesos intervienen la forma y contenido del texto, y por parte del lector interactúan sus expectativas y conocimientos previos; necesita aportar objetivos, ideas y experiencias, además de emplear una serie de estrategias que lo ayuden a construir conocimientos, aplicarlos en situaciones y contextos diversos (Solé, 2006).

Esta perspectiva coincide con Gómez (1997) quien agregó que, para que el acto de comprensión se produzca, es necesario que el lector cumpla una serie de requisitos, tales como: tener la intención de entender el texto, poseer las competencias pragmáticas correspondientes, dominar algún marco de referencia de los contenidos, buscar el mensaje intencional escrito por el autor, integrar lo comprendido en sus propios dominios conceptuales, además de distinguir entre lo encontrado en el texto y los aportes de sus propios esquemas culturales.

Carrasco (2003) explicó la comprensión lectora como un proceso de construcción de significados durante el cual el lector, con los referentes y esquemas socialmente adquiridos, aplica diversas estrategias para construir el entendimiento de un mensaje escrito, logra interpretaciones múltiples, establece relaciones entre textos, revisa y actualiza propósitos de lectura.

Solé (2006) mencionó que la comprensión lectora depende de las estrategias que el lector utiliza para incrementar su entendimiento, el recuerdo de lo que lee, así como detectar y

compensar los posibles errores o fallos. Estas tácticas son responsables de que pueda construirse una interpretación del texto, que el lector sea consciente de lo que entiende y lo que no, para proceder a solucionarlo. Esta autora resaltó la necesidad de desarrollar programas que permitan a los estudiantes utilizar estrategias de manera autónoma y evaluar su proceso lector a través de una mediación.

Puesto que el planteamiento de la lectura interactiva de Solé (2006) coincide con otros autores como los ya mencionados, explica la comprensión lectora como un proceso de construcción de significados e identifica la importancia de su intervención, el presente trabajo se llevó a cabo bajo este enfoque.

Estrategias de comprensión lectora.

Son un conjunto de toma de decisiones al realizar una lectura interactiva, intencional, autorregulada y competente en función de un objetivo y de las características del material textual (Trabasso & Bouchard, 2002). Monereo (1999) las definió como formas específicas de organizar los recursos -tiempo, pensamientos, habilidades, sentimientos, acciones al leer un texto, que, aunque muchas de ellas se utilizan de forma inconsciente, es importante resaltarlas a nivel consciente si se desea mejorarlas.

Según González (2008), contribuyen a la comprensión lectora al desarrollar personas capaces de entender, analizar y evaluar lo que leen. De ahí que, se define como buen lector a quien cuenta con un amplio bagaje de estrategias y sabe seleccionar las que resultan más adecuadas a la situación, a la tarea y al texto, por lo que son más eficaces para alcanzar su objetivo (Parodi, 1998).

Paris, Wasik y Turner (1991) señalaron que los estudiantes eficientes en comprensión lectora las suelen usar de manera flexible, es decir, les acomodan y cambian según lo que se necesite, mientras que, aquellos con dificultades usan escasas estrategias o lo hacen de forma rígida. Estos mismos autores propusieron seis razones por las cuales, adquirir una competencia estratégica en comprensión lectora es relevante para la educación y desarrollo de los estudiantes:

- a) Permiten elaborar, organizar, y evaluar la información textual.
- b) Coinciden con el desarrollo de múltiples tácticas cognitivas para la mejora de la atención, memoria, comunicación y aprendizaje durante la infancia.
- c) Son herramientas cognitivas que se pueden usar de forma selectiva y flexible.
- d) Reflejan la metacognición y la motivación, porque los lectores deben tener tanto conocimientos estratégicos como la disposición a usarlos.
- e) Pueden ser enseñadas directamente por los profesores.

f) Mejoran el aprendizaje en todas las áreas curriculares.

Las estrategias pueden clasificarse en función del momento de uso: antes, durante y después (Block & Pressley, 2007; Schmitt & Bauman, 1990). A continuación, se presenta una revisión de estas fases, que permitirá observar las diversas características y tácticas que favorecen la comprensión lectora.

Estrategias previas a la lectura.

Activar conocimientos previos.

Un lector competente empieza el proceso de lectura al revisar superficialmente características del texto, tales como el título, el subtítulo, los gráficos y, quizás, breves segmentos, como la introducción o el resumen, lo que activa esquemas de contenido básicos sobre los patrones en los que se organiza la lectura, por lo que se considera que este es uno de los factores clave para utilizar hábilmente la representación de la nueva información y su recuperación (León, Escudero, Olmos, Sanz, Dávalos & García, 2009).

Se han encontrado evidencias de que el nivel de conocimientos previos predice la comprensión lectora (McNamara, Kintsch, Songer y Kintsch, 1996; Samuelstuen y Bråten, 2005; McNamara, Ozuru y Floyd, 2011) y que la activación de este tipo de conocimientos tiene un efecto positivo sobre esta capacidad (Kostons y Van der Werf, 2015). Investigaciones como la de Llamazares, Ríos y Buisán (2013) han evidenciado que los docentes no siempre se detienen a activar, antes de la lectura, los conocimientos con los que ya cuentan los niños.

Los estudiantes pueden usar preguntas similares a las siguientes: ¿Cómo se relaciona este texto con otros que ya he leído y tratan la misma temática, presentan similitudes, revelan inconsistencias? ¿Qué conozco sobre ello? (Gutiérrez & Salmerón, 2012).

Determinar tipo de texto.

León (2004) refirió que ser capaz de reconocer las diferentes estructuras textuales facilita al lector interpretar y organizar la información textual. Al respecto, Kintsch (1998) señaló que, identificar y determinar previamente esta estructura, permite predecir el tipo de información que pretende ser comunicada. Por tanto, es adecuado y conveniente que los estudiantes desarrollen capacidades para detectar el tipo de texto que van a leer y qué información se espera que representen en su mente; ello facilitará la planificación y organización de la información (Sánchez, 1998).

León (2004) señaló que los diferentes tipos de texto implican conocimientos lingüísticos y no lingüísticos que producen distintas clases de comprensión. Indicó que, si bien los textos se han

clasificado bajo muchas categorías no siempre coincidentes, en general, suele asumirse una clasificación compuesta por narrativos y expositivos.

Los primeros hacen referencia a aquellos relatos que narran los sucesos que le ocurren a uno o varios personajes en un determinado período de tiempo, entre ellos los cuentos, novelas y teatro. Por su parte, los textos expositivos se caracterizan por presentar conceptos y descripciones. Su finalidad es informar, explicar o persuadir al lector. Algunos ejemplos de este tipo de textos son las noticias, recetas, instructivos, cartas, folletos y artículos de divulgación científica (Pérez, 2005).

Determinar la finalidad de la lectura.

Los alumnos deben comprender que tanto su atención, como las estrategias a emplear, no siempre perseguirán un mismo objetivo, independientemente del género discursivo (Schmitt & Baumann, 1990). No es lo mismo leer un texto determinado cuando existe una demanda externa propuesta por el docente que cuando no la hay, o tampoco es igual enfrentarse a un texto para pasar un examen de admisión que para divertirse (Jones, 1998). Razones por las que, es fundamental que sepan cuáles son las características de la demanda de lectura y sean capaces de responder a cuestiones como: ¿Para qué leo? ¿Quién lo escribe y para qué? ¿Qué finalidad tiene el discurso? (Gutiérrez & Salmerón, 2012).

Hacer predicciones sobre el contenido.

Se refiere a las acciones que se llevan a cabo para conocer lo que ya saben del texto y predecir la información. Por ejemplo, qué le sucederá a un personaje, a partir del título y de las ilustraciones (Leahey & Harris, 1998)

Provocar que generen predicciones de las que les gustaría obtener respuesta, facilita la comprensión lectora. Esta acción da como resultado una mayor implicación, lo que mejora el rendimiento en su lectura (Schmitt & Baumann, 1990).

Conversar acerca del autor.

Contar con información del escritor o ilustrador de un libro permite la familiaridad e identificación con ellos, además de aumentar la curiosidad y expectativas de la obra. Se debe proporcionar a los alumnos todos los elementos para ello: fotografías, explicación biográfica, recortes de prensa donde se hable de él, otros textos que haya escrito, etc. (Coronas, 2005). Molina, et al. (2013) señalaron la conveniencia de que los niños conozcan sobre el país de origen del autor o ilustrador, verlo en un mapa, contar alguna anécdota sobre ellos o algún aspecto personal.

Estrategias durante la lectura.

Generar preguntas.

El cuestionamiento o formulación de preguntas es el método de instrucción de estrategias más frecuentemente utilizado y supone indagar, no tanto para comprobar lo que entienden, sino para ayudarles a construir el conocimiento (Beltrán, 1996).

El tipo de preguntas que los docentes hagan a los aprendices determinará la clase de indagaciones que se plantearán cuando lean autónomamente: si reciben constantes cuestionamientos sobre los detalles literales de los textos, cuando se enfrenten a ellos por sí solos, tenderán a centrarse en ellos; pero, si las preguntas que se les formulan les obligan a conectar la información que aparece dispersa en el texto, en el futuro se centrarán en la integración de significados (Duke y Pearson, 2002).

Identificar palabras que necesitan ser aclaradas.

La familiaridad del lector respecto al vocabulario es un aspecto crucial en la comprensión (Beck & McKeown, 2007; Cain, Oakhill, & Lemmon, 2004). En general y para todos los niveles educativos, es importante que los estudiantes desarrollen habilidades de buen uso del diccionario (Seigneuric & Ehrlich, 2005).

Es conveniente que, además, los lectores usen tácticas que les permitan utilizar el contexto o la morfología para deducir el significado de una palabra. Se les puede instruir en la detección de fallas de comprensión y en el uso de pistas contextuales e identificación de lexemas y fonemas para acceder al significado de palabras (Bruning, Schraw, & Ronning, 2002; Qian & Schedl, 2004).

Releer, Parafrasear y Resumir entidades textuales.

Volver a leer una parte confusa del texto, es una estrategia de corrección adecuada cuando el lector es consciente de alguna falla de comprensión. Hacerlo es apropiado porque en ocasiones sucede por pérdidas de atención o saltos entre líneas. El parafraseo es una estrategia para comprender información compleja para el lector; decirla con sus propias palabras y simplificarla, facilita su retención y entendimiento. El uso del resumen es útil cuando se tiene una gran cantidad de información, al seleccionar, generalizar e integrar toda ella (Sánchez, 1998).

Representación visual.

El uso de esquemas gráficos ofrece cuatro beneficios: I) induce y entrena a los estudiantes a usar representaciones mentales visuales, en lugar de palabras, ello permite sintetizar información; II) facilita que el alumno establezca relaciones entre ideas y conceptos; III) mejora la calidad para recordar información; IV) y facilita el uso de ésta (Kim, Vaughn, Wanzek, & Wei, 2004).

Realizar Inferencias.

Para la comprensión lectora, la capacidad de realizar inferencias es crucial, pues implica ir más allá de lo que el texto dice -significado literal- para llegar a lo que el escrito quiere decir -significado implícito- (Oakhill y Cain, 2012).

Un lector competente construye hipótesis sobre el sentido del texto o de las intenciones del autor y continúa la lectura para confirmarlas o refutarlas (León, 2004). Sánchez (2010) enfatizó este carácter dinámico y señaló que cuando los buenos lectores procesan la información del texto, se muestran más activos que aquellos con baja capacidad de comprensión. En diferentes momentos pueden resumir o comparar la nueva información con los conocimientos existentes, para ver si se ajustan o se oponen a las hipótesis (León, et al., 2009).

Se ha comprobado que los niños pueden desenvolverse en el procesamiento inferencial desde corta edad. Sin embargo, es frecuente que en el ámbito escolar se retrase el entrenamiento de este tipo de habilidad hasta que la mecánica de la descodificación haya sido dominada (Van den Broek et al., 2005).

Detectar información relevante.

En las actividades de lectura no toda la información de un texto es importante para su comprensión; algunas ideas son principales, otras son secundarias y otras son irrelevantes. Por ello, los estudiantes deben aprender a seleccionar la información esencial y descartar lo intrascendente. Este proceso les facilitará relacionar un conjunto de proposiciones claves y construir una representación global del texto (Escoriza, 2003; Israel, 2007).

Estrategias después de la lectura.***Revisión del proceso lector.***

Es oportuno enseñar a los estudiantes a revisar las preguntas, inferencias y predicciones que realizaron antes y durante la lectura. También deben aprender a constatar su grado de satisfacción con el propósito que establecieron, así como reflexionar para valorar el nivel de comprensión que consideran que han alcanzado (Schmitt & Baumann, 1990).

Construcción global de representación mental.

El lector debe usar tácticas que le faciliten crear una idea general del texto, mediante representaciones visuales y síntesis (Schmitt & Baumann, 1990). Como se ha mencionado, el uso de esquemas visuales facilita la comprensión textual (Kim, Vaughn, Wanzek, & Wei, 2004) y los procesos memorísticos (Pearson & Fielding, 1991).

Si bien, es adecuado que los estudiantes representen la información global textual en una o varias ilustraciones -dibujos- el uso de mapas conceptuales también puede ser una estrategia

para organizar y conectar la información (Novak, 2002). Este proceso permite al lector comprobar si realmente ha comprendido el texto o tiene dificultades (Escoriza, 2003).

Discusión.

Es importante permitir a los estudiantes explicar y compartir con compañeros su visión sobre el texto, pues además de facilitar experiencias para el desarrollo de la competencia comunicativa, favorece que los alumnos comprueben hasta qué punto han comprendido la historia y aclaren dudas, de manera que sean más conscientes sobre los procesos implicados en la lectura (Salmerón, Rodríguez, & Gutierrez-Braojos, 2010).

Actividades a partir de la lectura.

Al acabar de leer, en algunas ocasiones los adultos acuden a uno o varios libros citados en el que acaban de concluir, se sumergen en la lectura de otra obra del mismo autor, consultan internet u otros textos, para confirmar algunos datos o para saber más de los personajes, ciudad o hecho histórico nombrado. Estas son algunas prácticas que se pueden desarrollar también con los alumnos tras leer un libro, y que enriquecen la comprensión por su naturaleza creativa, alejada de un contexto formal, otros ejemplos de ello son: Dibujar y pintar, hacer una exposición oral, elaborar un diario de lectura, realizar búsquedas documentales, juegos de palabras, elaborar cuadernos de citas literarias, ver una película, etc. (Coronas, 2005)

También es favorecedor ponerse en contacto con el autor del libro, comunicarse a su dirección electrónica o postal, enviarle una carta o un dibujo. Los encuentros con los escritores también ofrecen una oportunidad única de descubrir el pensamiento, el rostro y la voz de un autor o ilustrador. Este, por su parte, puede conocer a sus lectores, escuchar y valorar sus preguntas u observaciones, y explicarles su forma de crear y contar historias (Garrido, 2013).

Enseñanza en estrategias de comprensión lectora.

Las prácticas más efectivas son aquellas que incluyen la instrucción explícita de estrategias de comprensión lectora antes, durante y después (Ripoll & Aguado, 2014). De acuerdo con Pearson (2009) se debe ofrecer un contexto de aprendizaje que delegue poco a poco la responsabilidad al estudiante en la realización de sus tareas. Así, propuso que el maestro debe tener un rol dinámico al actuar en tres fases: en la primera, los estudiantes no son capaces aún de usar de manera espontánea las estrategias, por lo que el docente debe introducirlas, a través de la enseñanza directa, modelación de la lectura y el pensamiento en voz alta. Debe explicitar qué, cómo, cuándo y por qué usarlas en una variedad de situaciones.

En la segunda fase, tras un número considerable de experiencias prácticas, el estudiante es capaz de usar estrategias con la guía del profesor, a la vez que, mediante la implementación del

aprendizaje cooperativo, se promueve la espontaneidad y autonomía lectora. En la tercera, los estudiantes usan de manera espontánea las estrategias y, por lo tanto, la labor del maestro es ofrecer más situaciones de aprendizaje y promover progresivamente mayor responsabilidad y un rol más activo y autónomo en su comprensión lectora (Pearson, 2009).

Técnicas como el modelado, andamiaje e introspección, también han demostrado resultados efectivos en programas y modelos de instrucción de estrategias de comprensión lectora (Kucan & Beck, 1997). A continuación, se describen cada una de ellas:

Modelado. Es el esfuerzo que realiza el profesor para explicitar qué es lo que piensa y hace en el momento de resolver una determinada tarea cognitiva (Monereo, Pozo & Castelló, 2001). Supone pensar en voz alta, mostrar a los aprendices no solo los pasos que sigue como lector experto, sino también explicar el porqué de cada decisión tomada y de cada estrategia aplicada. Es decir, implica la verbalización y exteriorización de los procesos de pensamiento y de autorregulación llevados a cabo, lo que permite que los niños observen cómo se construye la comprensión de textos (Kucan & Beck, 1997).

Andamiaje. Se refiere al apoyo que un experto suministra a un aprendiz para ayudarlo a realizar una tarea y que ha de retirarse gradualmente a medida que el alumno sea capaz de realizarla por sí mismo (Bruner, 1983; Beltrán, 1996). Según Ankrum, Genest y Belcastro (2014), es un elemento distintivo de las prácticas efectivas de comprensión lectora y, aplicado a la instrucción de estrategias, adopta un papel mediador para proporcionar inmediatamente una solución sin pistas, ayudas o sugerencias que indiquen a los aprendices cómo continuar.

Introspección. Requiere que el aprendiz haga explícitos los procesos de pensamiento a medida que realiza la tarea, a diferencia del modelado en el que es el mediador quien lo hace. Como señalaron Monereo, Pozo y Castelló (2001) este método de instrucción de estrategias permite un diálogo abierto sobre las distintas formas en que los niños resuelven un determinado reto cognitivo y la identificación de los conocimientos previos que activan. Aplicado a la instrucción de estrategias de lectura, supone permitir que los aprendices reflexionen en voz alta sobre los pasos y decisiones que tomaron para acceder al sentido de un texto. Se ha demostrado que, cuando se fomenta que los alumnos piensen en voz alta durante los procesos de lectura, mejora su capacidad de resumir el contenido de un texto (Silven & Vauras, 1992), así como su capacidad de autorregulación (Baumann, Seifert-Kessell & Jones, 1992).

Solé (2006) señaló que las estrategias de comprensión lectora no pueden ser enseñadas como un manual que se aplica de forma mecánica y precisa, ya que su carácter esencialmente

táctico presupone flexibilidad y capacidad de responder a las demandas que se solicitan. Indicó que el conocimiento de las estrategias por parte del niño o niña, no se enfoca en la identificación de todas y cada una de ellas, sino más bien en la habilidad de seleccionarlas, evaluarlas y si es necesario modificarlas, según la actividad a desarrollar.

Lectura compartida.

La lectura compartida durante la edad escolar ha mostrado ser el mejor apoyo y con efectos más duraderos para desarrollar la comprensión lectora (Bus, Van Ijzendoorn, & Pelligrini, 1995). Es definida como una modalidad de lectura oral en la que un lector experto -el mediador- lee con otro que está en proceso de aprender a leer -el alumno- (Swartz, 2010). El aprendiz observa al experto mientras lee y aplica estrategias de comprensión en una sesión interactiva y dinámica. Su objetivo es formar buenos lectores, que lean libros por su cuenta (Garrido, 2012), por lo que el experto demuestra de manera natural, qué es lo que deben hacer los buenos lectores (Routman, 2003).

Se ha encontrado que los alumnos que participan en situaciones escolares de esta modalidad aprenden más vocabulario (Hargrave & Sénéchal, 2006), sus construcciones narrativas son mejores y contextualizadas (Lever & Sénéchal, 2011), sus habilidades de expresión y comprensión oral mejoran (Lonigan, Anthony, Bloomfield, Dyer & Samwel, 1999) al igual que su nivel de conocimiento alfabético, su sensibilidad fonológica y su conciencia ortográfica (Mol, Bus & De Jong, 2009). Además, permite a los niños tener temas para conversar y ampliar sus habilidades expresivas (Escalante & Caldera, 2008).

Romero (2009) afirmó que, al leerle a los estudiantes, se pueden promover todos los niveles metalingüísticos:

Conciencia fonológica: Al vincular la lengua oral con la escrita e indicar, por ejemplo, donde dice tal cosa, con qué letra empieza una palabra, o cómo son las terminaciones de un texto que rima.

Conciencia semántica: Al brindar información sobre las palabras y otras similares, con la clase a la que pertenecen, sus contrarios, etc. Se les apoya para que hagan inferencias, conecten lo que se lee con su vida cotidiana, experiencias y conocimientos previos.

Conciencia pragmática: Para lo cual, es importante asegurarse de que toda la lectura tenga un propósito, al igual que todo escrito, pues los alumnos necesitan sentir que sus esfuerzos tienen un objetivo y que vale la pena superar los obstáculos que ofrece la tarea para lograr el fin de comunicación.

Conciencia textual: Se debe ofrecer información sobre la organización del texto y el portador al ofrecer algunos datos del autor o información sobre cómo están organizados los libros, por ejemplo, el título siempre aparece en la portada o lomo. Al realizar la lectura en voz alta es muy importante, marcar el sentido de la lectura mientras se señala con el dedo de donde a donde se lee. Esto les dará una idea de la dirección que sigue la lectura y ayuda a incorporar ciertas convenciones de lo escrito.

En relación con este último punto, la lectura compartida también ha mostrado beneficios en el conocimiento de lo impreso, término que hace referencia al conjunto de conocimientos que puede desarrollar un niño sobre las formas y funciones del lenguaje escrito, tales como la organización de un texto -por ejemplo: dirección de la escritura de izquierda a derecha, de arriba abajo y de adelante hacia atrás, orden por frases, párrafos, páginas-, nociones básicas sobre la escritura -tales como: la identificación de letras o palabras-, interés por el lenguaje escrito y por los elementos que integran un libro (autor, portada, título, etc.) (Justice, Kaderavek, Fan, Sofka & Hunt, 2009).

Para aprovechar la lectura compartida como una verdadera oportunidad de aprendizaje, se ha identificado al mediador, el ambiente de aprendizaje, la frecuencia y el uso de literatura infantil como agentes clave. Es por ello que, a continuación, se muestra una revisión de las características de cada uno de ellos:

El mediador.

Se llama mediador a la persona que es parte de un proceso de aprendizaje lector. Lo que significa que debe involucrarse en lo que el alumno lee, y cómo lo lee, en sus necesidades y las habilidades lectoras que posee para proporcionar apoyo (MINEDUC, 2010). En la lectura compartida se convierte en un modelo a imitar, al mostrar lo que un buen lector hace y generar actividades interactivas y lúdicas que produzcan en los niños el interés hacia la información escrita y, por lo tanto, la motivación para leer y comprender por sí mismos (Romero, 2009).

Un buen mediador de la lectura es aquella persona que tiene como objetivo construir una cultura lectora y que, con sus acciones, actitudes y disposición, logra tender un puente entre los libros y los lectores, al facilitar el diálogo, por lo que, debe desarrollar habilidades de interacción grupal y lograr aprovechar todas las oportunidades de comunicación que ofrece la narración de un texto. Para ello, puede platicar, cuestionar y resolver dudas de los niños, relacionadas con la propia historia y con las vivencias del grupo (Rocha & Vega, 2011), responder a los intereses y conocimientos de los niños (Bus, 2001) conectar ideas y construir el sentido de los textos a partir

de la diversidad de perspectivas y descubrimientos que hace posible la lectura (Doyle & Bramwell, 2006).

Calero (2012) planteó que debe limitarse a ser un motivador y un colaborador con los alumnos para que éstos internalicen las estrategias de comprensión lectora y sean ellos los verdaderos artífices en el proceso de construcción de significados a partir de ellas.

Garrido (2013) explicó, que el gusto y curiosidad por la lectura se transmiten, se contagian, como el agrado por los deportes, el baile o el canto. Por lo que se debe ser un buen lector, para realmente figurar como un ejemplo para los estudiantes. El entusiasmo manifiesto ayuda a construir un entorno donde los alumnos comprenden que la atención hacia los libros es legítima y deseable, razones por las que se debe evitar leer una obra sin la plena comprensión e interés genuino de su parte.

El mediador tiene que ser un muy buen modelo de lenguaje, con excelente pronunciación, fluidez y con seguimiento adecuado de la puntuación. Los apoyos no verbales durante la lectura de libros, tales como la entonación, las pausas, los gestos y el contacto visual, proveen información sobre emociones que facilitan la comprensión, el enganche con la historia y con ello, el aprendizaje del lenguaje (De Temple, 2001).

Es importante dar expresión a la voz para que se comprenda el sentido de la lectura, se pueden dramatizar los diálogos o ajustar el ritmo a la acción de la historia: en los momentos más emocionantes, leer más despacio o más de prisa, según haga falta, para crear una atmósfera de suspenso y acrecentar el interés. Con las inflexiones, las pausas y el ritmo se le da intención a la lectura y como resultado se comprende el texto (Garrido, 2013).

Frecuencia.

Para que la lectura compartida pueda contribuir significativamente al desarrollo lingüístico y comunicativo, debe ser una práctica recurrente. De esta manera, los niños estarán en un permanente contacto con la lectura (Goikoetxea y Martínez, 2015). Jou y Sperb (2009) señalaron que, cuando son expuestos a un programa sistemático de lectura comprensiva, su habilidad mejora, puesto que cuanto mayor es el hábito, mayor será la capacidad de evaluar la comprensión y con ello, adecuar las propias estrategias de lectura.

Además, se conoce que cuando los niños viven la lectura como parte de su vida cotidiana, al menos dentro de la escuela, comienzan a preguntarse cómo funciona y elaboran hipótesis propias, que forman parte del proceso de descubrimiento (Romero, 2009).

El ambiente de aprendizaje.

Para que la lectura compartida pueda ser considerada una práctica didáctica efectiva, debe realizarse en grupos pequeños, y organizarse de manera tal que todos los niños puedan ver lo impreso. El mediador, por su parte, debe sujetar los libros de modo que los niños alcancen a apreciar el texto y las ilustraciones (Garrido, 2013).

Es importante generar un lugar tranquilo, con ciertas normas de convivencia -sentarse de una determinada manera, respetar turnos para hablar, etc. (MINEDUC, 2010). Garrido (2013) recomendó no presionar a los niños para que estén quietos o callados de manera punitiva, ya que ello no les permite reaccionar a la lectura: por ejemplo, reírse o asustarse o asombrarse. Razones por las que se les debe permitir expresarse.

Se tiene que tomar en cuenta la naturaleza afectiva que la lectura compartida conlleva, al conectar emocionalmente a los niños con las experiencias de los personajes, especialmente cuando el adulto tiene una estrecha relación con ellos y logra asociar sus vivencias con los eventos del texto, por lo que debe asegurarse de brindar un entorno de seguridad y confianza (Bus, 2003), así como una actitud de comprensión y respeto (MINEDUC, 2010).

Además, es importante considerar que un ambiente destinado al ejercicio de la lectura compartida debe contar con una biblioteca con espacio suficiente para que los niños disfruten de los libros. La procedencia de estos materiales puede ser del mediador, la biblioteca de la escuela, alguna biblioteca pública, o los hogares; pero siempre deben exhibirse en los estantes los libros favoritos y otros títulos nuevos e interesantes (Garrido, 2013).

Literatura infantil.

Barboza y Peña (2014) destacaron que el material de texto utilizado en las escuelas por los estudiantes no siempre facilita el aprendizaje para ser lectores literarios, autónomos y críticos. Por su parte Núñez y Donoso (2000) señalaron que los libros escolares no proporcionan a los estudiantes situaciones de lectura que promuevan el desarrollo de estrategias de comprensión lectora.

La incorporación de la literatura para niños destaca por la utilización de material de lectura verdadero, correspondiente a diferentes géneros que enriquezcan la vida de los alumnos con una gran variedad de experiencias significativas a sus intereses, necesidades y contexto, en oposición a un enfoque centrado en el desarrollo de destrezas aisladas, comunes en los libros escolares (Escalante, 1995).

La lectura de literatura infantil es una actividad muy eficaz debido a su riqueza de palabras y complejidad gramatical (Hayes, 1988; Hayes y Ahrens, 1988). El lenguaje, en su forma literaria,

tiene un uso muy distinto cuando lo empleamos para satisfacer las necesidades inmediatas de la vida, y esa clase de información es la que los niños necesitarán dominar para enfrentarse a las exigencias de estudio, de pensamiento, de información y experiencia que encontrarán como adolescentes o adultos (Garrido, 2013)

Se ha comprobado que la literatura infantil contribuye al desarrollo cognitivo de los niños, tanto en su aspecto perceptivo como memorístico. Además, es un medio ideal para fomentar vínculos afectivos, al ofrecer modelos de conducta positivos y negativos, lo que favorece el desarrollo ético, a través de la identificación con determinados personajes o historias (Belda, 2018).

Según De Amo (2003), la literatura infantil posibilita:

- La representación personal y creativa de la realidad.
- La creación de hábitos lectores y la valoración positiva hacia el uso de libros.
- El desarrollo y estímulo de la imaginación y la estructuración de su pensamiento.

Los libros literarios en la escuela, además de cumplir con lo anterior, facilitan la labor docente, pues a través de ellos se pueden abordar todo tipo de contenidos. En nuestro país, el trabajo con literatura infantil se ha visto facilitado por los programas de Bibliotecas de Aula y Bibliotecas escolares de la SEP (Romero, 2009).

Es importante que el mediador identifique las habilidades, gustos y antipatías de sus alumnos, para saber qué leerles, por lo que necesita contar con variedad de materiales de lectura y tener acceso a un acervo de libros apropiados. A la vez, es imprescindible que conozca cómo son los textos, qué temas abordan, cuales características presentan y qué valores transmiten (Colomer, 1998).

Mientras mayor cantidad de libros de calidad se lean a los niños, mejores lectores serán (Garrido, 2013), pues surgen en ellos preguntas sobre la escritura, sobre la forma de los textos y su organización, ante los cuales el lector experto que los acompaña debe reaccionar productivamente y ofrecer explicaciones claras y sencillas (Romero, 2009).

De acuerdo con Garrido (2007) la selección debe ser acorde con la edad e intereses de los alumnos, que amplíe su imaginación, historias con cierta profundidad que reten a leerlas varias veces y reflexionar, así como variedad de géneros: cuentos, poesía, teatro, leyendas, novelas, enciclopedias, manuales, revistas, catálogos, etc.

Goikoetxea y Martínez (2015) señalaron que, para escoger un material apropiadamente, también se tienen que tomar en cuenta la extensión y el formato, los cuales deben corresponder al nivel lector de los niños. Un libro de calidad es aquel que exige un esfuerzo del lector, pero es

importante que ese esmero no sea desmedido, que se encuentre al alcance de quien lee (Garrido, 2013).

Se han realizado algunas propuestas para seleccionar libros infantiles de acuerdo con la edad, nivel lector e intereses de los niños, a continuación, se hace una breve descripción de estas fases:

1. La fase de los libros ilustrados (desde los 3 a los 6 años). En esta etapa la mayoría de los niños todavía no sabe leer (Gutiérrez, 2007), es por ello que sus primeros libros deben tener ilustraciones muy llamativas, frases cortas y vocabulario sencillo (Garrido, 2013).

Se recomienda que los textos sean de acción rápida y ágil, donde el narrador se centre en lo que los personajes realizan, sin complicaciones. Las repeticiones de frases o sucesos ayudan a centrar su atención y a la vez les divierten. Los temas pueden ser muy variados, desde leyendas populares hasta aventuras de animales, lo importante es que sean entretenidos (Gutiérrez, 2007).

Es indispensable que tengan una buena calidad gráfica, como lo son los libros álbum, los cuales son muy provechosos, pues sus imágenes pueden ser mostradas mientras se leen, por lo que, se debe estar pendiente de su originalidad y de que coincidan con el texto. Existen libros con canciones, cuentos de hadas, cuentos tradicionales y rimas que estimularán no sólo el sentido de la percepción, sino de la sonoridad y el ritmo (Gutiérrez, 2007).

En la Tabla 12 se presenta una síntesis sobre las sugerencias para los niños en edades de tres a seis años.

Tabla 12

Recomendaciones sobre las características de los libros para niños en edades de 3 a 6 años o que aún no saben leer

Características de libros
✓ Coloridos, de peso ligero y pocas páginas.
✓ Que contengan más imágenes que texto.
✓ Que el texto sea sencillo y que concuerde con las ilustraciones.
✓ Que ofrezcan atractivas y sorprendentes posibilidades de interacción, por ejemplo, con su textura.
✓ Que tengan juegos como rompecabezas, piezas que se levantan o se mueven.
✓ Que representen situaciones cotidianas de la vida del niño, como ir de compras, pasear por la calle, bañarse, etc.
✓ Historias de capítulos cortos, rimas y poemas atractivos por su sonoridad, juegos de palabras y ritmo.

Nota Fuente: Elaboración propia a partir de Gutiérrez, J. A. (2007). *Fomento a la literatura en los niños: pautas para padres y profesores en su labor educativa*. (Tesis de licenciatura). Universidad Nacional Autónoma de México, México.

2. La fase de los cuentos fantásticos (de los 7 a los 9 años). En esta etapa los niños comienzan paulatinamente a dominar la lectura (Gutiérrez, 2007), en cuanto a los temas, se interesan sobre todo por lo maravilloso, se aficianan por el ritmo y la rima, por los versos, por los juegos de palabras y las expresiones de lo absurdo. Llamam mucho su atención los hechos inexplicables y mágicos, lo que fortalece en ellos su creatividad (Garrido, 2013).

Gutiérrez (2007) hizo énfasis en recordar la relación del libro con el juego, el placer y la diversión. Por ello se recomiendan libros con contenido humorístico, agradables y que aparte de entretener, documenten. En cuanto al tamaño del texto, durante este periodo, tradicionalmente, acaban de aprender a leer, por lo que se recomienda un tipo de letra grande, con muchas ilustraciones, y que la narración sea breve. En la tabla 13 se presenta un resumen sobre las recomendaciones para estas edades, que propone este mismo autor.

Tabla 13

Recomendaciones sobre las características de los libros para niños en edades de 7 a 9 años o que comienzan a dominar la lectura

Características de libros
Libros álbum con mayor cantidad de texto y temas interesantes.
Fábulas, leyendas y cuentos tradicionales.
Historias humorísticas y de acción.
Novelas y colecciones de cuentos.
Libros de actividades: manualidades, experimentos sencillos, recetas de cocina.
Libros de adivinanzas, acertijos y trabalenguas.
Tiras cómicas que presenten humor y acción

Nota Fuente: Elaboración propia a partir de Gutiérrez, J. A. (2007). *Fomento a la literatura en los niños: pautas para padres y profesores en su labor educativa.* (Tesis de licenciatura). Universidad Nacional Autónoma de México, México.

3. La fase de las historias realistas (de los 9 a los 12 años). En esta etapa los niños ya dominan la lectura y se interesan cada vez más en las aventuras, las historias de animales, los lugares remotos y las costumbres exóticas (Garrido, 2013). En esta fase y en la anterior, comienzan a tomar algunos libros por su cuenta, por lo que es importante brindarles confianza y seguridad como lectores. El vocabulario debe ser sencillo y las frases cortas, pero si un libro es demasiado elemental, les parecerá aburrido (Gutiérrez, 2007).

En la Tabla 14 se presentan, en suma, las recomendaciones literarias para los niños en este periodo.

Tabla 14

Recomendaciones sobre las características de los libros para niños en edades de 9 a 12 años o que ya dominan la lectura

Características de libros
Las narraciones pueden ser más largas, con letra un poco más discreta y sin tantas ilustraciones.
Libros que hablen de otros niños de su misma edad, donde encuentren fácilmente identificación con los protagonistas y que proporcionen modelos positivos de conducta.
Libros sencillos de información científica y humorística, que aborden temas de interés para los lectores.

Nota Fuente: Elaboración propia a partir de Gutiérrez, J. A. (2007). *Fomento a la literatura en los niños: pautas para padres y profesores en su labor educativa*. (Tesis de licenciatura). Universidad Nacional Autónoma de México, México.

4. La fase de las narraciones reales (de los 12 años a los 15). Durante estas edades las ilustraciones pierden importancia frente al texto; lo complementan y contribuyen a su interés, pero ya no son el elemento primordial (Garrido, 2013). Dejan de lado la fantasía, lo que ahora les atrae es lo real, lo que pueda aportar soluciones rápidas a los conflictos existenciales y sociales que ahora los involucran directamente (Gutiérrez, 2007).

Los niños adquieren progresivamente mayor conciencia de su personalidad y se identifican con los personajes heroicos. Les interesan las hazañas físicas, espirituales e intelectuales, así como las historias sentimentales (Garrido, 2013).

En estas edades y posiblemente en las subsecuentes, el tipo de lectura mayormente aceptado es la novela, puesto que el contenido intelectual va a variar de acuerdo con los intereses que ellos tengan en ese momento. Si es un joven muy inquieto, las novelas clásicas de aventura, acción o policíacas serán las de mayor aceptación, en cambio si es una persona sensible encontrará mayor refugio en las novelas románticas y en la poesía (Gutiérrez, 2007).

Estudios sobre la enseñanza de la comprensión lectora.

Muchas de las investigaciones sobre esta temática, se han centrado en conocer los elementos pedagógicos y didácticos que influyen favorablemente en el desarrollo de esta habilidad (Gutiérrez & Salmerón, 2012).

En el trabajo realizado por Montenegro (2009) se encontró la existencia de factores que, al ser aplicados por el docente, favorecen la comprensión de alumnos en nivel primaria durante los tres momentos de la lectura: antes, durante y después. En el primero, ubicó la activación de los conocimientos previos, la selección de textos acordes con la edad y el nivel cognitivo de los sujetos. En el siguiente, la realización de preguntas para comprobar la comprensión, así como la

lectura en voz alta y con entonaciones adecuadas; finalmente, el desarrollo de actividades complementarias como resúmenes orales y dibujos.

Por su parte, Lu (2007) llevó a cabo un estudio para determinar si la motivación influye o no en la comprensión lectora y concluyó que la relación es directa y significativa, sobre todo cuando los estudiantes tienen claro el propósito del proceso lector y consideran que es algo que vale la pena realizar.

Borzzone (2005) elaboró una investigación para conocer el efecto de la lectura de cuentos sobre las habilidades para comprender relatos de ficción. El estudio fue de tipo exploratorio con un diseño pretest-postest, en el que participaron 34 niños. La intervención fue realizada por la propia profesora del grupo, quien fue entrenada para llevar a cabo la lectura de cuentos a sus alumnos, a través de estrategias como la activación de los conocimientos de los niños, modelado del proceso de comprensión durante la lectura del texto y la re-narración oral del cuento, una vez finalizada. Esta actividad era realizada por lo menos tres veces por semana durante todo el ciclo escolar. Al finalizar el programa se evaluó su impacto, por medio del análisis de producciones narrativas de los alumnos. Sus resultados dieron cuenta de cómo los niños pueden desarrollar capacidades cognoscitivas y lingüísticas a partir de actividades como la lectura y reinterpretación de textos, a través de la mediación de un adulto.

En México, se instrumentó el Programa ELE -Entrenamiento en Lectura Escolar-, el cual capacita a docentes de preescolar y primaria para implementar la lectura compartida como estrategia principal para promover el desarrollo del lenguaje, lectura y escritura en alumnos desde preescolar hasta 4to grado de primaria. Está dividido en cinco unidades: Vocabulario, Cuentos, Conciencia fonológica, Conocimiento del mundo y Código escrito (Romero & Navarro, 2006). Después de diversas aplicaciones, el análisis de resultados demostró que es posible apoyar las habilidades lingüísticas de los estudiantes, e incidir en las prácticas escolares mediante la lectura compartida. Además, mejoró el interés lector del alumnado y los vínculos afectivos entre alumnos y maestros (Romero, 2010).

Otras investigaciones y modelos de atención han puesto de manifiesto que la comprensión lectora se favorece cuando los textos se enmarcan en el contexto personal, social y cultural de los estudiantes (Ladrón de Guevarra & Suñer, 2011). Al respecto, Amado y Borzzone (2011) encontraron que el grado de comprensión lectora en estudiantes de zonas rurales es mayor cuando los textos son acordes con su contexto. Es decir, cuando los estudiantes se enfrentan a textos cuyos contenidos hacen referencia a aspectos que les resultan familiares por estar presentes en sus entornos -usos, costumbres, tradiciones, actividades propias de la comunidad,

biodiversidad local, entre otros-, el grado de comprensión es mayor que cuando los textos carecen de dicha contextualización.

Por su parte, Sequea y Barboza (2012), reportaron que el clima del aula, el aprendizaje cooperativo, el aprender haciendo, así como el aprendizaje significativo, fueron elementos clave para el desarrollo de la comprensión de la lectura en los estudiantes. A través de la observación participante, ambos autores encontraron que cuando los alumnos enfrentan una lectura y se les plantean interrogantes, el trabajo cooperativo que conduce a la socialización de sus ideas favorece el que la comprensión alcance mayores niveles que cuando se trabaja en solitario, lo que permite considerar que la socialización lectora favorece la comprensión debido a que los estudiantes, al compartir sus ideas, reflexiones y deducciones, generan entre ellos andamiajes para la construcción de significados de los textos y consolidación de sus competencias lectoras.

Merino (2011) en su investigación, hizo énfasis sobre la selección libre del proyecto lector por parte de los estudiantes como un aspecto favorable para la comprensión, ya que resulta motivante para los niños o adolescentes, promueve la toma de decisiones y el compromiso. Asimismo, forma una capacidad de comparación y evaluación crítica de los textos que, de modo gradual, permite que la selección sea la más adecuada. Señaló a los docentes como acompañantes del programa lector de los estudiantes y no como directores o protagonistas.

Caldera, Escalante y Terán (2011) llevaron a cabo un estudio que consistió en una metodología didáctica basada en seis pilares:

- a) Integración de la lectura con otros componentes del lenguaje y otras áreas del conocimiento -transversalidad-.
- b) Interacción con un conjunto amplio de materiales de lectura -diversidad de medios-
- c) Aplicación de estrategias antes, durante y después de la lectura -diversidad de estrategias cognitivas-.
- d) Reconocimiento de la estructura del texto como marco de referencia para su comprensión.
- e) Uso de la lectura con propósitos definidos y variados -intencionalidad lectora-.
- f) Reflexión metacognitiva y metalingüística -metacompreensión-.

Luego de su ejecución, concluyeron que para el grupo investigado la intencionalidad lectora, el uso de estrategias cognitivas antes, durante y después de la lectura, la transversalidad, la variedad de materiales y el reconocimiento de la estructura del texto como preámbulo, fueron factores que se asociaron favorablemente con la comprensión y motivación hacia la lectura.

González y Ríos (2008) elaboraron un programa de estrategias para la comprensión lectora con alumnos de nivel universitario en Perú, donde en un primer momento identificaron los gustos, hábitos lectores y también las deficiencias en el proceso de lectura; después diseñaron y aplicaron una intervención con el objetivo de que desarrollaran estrategias de comprensión, las emplearan con autonomía y evaluaran su proceso lector. Para determinar los efectos realizaron un postest y encontraron que el porcentaje de estudiantes que en un principio no superaban el nivel elemental de comprensión lectora se elevó a un nivel lector básico. Concluyeron que las estrategias fueron un elemento importante para la comprensión lectora y que contribuyeron en la formación de lectores competentes, capaces de entender, analizar y evaluar lo que leen.

Hall, Sabey y McClellan (2005) realizaron un estudio con 72 alumnos de segundo grado de primaria, para analizar la efectividad de una intervención destinada a mejorar la comprensión de textos expositivos durante seis semanas en sesiones de una hora. Para demostrar su efectividad se diseñaron tres condiciones experimentales: enseñanza de estrategias, enseñanza del contenido y no instrucción. Los resultados de la investigación señalaron que los estudiantes en la condición de enseñanza de estrategias lograron una mejor comprensión general del tema y realizaron un resumen más organizado, a diferencia de los alumnos en la condición de enseñanza del contenido y de no instrucción.

Estos resultados fueron corroborados posteriormente por Williams (2007), quien siguió la misma metodología durante 15 sesiones, con un grupo de 128 estudiantes de segundo grado de primaria y reportó una vez más que los niños en la condición de enseñanza de estrategias lectoras lograron mejores resultados en contraste con los otros dos grupos.

En nuestro país, Vega, Bañales, Reyna y Pérez (2014) señalaron que la comprensión de textos representa una problemática para los estudiantes de educación primaria debido a la escasa formación en el uso de estrategias por lo que elaboraron un estudio cuasiexperimental en el que llevaron a cabo una intervención en estrategias de lectura con textos expositivos. Participaron 54 estudiantes de sexto de primaria durante 20 sesiones, a quienes dividieron en dos grupos, uno experimental –enseñanza explícita– y uno control –enseñanza tradicional–.

Los resultados reportaron que los alumnos que fueron entrenados en el uso de tácticas de lectura obtuvieron un mejor rendimiento en la prueba de comprensión y en las medidas de transferencia a una situación nueva de lectura, en comparación con aquellos a quienes se les proporcionó una enseñanza tradicional. Destacaron la necesidad de que en México se realicen más investigaciones que confirmen la efectividad de la enseñanza explícita de estrategias de

comprensión de textos, en los distintos grados de educación primaria, con tareas y temas apropiados para desarrollo lector de los estudiantes (Vega et. al, 2014).

A partir de esta revisión, es posible identificar cómo las estrategias figuran como herramientas facilitadoras de los procesos de comprensión lectora y, por tanto, deben ser enseñadas a los estudiantes e implementadas en los entornos educativos para formar lectores competentes. Los estudios analizados, proporcionan algunas de las condiciones que pueden garantizar su instrucción efectiva, en las que es posible destacar un ambiente rico en interacciones de calidad.

Estudios sobre comprensión lectora en alumnos con Funcionamiento Intelectual Límite.

Los alumnos con dificultades de aprendizaje, entre ellos aquellos con funcionamiento intelectual límite, suelen presentar déficits en la adquisición de la lectura debido a que no acceden a esta habilidad en el tiempo debido (Salvador, et al., 2013). Cuetos (2011) explicó que, el patrón entre niños con y sin retraso lector no difiere, sin embargo, el grado de desarrollo es más lento para su edad. Al realizar comparaciones entre estas dos poblaciones, señaló que los niños con retraso lector presentan mayor lentitud para realizar la conversión grafema-fonema.

Vellutino, Steger y Kandel (como se citaron en Velarde & Melendez, 2013) dieron a conocer que la diferencia esencial en el plano cognitivo, entre niños lectores con rendimiento apropiado frente a los niños que presentan retardo, es el mayor nivel de desarrollo psicolingüístico en conciencia fonológica y memoria verbal, los cuales permiten el uso de estrategias para el almacenamiento y evocación oportuna de fonemas y palabras, que dan como resultado una decodificación lectora rápida y sin errores. Por ello, realizan un porcentaje mayor de errores al momento de la lectura de palabras y pseudopalabras (por ejemplo “tarvieso” por “travieso”) y viceversa.

Con el objetivo de atender esta problemática, Velarde diseñó en 2011 el programa “Leíto. Preparémonos para la lectura”, dirigido a niños de cinco años de edad con y sin dificultades lectoras en Perú. Siete años después, Rodríguez (2017) retomó este planteamiento con alumnos con Funcionamiento Intelectual Límite, con el objetivo de determinar en qué medida su aplicación influía sobre el nivel de conciencia fonológica.

Dividió a los participantes en dos grupos, uno control y otro experimental, cada uno de nueve niños. El período de aplicación duró alrededor de dos meses, con una frecuencia de tres veces a la semana y una duración de 60 minutos por clase. Se trabajaron habilidades de rimas, sílabas y fonemas de manera simultánea en todas las sesiones. Los resultados indicaron que la aplicación del programa mencionado elevó significativamente el nivel de conciencia fonológica en los niños del grupo experimental. Se concluyó que los procesos léxicos de esta población obtienen mejoras al ser estimuladas sistemáticamente mediante la aplicación de una intervención (Rodríguez, 2017).

Velarde (2010) elaboró y aplicó en Perú un programa llamado “Jugando con los sonidos” con niños de 8 a 10 años identificados con y sin funcionamiento intelectual límite mientras cursaban el tercer y cuarto grado de primaria y que pertenecían a niveles socio económicos bajos. Su objetivo era la estimulación en las áreas de conciencia fonológica, decodificación, y comprensión lectora. Contó con un grupo control conformado por niños con puntuaciones normales en inteligencia. La población fue evaluada antes y después de la aplicación del programa y se encontró que los niños que conformaron el grupo experimental mejoraron significativamente su nivel de rendimiento en las tres variables; el autor concluyó que, son habilidades que se pueden entrenar y mejorar gracias a la aplicación de un programa que se administre de manera metódica. Así mismo, se comprobó que la conciencia fonológica estimula la habilidad de reconocimiento de palabras y repercute en la mejora de la comprensión lectora.

Romero y Lavigne (2005) refirieron que, los índices de comprensión lectora de los alumnos con Funcionamiento Intelectual Límite se suelen encontrar entre dos y cuatro grados por debajo del rendimiento esperado, lo que limita seriamente sus posibilidades de aprendizaje en todas las áreas y da lugar a importantes deficiencias de conocimientos. No obstante, estos autores señalaron que cuando se les entrena en el uso de estrategias, pronto alcanzan un nivel de eficacia similar al de los alumnos sin dificultades (Romero & Lavigne, 2005).

En México no se identificaron antecedentes sobre la atención brindada a esta población en esta habilidad. Al respecto, Salvador et al. (2013) señalaron que, en general, no se cuenta con suficiente literatura científica que indique de manera explícita cómo abordar las necesidades que presentan los niños con Funcionamiento Intelectual Límite. Puesto que la comprensión lectora es una habilidad imprescindible en la actualidad, se considera conveniente diseñar y ofrecer alternativas que mejoren los procesos de aprendizaje y enseñanza.

Estudios sobre comprensión lectora en alumnos con Aptitudes Sobresalientes.

Existen algunas investigaciones y programas lectores, dirigidos a estudiantes con aptitudes sobresalientes. Por ejemplo, en Perú se aplicó un modelo bajo el enfoque sociocultural de Mönks llamado Leer Más+, con el objetivo de que los alumnos aprendieran a trabajar textos narrativos, de contenido y periodísticos desde una perspectiva metacognitiva y crítica. Su análisis dio a conocer que la escuela no satisfacía las demandas cognitivas ni brindaba el soporte social esperado a estos estudiantes. Se concluyó que la motivación, la creatividad, el alto nivel de lenguaje, de concentración y la oportunidad de intercambio con pares del mismo nivel cognitivo facilitaron los resultados positivos (Morales, 2008).

Sin embargo, son pocos los programas dirigidos a atender a los dos grupos extremos de la población de manera conjunta. En 2010, el equipo de colaboradores de Renzulli puso en marcha su llamado “Modelo de enriquecimiento generalizado para crear una cultura de desafío en la lectura e instrucción diferenciada -SEM R-” con el propósito de aumentar la fluidez, comprensión, auto-regulación y placer por la lectura. En sus diversas aplicaciones se encontraron resultados positivos, tanto en los niños con aptitudes sobresalientes, como en aquellos con problemas de aprendizaje. El éxito del modelo estuvo en que los estudiantes seleccionaron libros que superaban moderadamente sus niveles actuales de lectura. Para la puesta en marcha se tomó en cuenta la disposición, intereses y estilo de aprendizaje, su aplicación se realizó mediante tres fases: enganchar a la lectura, lectura independiente con apoyo y actividades de interés (Reis, et al, 2010). Una limitante de este programa fue que solo ha sido aplicado en Estados Unidos, ya que fue diseñado para implementarse en dicho sistema educativo.

Para finalizar, en este trabajo se han revisado diferentes aportes sobre la lectura y las estrategias de comprensión, como herramientas facilitadoras que deben ser enseñadas a los estudiantes de manera sistemática. En cuanto a su enseñanza, se ha enfatizado la importancia de una actuación por parte de un mediador que ceda gradualmente el control a través de la lectura compartida. Por lo tanto, la presente propuesta pretende ser coherente, al brindar situaciones de aprendizaje interesantes y significativas, que promuevan en los alumnos con necesidades educativas especiales el uso la lengua escrita como una herramienta que les permita no solo registrar y acceder a información, sino también generar nuevo conocimiento (Colomer y Camps, 1996).

Método

Justificación

La comprensión lectora es una de las habilidades fundamentales para que los alumnos construyan sólidamente sus propios aprendizajes y tengan mejores perspectivas de calidad de vida en el largo plazo (Goldman, 1997). En nuestro país, las evaluaciones nacionales e internacionales han demostrado los bajos índices de comprensión lectora que alcanzan estudiantes de educación básica. La evaluación de aprendizajes del INEE (2007) en educación primaria mostró que 18% de los alumnos de sexto grado se ubicaba por debajo del nivel básico de aprendizaje que establece el currículo nacional para la materia de Español y 50.8% apenas accedía al nivel básico.

Esto significa que, durante su educación primaria, la mayoría de los estudiantes presentaron serias dificultades para llevar a cabo procesos de comprensión profunda acerca de lo que leen; es decir, procesos de integración, reflexión y evaluación que les permitieran construir significados y, por ende, aprender los contenidos escolares. Estas dificultades pueden explicarse en parte, al reconocer que comprender textos es una actividad cognitiva compleja, resultado de múltiples factores que atañen no sólo al lector, sino a las características de los textos y el contexto instruccional específico, entre otros (Collins & Duffy, 2008; Snow, 2002).

En el estudio realizado por el INEE (2007) también se señaló que los docentes de cuarto y quinto grado de primaria dedicaban poca atención a la enseñanza de las estrategias de comprensión lectora, y recurrían mayoritariamente a otras, como elaborar cuestionarios para identificar la información explícita en el texto, repetir de forma escrita palabras o frases, o identificar ideas principales de forma literal. Dichos resultados contrastan con investigaciones que señalaron que, si bien estas estrategias ayudan a comprender el texto en un nivel básico o literal, poco aportan para que los estudiantes logren un aprendizaje profundo (Almasi & King, 2012; Duke & Pearson, 2002; Wanzek, Wexler, Vaughn & Ciullo, 2010).

Además, se puso de manifiesto que los docentes utilizaban las mismas estrategias para construir el significado del texto, sin importar el grado escolar en el que impartían clases. Lo cual indicó que no se realizaban las adecuaciones acordes con las distintas etapas del desarrollo y características de los alumnos (INEE, 2007).

Los niños con necesidades educativas especiales provenientes de entornos socialmente marginados y con bajas oportunidades educativas constituyen un grupo en desventaja (Reis, et

al, 2010). El desafío significa responder a las diferencias individuales a través de nuevas modalidades de enseñanza, por lo que se hace imprescindible elaborar una propuesta educativa que responda a las características de los niños participantes de esta investigación, de tal manera que se posibilite su desarrollo integral, se estimule su máximo potencial y se satisfagan las necesidades cognitivas, tanto de los estudiantes con funcionamiento intelectual límite para el dominio de la comprensión lectora.

Objetivo general

Instrumentar un programa de enriquecimiento de la comprensión lectora, dirigido a dos grupos de estudiantes, uno identificado con funcionamiento intelectual límite y otro con aptitudes sobresalientes.

Contexto

El estudio se llevó a cabo en una escuela primaria pública localizada en el municipio de Nezahualcóyotl, Estado de México, el cual se encuentra al oriente de dicha entidad y forma parte de la zona metropolitana de la Ciudad de México. Colinda con los municipios de Ecatepec, Chimalhuacán y Los Reyes La Paz, así como con las alcaldías de Iztapalapa, Iztacalco, Venustiano Carranza y Gustavo A. Madero. Nezahualcóyotl es el segundo municipio más poblado del Estado de México, después de Ecatepec, con una población de 1 039 867 habitantes, 52.2 % son mujeres y 47.8 %, hombres. Asimismo, uno de cada tres hogares es dirigido solamente por una mujer (INEGI, 2015).

Figura 7. Localización de Nezahualcóyotl en el Estado de México



En 2015, el 38.8% de la población se encontraba en situación de pobreza y el 4.7 % en pobreza extrema (CONEVAL, 2015). Nezahualcóyotl fue el primer municipio de grandes asentamientos irregulares en la década de los 70's. En la actualidad, el crecimiento de la mancha urbana se extiende hasta la zona de tiraderos federales, lo cual ha generado condiciones de insalubridad. Presenta fallas en el suministro de agua potable, falta de alumbrado público, parques descuidados, transporte público deficiente y delincuencia.

Esta localidad se ha destacado por realizar la función de ciudad “dormitorio”, debido a que gran parte de su población trabaja en la Ciudad de México. Las principales actividades económicas de la entidad se concentran en el comercio de bienes y servicios, en mercados, tianguis o mercados sobre ruedas, plazas y centros comerciales, en razón de que su población consume y adquiere productos en su misma localidad, aunque no realice la mayoría de sus actividades en ella (INEGI, 2015).

Escenario

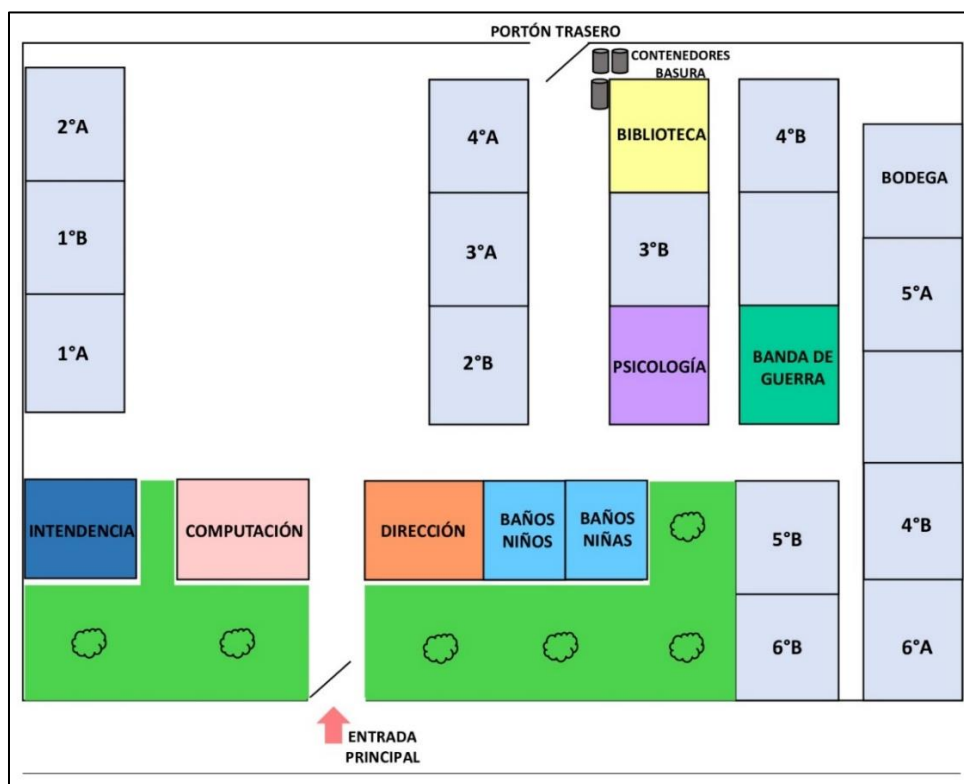
Se trabajó en el turno matutino de una escuela primaria pública que prestaba sus servicios en un horario de 8:00 a 12:30 h. La institución se ubica en la localidad de Nezahualcóyotl, Estado de México y laboraban en ella el siguiente personal: una directora, 13 maestros de grupo, una maestra de educación física, personal administrativo y de intendencia. Es importante mencionar que esta escuela no contaba con Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular -USAER- y, por lo tanto, los niños con necesidades educativas especiales no eran atendidos por esta entidad.

La infraestructura de esta primaria es de concreto, suelo pavimentado y pintura en buen estado. Además, cuenta con los siguientes servicios: limpieza, electricidad, agua, baños separados para niñas y niños y cooperativa.

Cuenta con edificios de un piso, una bodega para mantenimiento e intendencia, biblioteca, aulas de cómputo y banda de guerra, dirección, patio al aire libre y un aula que destinó la directora para el equipo de la Maestría en Psicología, Residencia en Educación Especial.

Tiene un total de 16 salones, cada uno con dos pintarrones, el escritorio del docente y aproximadamente 15 mesas con 30 sillas para los alumnos. En la figura 8 se puede observar un esquema de la organización de la escuela en su turno matutino.

Figura 8. Esquema de la escuela primaria turno matutino.



Tipo de estudio

Pre test- Intervención- Post test de un solo grupo, para determinar los efectos de un programa educativo (Hernández, Fernández & Baptista, 2006).

Diseño de estudio

La investigación fue no experimental y mixta, ya que se combinaron técnicas cuantitativas y cualitativas para obtener resultados estadísticos (Hernández, et al, 2014). La puesta en marcha se dividió en cuatro fases: la primera consistió en la evaluación e identificación de los niños con funcionamiento intelectual límite o con aptitudes sobresalientes; en la segunda, se determinó su perfil lector; en la tercera se llevó a cabo la instrumentación del programa de enriquecimiento; finalmente en la cuarta, se aplicó el post-test para determinar los posibles cambios logrados por los alumnos al concluir el programa.

Fase 1: Identificación de alumnos con funcionamiento intelectual límite y aptitudes sobresalientes

Objetivos específicos

- Identificar a los niños con funcionamiento intelectual límite y con aptitudes sobresalientes de una escuela primaria pública del municipio de Nezahualcóyotl, Estado de México.
- Determinar el perfil cognitivo y motivacional de los estudiantes identificados.

Procedimiento

Se acudió a la escuela, se solicitó permiso a la directora y profesores para la aplicación de los instrumentos. Posteriormente se procedió a través de dos etapas: en la primera, se realizó una preselección de los alumnos y en la segunda, se aplicó la Escala Wechsler de Inteligencia para niños WISC-IV (Wechsler, 2005).

Etapas I: Preselección

Objetivo específico.

- Determinar las características cognitivas y motivacionales de alumnos que obtuvieran puntuaciones por arriba del percentil 75 y por debajo del percentil 25 en por lo menos tres de los cinco instrumentos aplicados.

Participantes.

Se trabajó con un total de 389 alumnos, con edades entre los seis y doce años, de los cuales 216 eran mujeres y 172 hombres. Además, colaboraron los doce profesores titulares de cada uno de los grupos.

Herramientas.

Se aplicaron los siguientes instrumentos:

Test de Matrices Progresivas de Raven Forma Coloreada (Raven, Court & Raven, 1993): Permite medir la capacidad intelectual del niño. Consta de 36 problemas de completamiento ordenados de menor a mayor dificultad, la respuesta correcta está mezclada entre otras cinco erróneas y distribuidos en tres series, A-AB-B.

Prueba de Pensamiento Creativo Versión Figural A (Torrance, 2008) Tiene como propósito evaluar las producciones creativas de las personas con tres actividades (componer un dibujo, acabar un dibujo y líneas paralelas), las cuales se califican con los indicadores de fluidez, originalidad, elaboración, títulos y cierre.

Escala de Compromiso con la Tarea (Zacatelco, 2005) Su objetivo es identificar niveles altos y bajos de este rasgo a partir de una dimensión general que es la motivación, los diferentes factores que la integran son: interés, persistencia y esfuerzo, consta de 18 reactivos que se contestan por opción múltiple.

Escala de Autoconcepto Académico (Chávez, 2014) Está distribuida en dos partes: la primera corresponde a los datos personales de los alumnos. En la segunda se encuentran un total de 36 ítems con un formato tipo likert de siete opciones de respuesta. El instrumento evalúa la percepción que tiene el alumno sobre su rendimiento en las materias escolares: matemáticas, español, historia, ciencias naturales, educación física y artística.

Nominación de Maestros para Identificar Potencial Sobresaliente (Zacatelco, Chávez & González, 2013) Consta de 37 reactivos, con dos opciones de respuesta, tiene como objetivo conocer la percepción de los maestros a partir de los factores propuestos por Renzulli; creatividad, compromiso con la tarea, capacidad superior y aspectos socioafectivos.

Procedimiento.

La detección se realizó a partir de la conceptualización de Renzulli y bajo el modelo propuesto por Zacatelco (2015) para identificar de manera efectiva a estudiantes por debajo del percentil 25 y por arriba del percentil 75 en variables internas (creatividad y razonamiento, autoconcepto académico y compromiso con la tarea) y en una variable externa (la nominación del maestro).

Se acudió a la escuela, se solicitó permiso a la directora y profesores para la aplicación de los instrumentos. Para el proceso de evaluación se asistió a cada uno de los salones, se platicó con los docentes sobre las actividades que se iban a realizar con sus alumnos y se pidió su colaboración para contestar el instrumento de Nominación de Maestros para Identificar Potencial Sobresaliente, una por cada estudiante inscrito en su aula. La aplicación de las pruebas se realizó durante un mes y medio. Después se calificaron cada uno de los instrumentos y se elaboró una base de datos en el programa estadístico SPSS versión 23.

Por viabilidad, se analizaron sólo los perfiles de los niños que cursaban 4to grado, grupos "A" y "B", en total eran 64 (34 mujeres y 30 hombres, Media=9.02 años, rango de edad 9-10 años). Después se obtuvieron las puntuaciones que se encontraban por debajo del percentil 25 y por arriba del percentil 75 en tres de los cinco instrumentos aplicados -Ver tabla 15-.

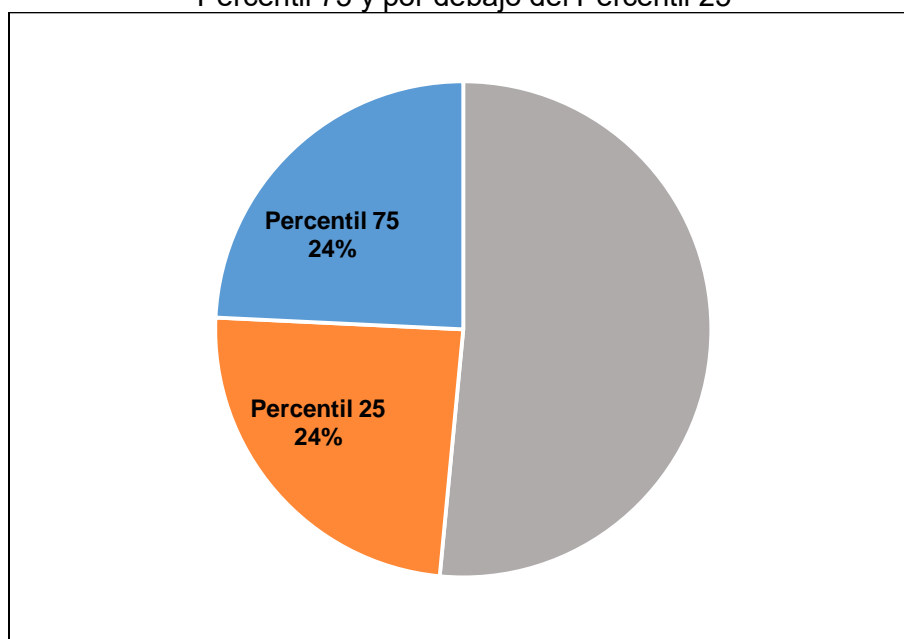
Tabla 15.
Puntuaciones obtenidas por los alumnos de 4to grado en cada uno de los instrumentos

	Estadísticos descriptivos						
	N	Mínimas	Máximas	Media	DE	P. 25	P.75
Creatividad	64	11	82	46.76	15.42	35	54
Razonamiento	64	10	36	26.63	4.44	25	29
Compromiso con la tarea	64	34	108	83.00	16.73	78	95
Autoconcepto Académico	64	106	210	163.3	20.13	148	179
Nominación del maestro	64	34	129	82.13	24.65	56	96

Resultados.

En el grupo de 4to "B" asistían 33 alumnos, de ellos se identificó a ocho que obtuvieron puntuaciones por debajo del percentil 25 (tres hombres y cinco mujeres, 24%) y ocho por arriba de percentil 75 (cuatro hombres y cuatro mujeres, 24%) en tres de los cinco instrumentos aplicados, estos resultados se pueden visualizar en la figura 9.

Figura 9. Porcentaje de alumnos de 4° "B" con puntuaciones obtenidas por arriba del Percentil 75 y por debajo del Percentil 25



Etapas II: Aplicación y análisis de la Escala de Inteligencia WISC-IV

Objetivo específico.

Determinar el perfil de inteligencia de los 16 alumnos identificados en la Etapa I.

Participantes.

Participaron 16 estudiantes, con edad promedio de 9 años quienes se dividieron en dos grupos de acuerdo con los resultados de la Etapa I: uno de ocho alumnos que obtuvieron puntuaciones por debajo del percentil 25 y otro de ocho por arriba del percentil 75.

Herramientas.

Escala Wechsler de Inteligencia para niños WISC-IV (Wechsler, 2005): permite valorar la capacidad intelectual de niños y adolescentes entre los seis y 16 años, 11 meses. Consta de cuatro subescalas: comprensión verbal, razonamiento perceptual, memoria de trabajo y velocidad de procesamiento de la información. El resultado obtenido en cada subescala se conjunta para obtener el Cociente Intelectual del evaluado y determinar el perfil de sus habilidades cognitivas. La prueba se aplica de forma individual en un tiempo aproximado de dos sesiones de 60 minutos cada una, a la vez, es importante señalar que fue estandarizada para ser aplicada en población mexicana.

Procedimiento.

Se aplicó la escala WISC-IV de forma individual en el aula de psicología de la escuela primaria, en dos sesiones de 60 minutos aproximadamente por cada uno de los niños. Lo anterior se llevó a cabo cuando los alumnos cursaban las últimas tres semanas del cuarto grado de primaria y las primeras tres semanas de quinto grado.

Los resultados obtenidos se capturaron en una base de datos y permitieron determinar tanto el Cociente Intelectual Total (CIT) como de las subescalas evaluadas por el instrumento.

Resultados.

Se encontró que los alumnos por debajo del percentil 25 contaban con un Funcionamiento Intelectual Límite, CIT que se encontraba en un rango de puntuaciones de entre 70 a 85, mientras que los alumnos con alto rendimiento contaban con puntuaciones de entre 90 a 130 (percentil

75), quienes por sus características motivacionales y cognitivas referidas en el modelo de Zacatelco (2015) son identificados como estudiantes con aptitudes sobresalientes. Los datos de cada uno de estos grupos se describen a detalle en el apartado siguiente.

Resultados de la Fase 1

Perfil cognitivo y motivacional de estudiantes con funcionamiento intelectual límite.

Para identificar a los niños con los que se trabajaría, así como sus características, se obtuvieron las puntuaciones mínimas y máximas, la media, la desviación estándar y el percentil 25 de los instrumentos empleados durante el proceso de detección. En la tabla 16 se describen las puntuaciones obtenidas por este grupo de estudiantes.

Tabla 16.

Puntuaciones grupales de los instrumentos aplicados para la identificación de alumnos con resultados iguales o por debajo del percentil 25

	Estadísticos Descriptivos				
	Puntuaciones				
	Mínimas	Máximas	Media	DE	P. 25
Creatividad	16	54	36.75	14.83	35
Razonamiento	21	30	26.13	3.49	25
Compromiso con la tarea	42	101	71.88	19.02	78
Autoconcepto académico	106	174	146	20.68	148
Nominación del maestro	34	71	50	14.17	56

En la tabla 17, se presentan los resultados de los estudiantes que obtuvieron una puntuación igual o por debajo del percentil 25 en por lo menos tres de los cinco instrumentos de detección: Creatividad, Razonamiento, Compromiso, Autoconcepto y Nominación -para conservar la confidencialidad de los participantes solo se indican las siglas de registro-. Con base en el análisis de sus resultados, se pudo concluir que de los 33 alumnos que asistían al 4to grado grupo "B" ocho de ellos fueron seleccionados (cinco mujeres y tres hombres), lo que equivale al 24%.

Tabla 17.
Puntuaciones individuales de niños identificados con resultados iguales o por debajo del percentil 25

	Creatividad	Razonamiento	Compromiso	Autoconcepto	Nominación
PERCENTIL 25	35	25	78	148	56
MEDIA	44	27	85	163	75
S.H.A.I.	51	30	67	148	34
S.M.L.I.	35	29	78	167	42
M.S.S.Q.	35	22	55	106	71
P.P.S.G.	27	21	92	150	36
P.S.V.A.	52	25	42	174	55
S.L.L.	41	31	75	137	56
M.D.J.D.	24	27	65	148	67
B.O.M.F.	16	26	101	138	40

Nota: Se resaltaron en negritas las puntuaciones de los niños que obtuvieron calificaciones iguales o menores al percentil 25. Las siglas indican las iniciales de registro de los alumnos identificados.

En el Test de Matrices Progresivas Raven, destacaron por su capacidad de percepción y razonamiento de tipo no verbal. Respecto a la Prueba de Pensamiento Creativo de Torrance, cinco de los ocho alumnos obtuvieron puntuaciones iguales o por debajo del percentil 25, esto último se vio reflejado en sus dibujos, los cuales se les dificultó elaborarlos con ideas novedosas o con detalles.

En cuanto a la Lista de Nominación del Maestro, seis de los ocho alumnos obtuvieron una baja evaluación. Su profesora reportó que estos niños tenían dificultades para comprender información nueva y concentrarse en sus actividades hasta concluir las, sus trabajos suelen ser poco elaborados y muestran poco interés o curiosidad por situaciones novedosas de aprendizaje.

Respecto a los instrumentos que miden variables afectivo-motivacionales, cinco de los ocho alumnos puntuaron igual o por debajo del percentil 25 en las Escalas de Autoconcepto Académico y Compromiso con la Tarea, lo que significa que estos niños se autopercebían poco capaces en sus materias escolares, a la vez que presentaban desinterés y escasa dedicación por sus actividades escolares, en comparación con sus iguales.

En relación con los resultados en la Escala de Inteligencia WISC-IV se encontró que su Cociente Intelectual Total (CIT) osciló en un rango de 77 a 84 lo que les colocó en la categoría

de Funcionamiento Intelectual Límite (Ver tabla 18).

Tabla 18.

Puntuaciones individuales de niños identificados con Funcionamiento Intelectual Límite en los índices de WISC-IV.

	Coeficiente Intelectual Total (CIT)	Índices			
		Comprensión verbal (ICV)	Razonamiento Perceptual (IRP)	Memoria de Trabajo (IMT)	Velocidad de Procesamiento (IVP)
S.H.A.I.	77	73	88	74	94
S.M.L.I.	81	81	92	71	94
M.S.S.Q.	84	90	88	80	91
P.P.S.G.	80	85	75	94	85
P.S.V.A.	78	87	73	80	91
S.L.L.	84	79	80	71	91
M.D.J.D.	83	73	85	86	90
B.O.M.F.	81	83	94	65	95

Al hacer un análisis más específico, se observó que la *Velocidad de procesamiento* (Media= 95) figuró como su principal fortaleza cognitiva, lo que se reflejó en su rapidez para captar información y desarrollar tareas en un tiempo establecido. Por otro lado, un área importante para potenciar es su *Memoria de trabajo* (Media= 77), ya que presentaron dificultades para mantenerse concentrados, retener y recuperar información.

Se encontró que sus puntuaciones en las escalas de *Comprensión verbal* (Media= 81) y *Razonamiento Perceptual* (Media=85) estaban por debajo de lo esperado, puesto que sus respuestas fueron poco elaboradas, fluidas y con un bagaje reducido en su vocabulario, a la vez que presentaron dificultades al analizar información visual y seguir una estrategia o diseñar un plan de trabajo para resolver un problema.

Perfil cognitivo y motivacional de estudiantes con aptitudes sobresalientes.

Se obtuvieron los estadísticos descriptivos del grupo de ocho estudiantes detectados como sobresalientes (ver Tabla 19). Posteriormente, se identificó que la inteligencia y creatividad fueron sus principales fortalezas, y como áreas a potenciar se encontraron el compromiso con la tarea y el autoconcepto académico.

Tabla 19.
Puntuaciones grupales de los niños seleccionados

	Estadísticos Descriptivos				
	Puntuaciones				
	Mínimas	Máximas	Media	DE	P. 75
Creatividad	16	82	45.42	14.83	54
Inteligencia	19	36	27.18	3.49	29
Compromiso con la tarea	42	102	84.03	14.12	95
Autoconcepto académico	106	210	160	21.42	179
Nominación del maestro	34	110	110	22.46	96

Así mismo, en la Tabla 20 se muestran las puntuaciones individuales de los alumnos, en las que destacaron en al menos tres de los cinco instrumentos aplicados por arriba del percentil 75.

Tabla 20.
Puntuaciones individuales de niños seleccionados por arriba o igual al percentil 75 en al menos tres de cinco instrumentos

	Creatividad	Inteligencia	Compromiso	Autoconcepto	Nominación
PERCENTIL 75	54	29	95	179	96
MEDIA	44	27	85	163	75
G.J.A.	60	36	96	139	110
M.G.X.Y.	43	32	92	179	107
P.O.M.	76	29	84	210	88
G.G.A.	37	30	69	180	104
R.S.E.N.	63	32	77	164	96
V.C.D.	60	29	95	158	80
Z.R.O.LL.	82	24	95	179	50
B.G.M.	54	29	100	164	104

Al realizar un análisis de cada instrumento, se observó que, en cuanto a la escala de Compromiso con la Tarea, cinco de los ocho niños, reflejaron tener mayor persistencia, interés y esfuerzo en las actividades escolares. Sin embargo, respecto al cuestionario de Autoconcepto Académico solo tres estudiantes obtuvieron puntuaciones que indicaron una percepción positiva de sí mismos en su desempeño académico.

En cuanto a la creatividad, seis de los alumnos alcanzaron puntuaciones altas, lo que habla de una buena capacidad de pensamiento divergente. Por otro lado, en el Test de Matrices Progresivas de Raven, siete estudiantes mostraron tener buena capacidad de razonamiento no verbal. Finalmente, la maestra nominó a cinco de los ocho niños detectados con aptitudes sobresalientes, reportó que ha observado que estos alumnos tienen facilidad para comprender información nueva, agregan detalles a sus trabajos para hacerlos más elaborados, se concentran en sus actividades hasta concluirlos, preguntan constantemente en clase y muestran curiosidad por situaciones nuevas.

Al analizar sus resultados en el WISC-IV (Ver Tabla 21) se encontró un alto desempeño con respecto a su grupo en las tareas que valoran los índices de Velocidad de Procesamiento (IVP) (Media=109) y Razonamiento Perceptual (IRP) (Media= 108), esto implica que son rápidos y ágiles en la realización de actividades visomotrices y rastreos espaciales. Es decir, se les facilita analizar información visual y verbal, ya que en el Índice de Comprensión Verbal (ICV) (Media= 107) también destacaron por la elaboración y fluidez de sus respuestas. Su desempeño más bajo fue en la memoria de trabajo (IMT) (Media=89), se encontró que se les dificulta alcanzar un buen nivel de concentración, codificación y secuenciación mental al transformar la información.

Tabla 21.

Puntuaciones individuales en WISC-IV de niños identificados con Aptitudes Sobresalientes

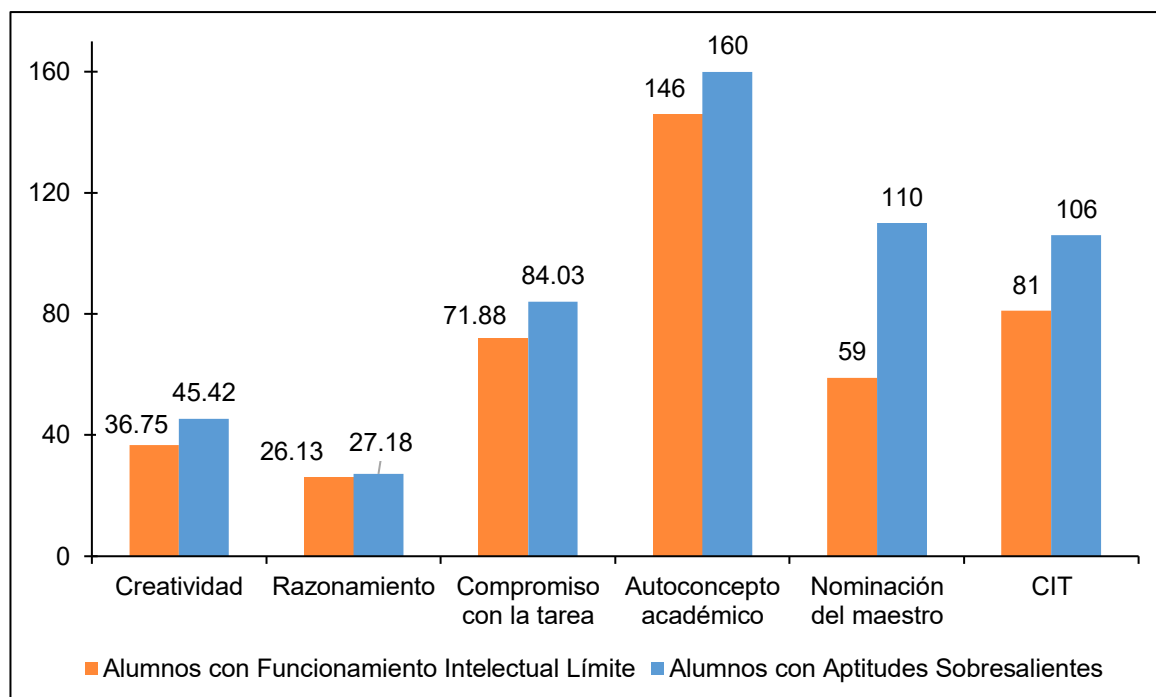
	Índices				
	Coficiente Intelectual Total (CIT)	Comprensión verbal (ICV)	Razonamiento Perceptual (IRP)	Memoria de Trabajo (IMT)	Velocidad de Procesamiento (IVP)
G.J.A.	118	116	123	107	100
M.G.X.Y.	115	128	117	77	118
P.O.M.	110	126	100	86	115
G.G.A.	108	98	112	107	106
R.S.E.N.	91	92	89	74	109
V.C.D.	90	99	85	77	97

Z.R.O.LI.	99	98	108	77	109
B.G.M.	99	91	110	99	97

Es conveniente resaltar que los alumnos identificados, mostraron puntuaciones dentro del promedio y por debajo en algunas escalas, lo cual afectó la puntuación en el CI total, que se encontró en un rango de 90 a 130. Lo anterior corrobora que aun cuando la inteligencia es una característica importante en dicha categoría, en ocasiones sus resultados se pueden ver influidos por aspectos contextuales y de personalidad (Guilford, 1977). De acuerdo con Tourón (2012), como se citó en López-Aymes y Roger (2017), la medición del CI tiene cierto interés, pero no es de gran utilidad para planificar la intervención educativa, ya que las capacidades humanas están ligadas a la idea del desarrollo evolutivo a lo largo de la vida y a las influencias del medio como los amigos, la familia, la escuela, entre otros. Covarrubias (2018) agregó que, las altas capacidades no son fruto de la puntuación de un test, ya que el ajuste a las circunstancias del entorno demanda determinados recursos cognitivos que no siempre encajan con los perfiles prescritos y concretos de las pruebas o mediciones.

Al realizar una comparación de los hallazgos entre ambos grupos, se hizo evidente la necesidad de ofrecer alternativas educativas que favorecieran sus capacidades cognitivas, motivacionales y de personalidad (ver figura 10).

Figura 10. Puntuaciones medias obtenidas por los estudiantes en los instrumentos de la primera fase



Con base en los resultados anteriores, se puede señalar que la instrumentación de un programa de enriquecimiento lector les ayudará a adquirir mayor confianza en sí mismos como estudiantes e involucrarse positivamente en su propio proceso de aprendizaje. Simultáneamente, se optimizará su rendimiento en tareas cognitivas complejas tales como la comprensión de textos de manera estratégica.

Fase 2: Perfil lector de los alumnos identificados con funcionamiento intelectual límite y aptitudes sobresalientes

Objetivos específicos

- Determinar el nivel lector de los 16 estudiantes seleccionados.
- Identificar las prácticas y estímulos que se les proporcionaban en sus hogares para favorecer la lectura.
- Identificar las características sociodemográficas de los estudiantes.
- Identificar las prácticas y estímulos a la lectura proporcionados en su escuela.
- Conocer los intereses y actitudes de los estudiantes hacia la lectura.

Participantes

Participaron 16 estudiantes: ocho con Funcionamiento Intelectual Límite y ocho con Aptitudes Sobresalientes. Dichos alumnos contestaron la Batería de Evaluación de los Procesos Lectores, Revisada PROLEC-R (Salvador, Cuetos & Aguillón, 2016) en su versión dirigida a la población mexicana y una entrevista semiestructurada.

Asimismo, participaron sus madres, padres o tutores, quienes respondieron la Encuesta sobre Ambiente Familiar (EAF) (Romero & Navarro, 2006) adaptada y administrada a través de una entrevista estructurada. Además, se contó con el apoyo del profesor de grupo, quien contestó un cuestionario de forma escrita.

Herramientas

Batería de Evaluación de los Procesos Lectores, Revisada (PROLEC-R) adaptada a población mexicana (Salvador, Cuetos & Aguillón, 2016): Evalúa los procesos cognitivos implicados hasta llegar a la comprensión de textos, por lo que permite obtener datos precisos sobre el nivel de lectura de los niños. Dichos procesos están organizados en cuatro niveles. En la tabla 22, se presentan cada uno de ellos, con sus subpruebas correspondientes.

Tabla 22
Organización de las subpruebas del PROLEC-R

Niveles	Subpruebas
NIVEL 1:	- Nombre de letras
Identificación de letras	- Igual-Diferente
NIVEL 2:	- Lectura de palabras
Reconocimiento de palabras	- Lectura de pseudopalabras
NIVEL 3	- Estructuras gramaticales
Procesos sintácticos	- Signos de puntuación
NIVEL 4:	- Comprensión de oraciones
Procesos semánticos	- Comprensión de textos
	- Comprensión oral

Nota Fuente: Elaboración propia a partir de Salvador, J., Cuetos, 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*, 10(2), 42-58.

Encuesta sobre Ambiente Familiar (EAF) (Romero & Navarro, 2006): Su propósito es medir las creencias, actitudes y prácticas relacionadas con la lengua escrita dentro de la familia.

Cuestionario escrito para profesor (elaboración propia) (apéndice Ñ): Cuestionario escrito cuyo objetivo es conocer el funcionamiento y estrategias educativas que lleva a cabo en su aula, así como, identificar su metodología de enseñanza de la lectura.

Entrevista para niños (elaboración propia) (apéndice O): Su propósito es identificar intereses y actitudes hacia la lectura de los estudiantes seleccionados.

Procedimiento

Los instrumentos dirigidos a los niños se aplicaron de forma individual en el aula de psicología en sesiones de 60 minutos aproximadamente cuando cursaban el 5to grado. El cuestionario se le proporcionó por escrito al profesor, lo contestó a mano y entregó dos días después.

Aunque se recomienda que la EAF (2006) se administre de manera escrita en reuniones escolares de padres de familia, en este caso se consideró apropiado aplicarla a través de una entrevista estructurada, en razón de las características contextuales de la población de este estudio. Para dicha entrevista, en un primer momento se realizaron adecuaciones en el vocabulario y las instrucciones de algunos ítems, con el objetivo de que el lenguaje fuera más sencillo, así como su aplicación más eficaz y pertinente. Posteriormente se administró a las madres, padres o tutores.

Finalmente, se elaboró una base de datos y se capturaron los resultados de cada uno de los instrumentos, en el programa estadístico SPSS versión 23 para su análisis.

Resultados

Nivel lector.

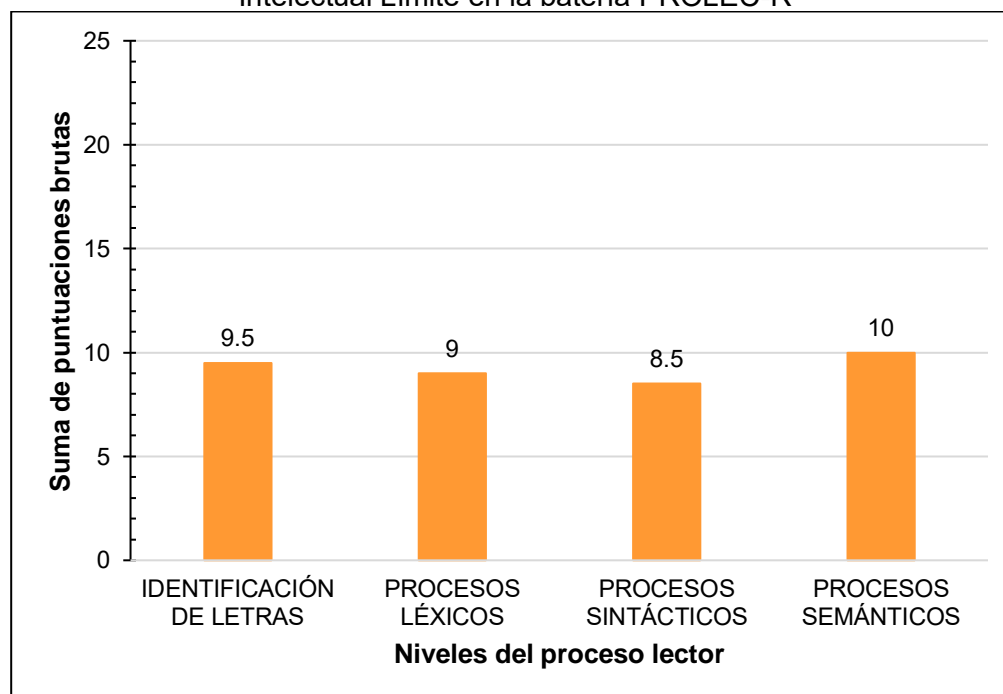
Se determinaron las medidas de tendencia central y de dispersión, con la finalidad de observar la distribución de los datos y hacer una breve descripción de la ejecución de los 16 niños

en cada uno de los índices y niveles de la prueba PROLEC-R. En los apartados siguientes, se describen los datos más relevantes de cada una de las subpruebas, organizados en sus niveles correspondientes de acuerdo con su categoría. Al finalizar se presenta una breve síntesis de ambos grupos.

Nivel lector de alumnos con Funcionamiento Intelectual Límite.

Se encontró que el 100% de los estudiantes con Funcionamiento Intelectual Límite presentó al menos una dificultad en algún nivel de su proceso lector. Las dificultades con mayor prevalencia se encontraron en las subpruebas de Lectura de letras y Procesos léxicos; es decir, no reconocían de una manera rápida y automática las letras del alfabeto ni podían leer palabras apropiadamente, lo que afectó su comprensión lectora de oraciones y textos escritos. (Ver figura 11).

Figura 11. Suma de las puntuaciones brutas obtenidas por los estudiantes con Funcionamiento Intelectual Límite en la batería PROLEC-R



Los resultados obtenidos en cada nivel y subprueba reportaron lo siguiente:

NIVEL 1 Identificación de letras. En la subprueba de *lectura de letras*, tres estudiantes presentaron dificultades leves y cinco dificultades severas (*Media= 1.37*). Mientras que en la de *Igual-Diferente* la mitad reportó dificultades leves y la otra mitad dificultades severas (*Media=1.35*). Esto es, ningún niño presentó niveles adecuados para su edad en este nivel. Lo anterior es señal de que no lograban reconocer visualmente las grafías, probablemente a causa de problemas de atención o de memoria, así como a déficits en los movimientos sacádicos - movimientos oculares izquierda-derecha que permiten recopilar adecuadamente la información escrita-.

NIVEL 2 Procesos léxicos. En la subprueba de *Lectura de palabras* solo un alumno reportó un nivel apropiado para su edad, dos dificultades leves y cinco dificultades severas (*Media=1.37*). En *Pseudopalabras* siete se ubicaron dentro del rango de dificultades severas y uno presentó dificultades leves (*Media=1.12*). Lo anterior significa que presentaban déficits para convertir los grafemas en fonemas de palabras poco comunes.

NIVEL 3 Procesos sintácticos. En *Estructuras gramaticales* un niño obtuvo puntuaciones adecuadas para su edad, dos presentaron dificultades leves y cinco dificultades severas (*Media=1.5*). En la subprueba *Signos de puntuación*, dos presentaron dificultades leves y seis dificultades severas. Ello indicó que les era complicado analizar la forma y contenido de oraciones, lo que era más difícil para ellos al integrar distintos tipos de signos de puntuación (*Media=1.1*).

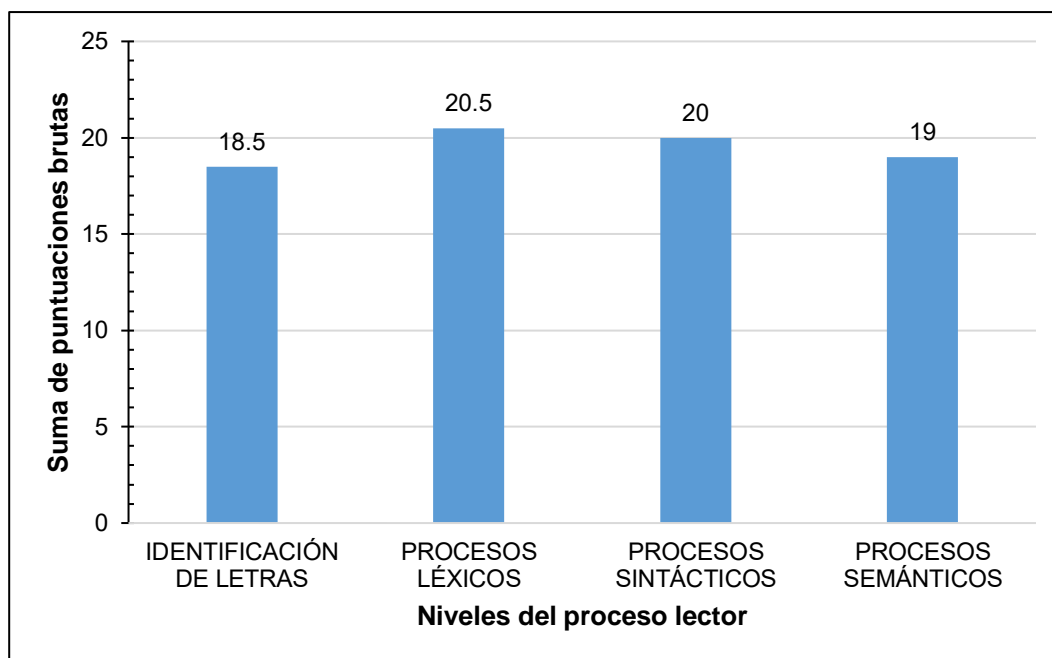
NIVEL 4 Procesos semánticos. En *Comprensión de oraciones* uno de los niños calificó con puntuaciones adecuadas para su edad, dos presentaron dificultades leves y cinco severas. Lo que quiere decir, que la mayoría presentó problemas para identificar efectivamente los componentes de la oración (sujeto, verbo o complemento) y analizar el orden y relación de las palabras (*Media=1.6*). En *Comprensión de textos* tres reportaron dificultades leves y cinco severas, tuvieron problemas para identificar información que no se encuentra explícita (*Media=1.3*). Las puntuaciones brutas indicaron que los textos en los que tuvieron mayores dificultades fueron los de tipo expositivo (*Media= 2.8*) mientras que en los narrativos obtuvieron una puntuación promedio mayor (*Media=5.2*).

En cuanto al índice de *Comprensión oral*, uno puntuó normal, dos presentaron dificultades leves y cinco severas (*Media=1.3*). Esto quiere decir que les era complicado abstraer el significado al leer textos escritos o escucharlos.

Nivel lector de alumnos con aptitudes sobresalientes.

Se encontró que el 100% de los estudiantes presentó al menos una dificultad, esto se identificó con mayor prevalencia en Procesos Semánticos y Sintácticos, lo anterior quiere decir que se les complicó extraer el significado de oraciones y textos, comprender narraciones orales e identificar el uso correcto de signos de puntuación. Su principal fortaleza radicó en que dominaron los primeros niveles del proceso lector al realizar una adecuada lectura global de palabras y pseudopalabras apropiadamente para su edad, sin que necesariamente hicieran la decodificación de cada una de las letras (Ver figura 12).

Figura 12. Suma de las puntuaciones brutas obtenidas por los estudiantes con Aptitudes sobresalientes en la batería PROLEC-R.



De acuerdo con los resultados obtenidos en cada subprueba, se encontraron los siguientes datos en los niños sobresalientes, participantes de este estudio.

NIVEL 1 Identificación de letras. Cuatro alumnos sobresalientes obtuvieron puntuaciones adecuadas para su edad, tres presentaron dificultades leves y uno severas (*Media*= 2.3). En la subprueba *Igual-Diferente* tres de ellos se ubicaron dentro del rango normal y cinco presentaron dificultades leves (*Media*=2.23). Lo anterior significa que la mayoría dominó la discriminación de grafías, sin embargo, les costó trabajo analizar pares de palabras fonológicamente, es posible que sea por problemas para mantener su atención.

NIVEL 2 Procesos léxicos. Tanto para la subprueba de *Lectura de palabras* como para *Pseudopalabras* cinco se ubicaron dentro del rango normal, dos presentaron dificultades leves y uno dificultades severas (*Media*=2.25; *Media*=2.25). El hecho de que más de la mitad, cinco alumnos, lograron reconocer palabras, aunque no les eran familiares, fue señal de que las leían de manera global, sin separarlas silábicamente o por letra. Se puede considerar que los tres que tuvieron dificultades fueran a causa de desconcentración.

NIVEL 3 Procesos sintácticos. En *Estructuras gramaticales* seis niños obtuvieron puntuaciones adecuadas para su edad, uno presentó dificultades leves y uno dificultades severas (*Media*=2.8). En la subprueba *Signos de puntuación* tres se ubicaron en un rango normal, tres presentaron dificultades leves y dos dificultades severas (*Media*= 2.12). Estos datos indicaron que, si bien a la mayoría les fue sencillo analizar la forma y contenido de las oraciones, al integrar distintos tipos de signos de puntuación les costó trabajo construir su significado de manera coherente.

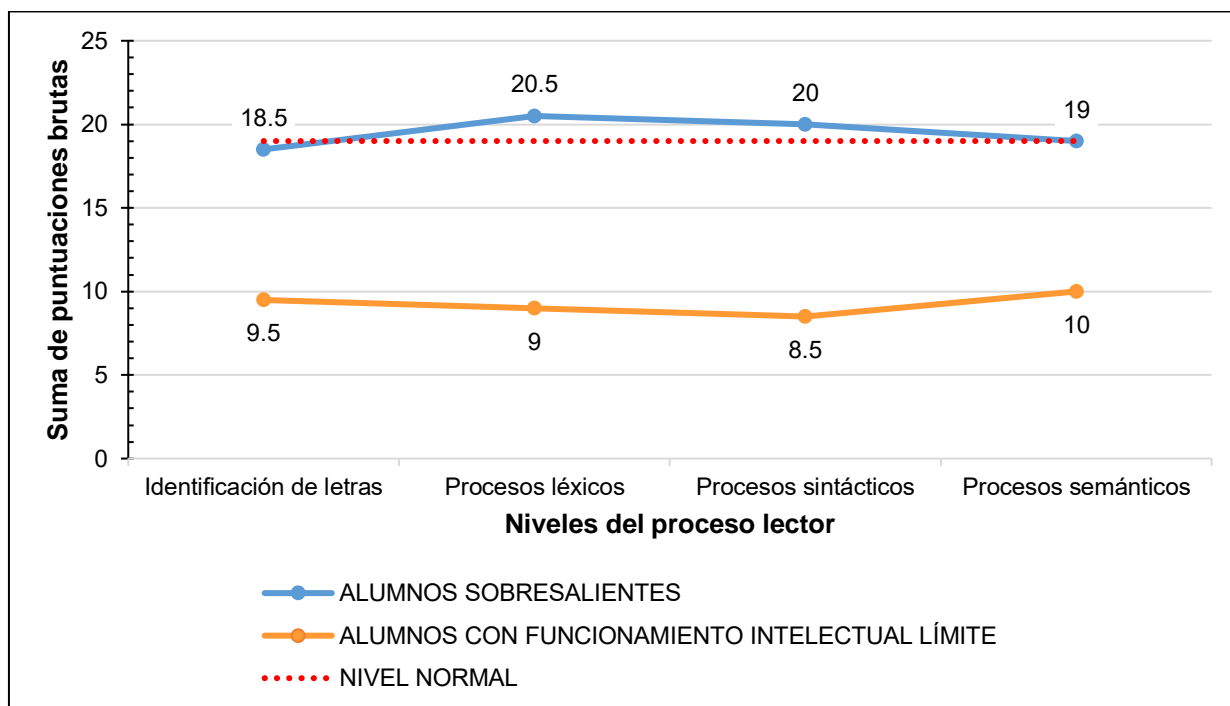
NIVEL 4 Procesos semánticos. En *Comprensión de oraciones* tres de los niños calificaron con puntuaciones adecuadas para su edad, tres presentaron dificultades leves y dos dificultades severas (*Media*=2.12). En *Comprensión de textos* cuatro reportaron puntuaciones normales y cuatro dificultades leves (*Media*=2.50). Las puntuaciones brutas indicaron que los textos en los que tuvieron mayores dificultades fueron los de tipo expositivo (*Media*= 4.2) mientras que en los narrativos se les facilitaron un poco más pues obtuvieron una puntuación *Media* de 7.2. Es decir que logran comprender mejor las historias, cuentos o novelas que textos científicos.

Con respecto al índice de *Comprensión oral* cuatro obtuvieron puntuaciones normales, tres presentaron dificultades leves y uno dificultades severas (*Media*=2.37). Lo anterior quiere decir que su principal vía para recibir la información fue visual. Sin embargo, es importante

reforzar su canal auditivo para conectar el texto escrito con lo oral, ello se relaciona con sus dificultades presentadas en el primer nivel, en el que para lograr la comprensión lectora es necesario hacer una reflexión fonológica.

A modo de resumen, el análisis de resultados de la prueba PROLEC- R indicó que todos los estudiantes de ambas categorías presentaron dificultades en al menos un índice, los niveles en los que se identificaron mayores complicaciones fueron: Identificación de letras, Procesos Semánticos y Sintácticos, es decir, la comprensión de oraciones y textos fue lo que más se les dificultó. En la figura 13 se muestran las puntuaciones medias de los alumnos con Aptitudes Sobresalientes y con Funcionamiento Intelectual Límite, donde es posible observar diferencias notables en cada uno de los niveles.

Figura 13. Comparativa de suma de puntuaciones brutas obtenidas por los estudiantes en la batería PROLEC-R.



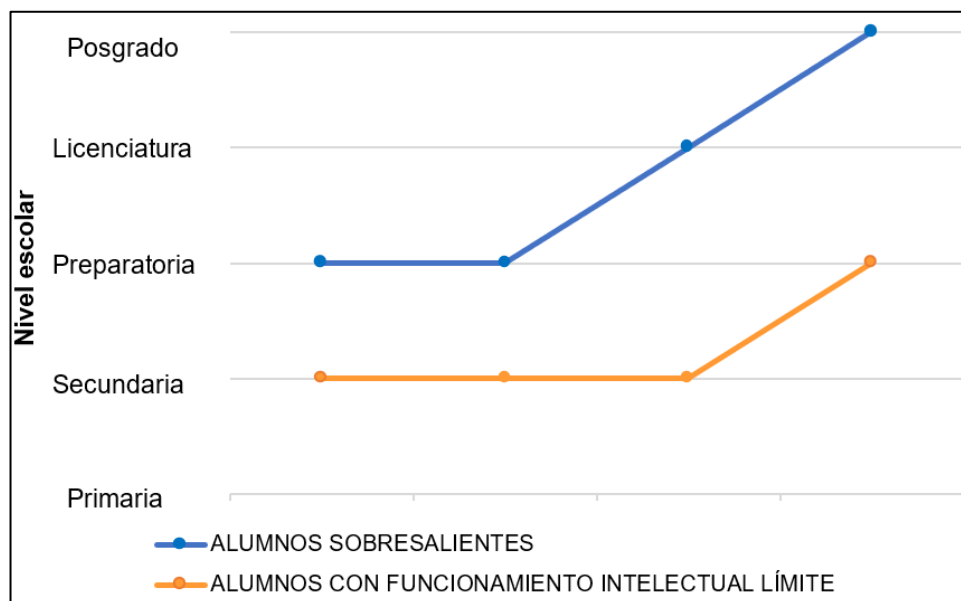
Características sociodemográficas, prácticas y estímulos lectores en los hogares.

A continuación, se presenta un análisis comparativo de la información obtenida en la EAF (2006) la cual permitió conocer algunas de las características de los hogares de donde provenían los alumnos participantes.

Por parte de los estudiantes con Funcionamiento Intelectual Límite acudieron siete familias a entrevista, una de ellas no pudo asistir. De los alumnos con Aptitudes sobresalientes se presentaron las ocho familias.

Con respecto al nivel de escolaridad de los padres, madres o tutores de los alumnos con Funcionamiento Intelectual Límite la mayoría contaba con escolaridad de nivel secundaria terminada, y una mamá con nivel medio superior. En contraste, los de los alumnos sobresalientes tenían más estudios: tres habían estudiado hasta preparatoria, una tenía algunos años de universidad, dos tenían licenciatura terminada y en otras dos, estudios de posgrado. Ver figura 14.

Figura 14. Nivel escolar de los padres, madres y tutores de los alumnos participantes.



Seis familias manifestaron interés y confianza en que sus hijos lograrían estudiar hasta universidad, solo en dos alumnos con Funcionamiento Intelectual Límite creían que sus niños obtendrían secundaria y preparatoria, aunque dijeron que ellos si querían apoyarlos para que continuaran sus estudios.

Respecto a la ocupación de las mamás y papás de los niños con Funcionamiento Intelectual Límite la mayoría se dedicaban al sector de servicios. Información que se puede observar en la tabla 23. Cabe mencionar que una de las mamás había fallecido y un papá figuraba como ausente, por lo que no se obtuvo información de ellos en este aspecto.

Tabla 23

Ocupación de los padres de familia de los niños con Funcionamiento Intelectual Límite.

OCUPACIÓN		
	MAMÁ	PAPÁ
S.H.A.I	Empleada doméstica	Albañil
S.M.L.I	Empleada doméstica	Vendedor en tortillería
M.S.S.Q	Panadera	Vendedor en papelería
P.S.V.A.	Maquillista	Taxista
S.L.L.	Finada	Vendedor en florería
M.D.J.D	Laboratorista	Vendedor ambulante
B.O.M.F	Vendedora en tienda de autoservicio	Ausente

Por su parte, en las familias de los alumnos identificados con Aptitudes Sobresalientes, las mamás se dedicaban a las labores del hogar, sectores de servicios, manufactura y comercio. En cuanto a los papás, dos habían fallecido, por lo que solo se obtuvieron datos de seis, quienes trabajaban en los sectores de servicios y comercio. Ver Tabla 24.

Tabla 24

Ocupación de los padres de familia de los niños con Aptitudes Sobresalientes.

OCUPACIÓN		
	MAMÁ	PAPÁ
G.J.A.	Maestra de primaria	Maestro de primaria
M.G.X.Y.	Ama de casa	Vendedor en empresa
P.O.M.	Contadora	Contador
G.G.A.	Ama de casa	Policia
R.S.E.N.	Ama de casa	Mensajero en hospital
V.C.D.	Maestra de secundaria	Finado
Z.R.O.LL.	Vendedora ambulante	Vendedor ambulante
B.G.M.	Obrera	Finado

Acerca de los servicios en sus hogares, las familias de los estudiantes con Funcionamiento Intelectual Límite contaban con electricidad, drenaje, radio, teléfono y televisión. Seis tenían refrigerador y cinco lavadora y estufa. Dos carecían de regadera para bañarse y cuatro no tenían computadora, tres de los hogares tampoco tenía internet. La seis vivían en casa rentada y dos en casa propia.

En relación con las viviendas de los niños sobresalientes: todos tenían electricidad, drenaje, teléfono, radio, televisión, lavadora, refrigerador y estufa. Una familia no tenía regadera para bañarse y siete tenían computadora e internet. La mitad vivía en casa propia y la otra mitad en casa rentada.

Referente a las actividades que realizaban de manera cotidiana cuando tenían 20 minutos para compartir con sus hijos, por parte de los papás de los estudiantes con Funcionamiento Intelectual Límite, solo uno mencionó leerles cuentos. De los alumnos con Aptitudes Sobresalientes ninguno manifestó leer cuentos con sus hijos o darle algún libro para que los niños lo leyeran.

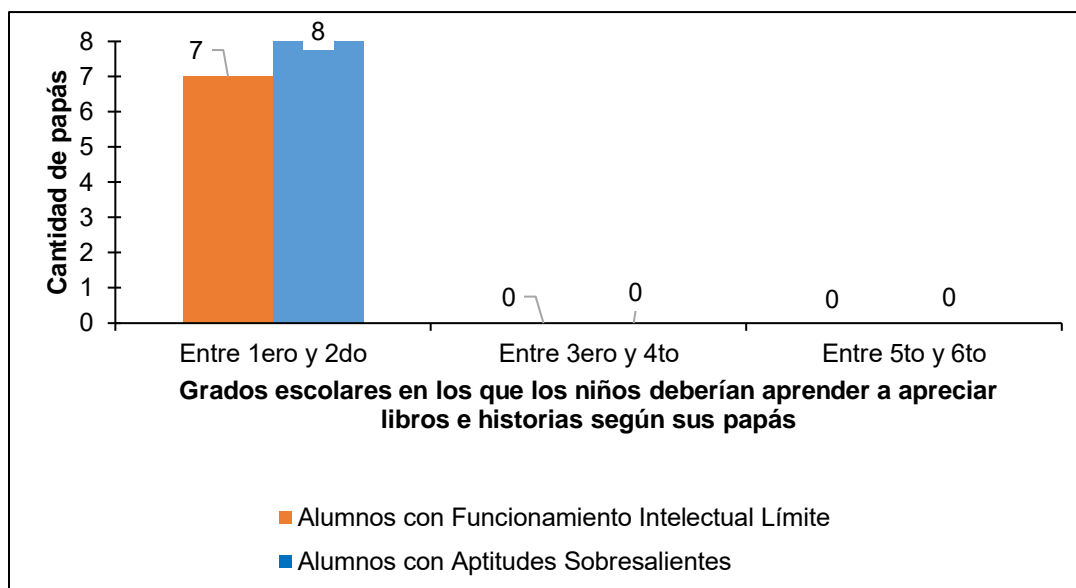
Cuando los adultos en casa necesitaban hacer otra cosa (por ejemplo, cocinar), a los niños con Funcionamiento Intelectual Límite les prendían la televisión, mientras que a los niños con aptitudes sobresalientes lo más común era darles juguetes o colores para que jugaran

Acerca de la participación de los padres y madres en la educación de sus hijos, por parte de los Alumnos con Funcionamiento Intelectual Límite: cuatro de las siete familias indicaron que durante ese ciclo escolar habían conversado con el maestro sobre cómo iba su hijo en las clases y su disciplina. De los alumnos sobresalientes cinco de las ocho participantes, lo hicieron.

Por parte de los alumnos con Funcionamiento Intelectual Límite todos los padres comentaron sentarse a hacer la tarea con sus niños. De los estudiantes con Aptitudes Sobresalientes cinco comentaron sentarse con su hijo para hacer la tarea y tres no lo hacían debido a que los estudiantes la hacían solos.

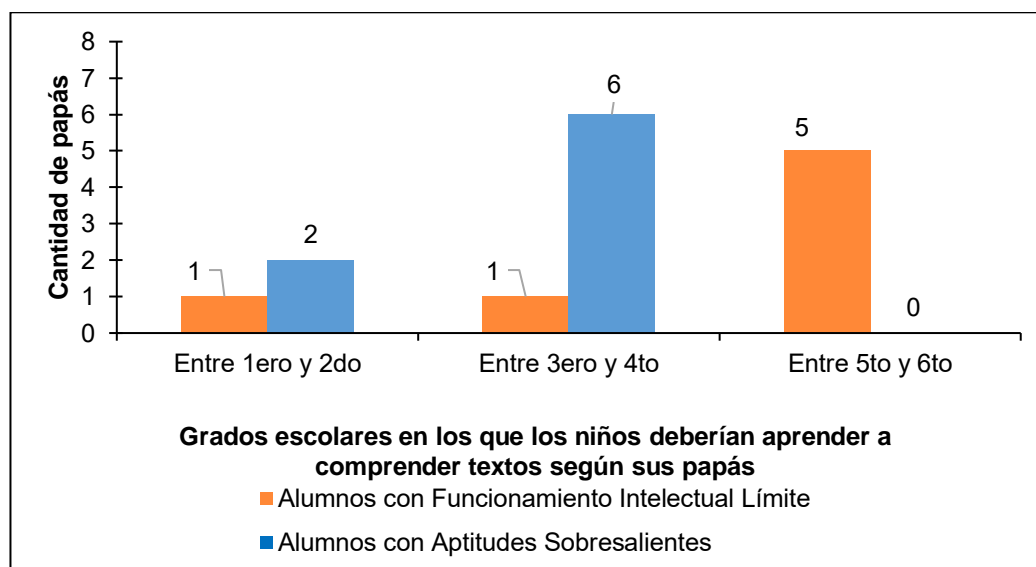
Respecto al conocimiento de los papás sobre el curriculum escolar, todos manifestaron creer que los alumnos entre 1ero y 2do de primaria aprendían a apreciar libros e historias, ver figura 15.

Figura 15. Conocimiento de los papás acerca de los grados en los que los niños deberían aprender a apreciar libros e historias.



Cuando se les preguntó en qué grados creían que los niños aprendían a comprender textos, siete de los papás de alumnos con Funcionamiento Intelectual Límite respondieron que entre 5° y 6°, mientras que, de los alumnos sobresalientes en edades más tempranas, entre 3° y 4°.

Figura 16. Conocimiento de los papás acerca de los grados en los que los niños deberían aprender a comprender textos

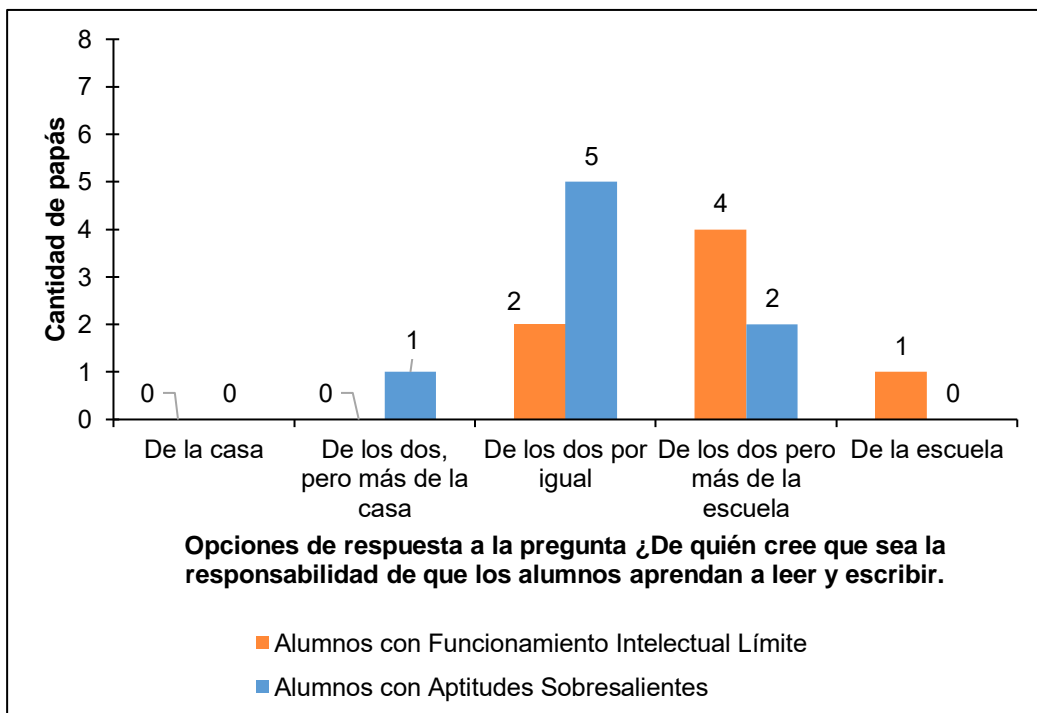


Cinco de las familias de los alumnos con Funcionamiento Intelectual Límite manifestaron que la responsabilidad de que los niños se interesaran y aprendieran a leer y a escribir era más

de la escuela que de la casa. Mientras que cinco de los hogares de los niños con aptitudes sobresalientes se lo atribuían tanto a la casa como a la escuela por igual. Ver figura 17.

Figura 17. Creencia de los papás acerca de la responsabilidad de que los niños aprendieran a leer y escribir

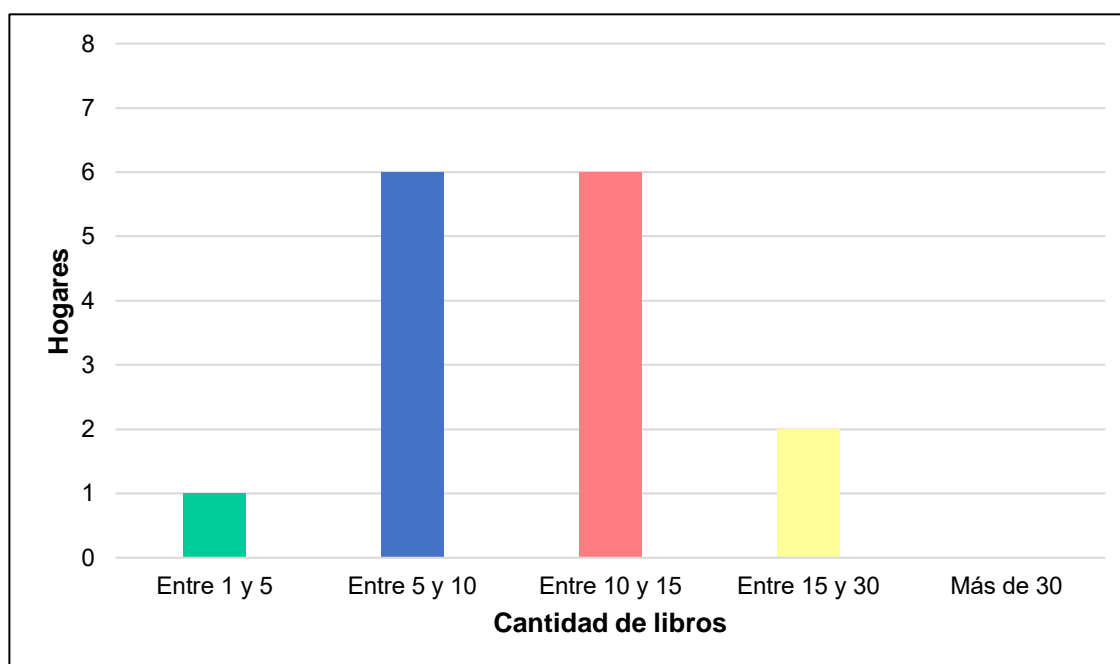
Con relación al material de lectura en los hogares, seis familias de los alumnos con Funcionamiento Intelectual Límite contaban con un acervo de entre cinco y diez libros, y una familia



manifestó que en su casa solo tenían un libro. Por otra parte, en seis de los hogares de los alumnos sobresalientes tenían un acervo de hasta 30 libros y dos 15 aproximadamente.

En la figura 18 se pueden visualizar el número de libros con los que se contaba en los hogares de los participantes por rangos.

Figura 18. Cantidad de libros en los hogares



Respecto al uso de la lectura con fines informativos, diez familias de ambos grupos señalaron que nunca compraban periódicos o revistas y cinco solo en ocasiones.

Ninguna de las familias reportó que leer libros fuera uno de sus pasatiempos favoritos. Todas dijeron que sólo lo hacían cuando era necesario. Sin embargo, manifestaron interés en que sus hijos se aficionaran por la lectura.

En cuanto a los gustos e intereses de los niños, las familias de ambos grupos coincidieron al señalar que sus actividades preferidas eran dibujar, andar en bicicleta, jugar con pelotas, cuerdas o patines, jugar video juegos en el celular, tablet o computadora y armar bloques (lego).

Solo hubo dos actividades en las que se diferenciaron: a los niños con Funcionamiento Intelectual Límite sí les gustaba armar rompecabezas y jugar juegos de mesa, mientras que los

sobresalientes manifestaron un mayor agrado por escuchar música. Las actividades menos frecuentes eran jugar a representar escenas, como la casita, la tienda, etc., juegos de letras y palabras (por ejemplo: sopas de letras o adivinanzas) y leer libros, revistas o historietas.

Para finalizar, es importante señalar que la información obtenida por medio de este instrumento reveló diferencias sociodemográficas entre ambos grupos de niños, tales como: mayor acceso a la educación, servicios, empleos formales, estimulación de la creatividad al darles juguetes o colores y mayor cantidad de libros en los hogares de los alumnos sobresalientes. Cabe resaltar que la utilidad de este análisis fue identificar sus características sociodemográficas, conocer los apoyos ofrecidos por parte de sus hogares para fomentar la lectura y conocer los intereses y actitudes hacia la misma. Se detectó que en ambos grupos era necesario promover el hábito de la lectura como forma de aprendizaje y desarrollo personal, ya que todas las familias manifestaron su interés por fomentar las habilidades académicas de sus hijos y que estudiaran hasta niveles académicos altos, pero los estímulos que les otorgaban eran poco favorables.

Estos datos figuraron como elementos importantes para el diseño de una estrategia de intervención oportuna y pertinente al contexto de los niños y sus necesidades educativas

Prácticas y estímulos a la lectura, proporcionados en la escuela.

Por medio del cuestionario escrito dirigido al profesor (de elaboración propia) se registró la siguiente información.

El maestro de los alumnos participantes era licenciado en Educación Primaria, tenía 35 años de edad y cinco años de experiencia como docente frente a grupo. Respecto al funcionamiento de aula, mencionó que cuando algún alumno presentaba rezago escolar, le apoyaba de manera individual durante las clases, con material diferenciado: cuadernos, fichas y hojas de trabajo hasta que estuvieran nivelados con el grupo. Por otro lado, cuando un alumno manifestaba rendimiento académico alto trataba de estimular sus intereses y brindarle más material de trabajo y herramientas como pelotas, cuerdas, etc. para que jugara.

Indicó que, las ocasiones en que uno de sus alumnos mostraba problemas de comportamiento, charlaba con el niño y platicaba con los padres en la dirección de la escuela, pues trataba de mantener una relación cercana y de confianza con sus estudiantes.

En las evaluaciones tomaba en cuenta información cuantitativa y cualitativa. Generalmente mantenía la motivación de sus alumnos con una buena actitud de su parte, y con la promoción continua del aprendizaje. En relación con el uso de tecnologías en el aula, indicó que en ocasiones usaba internet en el celular o en la laptop.

Señaló que los materiales de aprendizaje que más les gustaban y emocionaban a sus alumnos, eran aquellos que podían manipular y que se relacionaban con los temas. Además, mencionó que les emocionaban las competencias, las situaciones novedosas y los retos.

Comentó que uno de los principales desafíos a los que se enfrentaba como profesor, se encontraba en el ámbito de la lectoescritura. Indicó que para las actividades de lectura que realizaba en el aula, destinaba un horario establecido de 15 a 30 minutos por semana. La comprensión lectora la trabajaba de la siguiente manera: los niños leían en silencio un texto narrativo en su libro de Español y después elaboraban un cuadro en su cuaderno, en el cual se les solicitaban datos como quienes eran los personajes principales, qué pasaba en el inicio, desarrollo y final, así como donde se llevaba a cabo la historia.

El gusto por leer lo trabajaba al promover las aventuras que aparecían en las historias. Y las técnicas de velocidad, entonación, pausas y ritmo las estimulaba al hacer una introducción del texto y solicitarles que respetaran estos aspectos. Los materiales de lectura y apoyo que utilizaba con más frecuencia eran los libros de texto, libros que llevaban los estudiantes, libros de la biblioteca, cuadernos, pintarrón y letreros o carteles.

Según la opinión del profesor, las actividades más útiles para estimular la lectura eran: ver leer a sus maestros, tener acceso a libros de cualquier género, mostrarles lo que podrían aprender y practicar la lectura compartida, para ello sugirió usar todo tipo de material, sobre todo cuentos y obras de teatro.

Finalmente, manifestó que la implementación de un programa de comprensión lectora sería muy favorable, ya que era la principal problemática que había observado en la escuela, no solo con ese grupo, y destacó la necesidad de que los estudiantes encontraran su utilidad fuera del contexto escolar.

- Instrumentar un programa de enriquecimiento para favorecer la comprensión lectora a través de estrategias: antes, durante y después de la lectura compartida de textos narrativos y expositivos dirigido a alumnos con necesidades educativas especiales (funcionamiento intelectual límite y aptitudes sobresalientes).

Escenario

Se trabajó en la biblioteca de la escuela primaria a la que asistían los participantes.

Participantes

Tomaron parte en el programa, 16 estudiantes de quinto grado de primaria identificados con necesidades educativas especiales: ocho con Funcionamiento Intelectual Límite (cinco mujeres y tres hombres) y ocho con Aptitudes Sobresalientes (cuatro niñas y cuatro niños). Todos en edades de entre 10 y 11 años.

Herramientas

Programa “Club comelibros: enriquecimiento en comprensión lectora para estudiantes con necesidades educativas especiales” (Ver apéndice A).

Procedimiento

Para la ejecución de las actividades que conformaron el programa se tomaron en cuenta los perfiles cognitivos, motivacionales y lectores, así como las características del contexto en el cual residían.

La instrumentación se realizó a través de tres bloques, durante un periodo de seis meses en los cuales se tuvieron sesiones una vez a la semana, con una duración de 90 minutos.

La estructura permitió brindar experiencias prácticas de aprendizaje para promover progresivamente el uso de estrategias de comprensión antes, durante y después de la lectura compartida de libros narrativos y expositivos, para que al finalizar, los estudiantes fueran capaces de utilizarlas de manera espontánea y autónoma.

De acuerdo con lo propuesto en el programa club comelibros (apéndice A), se preparó el ambiente de aprendizaje al renovar la biblioteca y se elaboró el material didáctico (lectómetro, caja de estrategias, cartel del libro del mes y un dado de la comprensión lectora). Posteriormente

se pusieron en marcha las sesiones, las cuales contenían la estructura que se presenta en la tabla 25.

Tabla 25

Estructura de las sesiones del programa Club comelibros

ESTRUCTURA GENERAL DE LAS SESIONES		
INICIO	1. Introducción	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La mediadora saludaba cordialmente al grupo y les daba la bienvenida. ▪ La mediadora presentaba en un listado titulado “¿Qué vamos a hacer hoy?” las actividades que se realizarían ese día. ▪ Se elegía al azar a un alumno asistente, quien borraba las actividades de la lista cuando terminaban de realizarse y ayudaba a repartir material.
	2. Lectura compartida	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La mediadora realizaba en voz alta la lectura compartida de los libros o capítulos planeados y aplicaba estrategias de comprensión lectora de manera interactiva con los alumnos.
	3. Actividades a partir de la lectura	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Los alumnos realizaban actividades que fortalecían el uso de estrategias de comprensión lectora antes, durante y después con la guía de la mediadora.
DESARROLLO	4. Revisión de estrategias de comprensión lectora “Caja de estrategias”	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Esta actividad solo se llevaba a cabo en el bloque 2 y 3. ▪ Con apoyo de la caja de estrategias, mediadora y los alumnos hacían un análisis de las tácticas que utilizaron para comprender mejor la lectura. Para ello metían solamente las tarjetas que enunciaban las estrategias que sí se utilizaron.
	5. Conteo de libros leídos “Lectómetro”	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Se hacía un conteo visual para que los niños supieran cuantos libros narrativos y expositivos se habían leído ese día. Se solicitaba al alumno asistente que iluminara la cantidad de libros leídos en el lectómetro.
	6. Elección del libro que se leerá en la siguiente sesión. “Juzguemos los libros por su portada”	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Esta actividad solo se realizaba en la última sesión del bloque 1 y en todas las sesiones del bloque 2. ▪ La mediadora llevaba dos libros para cada grupo, con el objetivo de que los niños eligieran en consenso cuál de ellos querían leer la siguiente vez. ▪ Estos libros los escogía previamente la mediadora con base en las orientaciones que se proporcionan en el programa para cada uno de los grupos.
CIERRE	7. Retroalimentación positiva “Brazaletes”	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La mediadora brindaba una retroalimentación oral al grupo y a cada uno de los alumnos, acerca de su desempeño de ese día y otorgaba un brazaletes como reconocimiento.

Las estrategias de lectura implementadas dependieron del tipo de texto con el que se trabajó. Como base se consideraron las que se presentan en la tabla 26.

Tabla 26

Estrategias de comprensión lectora antes, durante y después

Estrategias de comprensión lectora	
Antes	<ul style="list-style-type: none"> - Activación de conocimientos previos. - Determinar tipo de texto. - Determinar finalidad de la lectura. - Predicciones sobre el contenido. - Conversar acerca del autor.
Durante	<ul style="list-style-type: none"> - Generar preguntas. - Vocabulario. - Releer. - Parafrasear. - Resumir. - Representación visual. - Inferencias. - Detección de información relevante.
Después	<ul style="list-style-type: none"> - Revisión del proceso lector. - Síntesis. - Discusión. - Actividades a partir de la lectura.

Nota Fuente: Elaboración propia.

En los apéndices B, C, D, E y F se muestran ejemplos de una sesión y todos los libros, materiales y actividades que se realizaron en cada uno de los tres bloques.

Así mismo, durante el desarrollo del programa se realizaron las siguientes evaluaciones formativas:

- De los alumnos. La mediadora evaluó a cada uno de ellos al término de cada sesión, con el objetivo de reunir datos sobre la cantidad y calidad del cambio experimentado con relación a su atención, participación y esfuerzo, los cuales anotaba en el registro de desempeño (apéndice H). Por su parte, los estudiantes contestaron en la última sesión de los bloques 1 y 2, el Cuestionario de actividades en el club (apéndice G) que contiene una autoevaluación para que sean conscientes de su propio desempeño, una evaluación del bloque y del trabajo de la mediadora.
- De la mediadora. Ella contestaba una autoevaluación al término de cada una de las sesiones (apéndice I) con el propósito de reflexionar sobre la propia práctica, tanto en la preparación, como en el desarrollo de éstas.

Al terminar el programa, los alumnos contestaron de manera individual el Cuestionario final de estrategias de comprensión y motivación por la lectura (apéndice J), se hicieron entrevistas de cierre en formato abierto con papás y se evaluó el nivel lector de los niños con la

Batería de Evaluación de los Procesos Lectores, Revisada (PROLEC-R) adaptada a población mexicana (Salvador, Cuetos & Aguillón, 2016).

Resultados

Ambiente de aprendizaje y recursos didácticos.

De acuerdo con lo establecido en el programa, se elaboraron las siguientes innovaciones y materiales.

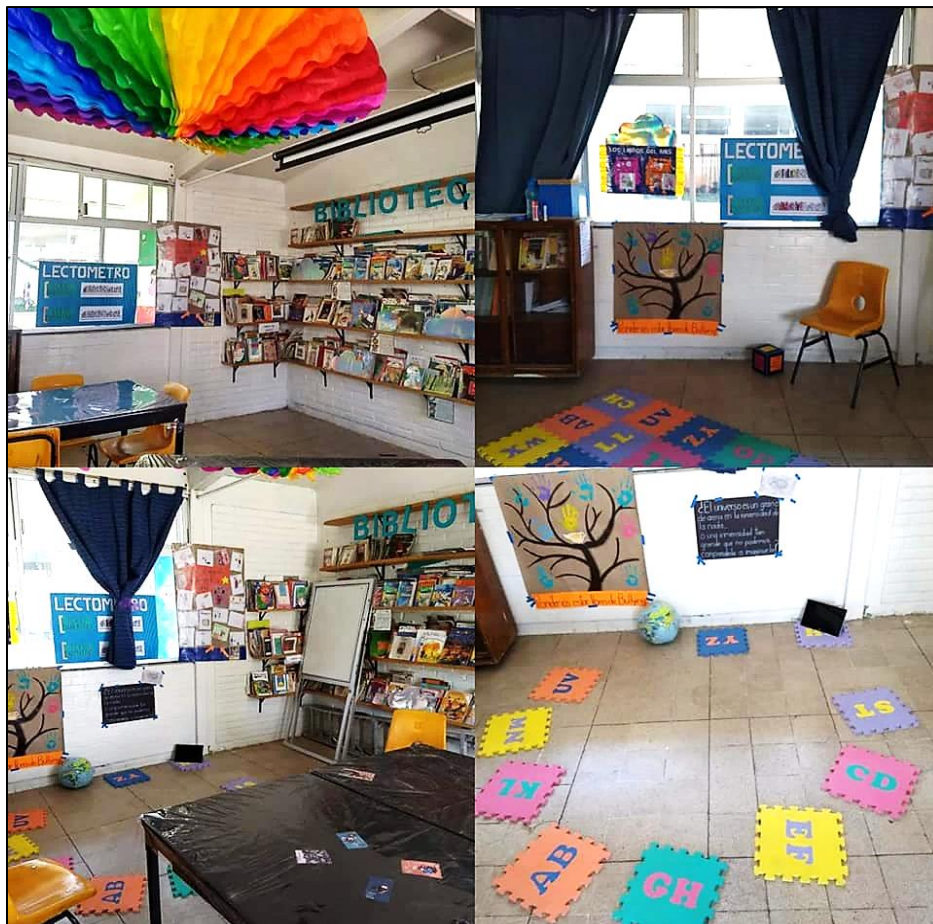
Renovación de la biblioteca escolar.

Para transmitir a los alumnos la idea de que la lectura es una actividad agradable y placentera, se renovó el espacio de la biblioteca: se reorganizó el mobiliario, se hizo limpieza y se colocaron recursos gráficos. En las figuras 19 y 20 se pueden observar los cambios antes y después.

Figura 19. Antes de la renovación del ambiente de aprendizaje.



Figura 20. Después de la renovación del ambiente de aprendizaje.



Recursos gráficos.

Los recursos gráficos que se colocaron desde la primera sesión fueron el libro del mes y el lectómetro. Cuya función era hacer un conteo visual e interactivo para saber cuántos libros narrativos y expositivos se habían leído y cuales habían sido sus preferidos. Ver figuras 21 y 22.

Figura 21. Lectómetro



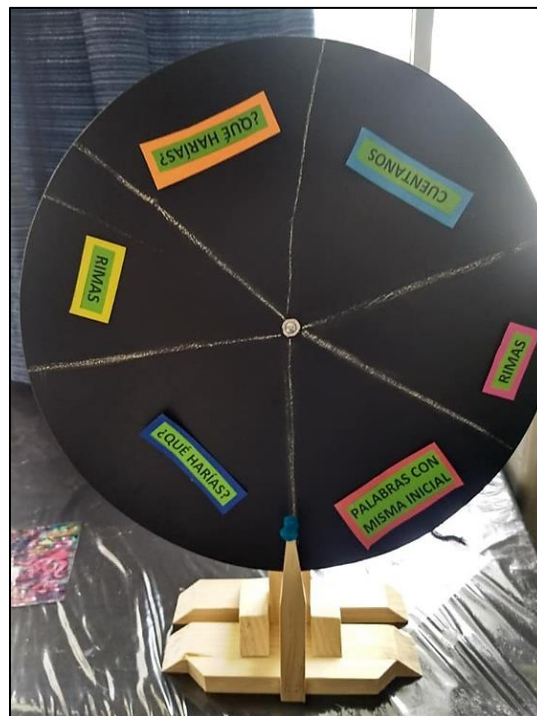
Figura 22. Los libros del mes.



Ruleta.

Se elaboró una ruleta que se adaptó a diversas actividades durante la instrumentación del programa. En ella se colocaban preguntas, temas o retos lingüísticos como rimas, trabalenguas, etc. Ver figura 23.

Figura 23. Ruleta.



Bloque 1 Motivación lectora.

Este bloque se implementó durante un mes aproximadamente, en el que se tuvieron cinco sesiones una vez a la semana, con una duración de 90 minutos. La configuración del grupo fue mixta, eran 16 alumnos en total y se armaron dos equipos de ocho integrantes, cada uno con cuatro alumnos de cada categoría. El primer grupo asistía los jueves a de 8:30 a 10:00 am y el segundo de 10:30 a 12:00.

El propósito principal fue despertar en los alumnos la motivación por la lectura y los objetivos específicos fueron que los estudiantes:

- Disfrutaran la lectura compartida de textos narrativos y expositivos.
- Conocieran de manera general cómo sería el trabajo en la biblioteca.
- Conocieran la diferencia entre textos narrativos y expositivos.
- Conocieran el concepto de autoría.
- Conocieran el manejo adecuado de los libros.
- Identificaran la imaginación como herramienta general para entender los textos narrativos.
- Identificaran las preguntas qué, cómo, cuándo y quién, como herramientas generales para entender los textos expositivos.
- Conocieran que los libros expositivos la mayoría de las veces los escriben científicos.
- Practicaran actividades científicas.
- Establecieran un pacto de convivencia basado en el respeto hacia las personas y el material.
- Contestaran el cuestionario de actividades en el Club comelibros del primer bloque.

Estos objetivos se dosificaron en las cinco sesiones, los libros que se leyeron y las actividades que se realizaron se encuentran en el apéndice C. En total se leyeron ocho libros, cinco narrativos y tres expositivos, a partir de los cuales la mediadora diseñó las sesiones y realizó la lectura compartida bajo lo establecido en el programa (apéndice A).

Algunos de los resultados que más destacaron fueron los siguientes:

- ✓ En la sesión 1 (apéndice B), a partir de la lectura del libro “Una niña hecha de libros”, se les entregó una llave como metáfora de que, lo que necesitarían para ingresar al club, sería la llave de la imaginación. La llave era un lápiz que contenía la frase con la que termina el libro (figura 24), este lápiz lo continuaron utilizando en el club, cuando tenían que elaborar alguna actividad escrita.

Figura 24. Llave entregada en la primera sesión



- ✓ El autor, Oliver Jeffers, les autografió la actividad que hicieron a partir de la lectura de su libro “El increíble niño comelibros” y les escribió el mensaje “Devoren libros”. Para ello, la mediadora aprovechó la asistencia del escritor a la Feria Internacional del Libro Infantil y Juvenil 2018 en la Ciudad de México, tomó fotos y video para que los niños lo conocieran y colocó el cartel firmado en un lugar visible del club. Ver figura 25.

Figura 25. Actividad realizada por los niños a partir de la lectura del libro “El increíble niño comelibros” y el autor en el momento en que se las autografió



- ✓ El libro “El increíble niño comelibros” fue elegido por los niños como el libro del mes. Es probable que haya influido la conexión que tuvieron con el autor, el hecho de que fue el primer texto que se les leyó y las características humorísticas de la historia. Además de que narra cómo un niño descubre los beneficios de leer.
- ✓ Por todo lo anterior, es que el programa se llama “Club comelibros”.
- ✓ A lo largo de las siguientes sesiones se diseñaron actividades dinámicas a partir de los libros: juegos de kim, pictionary, concursos de conocimiento y experimentos. Por ejemplo, “El libro negro de los colores” es una lectura que habla acerca de la discapacidad visual y cómo percibe los colores un niño que vive con ceguera. Esta lectura cuenta con una traducción en braille, y la mediadora se los leyó mientras ellos, con los ojos vendados, tocaban la historia. Como actividad complementaria se hizo un reto para adivinar, con los ojos vendados, de qué colores eran unos objetos que estaban en una caja, figura 26.

Figura 26. Juego de kim a partir de la lectura del libro “El libro negro de los colores” de la autora Menena Cottin.



- ✓ A partir de la lectura “El pequeño libro rojo”, se reflexionó acerca del respeto hacia las personas y objetos, ello dio la oportunidad para que los niños conocieran la forma correcta de utilizar los libros y que se estableciera un acuerdo de convivencia llamado “pacto de oro” el

- ✓ La actividad de los brazaletes reforzó el buen desempeño de los niños, ellos se mostraban motivados e incluso los coleccionaban.
- ✓ En la última sesión de este bloque, se reflexionó acerca del poder de las palabras a partir del libro “El pizarrón encantado” de Emilio Carballido; se elaboraron pizarrones en los que los niños escribieron verdaderas palabras mágicas, agradeciendo a sus compañeros por su amistad, por ayudarles cuando lo necesitaban, por ser buenos amigos, etc. Ver figura 29.

Figura 29. Alumnos colocando mensajes “mágicos” en los pizarrones y un pizarrón de un alumno con sus mensajes



- ✓ Al finalizar, contestaron el Cuestionario de actividades en el Club comelibros, del cual se describen los resultados a continuación.

Cuestionario de actividades en el Club (Bloque 1).

Con base en el cuestionario de actividades (apéndice G) que contestaron los alumnos participantes al terminar la implementación de esta etapa, se obtuvieron los siguientes resultados, organizados por cada una de las áreas evaluadas:

Evaluación del trabajo en el Club comelibros.

El 100% de los niños refirieron que les gustaba ir y querían seguir asistiendo al Club comelibros a realizar actividades como las que se habían hecho. 14 creían que lo que hacían en el club era importante, 12 pensaban que eso les iba ayudar a leer mejor y 13 creían que los libros que se leían eran interesantes.

Autoevaluación de su propio desempeño.

Con respecto a este instrumento se encontró lo siguiente:

- Trece estudiantes señalaron que se esforzaban en todas las actividades que se hacían en el Club, y tres solo en ocasiones, pero el 100% trató de seguir las instrucciones siempre.
- 15 comentaron que trataban de escuchar con atención cuando se leían los libros y todos dijeron que los entendían. 14 indicaron que participaron con respeto: alzaban la mano para hacerlo, compartieron material y cuidaron los libros, etc.
- 13 de los niños refirieron que intentaban contestar las preguntas que hacia la mediadora cuando les leía.

Evaluación del desempeño de la mediadora.

El 100% de los niños señaló que la mediadora leía los libros con alegría, los animaba a hacer las actividades y los trató con respeto. 13 mencionaron que les ayudaba cuando alguien no podía hacer los ejercicios y 12 indicaron que cuando tenían dudas, ella les explicaba hasta que entendían.

Finalmente, 14 comentaron que las actividades que les llevaba la mediadora ayudaban a entender mejor los libros y todos señalaron que ella tomaba en cuenta sus ideas.

Su parte favorita de ir al Club.

Al preguntarles en el cuestionario qué era lo que más habían disfrutado al asistir al club, tres niños dijeron que las actividades con la ruleta, dos señalaron que fue cuando hicieron experimentos, seis los concursos, tres cuando fueron asistentes de la maestra y dos comentaron que todo les había gustado. Esta información fue muy importante pues reflejó que a los niños les agradaban las actividades dinámicas.

Lo que podría mejorar del Club.

Al indagar sobre lo que no les gustó o podría mejorar en la biblioteca, cinco niños dijeron que nada pues consideraban que todo les agradó, cuatro dijeron que querían más concursos, tres querían ver videos o escuchar música y cuatro querían salir más al patio.

Registros individuales de desempeño de alumnos (Bloque 1) (Apéndice H)

Se obtuvieron las puntuaciones medias de todos los registros de los alumnos en las sesiones del bloque. La dimensión correspondiente a *atención* reportó una media de 3 (Puntuación máxima=4; Puntuación mínima=1) lo que significó que los niños requerían de apoyos para mantener su concentración durante la lectura compartida y las actividades complementarias.

En relación con su participación y esfuerzo, se encontró una media de 3.3 (Puntuación máxima=4; Puntuación mínima=1) lo que quiso decir que los alumnos requerían de ayudas para participar, practicar las normas básicas de convivencia: respetar, compartir material y terminar en tiempo y forma las actividades en las prácticas guiadas.

Autoevaluación de la mediadora (Bloque 1)

Este instrumento (apéndice I) constaba de un formato de autoreflexión para la mejora continua de las practicas llevadas a cabo por la mediadora en cada sesión, estaba dividido en tres áreas. A continuación, se presenta lo encontrado en cada una de ellas:

Preparación y desarrollo de la sesión.

El análisis demostró la puntuación media más alta de comparación con las otras dos partes del formato (*Media*= 3.8; Puntuación máxima=4; Puntuación mínima=1). Lo que significó que la mediadora reportó que planificó de manera anticipada el diseño de las sesiones, leyó el material proporcionado por el manual y se aseguró de tener el material didáctico necesario.

Lectura de libros.

Se encontró una puntuación *Media* de 3.5 (Puntuación máxima=4; Puntuación mínima=1), esto sugirió que la mediadora consideró que llevó a cabo las indicaciones propuestas en el formato pero que puede mejorar ellas. Principalmente en aquellas relacionadas con:

- Invitar al grupo a recapitular la historia, por ejemplo ¿Quiénes fueron los personajes principales? ¿cuál fue el problema, etc.?
- Hacer preguntas sobre su opinión o evaluación del texto, por ejemplo ¿Creen que este texto nos da suficiente información sobre los dinosaurios? ¿Creen que la historia podría ser más tenebrosa?
- Ampliar la información que los alumnos aportaban con sus comentarios.

- Si el libro incluía moraleja, conversar o preguntar sobre su significado.

Fue positivo encontrar que la mediadora percibía que su práctica lograba lo siguiente:

- Invitaba a que imaginaran situaciones relacionadas, pero distintas a las que se proponían en el libro. Por ejemplo, ¿Qué creen que hubiera pasado si...?
- Hablaba sobre estados de ánimo. Por ejemplo ¿Si fueran Enrique cómo se sentirían?
- Solicitaba a los alumnos que explicaran palabras o conceptos. Por ejemplo ¿Qué es atiborrar?
- Ofrecía comentarios acerca del libro de las ilustraciones, el texto, etc.
- Utilizaba palabras claves como: antes, luego, después y al final...
- Intentaba resolver dudas cuando los alumnos las manifestaban.
- Ofrecía explicaciones o comentarios conectando el texto con otros de su interés o familiares para ellos.
- Utilizaba un lenguaje claro y accesible para los alumnos.

Ambiente de aprendizaje.

El análisis reportó una puntuación *Media* de 3.7 (Puntuación máxima= 4; Puntuación mínima= 1), los principales ámbitos en los que debía mejorar fueron los siguientes:

- Asegurarse de que todos los alumnos participaran por igual.
- Invitar a los alumnos para participar por iniciativa propia.
- Elegir los libros de acuerdo con el nivel lector de los alumnos, ya que en esta etapa todavía no se trabajaba de manera separada con los grupos de sobresalientes y funcionamiento intelectual límite.

Además, la mediadora percibió las siguientes fortalezas de su práctica:

- Se esforzaba por atraer y mantener la atención del grupo en toda la sesión.
- Demostraba entusiasmo por la lectura de los libros y las actividades complementarias.
- Elegía los libros de acuerdo con los intereses de los alumnos.
- Llevaba a cabo actividades complementarias que entusiasmaban a los niños.
- Tuvo un manejo y promoción adecuados de las prácticas básicas de convivencia.
- Se aseguró de brindar retroalimentación positiva a todos los niños.

El análisis a través de este formato permitió que la mediadora valorara su desempeño en el programa Club comelibros y reflexionara sobre aquellas habilidades que era importante reforzar para la puesta en marcha del segundo bloque.

Bloque 2 Entrenamiento de estrategias de comprensión lectora con base en categoría y nivel lector.

Este bloque se implementó durante cinco meses aproximadamente, en el que se tuvieron once sesiones una vez a la semana, con una duración de 90 minutos. A diferencia del bloque anterior, la configuración de los grupos fue por categoría, para atender de manera concreta sus necesidades educativas especiales. Por lo que asistían los jueves los ocho alumnos sobresalientes de 8:30 a 10:00 y los ocho estudiantes con Funcionamiento Intelectual Límite de 10:30 a 12:00.

Los propósitos principales fueron proporcionar instrucción del uso de estrategias de comprensión lectora en textos narrativos y expositivos, así como mejorar su nivel lector. Razones por las que los objetivos específicos variaron para cada grupo y se elaboraron con base en lo detectado en el pretest.

En el caso de los alumnos con Funcionamiento Intelectual Límite los objetivos específicos fueron:

- Utilizar estrategias de comprensión lectora en la lectura compartida en voz alta de un texto narrativo o expositivo.
- Utilizar estrategias de comprensión lectora en instructivos.
- Identificar, con apoyo, qué estrategias de comprensión lectora utilizaron.
- Elegir con apoyo un libro para leer la siguiente sesión de las dos opciones que llevaba la mediadora y que había escogido con base en lo propuesto en el programa.
- Mejorar su velocidad al identificar letras del abecedario.
- Mejorar su velocidad para leer palabras.
- Mejorar su habilidad para dividir palabras en sílabas.
- Mejorar su habilidad para identificar y producir rimas.
- Mejorar su habilidad para relacionar palabras con imágenes.

Los objetivos específicos para los alumnos sobresalientes fueron:

- Utilizar estrategias de comprensión lectora en la lectura compartida en voz alta de un texto narrativo o expositivo.
- Identificar, con apoyo, qué estrategias de comprensión lectora utilizaron.
- Elegir un libro para leer la siguiente sesión de las dos opciones que llevaba la mediadora y que había escogido con base en lo propuesto en el programa.

- Compartir sus conocimientos a niños de menores que ellos.
- Reflexionar sobre problemáticas actuales y cercanas a su realidad.
- Crear propuestas para atender problemáticas actuales y cercanas a su realidad.
- Deletrear correctamente palabras.
- Identificar y producir sinónimos y antónimos.

Estos objetivos se dosificaron en las once sesiones. Los libros que se leyeron y las actividades que se realizaron se encuentran en los apéndices D y E.

En total se leyeron 23 libros, 14 narrativos y 23 expositivos, a partir de los cuales la mediadora diseñó las sesiones bajo lo establecido en el programa (apéndice A) y realizó la lectura compartida.

Previo a que se pusiera en marcha este bloque, se elaboró la “caja de estrategias” que contenía las tácticas de comprensión utilizadas cuando se leía un texto, las cuales se enunciaron en un lenguaje sencillo. Ver figuras 30 y 31.

Figura 30. Caja de estrategias



Figura 31. Tarjetas con estrategias en lenguaje sencillo



También se elaboró el “Dado de la comprensión lectora” con seis preguntas diferentes en cada lado, para trabajar el análisis de textos después de la lectura y propiciar la discusión. Ver figura 32.

Figura 32. Dado de la comprensión lectora



Las preguntas que contenía eran las siguientes.

Tabla 27

Preguntas del dado de la comprensión lectora

Preguntas del dado de la comprensión lectora
¿Qué otro título le pondrías a este libro?
¿En qué te pareces al protagonista?
¿A qué te recuerda este libro?
¿A quién se lo recomendarías?
¿Qué personaje te hubiera gustado ser?
¿Qué calificación le darías a este libro?

Nota Fuente: Elaboración propia.

Así, los resultados que más destacaron en este bloque fueron los siguientes:

- ✓ Se continuó reforzando el concepto de autoría, al brindarles información biográfica de diversos autores e ilustradores: Antony Browne, Diana Tiznado Palmieri, Roberto Innocenti, Frank Tashlin, Antonio Ramos Revillas y Oscar Brenifier. Fue interesante que en la sesión ocho de los niños sobresalientes, no se les dijo quién era el autor del libro Sputnik y David, a manera de adivinanza se les dieron algunos datos biográficos y ellos identificaron que se hablaba de Emilio Carballido. Por su parte, los alumnos con Funcionamiento Intelectual Límite solicitaron leer al escritor Oliver Jeffers, por lo que los últimos dos libros de la fase fueron de él.
- ✓ Los libros del mes elegidos por los alumnos por consenso se colocaron en el recurso gráfico correspondiente. Fue interesante que todos los que eligieron eran narrativos, ver tabla 28.

Tabla 28.

Libros del mes elegidos por cada categoría.

Libros del mes		
Alumnos con Funcionamiento Intelectual Límite	Enero	El monstruo de colores
	Febrero	El amigo del pequeño tiranosaurio
	Marzo	Gorila
	Abril	El día que los crayones regresaron a casa
Alumnos con Aptitudes Sobresalientes	Enero	La peor señora del mundo
	Febrero	Yo te pego, tu me pegas
	Marzo	El oso que no lo era
	Abril	Historia de una gaviota y del gato que le enseñó a volar

- ✓ Se utilizó el dado de la comprensión lectora en cinco sesiones narrativas con cada grupo de alumnos.
- ✓ Las actividades que se realizaron fueron diversas, con material variado en cada sesión: tableros gigantes en el patio y dentro de la biblioteca, material manipulativo, concursos, videos, documentales, música, en ocasiones se sentaban en un tapete en el piso o en sillas, etc. Todas ellas se describen en los apéndices D y E.
- ✓ Para ingresar a la biblioteca los niños debían responder un reto. Por ejemplo: decir un sinónimo, decir una rima o deletrear una palabra. La mediadora los preguntaba de acuerdo con el nivel de cada alumno. Ellos demostraban entusiasmo y en varias ocasiones pedían más desafíos.
- ✓ Se trató de que algunas temáticas de los libros fueran equivalentes en los dos grupos, tales como: las emociones, el cuerpo, el universo y los dinosaurios.
- ✓ Debido a que algunos libros que se leyeron con los alumnos sobresalientes contenían información sensible, se creó un ambiente propicio en el que se les solicitó mucho respeto y seriedad. Los temas fueron: desaparición forzada, maltrato infantil (circulo de la violencia), discriminación y calentamiento global. Los niños mantuvieron una actitud respetuosa y demostraron interés por expresar sus opiniones.

En las figuras 33 y 34, se muestran fotografías de algunos momentos en las sesiones de cada categoría.

Figura 33. Fotografías de algunos momentos en las sesiones del bloque 2 con los alumnos con Funcionamiento Intelectual Límite



- a) Actividad con el libro “El monstruo de colores” en la que asociaron distintas canciones a las emociones que proponía el texto.



- b) Actividad con el libro “Dinohuellas en la que se elaboró un mapa mental sobre el piso con la información que iba proporcionando el texto en la lectura compartida.



- c) Actividad a partir del libro “Dinohuellas” en la que se colocó en el patio un camino de letras desordenadas que debían saltar en orden alfabético.



d) Lectura compartida en voz alta del libro “Yo observo el cielo y el universo”, en la cual se visualizaron algunos videos y se ambientó con luces y música.



e) Actividad en el que asociaron imágenes con su letra inicial con límite de tiempo.

Figura 34. Fotografías de algunos momentos en las sesiones del bloque 2, con los alumnos con Aptitudes Sobresalientes



a) Lectura compartida del libro del tipo narrativo “El oso que no lo era”.



b) Lectura compartida del libro expositivo “El universo”, en la cual se visualizaron algunos videos y se ambientó con luces y música.



- c) Actividad a partir del libro “Yo te pego, tu me pegas” en la que hicieron la promesa de estar libres de bullying al plasmar sus manos en un árbol, en el que también aparece el protagonista (pájaro amarillo).



- d) Actividad a partir del libro “¿Contrarios? un libro para ejercitar el arte de pensar” en la que se analizaron los conceptos finito e infinito y los niños dibujaron cómo se imaginaban que era este último.



e) Actividad a partir del libro “El cuerpo humano de juego en juego” en la que armaron un esqueleto con los ojos vendados y siguiendo las instrucciones de sus compañeros.

- ✓ Al finalizar, contestaron el Cuestionario de actividades en el Club comelibros del bloque 2, del cual se describen los resultados a continuación.

Cuestionario de actividades en el Club (Bloque 2).

Con base en el cuestionario de actividades (apéndice G) que contestaron los alumnos participantes, al terminar la implementación de esta etapa se obtuvieron los siguientes resultados, organizados por cada una de las áreas evaluadas:

Evaluación del trabajo en el Club comelibros.

El 100% de los niños refirieron que les gustaba ir al Club comelibros y que querían seguir asistiendo a realizar actividades como las que se habían hecho.

Quince creían que lo que hacían al asistir era importante, todos señalaron que los libros que se leían eran interesantes y que asistir al club les iba ayudar a leer mejor.

Autoevaluación de su propio desempeño.

Catorce estudiantes señalaron que, se esforzaban en todas las actividades que se hacían en el Club y solo dos en ocasiones.

El 100% trató de seguir las instrucciones siempre, escucharon con atención cuando se leían los libros y los entendían. 15 indicaron que trataron de participar con respeto: alzaban la mano para participar, compartieron material y cuidaron los libros, etc. Así como, intentaban contestar las preguntas que hacía la mediadora cuando les leía.

Evaluación del desempeño de la mediadora.

El 100% de los niños señalaron que la mediadora leía los libros con alegría, los animaba a hacer las actividades y los trató con respeto, les ayudaba cuando alguien no podía hacer los ejercicios y cuando tenían dudas ella les explicaba hasta que entendían.

Además, comentaron que las actividades que llevaba la mediadora les ayudaban a entender mejor los libros y tomaba en cuenta sus ideas.

Su parte favorita de ir al Club.

Al preguntarles en el cuestionario cual había sido su parte favorita de asistir al club, tres niños dijeron que las actividades en el patio, dos señalaron que fue cuando se vieron videos o documentales, cuatro los concursos, dos cuando fueron asistentes de la maestra y cinco comentaron que todo les había gustado.

Lo que podría mejorar del Club.

Al indagar sobre lo que no les gustó o podría mejorar en la biblioteca, seis niños dijeron que nada, pues consideraban que todo les agradó. Tres niños dijeron que les hubieran gustado más concursos, cuatro ver más videos o escuchar música y tres salir más al patio.

Registros individuales de desempeño de alumnos (Bloque 2) (Apéndice H).

Se obtuvieron las puntuaciones *Medias* de todos los registros de los alumnos en las sesiones del bloque. Se observó que su *atención* reportó una *Media* de 3.6 (Puntuación máxima=4; Puntuación mínima=1) lo que significó que los niños requerían de apoyos para mantener su concentración durante la lectura compartida y las actividades complementarias.

En relación con su participación y esfuerzo, se encontró una *Media* de 3.8 (Puntuación máxima=4; Puntuación mínima=1) lo que indicó que los alumnos cada vez requerían menos ayudas para participar, practicar las normas básicas de convivencia: respetar, compartir material y terminar en tiempo y forma las actividades en las prácticas guiadas.

Autoevaluación de la mediadora (Bloque 2).

A continuación, se presenta lo encontrado en cada una de las dimensiones que forman parte de este formato (apéndice I):

Preparación y desarrollo de la sesión.

El análisis de las puntuaciones medias señaló que la mediadora percibía que diseñaba con anticipación las sesiones con lo estipulado en el manual del Club comelibros y seleccionaba el material didáctico apropiadamente (*Media*= 4; Puntuación máxima=4; Puntuación mínima=1).

Lectura de libros.

Se encontró una puntuación *Media* de 3.7 (Puntuación máxima=4; Puntuación mínima=1) pues la mediadora consideró que:

- Invitaba al grupo a recapitular la historia, por ejemplo ¿Quiénes fueron los personajes principales? ¿cuál fue el problema, etc.?
- Hacía preguntas sobre su opinión o evaluación del texto, por ejemplo ¿Creen que este texto nos da suficiente información sobre los dinosaurios? ¿Creen que la historia podría ser más tenebrosa?
- Ampliaba la información que los alumnos aportaban con sus comentarios.
- Invitaba a que imaginaran situaciones relacionadas pero distintas a las que se proponían en el libro, por ejemplo, ¿Qué creen que hubiera pasado si...?
- Hablaba sobre estados de ánimo, por ejemplo ¿Si fueran Enrique cómo se sentirían?
- Solicitaba a los alumnos que explicaran palabras o conceptos, por ejemplo ¿Qué es atiborrar?
- Ofrecía comentarios acerca del libro de las ilustraciones, el texto, etc.
- Utilizaba palabras claves como: antes, luego, después y al final...
- Intentaba resolver dudas cuando los alumnos las manifestaban.
- Ofrecía explicaciones o comentarios conectando el texto con otros de su interés o familiares para ellos.
- Utilizaba un lenguaje claro y accesible para los alumnos.

Así mismo, la mediadora reconoció que debió hacer énfasis en conversar sobre el significado de moralejas.

Ambiente de aprendizaje.

El análisis reportó una puntuación *Media* de 3.9 (Puntuación máxima= 4; Puntuación mínima= 1), ya que la mediadora consideró que:

- Trataba de que todos los alumnos participaran por igual y los invitaba a que participaran por iniciativa propia.
- Se esforzaba por atraer y mantener la atención del grupo en toda la sesión.
- Demostraba entusiasmo por la lectura de los libros y las actividades complementarias.
- Elegía los libros de acuerdo con los intereses y nivel lector de los alumnos.
- Llevaba a cabo actividades complementarias que entusiasmaban a los niños.
- Tuvo un manejo y promoción adecuados de las prácticas básicas de convivencia.
- Se aseguró de brindar retroalimentación positiva a todos los niños.

Los anteriores resultados permitieron que la mediadora diseñara e implementara el siguiente bloque.

Bloque 3 Buenos lectores en acción.

Este bloque se implementó durante dos semanas, en las que se tuvieron dos sesiones, con una duración de 90 minutos cada una. La configuración del grupo fue mixta, participaron los 16 alumnos en conjunto. Las actividades se llevaron a cabo los jueves de 8:30 a 10:00 am.

El propósito principal fue alentarles a convertirse en buenos lectores y que utilizaran estrategias de comprensión lectora. Los objetivos específicos para los estudiantes fueron:

- Conocer las características de un buen lector.
- Identificar las estrategias a utilizar antes, durante y después de una lectura.
- Utilizar estrategias de comprensión lectora en la lectura compartida en voz alta de un texto narrativo.
- Identificar, con apoyo, qué estrategias de comprensión lectora utilizaron.
- Comparar el capítulo leído de Matilda con la película.
- Contestar la evaluación final del programa: Cuestionario de estrategias de comprensión y motivación por la lectura.

Estos objetivos se dosificaron en las dos sesiones, los libros que se leyeron y las actividades que se realizaron se encuentran en el apéndice F.

Previo a iniciar este bloque, la mediadora elaboró un cartel con las características de los buenos lectores (tabla 29).

Tabla 29

Características de los buenos lectores

Características de los buenos lectores

Usan estrategias de lectura.
 Piensan cuando leen.
 Platican sobre lo que leen.
 Cuidan los libros.
 Practican la lectura.
 Disfrutan leyendo.

Nota Fuente: Elaboración propia.

Dicho cartel se diseñó de manera llamativa, con colores e imágenes. Para ello se tomó en cuenta una de las caricaturas que les gustaban a los participantes y que su historia gira en torno a libros: Gravity falls. Después se colocó en la puerta de la biblioteca. Ver figura 35.

Figura 35. Cartel con las características de los buenos lectores



En la primera sesión se leyó el libro “Matilda” de Roald Dahl, cuya protagonista es una gran lectora y figuraba como un buen ejemplo para los niños, algunos de los resultados que más destacaron fueron los siguientes:

- ✓ Se continuó reforzando el concepto de autoría, al brindarles información biográfica del autor Roald Dahl.
- ✓ Aunque varios niños ya habían visto la película, se mostraron atentos e interesados en la lectura compartida del capítulo del libro.
- ✓ Demostraron sorpresa cuando se les mostraron, en físico, algunos libros que leyó Matilda (la protagonista): Orgullo y prejuicio, de Jane Austen, Grandes esperanzas, de Charles Dickens y El viejo y el mar, de Ernest Hemingway.
- ✓ Al terminar la lectura compartida, se utilizó el dado de la comprensión lectora.
- ✓ Posteriormente, elaboraron un “minilibro”, que contenía las características de los buenos lectores, mientras se les explicaban cada una de ellas con apoyo de una presentación y cartel. Es importante destacar que ellos demostraron conocer ya la información, pues en el club siempre se pusieron en práctica, aunque nunca se había hablado de ello de manera explícita. Participaban por iniciativa propia y mostraban asombro por contestar correctamente. En la figura 36, se muestra la plantilla que se proporcionó de forma impresa a cada uno de los

niños, para que elaboraran su minilibro. En ella aparecen ilustraciones originales del libro "Matilda". En la figura 37 se muestra un minilibro elaborado por uno de los niños.

Figura 36. Información que contenían las páginas del minilibro

<p style="text-align: center;">LOS BUENOS LECTORES</p> 	<p>ANTES DE LEER UN LIBRO</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Se sientan en un lugar cómodo, tranquilo y con luz para leer. ✓ Observan la portada. ✓ Intentan predecir de qué tratará. ✓ Leen la contraportada. ✓ Checan información del autor. 
<p style="text-align: center;">CUANDO LEEN EL LIBRO</p>  <ul style="list-style-type: none"> ✓ Piensan. ✓ Se hacen preguntas. ✓ Tratan de adivinar qué sucederá. ✓ Imaginan. ✓ Disfrutan conocer cosas nuevas. ✓ Se asombran. ✓ Se detienen cuando no entienden algo. ✓ Platican sobre lo que leen. 	<p style="text-align: center;">CUANDO TERMINAN DE LEERLO</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Reflexionan. ✓ Platican sobre la lectura. ✓ Comparten el libro a sus amigos o familia. ✓ Quieren leer más. ✓ Hacen una actividad. 

Figura 37. Minilibro elaborado por uno de los alumnos



En la segunda y última sesión, se proyectó la película “Matilda”, ocasión en la que se les permitió comer palomitas y refresco. Se comentaron algunas similitudes que tiene con el libro original.

Para finalizar, se proyectó un video que contenía fotografías desde el inicio del club, un recuento de todos los libros que se leyeron y las actividades que se hicieron. En dicha presentación se dio a conocer lo siguiente:

- Se leyeron en total 33 libros, 19 narrativos y 14 expositivos
- Los libros provenían de cuatro continentes y 11 países diferentes: ocho de México, cinco de Estados Unidos, dos de Chile, uno de Venezuela, cuatro de España, seis de Francia, cuatro de Inglaterra, dos de Italia, uno de Bélgica, uno de Argelia y uno de Malasia.
- Los libros elegidos por decisión unánime como los favoritos fueron: El increíble niño comelibros y el día que los crayones renunciaron.
- Oliver Jeffers, fue elegido como su autor favorito, por decisión unánime.

Los alumnos demostraron asombro al conocer este recuento. Se les motivó a que continuaran siendo buenos lectores de diversos libros y conocedores de varios autores de distintos países.

La mediadora proporcionó a cada estudiante, una lista fotocopiada con las bibliografías de los libros que se leyeron en el club y otros textos recomendados por ella (apéndice L). Posteriormente, contestaron las evaluaciones correspondientes al bloque.

Figura 38. Fotografías de algunos momentos del bloque 4



a) Lectura compartida del libro del tipo narrativo “Matilda”.



b) Proyección de película "Matilda" posterior a la lectura del libro.

Cuestionario de estrategias de comprensión lectora y motivación.

Después de la implementación del último bloque del programa, los alumnos contestaron el cuestionario de estrategias de comprensión lectora y motivación (apéndice J), se obtuvieron los siguientes resultados, organizados por cada una de las áreas evaluadas:

Identificación de estrategias de comprensión lectora.

Quince de los niños identificaron correctamente las estrategias que ayudarían a entender mejor un libro y solo uno tuvo dificultades.

Las estrategias que identificaron mejor fueron: Tratar de adivinar lo que va a pasar en la historia, acordarse de situaciones parecidas que se han vivido, hacerse preguntas, pensar e imaginar mientras se lee, sentarse a leer en un lugar apropiado, con niveles de luz y ruido adecuados.

La estrategia que más trabajo les costó identificar fue: buscar las palabras que no entendieran.

Utilidad de la lectura.

Al preguntarles para qué creen que sirva leer, se les proporcionaron tres opciones: para aprender, para divertirse, para mejorar en la escuela, para nada y un apartado en el que podían escribir si creían que había otras. Lo esperado era que al menos señalaran las tres primeras. 14 niños señalaron ello y dos indicaron que para aprender y mejorar en la escuela.

Actitud futura hacia la lectura.

Al preguntarles en el cuestionario si sabían qué hacer cuando leyeran un libro, el 100% de los alumnos contestó afirmativamente. Así mismo, todos señalaron que creían que leer libros era importante, que les gustaría tener libros o que se los regalaran y que leerían más si tuvieran mayor cantidad de ellos en casa, pues nadie los debía obligar a leer para que lo hagan. Es decir, lo harían por gusto. Nadie señaló considerar que leer era aburrido o perder el tiempo.

Fase 4: Identificación de los efectos del programa en los participantes

Objetivo

- Realizar una evaluación post test, para conocer los posibles cambios desarrollados por el programa en los alumnos participantes.

Escenario

Se trabajó en la biblioteca y el aula de psicología de la escuela primaria a la que asistían los estudiantes participantes.

Participantes

Dieciséis alumnos identificados con necesidades educativas especiales a los que se les instrumentó el programa de enriquecimiento *Club comelibros*.

Herramientas

Para la evaluación, se utilizaron los mismos instrumentos empleados en la fase 1 (pre-test). Adicionalmente, los padres, madres de familia y tutores acudieron a una entrevista de cierre.

Procedimiento

Al finalizar la aplicación del programa de enriquecimiento, se llevó a cabo la evaluación post test. Se trabajó de forma grupal con los 16 alumnos en dos sesiones, en la primera se aplicaron el Test de Matrices Progresivas de Raven Forma Coloreada (Raven, Court & Raven, 1993), Prueba de Pensamiento Creativo Versión Figural A (Torrance, 2008); en la segunda, la Escala de Compromiso con la Tarea (Zacatelco, 2005) y la Prueba de Autoconcepto Académico (Chávez, 2014).

Posteriormente, se programaron sesiones individuales para trabajar con la prueba WISC-IV. Una vez calificados todos los instrumentos, se realizó una base de datos en el paquete estadístico SPSS 23, y se analizaron las puntuaciones *Medias* obtenidas en el pretest y postest de cada instrumento, a través de la prueba no paramétrica de Wilcoxon, con el objetivo de identificar los posibles cambios mostrados por los alumnos al término del programa.

Resultados

Los datos obtenidos en cada una de las categorías de necesidades educativas especiales que participaron se describen a continuación.

Perfil cognitivo y motivacional de los estudiantes que participaron en el *Club comelibros*.

El análisis detectó que, en general, después de la implementación del programa hubo cambios significativos en todas las variables. Esto se puede observar en los datos obtenidos por la prueba no paramétrica de Wilcoxon con una $\alpha = 0.05$ (ver tabla 30).

Tabla 30.

Resultados de las pruebas no paramétricas de Wilcoxon al analizar el perfil cognitivo y motivacional de los alumnos participantes

	Wilcoxon	Puntaje Z
Autoconcepto académico	0.003	-3.002
Compromiso con la tarea	0.023	-2.267
Razonamiento visoespacial	0.001	-3.304
Inteligencia (CIT)	0.001	-3.410
Creatividad	0.003	-2.983

Estos resultados sugieren que el programa favoreció habilidades intelectuales y de pensamiento, así como estimuló su interés y esfuerzo por las actividades escolares. A continuación, se podrán observar de forma más detenida, los resultados estadísticos por categoría.

Perfil cognitivo y motivacional de estudiantes con funcionamiento intelectual límite.

Autoconcepto académico.

El análisis de esta variable reportó que su percepción como estudiantes se incrementó de manera significativa del pretest ($M_{\text{pretest}} = 146$) al posttest ($M_{\text{posttest}} = 159$, $p = 0.05$ con $\alpha = 0.05$). En la tabla 31 se presentan los puntajes de cada uno de los participantes, se observa que solo un estudiante bajó su puntaje y los demás lo incrementaron. Es posible que el percibirse con

mayores herramientas lectoras haya impactado favorablemente su representación interna como estudiantes.

Tabla 31.

Comparación de las puntuaciones obtenidas por cada alumno con Funcionamiento Intelectual Límite en el pre-test y pos-test con respecto al Autoconcepto académico

	Autoconcepto académico	
	Pretest	Postest
S.H.A.I.	148	168
S.M.L.I.	167	153
M.S.S.Q.	106	120
P.P.S.G.	150	161
P.S.V.A.	174	179
S.L.L.	137	179
M.D.J.D.	148	149
B.O.M.F.	138	168

Compromiso con la tarea.

Se detectó que, después de la implementación del programa, hubo cambios significativos en esta variable ($M_{\text{pretest}} = 71$, $M_{\text{postest}} = 81$, $p = 0.05$ con $\alpha = 0.05$). En la tabla 32 se puede observar que cinco estudiantes elevaron su puntaje, dos lo mantuvieron y uno lo bajó. Lo que indica que, en la mayoría de los estudiantes, el programa estimuló su motivación para participar en actividades escolares.

Tabla 32.

Comparación de las puntuaciones obtenidas por cada alumno con Funcionamiento Intelectual Límite en el pre-test y pos-test con respecto al Compromiso con la tarea

	Compromiso con la tarea	
	Pre-test	Post-test
S.H.A.I.	67	95
S.M.L.I.	78	78
M.S.S.Q.	55	57
P.P.S.G.	92	92
P.S.V.A.	42	47
S.L.L.	75	102
M.D.J.D.	65	69
B.O.M.F.	101	99

Razonamiento viso espacial.

Se observó un incremento significativo en las puntuaciones *Medias* de los alumnos participantes con funcionamiento intelectual límite ($M_{\text{pretest}} = 26$, $M_{\text{posttest}} = 30$, $p = 0.027$ con $\alpha = 0.05$). En la tabla 33 se puede observar que, en el posttest, solo un estudiante lo mantuvo y los demás lo incrementaron. Esto sugirió que mejoraron sus habilidades para comparar, sintetizar y razonar información abstracta a través de analogías no verbales.

Tabla 33.

Comparación de las puntuaciones obtenidas por cada alumno con Funcionamiento Intelectual Límite en el pre-test y pos-test con respecto al Razonamiento Visoespacial

	Razonamiento visoespacial	
	Pre-test	Post-test
S.H.A.I.	30	32
S.M.L.I.	29	34
M.S.S.Q.	22	27
P.P.S.G.	21	32
P.S.V.A.	25	25
S.L.L.	31	30
M.D.J.D.	27	29
B.O.M.F.	26	30

Inteligencia.

Se encontró que la *Media* del C. I. Total (CIT) se incrementó de nueve puntos, en la segunda evaluación y la prueba no paramétrica de Wilcoxon mostró que estos cambios fueron significativos ($M_{\text{pretest}} = 81$, $M_{\text{posttest}} = 90$, $p = 0.018$ con un $\alpha = 0.05$).

Al analizar los resultados del CIT de manera individual, se reportó que, al elevar sus puntajes, cuatro lograron ubicarse en la categoría promedio, dos en promedio bajo y dos se mantuvieron. Ver tabla 34.

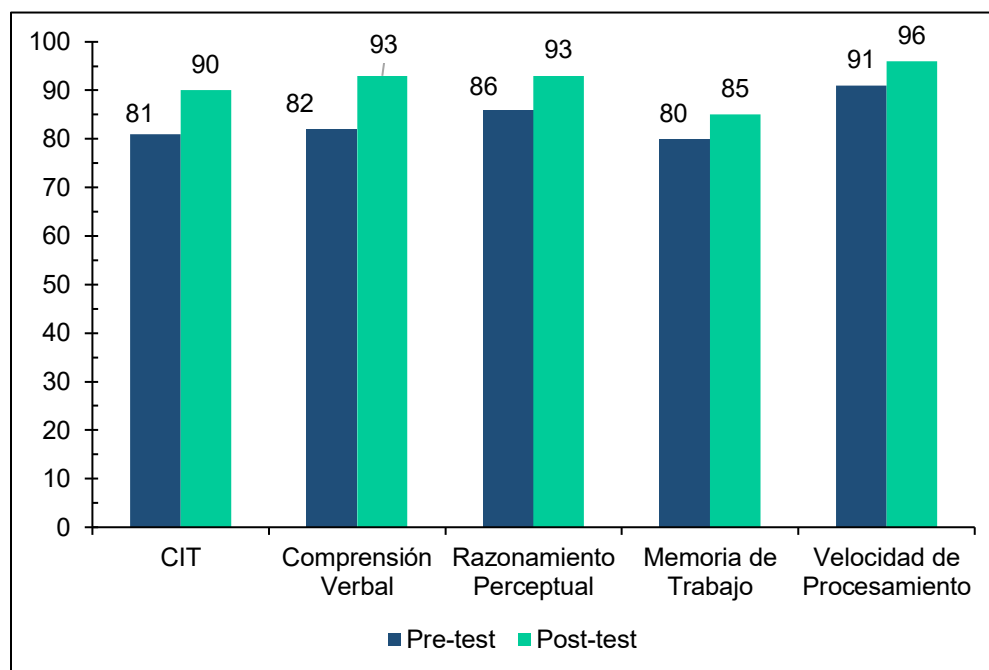
Tabla 34.

Puntuaciones compuestas obtenidas por cada alumno con Funcionamiento Intelectual Límite en el pre test y post test en la evaluación de WISC-IV

	Índices									
	Coeficiente Intelectual Total (CIT)		Comprensión Verbal (ICV)		Razonamiento Perceptual (IRP)		Memoria de Trabajo (IMT)		Velocidad de Procesamiento (IVP)	
	Pre test	Post test	Pre test	Post test	Pre test	Post test	Pre test	Post test	Pre test	Post test
<i>Media</i>	81	90	82.5	93.2	86.5	93.1	80.1	85.1	91.2	96.3
S.H.A.I.	77	83	73	95	88	88	74	80	94	97
S.M.L.I.	81	81	81	79	92	106	71	77	94	94
M.S.S.Q.	84	94	90	114	88	106	80	94	91	80
P.P.S.G.	80	87	85	95	75	92	94	77	85	100
P.S.V.A.	78	87	87	91	73	88	80	83	91	91
S.L.L.	84	95	79	89	80	102	71	91	91	106
M.D.J.D.	83	97	73	85	85	102	86	99	90	103
B.O.M.F.	81	96	83	98	94	75	65	80	95	100

Además, se encontró que, aunque todas sus escalas incrementaron, el área que obtuvo cambios estadísticamente significativos fue Comprensión Verbal ($M_{pretest} = 82$, $M_{posttest} = 93$, $p = 0.025$ con un $\alpha = 0.05$) pues mejoraron sus habilidades de expresión, formación de conceptos, capacidad de aprendizaje, memoria a largo plazo y conceptualización verbal. Lo que quiere decir que, el programa favoreció su capacidad cognoscitiva general y principalmente, estimuló el desarrollo del lenguaje verbal de estos alumnos (Figura 39).

Figura 39. Puntuaciones *Medias* obtenidas por los estudiantes con Funcionamiento Intelectual Límite en las dos evaluaciones de WISC-IV



Creatividad.

Al comparar las puntuaciones de creatividad general entre el pretest ($M_{\text{pretest}} = 36$) y el posttest ($M_{\text{posttest}} = 48$) se encontró un incremento estadísticamente significativo en los alumnos con Funcionamiento Intelectual Límite ($p = 0.043$ con $\alpha = 0.05$). En la tabla 35 se muestra que seis de ellos incrementaron en esta habilidad, en uno se mantuvo y en uno disminuyó luego de la implementación del programa.

Tabla 35.

Comparación de las puntuaciones obtenidas por cada alumno con Funcionamiento Intelectual Límite en el pre-test y pos-test con respecto a la Creatividad.

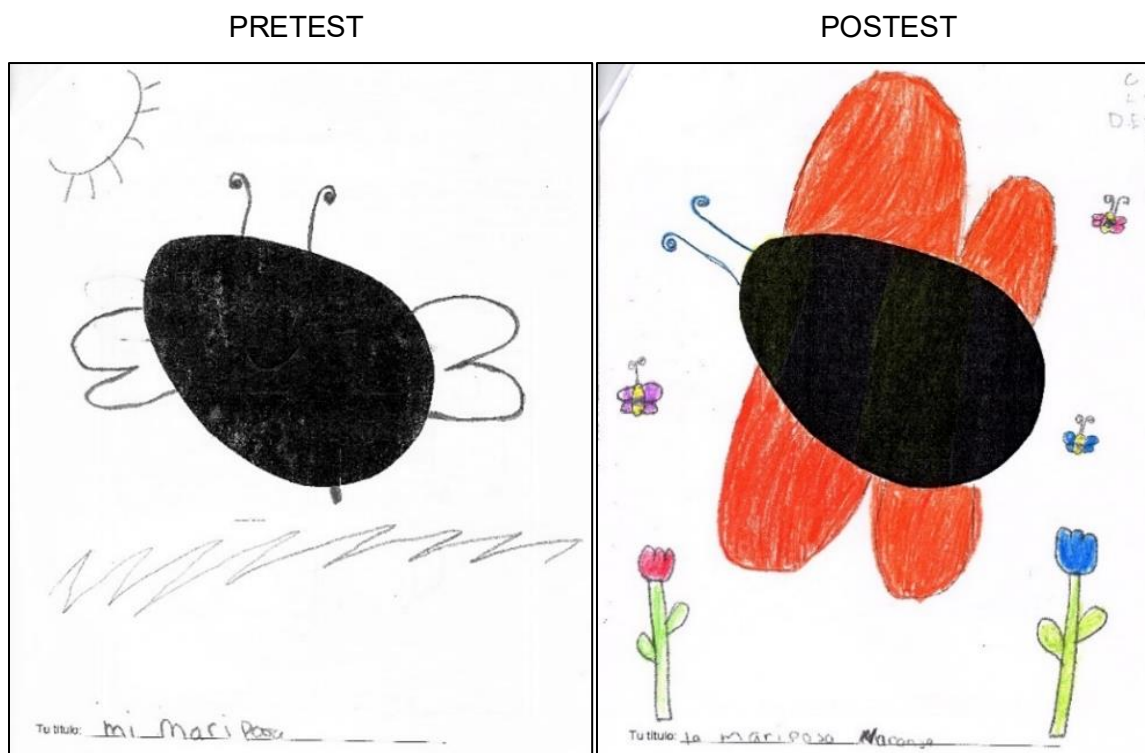
	Creatividad	
	Pre-test	Post-test
S.H.A.I.	51	55
S.M.L.I.	35	35
M.S.S.Q.	35	51
P.P.S.G.	27	41
P.S.V.A.	52	44
S.L.L.	41	63
M.D.J.D.	24	60
B.O.M.F.	16	36

Al analizar de manera específica cada aspecto que integra la creatividad, se encontró que en la segunda evaluación sus dibujos destacaron poco por su originalidad del ($M_{pretest} = 14$, $M_{postest} = 14$, $p = 0.671$ con $\alpha = 0.05$) creación de títulos únicos ($M_{pretest} = 2$, $M_{postest} = 6$, $p = 0.118$ con $\alpha = 0.05$) y producción de dibujos con resistencia al cierre ($M_{pretest} = 0$, $M_{postest} = 0$, $p = 1.00$ con $\alpha = 0.05$).

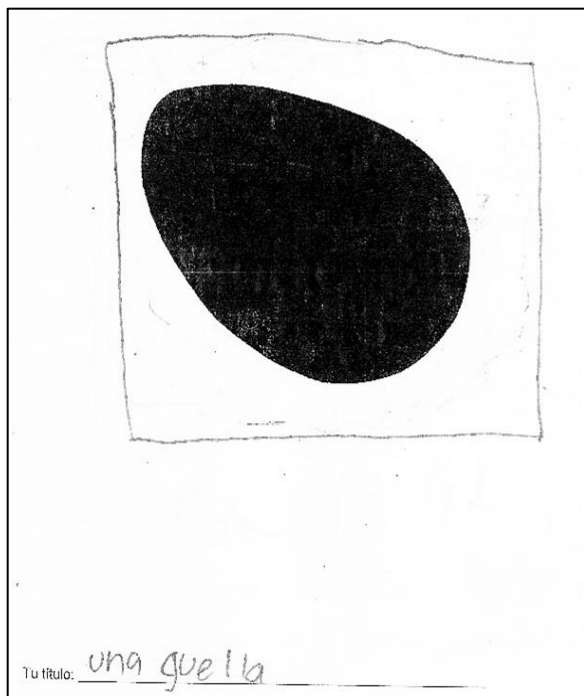
Estos alumnos se distinguieron en el postest por elaborar mayor cantidad de producciones las cuales eran más detalladas, enriquecidas con diversos colores, texturas y líneas, lo que dio como resultado que en el área de Elaboración obtuvieran un incremento estadísticamente significativo ($M_{pretest} = 3$, $M_{postest} = 5$, $p = 0.023$ con $\alpha = 0.05$) así como en Fluidez ($M_{pretest} = 16$, $M_{postest} = 22$, $p = 0.018$ con $\alpha = 0.05$).

A continuación, se presentan dos ejemplos de una de sus producciones gráficas en las que se observó, que los primeros dibujos tuvieron menos detalles y colores en comparación con los del postest en los que elaboraron más elementos dentro y fuera del estímulo.

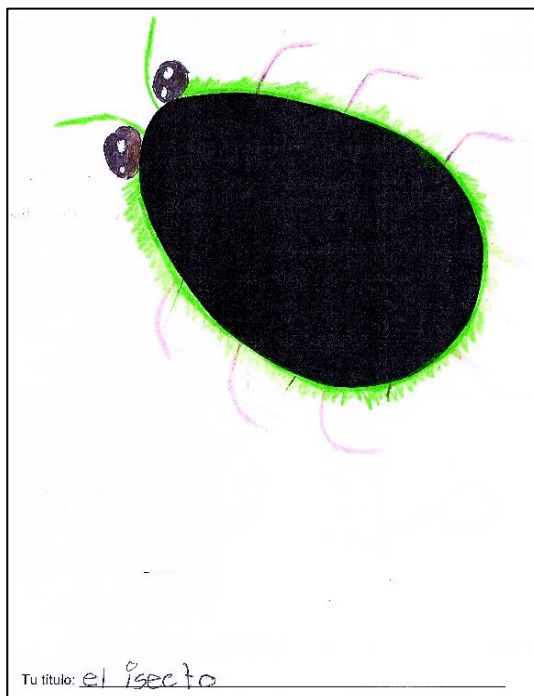
Figura 40. Dibujos del pre y post de la Actividad 1, de la prueba Torrance Figural A de dos alumnos con Funcionamiento Intelectual Límite



PRETEST



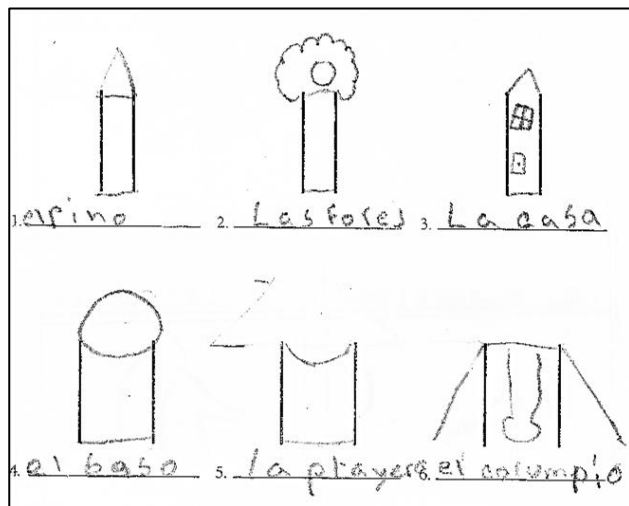
POSTEST



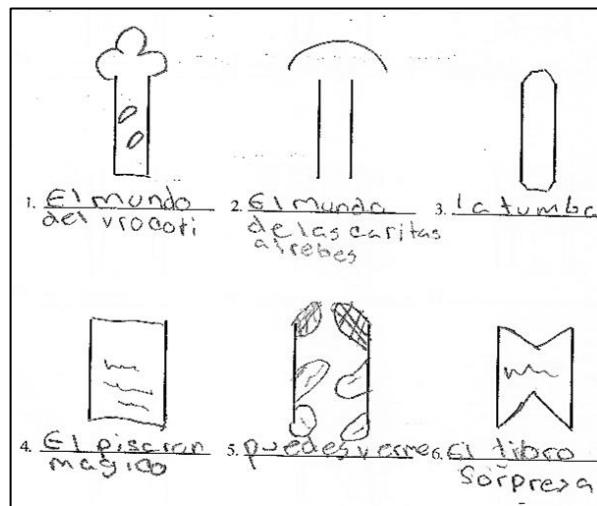
En la figura 41 se presenta otro ejemplo, donde se observa que las producciones del postest son enriquecidas con su imaginación. Cabe señalar que un aspecto importante que se trabajó en la intervención fue el analizar y crear ideas antes, durante y después de una lectura, lo cual pudo influir en los resultados del ámbito creativo.

Figura 41. Dibujos del pre y post de la Actividad 3 de la prueba Torrance Figural A de una estudiante con Funcionamiento Intelectual Límite.

PRETEST

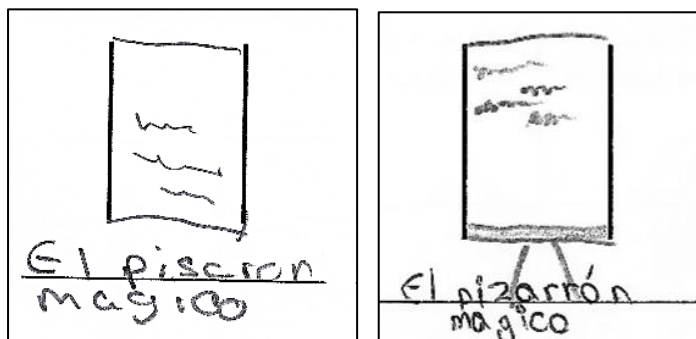


POSTEST



En el análisis, resultó interesante que algunos niños con Funcionamiento Intelectual Límite incluyeron en sus producciones información de los libros que se leyeron y material que se usó en la biblioteca cuando acudían al *Club comelibros*. Ver figura 42.

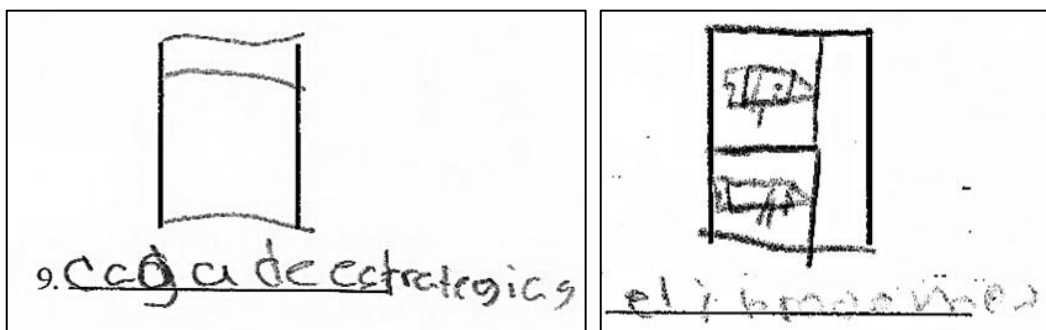
Figura 42. Dibujos de los niños con funcionamiento intelectual límite que incluyeron información y material del Club comelibros



a) Producciones de niña que hizo referencia al libro “El pizarrón encantado” del autor Emilio Carballido.



b) Producciones de estudiante que hizo referencia al libro “El día que los crayones regresaron a casa” del autor Oliver Jeffers.



c) Producciones de alumnos que hicieron referencia al material que se utilizaba en el Club comelibros: la caja de estrategias y el libro del mes.

Perfil cognitivo y motivacional de estudiantes con aptitudes sobresalientes.

Autoconcepto académico.

Se encontró que los alumnos sobresalientes mejoraron su percepción como estudiantes de manera significativa del pretest al posttest ($M_{\text{pretest}} = 171$, $M_{\text{posttest}} = 183$, $p = 0.012$ con $\alpha = 0.05$). En la tabla 36 se presentan los puntajes de cada uno de los participantes, en la que se observa que todos incrementaron, lo que sugiere que al concebirse como mejores lectores se favoreció su percepción y capacidad para realizar tareas y proyectos escolares.

Tabla 36.

Comparación de las puntuaciones obtenidas por cada alumno sobresaliente en el pre-test y pos-test con respecto al Autoconcepto académico.

	Autoconcepto académico	
	Pre-test	Post-test
G.J.A.	139	147
M.G.X.Y.	179	194
P.O.M.	210	212
G.G.A.	180	194
R.S.E.N.	164	196
V.C.D.	158	169
Z.R.O.LI.	179	183
B.G.M.	164	169

Compromiso con la tarea.

Aunque de manera general, se detectó que después de la implementación del programa, hubo cambios significativos en esta variable por parte de todo el grupo participante ($p = 0.023$ con $\alpha = 0.05$). Al realizar un análisis más específico se encontró que el cambio no predominó de manera significativa en los alumnos sobresalientes ($M_{\text{pretest}} = 88$, $M_{\text{posttest}} = 91$, $p = 0.18$ con $\alpha = 0.05$). En la tabla 37 se puede observar que todas las puntuaciones incrementaron, por lo que es posible inferir que su interés, dedicación y persistencia en las actividades escolares continuaron favorablemente en ellos tal y como se había identificado desde el pretest.

Tabla 37.

Comparación de las puntuaciones obtenidas por cada alumno con aptitudes sobresalientes en el pre-test y pos-test con respecto al Compromiso con la tarea.

	Compromiso con la tarea	
	Pre-test	Post-test
G.J.A.	96	97
M.G.X.Y.	92	93
P.O.M.	84	93
G.G.A.	69	81
R.S.E.N.	77	73
V.C.D.	95	102
Z.R.O.LI.	95	93
B.G.M.	100	102

Razonamiento visoespacial.

En el área de razonamiento visoespacial, se observó un incremento significativo en las puntuaciones de todos los alumnos participantes con aptitudes sobresalientes ($M_{\text{pretest}} = 30$, $M_{\text{posttest}} = 34$, $p = 0.017$ con $\alpha = 0.05$). En la tabla 38 se puede observar que un estudiante mantuvo su puntaje y los demás lo incrementaron, lo que sugiere que el programa desarrolló sus habilidades para comparar, evaluar y razonar información abstracta a través de analogías no verbales.

Tabla 38.

Comparación de las puntuaciones obtenidas por cada alumno con aptitudes sobresalientes en el pre-test y pos-test con respecto al Razonamiento Visoespacial

	Razonamiento visoespacial	
	Pre-test	Post-test
G.J.A.	36	36
M.G.X.Y.	32	34
P.O.M.	29	33
G.G.A.	30	34
R.S.E.N.	32	33
V.C.D.	29	30
Z.R.O.LI.	24	33
B.G.M.	31	35

Inteligencia.

Se encontró que la *Media* del C. I. Total obtenida por los alumnos sobresalientes se elevó significativamente diez puntos ($M_{pretest} = 103$, $M_{posttest} = 113$, $p = 0.012$ con un $\alpha = 0.05$). Al revisar sus resultados individualmente se encontró que, al incrementar sus puntajes, dos alumnas se colocaron en la categoría superior, tres en promedio alto y tres se mantuvieron en el promedio (Tabla 39).

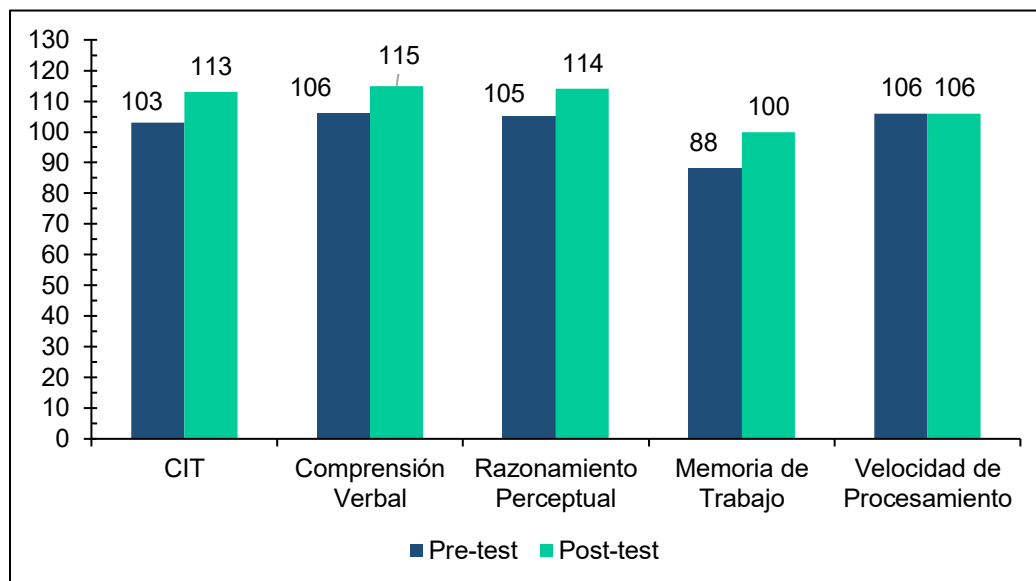
Tabla 39.

Puntuaciones compuestas obtenidas por cada alumno con Aptitudes Sobresalientes en el pretest y post test en la evaluación de WISC-IV

	Índices									
	Coeficiente Intelectual Total (CIT)		Comprensión Verbal (ICV)		Razonamiento Perceptual (IRP)		Memoria de Trabajo (IMT)		Velocidad de Procesamiento (IVP)	
	Pre test	Post test	Pre test	Post test	Pre test	Post test	Pre test	Post test	Pre test	Post test
<i>Media</i>	103	113	106	115	105	114	88	100	106	106
G.J.A.	118	130	116	124	123	133	107	123	100	109
M.G.X.Y.	115	123	128	128	117	125	77	91	118	121
P.O.M.	110	114	126	126	100	104	86	102	115	106
G.G.A.	108	118	98	116	112	119	107	107	106	106
R.S.E.N.	91	102	92	102	89	96	74	97	109	109
V.C.D.	90	106	99	110	85	98	77	102	97	104
Z.R.O.LI.	99	100	98	102	108	119	77	77	109	85
B.G.M.	99	115	91	114	110	123	99	107	97	109

El análisis de las escalas reportó cambios estadísticamente significativos en Comprensión Verbal ($M_{pretest} = 106$, $M_{posttest} = 115$, $p = 0.028$ con un $\alpha = 0.05$), Razonamiento Perceptual ($M_{pretest} = 105$, $M_{posttest} = 114$, $p = 0.028$ con un $\alpha = 0.012$) y Memoria de Trabajo ($M_{pretest} = 88$, $M_{posttest} = 100$, $p = 0.027$ con un $\alpha = 0.05$). Lo anterior quiere decir que, el programa favoreció su capacidad cognoscitiva general, estimuló el desarrollo del lenguaje verbal, benefició su memoria a corto y largo plazo, así como, su habilidad para analizar y sintetizar estímulos abstractos (Figura 43).

Figura 43. Puntuaciones *Medias* obtenidas por los estudiantes con aptitudes sobresalientes en las dos evaluaciones de WISC-IV.



Creatividad.

Se compararon las puntuaciones *Medias* del pre-test y post-test por medio de la prueba no paramétrica de Wilcoxon y se encontró un incremento estadísticamente significativo en los participantes sobresalientes ($M_{\text{pretest}} = 57$, $M_{\text{posttest}} = 72$, $p = 0.018$ con $\alpha = 0.05$). Las puntuaciones obtenidas por los alumnos en relación con la creatividad en el pre-test y post-test indicaron que seis de ellos mostraron un incremento en esta habilidad, en uno se mantuvo y en uno disminuyó luego de la implementación del programa (Tabla 40).

Tabla 40.

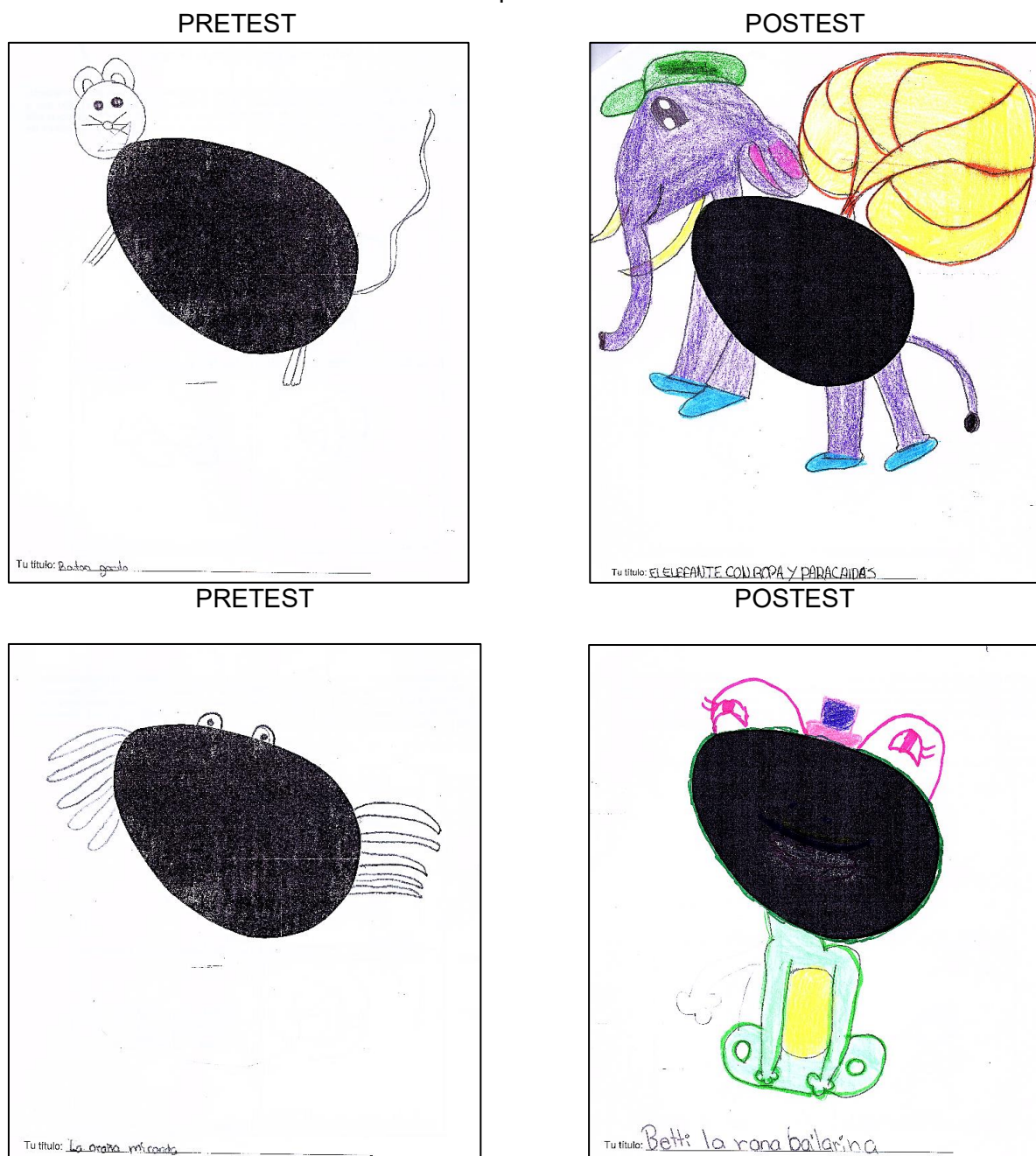
Comparación de las puntuaciones obtenidas por cada alumno con aptitudes sobresalientes en el pre-test y pos-test con respecto a la Creatividad.

	Creatividad	
	Pre-test	Post-test
G.J.A.	60	61
M.G.X.Y.	43	82
P.O.M.	76	77
G.G.A.	37	59
R.S.E.N.	63	79
V.C.D.	60	94
Z.R.O.LI.	82	82
B.G.M.	54	44

Al revisar cada variable que integra la creatividad, se encontró que, en la segunda evaluación realizaron producciones enriquecidas con mayor cantidad de color, texturas y líneas, lo que dio como resultado que en el área de Elaboración obtuvieran un incremento estadísticamente significativo ($M_{\text{pretest}}= 3$, $M_{\text{postest}}= 6$, $p=0.023$ con $\alpha=0.05$).

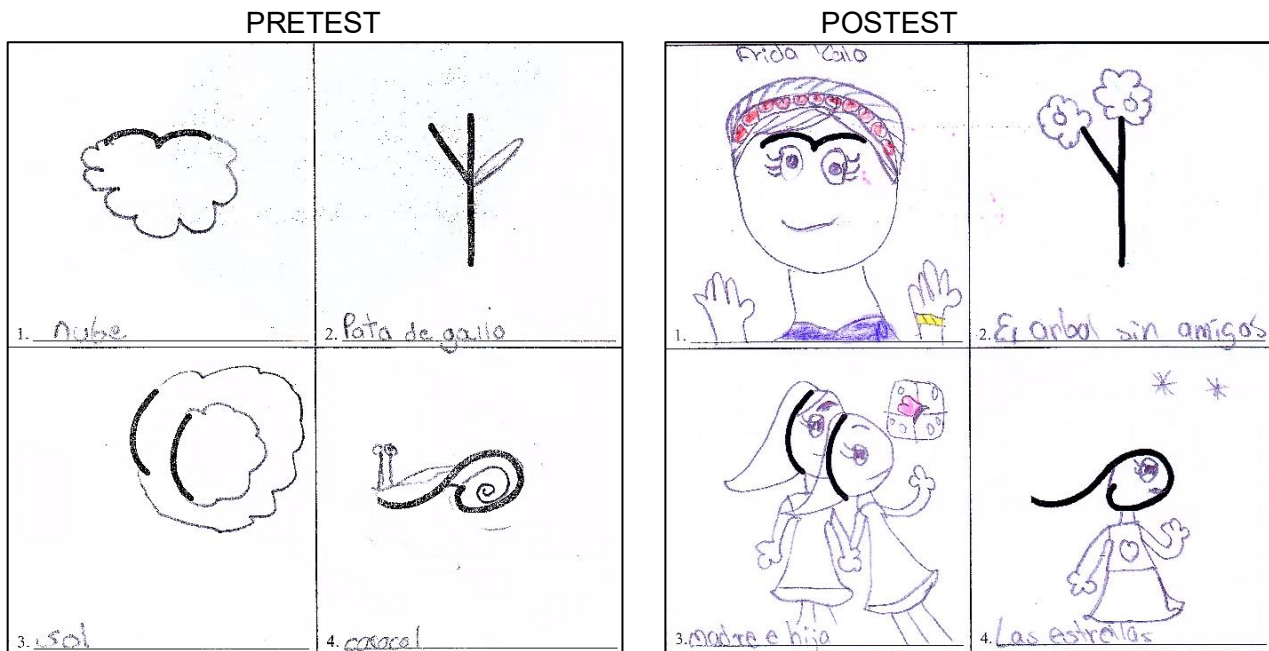
A continuación, se muestran dos ejemplos, en los que se observan en el postest, diseños que cuentan con gran variedad de detalles.

Figura 44. Dibujos del pre y post de la Tarea 1 de la prueba Torrance Figural A de dos alumnos con Aptitudes Sobresalientes



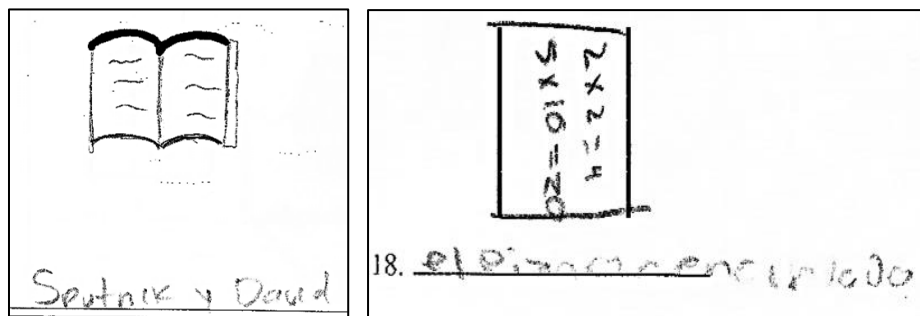
Se encontró un incremento significativo en las áreas de cierre ($M_{\text{pretest}} = 0.13$, $M_{\text{postest}} = 2$, $p = 0.018$ con $\alpha = 0.05$) y títulos ($M_{\text{pretest}} = 4$, $M_{\text{postest}} = 11$, $p = 0.010$ con $\alpha = 0.05$). Ejemplo de ello se puede observar en la figura 45 donde los dibujos del postest reflejan mayor apertura a nuevas ideas y dos de ellos están titulados con un nombre que va más allá de lo concreto o descriptivo “el árbol sin amigos” y “madre e hija”.

Figura 45. Dibujos del pre y post de la Tarea 2 de la prueba Torrance Figural A de una estudiante con Aptitudes Sobresalientes

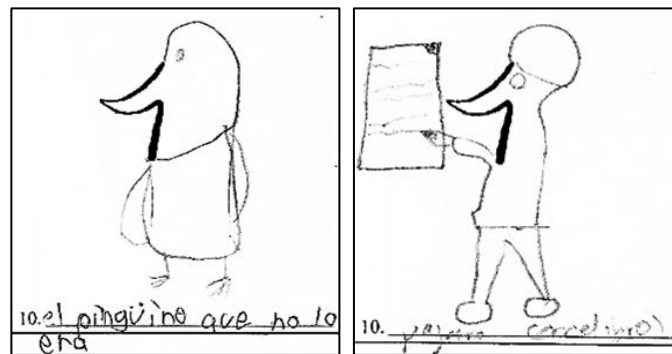


También se encontraron alumnos sobresalientes, que incluyeron en sus producciones información de los libros que se leyeron cuando acudían al *Club comelibros*.

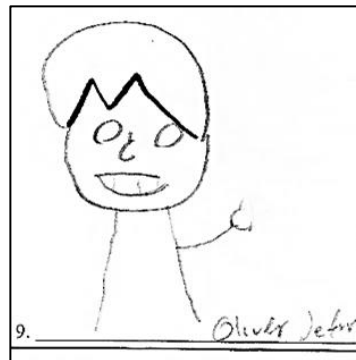
Figura 46. Dibujos de los niños sobresalientes que incluyeron información y material del Club comelibros



- a) Producciones de niños que hicieron referencia de los libros “Sputnik y David” y “El pizarrón encantado” del autor Emilio Carballido.



- b) Producciones de niños que hicieron referencia a los libros “El oso que no lo era” y “El increíble niño comelibros” del autor Oliver Jeffers.



- c) Producción de alumno que plasmó al autor Oliver Jeffers.

Finalmente, sus producciones en la segunda evaluación no destacaron por la fluidez, cantidad de ideas plasmadas ($M_{\text{pretest}} = 28$, $M_{\text{postest}} = 30$, $p = 0.528$ con $\alpha = 0.05$) ni por lo originales ($M_{\text{pretest}} = 21$, $M_{\text{postest}} = 22$, $p = 0.944$ con $\alpha = 0.05$).

Perfil lector de los estudiantes que participaron en el Club comelibros.

A continuación, se presenta un análisis postest de cada una de las categorías y los niveles del proceso lector que evalúa la prueba PROLEC-R.

Perfil lector de estudiantes con funcionamiento intelectual límite.

Los resultados de los alumnos con Funcionamiento Intelectual Límite reportaron incrementos mayores a los nueve puntos en la segunda evaluación, figura 47, estos datos sugieren que el programa favoreció los procesos lectores que determinan finalmente la comprensión.

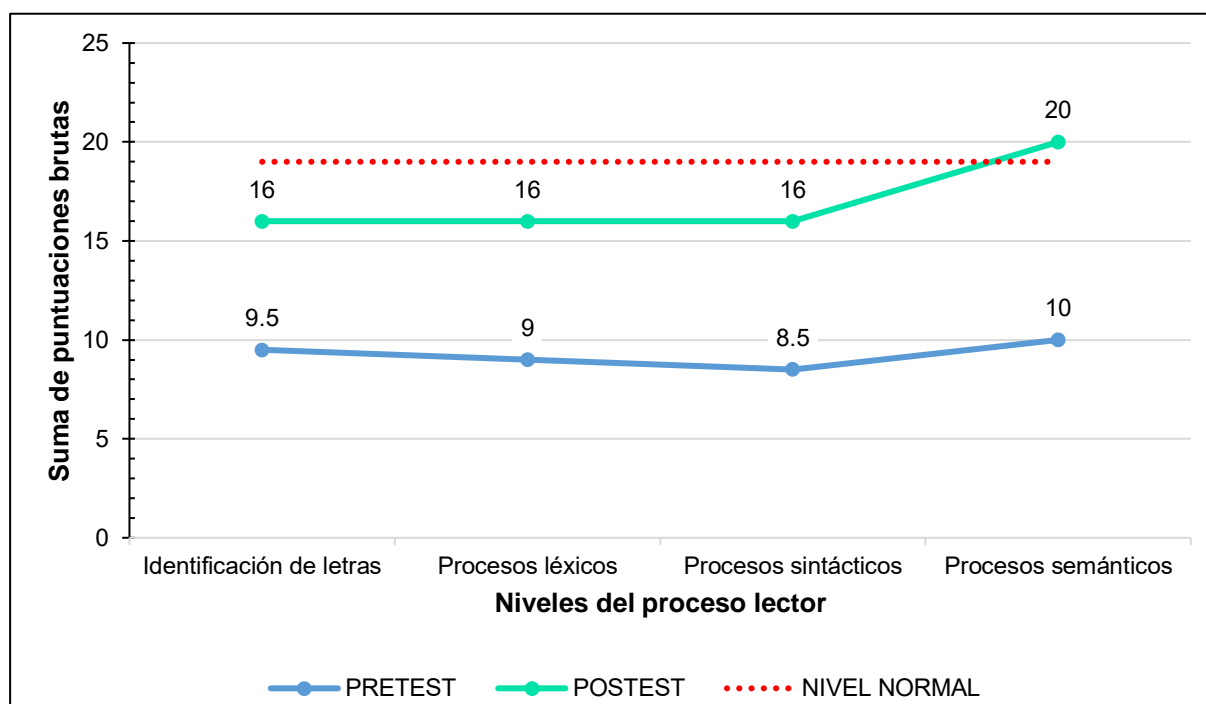


Figura 47. Comparativa antes y después de la intervención, de las sumas de puntuaciones brutas obtenidas por los estudiantes con Funcionamiento Intelectual Límite en la batería PROLEC-R

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en cada nivel por parte de estos alumnos:

NIVEL 1 Identificación de letras. Se encontró un incremento significativo en las puntuaciones *Medias* obtenidas en este nivel ($M_{\text{pretest}} = 1.38$, $M_{\text{postest}} = 2.75$, $p = 0.015$ con un $\alpha = 0.05$). Es decir, los estudiantes con funcionamiento intelectual límite mejoraron sus habilidades

para analizar fonológicamente los ejercicios y reconocer de manera rápida y automática las letras del alfabeto. A diferencia del pretest, en el que cinco alumnos presentaban dificultades severas y tres dificultades leves para reconocer las letras, en la segunda evaluación aumentaron significativamente sus puntuaciones; tres de ellos lograron un nivel normal, dos dificultades leves y tres con dificultades severas, ya que invertían mayor cantidad de tiempo para reconocerlas.

NIVEL 2 Procesos léxicos. Los datos indicaron un incremento significativo en las puntuaciones *Medias* de este nivel ($M_{\text{pretest}} = 2.5$, $M_{\text{postest}} = 4.1$, $p = 0.017$ con un $\alpha = 0.05$). Es decir, mejoraron significativamente al leer listados de palabras (*Lectura de palabras* $M_{\text{pretest}} = 1.3$, $M_{\text{postest}} = 2.1$, $p = 0.034$ con un $\alpha = 0.05$). Estos resultados son relevantes, pues en comparación con el pretest, en el que cinco reportaron dificultades severas para hacerlo, después de la implementación del programa mejoraron: tres alcanzaron un nivel adecuado para su edad al leer palabras y tres dificultades leves. En la subescala de *Pseudopalabras* también se encontró un incremento significativo ($M_{\text{pretest}} = 1.1$, $M_{\text{postest}} = 2.0$, $p = 0.020$ con un $\alpha = 0.05$) al comparar los resultados con el pretest, en el que siete tenían dificultades severas para convertir correctamente los grafemas en los fonemas de palabras poco comunes, en la segunda evaluación seis manifestaron solo dificultades leves.

NIVEL 3 Procesos sintácticos. El análisis en este nivel reportó un incremento significativo ($M_{\text{pretest}} = 1.3$, $M_{\text{postest}} = 2.0$, $p = 0.026$ con un $\alpha = 0.05$) esto sugiere que el programa estimuló la habilidad de analizar la forma y contenido de las oraciones. Lo anterior cobra mayor relevancia porque al comparar estos resultados con lo obtenido en el pretest: cinco presentaban dificultades severas para analizar la forma y contenido de las oraciones, en la subprueba de *Estructuras gramaticales*, y después de la implementación, siete alcanzaron el nivel de dificultades leves y uno se mantuvo en un nivel normal ($M_{\text{pretest}} = 1.5$, $M_{\text{postest}} = 3.0$, $p = 0.014$ con un $\alpha = 0.05$). En la subprueba *Signos de puntuación* los alumnos mantuvieron sus dificultades para integrar distintos tipos de signos de puntuación al leer ($M_{\text{pretest}} = 1.2$, $M_{\text{postest}} = 1.2$, $p = 1.00$ con un $\alpha = 0.05$).

NIVEL 4 Procesos semánticos. Se encontró un incremento significativo en las puntuaciones *Medias* correspondientes a este nivel ($M_{\text{pretest}} = 1.4$, $M_{\text{postest}} = 2.5$, $p = 0.011$ con un $\alpha = 0.05$). En la subprueba de *Comprensión de oraciones*, la mitad logró identificar efectivamente los componentes de la oración (sujeto, verbo o complemento) y analizar el orden y relación de las palabras. A diferencia del pretest, en el que solo un alumno lo hizo. Este incremento figuró como un cambio significativo ($M_{\text{pretest}} = 1.6$, $M_{\text{postest}} = 2.5$, $p = 0.038$).

Con relación a la subprueba de *Comprensión oral*, los resultados en la segunda evaluación se incrementaron significativamente ($M_{\text{pretest}}= 1.3$, $M_{\text{posttest}}= 2.7$, $p= 0.015$ con un $\alpha = 0.05$), ello significa que progresaron en su habilidad para integrar y construir la información mediante la escucha.

En *Comprensión de textos*, se encontró un incremento estadísticamente significativo ($M_{\text{pretest}}= 1.3$, $M_{\text{posttest}}= 2.7$, $p= 0.015$ con un $\alpha = 0.05$), puesto que, en la primera evaluación, cinco presentaban dificultades severas y después de la implementación del programa, siete de los ocho alcanzaron un nivel apropiado a su edad, para identificar información que no se encuentra explícita en los textos. Ver tabla 41.

Tabla 41.

Comparación de las puntuaciones obtenidas por cada alumno con Funcionamiento Intelectual Límite en el pre-test y pos-test, con respecto a la comprensión de textos

Comprensión de textos		
	Pre-test	Post-test
S.H.A.I.	Dificultades severas	Normal
S.M.L.I.	Dificultades severas	Dificultades severas
M.S.S.Q.	Dificultades severas	Normal
P.P.S.G.	Dificultades leves	Normal
P.S.V.A.	Dificultades leves	Normal
S.L.L.	Dificultades leves	Normal
M.D.J.D.	Dificultades severas	Normal
B.O.M.F.	Dificultades severas	Normal

El análisis de la prueba no paramétrica de Wilcoxon señaló incrementos significativos de comprensión lectora, tanto en textos narrativos ($M_{\text{pretest}}= 5.2$, $M_{\text{posttest}}= 7.7$, $p= 0.017$ con un $\alpha = 0.05$) como en expositivos ($M_{\text{pretest}}= 2.8$, $M_{\text{posttest}}= 5.3$, $p= 0.034$ con un $\alpha = 0.05$).

Perfil lector de estudiantes con aptitudes sobresalientes.

Los alumnos con aptitudes sobresalientes demostraron incrementos en sus puntuaciones medias de hasta cinco puntos en la evaluación posttest (Figura 48) estos datos sugieren que el programa estimuló los procesos lectores que determinan finalmente la comprensión de textos, subprueba ubicada en el nivel de Procesos semánticos, en el que obtuvieron un mayor aumento.

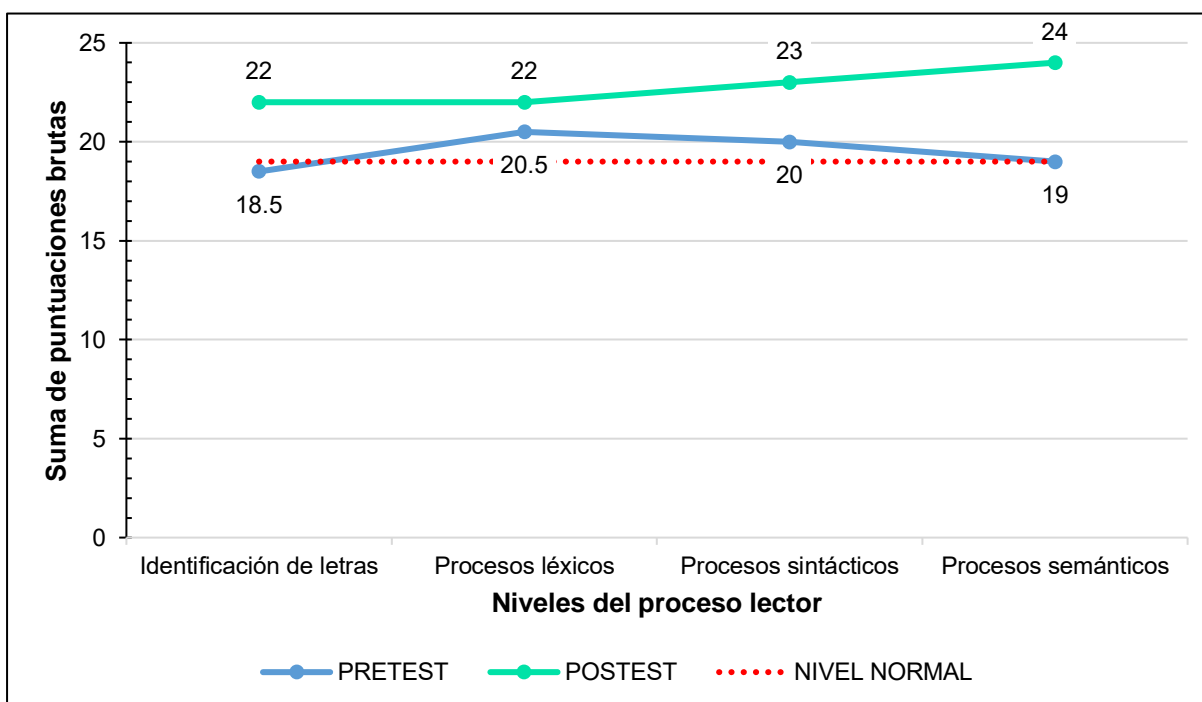


Figura 48. Comparativa antes y después de la intervención de las sumas de puntuaciones brutas obtenidas por los estudiantes con Aptitudes Sobresalientes en la batería PROLEC-R

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en cada nivel:

NIVEL 1 Identificación de letras. Se encontró un incremento significativo de las puntuaciones *Medias* de ese nivel ($M_{\text{pretest}} = 2.3$, $M_{\text{postest}} = 2.6$, $p = 0.025$ con un $\alpha = 0.05$). A diferencia de la primera evaluación en la que solo la mitad de ellos presentaron dificultades para identificar correctamente las grafías del alfabeto en el tiempo dado, en el postest el 100% logró superar ello, lo que puntuó de manera significativa ($M_{\text{pretest}} = 2.3$, $M_{\text{postest}} = 3$, $p = 0.05$ con un $\alpha = 0.05$). Con respecto a la subprueba *Igual-Diferente* en la que cinco de ellos habían manifestado dificultades leves, también se encontró un incremento significativo en su evaluación postest ($M_{\text{pretest}} = 2.2$, $M_{\text{postest}} = 2.8$, $p = 0.05$ con un $\alpha = 0.05$). Ya que siete estudiantes sobresalientes demostraron dominar el análisis fonológico y mantener la atención necesaria para analizar pares de palabras.

NIVEL 2 Procesos léxicos. Los resultados de la segunda evaluación mostraron un incremento poco significativo ($M_{\text{pretest}}= 2.5$, $M_{\text{postest}}= 2.6$, $p = 0.705$ con $\alpha=0.05$), ya que cinco de ellos habían obtenido puntuaciones apropiadas para su edad al leer palabras y pseudopalabras desde el pretest y las mantuvieron.

NIVEL 3 Procesos sintácticos. El análisis detectó que los estudiantes sobresalientes ya contaban con la habilidad de analizar la forma y contenido de las oraciones desde el pretest, por lo que no hubo una diferencia significativa ($M_{\text{pretest}}= 2.5$, $M_{\text{postest}}= 2.6$, $p= 0.414$ con un $\alpha = 0.05$). No obstante, es importante destacar que, a diferencia del pretest en el que seis de ellos demostraron un nivel adecuado para su edad, en la segunda evaluación los ocho alumnos participantes lo lograron.

También se encontró que en la subprueba *Signos de puntuación*, mantuvieron sus dificultades para integrar distintos tipos de signos de puntuación al leer ($M_{\text{pretest}}= 2.1$, $M_{\text{postest}}= 2.2$, $p= 0.564$ con un $\alpha = 0.05$).

NIVEL 4 Procesos semánticos. Todas las puntuaciones *Medias* de los alumnos sobresalientes aumentaron en este nivel, lo que figuró como un cambio significativo ($M_{\text{pretest}}= 2.4$, $M_{\text{postest}}= 2.9$, $p= 0.041$ con un $\alpha = 0.05$). Al analizar las subpruebas, se observó que no se encontraron diferencias significativas en *Comprensión de oraciones* ($M_{\text{pretest}}= 2.1$, $M_{\text{postest}}= 2.8$, $p= 0.034$ con un $\alpha = 0.05$) ya que siete de ellos alcanzaron un nivel apropiado para su edad en estas tareas.

Con relación a la subprueba de *Comprensión oral*, los resultados en la segunda evaluación se incrementaron significativamente ($M_{\text{pretest}}= 2.3$, $M_{\text{postest}}= 3.0$, $p= 0.05$ con un $\alpha = 0.05$), ello significa que progresaron en su habilidad para integrar y construir la información mediante la escucha.

En el caso de *Comprensión de textos* se encontró un incremento significativo en sus puntuaciones *Medias* de la segunda evaluación ($M_{\text{pretest}}= 2.5$, $M_{\text{postest}}= 3.0$, $p=0.046$ con un $\alpha = 0.05$). Es importante destacar que el 100% alcanzó niveles apropiados para su edad, para identificar información que no se encuentra explícita en los textos y, por lo tanto, lograron comprender mejor lo que leían. Ver tabla 42.

Tabla 42.

Comparación de las puntuaciones obtenidas por cada alumno con aptitudes sobresalientes en el pre-test y pos-test con respecto a la comprensión de textos

Comprensión de textos		
	Pre-test	Post-test
G.J.A.	Normal	Normal
M.G.X.Y.	Normal	Normal
P.O.M.	Dificultades leves	Normal
G.G.A.	Dificultades leves	Normal
R.S.E.N.	Normal	Normal
V.C.D.	Normal	Normal
Z.R.O.LI.	Dificultades leves	Normal
B.G.M.	Dificultades leves	Normal

El análisis de la prueba no paramétrica de Wilcoxon señaló incrementos significativos de comprensión lectora tanto en textos expositivos ($M_{\text{pretest}}= 4.2$, $M_{\text{posttest}}= 7.1$, $p= 0.01$ con un $\alpha = 0.05$) como en narrativos ($M_{\text{pretest}}= 7.2$, $M_{\text{posttest}}= 7.8$, $p= 0.09$ con un $\alpha = 0.05$).

Entrevista de cierre con padres de familia.

La entrevista se realizó de manera individual, con cada uno de los padres de familia de los niños participantes. Su propósito era comunicar el desempeño y los logros obtenidos por sus hijos en el *Club comelibros*, proporcionarles recomendaciones para atender las necesidades educativas especiales de sus niños y brindar sugerencias para estimular la lectura en casa.

Acudieron 15 padres de familia, a quienes se les entrevistó de manera individual en sesiones de media hora aproximadamente. Al comentarles el desenvolvimiento de sus hijos en el club y los resultados obtenidos en la prueba PROLEC, todos ellos señalaron que en casa los niños habían manifestado una actitud positiva hacia leer, siete habían solicitado tener más libros en casa y 13 comenzaron a leer por iniciativa propia. Se les propuso la siguiente serie de recomendaciones para fomentar la lectura en casa:

1. *Interesarse por su lectura.* Involucrarse por lo que los niños leen, los títulos, personajes y géneros favoritos los alienta a continuar leyendo y a sentirse apreciado.

2. *Evitar presionarles con la lectura.* Tener en cuenta que la lectura para ellos supone un gran esfuerzo al aprender, en el caso de los niños con funcionamiento intelectual límite, las letras, sílabas, palabras y a comprender lo que están leyendo. Leer es un hábito que no es común en nuestro país y brinda grandes beneficios por lo que se les debe reconocer a los niños su esfuerzo, leer con ellos y acompañarlos.
3. *Llevar a los niños a bibliotecas, librerías y eventos donde entren en contacto con libros y eventos relacionados con la lectura.* Se les dio la dirección de la biblioteca Vasconcelos y se les recomendó el evento anual de la feria internacional del libro infantil y juvenil.
4. *Disponer de diverso material de lectura en casa (libros, revistas, periódicos, historietas, etc.)* Se les proporcionaron datos sobre algunas librerías en el centro histórico de la ciudad de México, en las que es posible conseguir libros a muy bajo costo: la calle Donceles y el pasaje de libros de las estaciones del metro Pino Suárez-Zócalo.
5. *Proponer lecturas y dejarlos elegir.* Se les comentó que, conocer los gustos e intereses de sus hijos, permitirá hacerles recomendaciones. En el club, se observó que los libros de aventuras y con mensajes positivos les llamaban mucho la atención. Además, se les comunicó que en la última sesión se había proporcionado a los niños una lista de los libros que se leyeron y otros que les podrían gustar.
6. *Predicar con el ejemplo.* Se les comentó que esta es una gran manera de promover la lectura, ya que los niños buscan personas en quienes fijarse y actúan por imitación. Se hizo énfasis en que el gusto por la lectura no se enseña, sino que se transmite o contagia, como el gusto por el baile, los deportes o el canto.

Los padres de familia mostraron interés por las sugerencias brindadas, reconocieron que en casa hacía falta proporcionar más apoyos, e indicaron que lo pondrían en práctica.

También se les dieron recomendaciones personalizadas para atender las necesidades educativas especiales de sus hijos. A dos familias de alumnos, uno con funcionamiento intelectual límite y uno con aptitudes sobresalientes se les recomendó que su hijo asistiera a terapia de aprendizaje para fortalecer sus habilidades académicas.

Finalmente, los papás mencionaron sentirse agradecidos por el apoyo brindado y manifestaron que era importante que este tipo de programas continuaran brindándose en la escuela, para que más niños se beneficiaran.

Discusión y conclusiones

Esta investigación se realizó con el objetivo de instrumentar un programa de enriquecimiento que favoreciera la comprensión lectora y atendiera de manera conjunta a 16 estudiantes de dos categorías de necesidades educativas especiales: ocho con dificultades de aprendizaje asociadas con Funcionamiento Intelectual Límite y ocho con Aptitudes Sobresalientes.

Para lograr la detección de los alumnos participantes, se realizó una evaluación psicométrica mientras cursaban 4° y 5° grado de primaria, bajo la conceptualización de Zacatelco (2015) modelo que si bien fue diseñado para identificar alumnos sobresalientes, demostró ser efectivo para detectar a aquellos estudiantes con dificultades cognitivas y motivacionales, debido a que permitió distribuir las puntuaciones de manera normal y dio la posibilidad de identificar a quienes se encontraban por debajo del percentil 25 y por arriba del percentil 75 en al menos tres de las siguientes variables: creatividad, razonamiento, autoconcepto académico, compromiso con la tarea y nominación.

Lo anterior se corroboró al aplicar la prueba WISC-IV, en la que se encontró que quienes estaban por debajo del percentil 25, contaban con puntajes CIT que les colocaban en un rango de entre 70 a 85 que corresponden a la categoría de Funcionamiento Intelectual Límite (Frontera & Gómez, 2013). Por su parte, los alumnos por arriba del percentil 75 identificados por el modelo como sobresalientes, obtuvieron puntuaciones que se encontraban en un rango de 90 a 130. Lo anterior pone en evidencia que las aptitudes sobresalientes no son exclusivamente el producto de una valoración del CI, ya que existen componentes, como la creatividad o la personalidad, en donde entran en juego elementos no intelectuales, que pueden manifestarse o desarrollarse de acuerdo con los entornos sociales y culturales en que se desenvuelve el alumno (Covarrubias, 2018), por lo que se destaca el valor de la evaluación multidimensional, propuesta por Zacatelco (2015), que toma en cuenta diversos factores fundamentales que se expresan en los individuos y facilitan el análisis de las características de estos grupos de población.

Una vez integrado el perfil de los alumnos, se pensó en alternativas que beneficiaran a ambos grupos, brindaran mejores herramientas para su pleno desarrollo y favorecieran sus capacidades cognitivas, académicas y emocionales. Razones por las que se optó por fortalecer su habilidad lectora, debido a que es una actividad cognitiva compleja (González, 1994), es una de las principales herramientas de aprendizaje (UNESCO, 2016), figura como una actividad trascendental para la vida del ser humano (González, 2002) y diversas investigaciones nacionales e internacionales han demostrado bajos índices lectores en estudiantes mexicanos de educación básica (INEE, 2015b; 2015c).

En este panorama los niños con necesidades educativas especiales provenientes de entornos sociales marginados y bajas oportunidades educativas constituyen un grupo en desventaja. Es por ello que, se procedió a conocer cuál era su nivel lector e identificar las actitudes, prácticas y estímulos proporcionados en sus hogares y la escuela para favorecer la lectura en estos niños.

Se encontró que los estudiantes de ambas categorías presentaron dificultades en al menos algún nivel de su proceso lector y que la comprensión lectora era la habilidad que más se les dificultó; los apoyos ofrecidos por parte de sus hogares para fomentar la lectura y sus actitudes hacia ella no eran muy favorables, a pesar de que tenían expectativas académicas altas para con los niños. Así mismo, el profesor de grupo señaló que la comprensión lectora era una de las principales problemáticas que había observado en la escuela, ya que los alumnos no encontraban su utilidad fuera del contexto escolar.

Ante este panorama, se creó el programa “Club comelibros”, cuyo diseño se basó en el Programa de Entrenamiento en Lectura Escolar -ELE- (Romero & Navarro, 2006) y el Modelo de enriquecimiento generalizado para crear una cultura de desafío en la lectura e instrucción diferenciada -SEM R- (Reis, et al, 2010) debido a que ambos plantearon propuestas didácticas que han contribuido al desarrollo de la lectura en niños con y sin necesidades educativas especiales.

Atender a ambas categorías figuró como un reto importante, pues era necesario responder a las diferencias de cada grupo a través de una nueva modalidad educativa que favoreciera su desarrollo integral, impulsara su máximo potencial y estimulara sus necesidades cognitivas para el dominio de la comprensión lectora, de manera que no solo logran reconocer un sistema formal de representación escrita, si no que consiguieran construir el significado de un texto. Lo anterior, fue posible debido a que el patrón entre estudiantes con y sin retraso lector no difiere, sin embargo, el desarrollo es más lento en quienes presentan dificultades de aprendizaje (Cuetos, 2011).

En el caso de los alumnos detectados con dificultades de aprendizaje asociadas con Funcionamiento Intelectual Límite, los índices de comprensión lectora se suelen encontrar entre dos y cuatro grados por debajo del rendimiento esperado (Luque, et al., 2016), lo que coincidió con lo encontrado en la evaluación diagnóstica, pues, aunque los niños cursaban 5to grado de primaria, todavía no reconocían de manera automática las letras del alfabeto, ni podían leer palabras apropiadamente, lo que afectaba su comprensión lectora de oraciones y textos.

Por su parte, autores como Reis et al (2010) señalaron que los alumnos sobresalientes pueden lograr comprender apropiadamente textos que superan dos grados escolares más que el

que cursan. No obstante, los estudiantes sobresalientes de este estudio reportaron en su evaluación diagnóstica que, si bien tenían un nivel lector apropiado para el nivel escolar que cursaban, les era complicado construir significados, realizar inferencias, así como, almacenar y recuperar información de textos.

De acuerdo con Solé (2006), la lectura es un proceso de construcción lento y progresivo, que requiere de una intervención educativa respetuosa y ajustada. Razones por las que la caracterización de los niños participantes fue útil para encontrar indicadores específicos que permitieron diseñar una estrategia de intervención sistemática, cuyo propósito principal fue favorecer la comprensión lectora a través de estrategias: antes, durante y después de la lectura de textos narrativos y expositivos, bajo la modalidad de lectura compartida. Dicho programa estuvo constituido por 17 sesiones de 90 minutos, una por semana, durante seis meses y se dividió en tres bloques, de acuerdo con los objetivos a trabajar.

Las evaluaciones posttest reportaron su efectividad, pues 11 de los 16 estudiantes participantes, obtuvieron niveles normales en su proceso lector y cinco dificultades leves. El análisis demostró que lograron dominar los primeros niveles del proceso lector, al identificar letras, palabras, oraciones y leer apropiadamente textos narrativos y expositivos, así como comprender información oral. A la vez, lograron identificar las estrategias utilizadas en las lecturas, realizaban predicciones, explicaban y conectaban sus conocimientos con experiencias previas relativas a la lectura, conseguían formular preguntas, discutían acerca de autores, identificaban el tipo de texto que se leía, aclaraban dudas entre ellos, inferían el contenido de textos para construir el sentido global, expresaban experiencias y emociones personales relacionadas con el contenido, formulaban opiniones y sintetizaban el texto después de leerlo. Es decir, consiguieron interactuar con las lecturas y utilizar estrategias de comprensión.

Las sesiones fueron diseñadas para que los niños desarrollaran las habilidades lectoras con las que ya contaban y de manera paulatina mejoraran el nivel identificado en la etapa diagnóstica, por lo que las actividades y lecturas se adecuaban a ritmo de aprendizaje y características de los niños. Por ejemplo, los alumnos con Funcionamiento intelectual límite requerían que aún se reforzaran habilidades de decodificación que pertenecían a ciclos escolares anteriores, pero que eran imprescindibles para que comprendieran textos. En el caso de los alumnos sobresalientes, se identificó la necesidad de incrementar la reflexión crítica sobre el lenguaje y su contenido.

El análisis posttest de la prueba WISC-IV también fue relevante, pues indicó que el programa favoreció su capacidad cognoscitiva general (CIT), y estimuló su habilidad para expresarse apropiadamente, con fluidez y mayor cantidad de vocabulario (CV). Fue interesante

que, en los niños sobresalientes también se encontraron incrementos en Razonamiento Perceptual y Memoria de Trabajo. Es posible que este aumento en sus habilidades para analizar y sintetizar estímulos abstractos se relacione con lo que se trabajó en el segundo bloque del club, pues en él se trató de estimular su capacidad para reflexionar metáforas e inferencias. Esta situación se manifestó de manera similar en el área de creatividad, en la que reflejaron producciones y las titularon con ideas que iban más allá de lo concreto o descriptivo, lo cual tuvo gran relevancia para este estudio, pues sugirió que el trabajo en el club estimuló su capacidad de innovar y crear nuevos significados. Estos resultados se relacionan con lo reportado por Calderón, Maldonado y Vernon (2017), quienes demostraron en su programa de intervención, que la comprensión de metáforas es una habilidad que se desarrolla y que está íntimamente ligada a la cognición.

Esto se vincula con el hecho de que la mediadora intentaba elegir textos significativos para el entorno real en el que los niños vivían, y trataba de conectar lo que se leía con sus experiencias y conocimientos previos. En este sentido, es importante considerar lo planteado por Croft y Cruse (2004); Fajardo (2006) y Soriano (2012), quienes señalaron que los conceptos metafóricos surgen cuando un conocimiento es tan complejo y denso que la única forma de comprenderlo es a través de otro más cercano a la experiencia. Razones por las que se puede afirmar que el programa *Club comelibros* favoreció estas habilidades cognitivas, al proporcionar a los niños sobresalientes lecturas y actividades significativas, interesantes y retadoras.

Con respecto a los alumnos con Funcionamiento Intelectual Límite, se encontró que todas las escalas incrementaron en la segunda evaluación. Al analizar su CIT de manera individual, se encontró que seis de ellos obtuvieron puntuaciones que les colocaron en las categorías promedio y promedio bajo. Esto se relaciona con lo referido por Artigas et al (2007) al señalar la importancia de una valoración complementaria de diversas funciones cognitivas, de manera que el CIT no sea lo único que determina esta dificultad de aprendizaje.

La creatividad fue una variable en la que también se distinguieron los niños con Funcionamiento Intelectual Límite, pues además de plasmar ideas poco comunes y detalladas, destacaron por manifestar mayor cantidad, lo cual tuvo gran relevancia para este estudio. Investigaciones como las de Elósegui et al (2011) y Salvador et al (2013) señalaron que estos alumnos tienen dificultades para razonar de manera estratégica y resolver situaciones cotidianas, lo que suele desencadenar problemas socioemocionales relacionados con experiencias de fracaso escolar, tales como baja autoestima y poca tolerancia a la frustración (ACIDH, 2002). Por su parte el *Club comelibros* promovió un entorno de confianza en el que tenían permitido

expresarse libremente. Es probable que estas actitudes de comprensión y respeto estimularan su esfuerzo y seguridad.

Lo anterior, también se relaciona con los resultados encontrados en autoconcepto académico y compromiso con la tarea en la segunda evaluación de ambas categorías, es posible que las actividades de retroalimentación que se hacían en cada una de las sesiones de manera personal contribuyeron a que los niños desarrollaran una percepción más precisa acerca de su propio desempeño, en tanto que reflexionaban constantemente sobre su esfuerzo. Así mismo, es probable que las dinámicas diseñadas en la intervención pudieron ser percibidas por ambos grupos como un desafío, ya que partían desde su nivel lector, se adaptaban a su ritmo de aprendizaje y de manera gradual aumentaban el grado de dificultad, lo que a su vez influyó en el empeño que ponían en el club, y su sensación de logro. Romero (2009) señaló que este sentido de autoeficacia se favorece al aceptar los intentos de comunicación de los niños y brindar correcciones de manera amable y propositiva, en un ambiente en el que se vale cometer errores, mismos que se consideran naturales y útiles. Así mismo, afirmó que lo más importante de aprender a leer es la comunicación, y que la forma o precisión se dan de manera progresiva, a través de experiencias gratificantes para los niños en la relación experto-aprendiz.

Los alumnos mostraron una participación activa en las actividades, se entusiasmaban cada vez que asistían al club, proponían actividades y poco a poco manifestaban interés por conocer más libros. Esto fue muy importante, debido a que el programa estimuló esta motivación por la lectura desde el primer bloque.

Algunas de las actividades complementarias que tuvieron mayor impacto fueron: establecer contacto con un autor, diseñar una nueva portada para el libro, escribir una carta a uno de los personajes, inventar otro final para la historia, imaginar al personaje principal viviendo en su ciudad y asistiendo a su escuela, platicar las partes que más les emocionaron, escribir en pizarrones “encantados”, jugar en tableros gigantes, realizar juegos de palabras y de kim, concursos de deletreo, basta y rimas, así como elaborar experimentos y minilibros, ejercicios que promovían la lectura en el club de manera divertida y dinámica.

Petit (1999) señaló que para quienes habitan en regiones con problemas socioeconómicos la lectura es poco valorada por considerarse una actividad que aísla o porque aprecian más las actividades colectivas. Razones por las que el club a través de su metodología evitaba formar lectores pasivos, ya que acercaba las lecturas de manera interactiva por medio de las actividades complementarias que se llevaban a cabo antes, durante o después de leer. Un ejemplo de ello es el uso del “dado de la comprensión lectora”, pues a través de él respondían a las cuestiones: qué otro título le pondrían al libro, en qué creían que se parecían al protagonista, a qué les

recordaba esa lectura, a quién se la recomendarían, qué personaje les hubiera gustado ser y qué calificación le darían a ese libro.

Uno de los componentes más importantes en el club, fueron los materiales didácticos, ya que facilitaron el desarrollo de las actividades y como resultado, la adquisición de los conocimientos, pues además del “dado de la comprensión lectora” se crearon recursos gráficos al renovar la biblioteca: como el “lectómetro”, el “pacto de oro”, el “libro del mes”, un cartel con las características de los buenos lectores, así como, una ruleta, la caja de las estrategias y los brazaletes. El valor de estos materiales radicó en que se adecuaban a los objetivos y contenidos, así como a las características de los niños.

La literatura utilizada también tuvo especial relevancia, pues permitió el desarrollo cognitivo de los niños y fomentó el uso de destrezas de comprensión lectora. Al respecto, Garrido (2013) señaló que los textos literarios son los que más exigen al lector, ya que no sólo actúan sobre el intelecto, la memoria y la imaginación, como cualquier texto, sino también sobre estratos más profundos, como los instintos, los afectos, la intuición, y en consecuencia se consolida una inclinación mucho más intensa hacia la lectura.

Por esta razón, la mediadora elegía los libros cuidadosamente, al considerar que los contenidos se relacionaran con los gustos e intereses de los niños y que su estructura fuera apropiada para el nivel lector de cada grupo. Para ello tomaba en cuenta la precisión del lenguaje, el vocabulario y la interacción que se podía tener con el texto para su reflexión. Así mismo, consideraba que gradualmente aumentarían el nivel de complejidad, desde su composición, hasta la profundidad con que se podía explorar su mensaje.

En el caso de los alumnos con Funcionamiento intelectual límite, éstos generalmente tenían poco texto, imágenes llamativas, vocabulario que ya conocían y letras grandes. Para los alumnos sobresalientes los temas eran más juveniles, con palabras nuevas para ellos, mayor cantidad de texto que ilustraciones, tamaño de letra regular y lenguaje implícito en el que se utilizaran las metáforas y problemáticas reales en su entorno, que fomentaran el pensamiento crítico y reflexivo.

La evaluación formativa jugó un papel central en el *Club comelibros*, pues permitió que la mediadora realizara los ajustes pedagógicos pertinentes, al conocer las fortalezas y debilidades de su práctica, además del rendimiento de cada alumno en las sesiones. Así mismo, se debe resaltar la importancia de involucrar a los estudiantes de manera activa en su propio proceso de aprendizaje, pues no solo evaluaban el trabajo en el club y a la mediadora, sino que también valoraban su propio desempeño y realizaban propuestas para mejorar.

En las entrevistas de cierre los padres de familia mostraron interés por las sugerencias brindadas y reconocieron que en casa hacía falta proporcionar más apoyos, por lo que se recomienda que en futuras aplicaciones se les integre en actividades del club. Ya que, de esa manera, se les daría la oportunidad de que conozcan diversos materiales bibliográficos, y se podría ampliar su panorama con respecto a la lectura. Pagan (2010) indicó que cuando se logra la participación de los padres en programas lectores, se vuelve un elemento predictor más eficaz que las variables de antecedentes tales como clase social, tamaño de la familia y nivel de estudios de los padres.

Por su parte, el profesor del grupo y la directora mostraron gran interés por el trabajo realizado y manifestaron el deseo de que se continuara trabajando en el club para que más niños con necesidades educativas especiales se beneficiaran. Es posible que el tipo de atención brindada haya sido novedosa en la escuela debido a que no contaban con apoyo de servicios de educación especial UDEII, por lo que algunos niños que requerían apoyos específicos no recibían una atención oportuna.

Razones por las que se sugiere trabajar en futuras investigaciones con diseños que contemplen, por ejemplo, un grupo control y que el encargado sea el docente de grupo asesorado por personal especializado de Educación Especial. Florian (2014) señaló que en ocasiones se considera que los maestros regulares no tienen las habilidades necesarias para enseñar a los alumnos con necesidades educativas especiales. No obstante, estudios como los de Black-Hawkins y Florian (2010) y Florian & Black-Hawkins (2010) han proporcionado estrategias prácticas creadas por maestros comprometidos con el aprendizaje de su grupo.

Los programas en los que se basó el diseño del *Club comelibros* también podrían figurar como ejemplos. En el caso del “Modelo de enriquecimiento generalizado para crear una cultura de desafío en la lectura e instrucción diferenciada -SEM R-” se enviaba a los docentes de grupo a un taller impartido por especialistas, que en ocasiones eran otros maestros que ya habían implementado el programa. Después, un equipo de investigadores llevaba a cabo el seguimiento, brindaba orientaciones y al finalizar realizaba estudios de caso para cada escuela, en los que se encontró que aumentó la fluidez, la comprensión, el placer y la autorregulación lectora en los estudiantes participantes, no solo en quienes eran sobresalientes o que habían sido identificados con dificultades de aprendizaje (Reis, et al, 2010).

Por su parte, el programa ELE -Entrenamiento en Lectura Escolar-, ha tenido por objetivo promover el desarrollo del lenguaje, lectura y escritura por medio de la lectura compartida, para ello un equipo de especialistas capacitaba a profesores de manera periódica para que implementaran esta estrategia en sus aulas, realizaban un acompañamiento cercano y

documentaban datos, finalmente aplicaban un postest, este proyecto en sus diversas aplicaciones ha demostrado efectividad al compararse con grupos control (Romero & Navarro, 2006).

De acuerdo con Florian (2014), la educación especial enfrenta múltiples desafíos ante los planteamientos de la educación inclusiva, pues aun cuando se reconocen sus aportes, se pone de relieve la posibilidad de reconfigurar su rol para trabajar colaborativamente con el maestro de aula regular, de manera que se proporcione apoyo a todos los estudiantes, mientras se toman en cuenta las diversas de características y necesidades de aprendizaje. Razones por las que se considera que la propuesta del *Club comelibros*, podría abrir un espacio para fortalecer la comprensión lectora, al sensibilizar a los docentes con respecto a su práctica educativa y crear en ellos el interés por la enseñanza de estrategias de comprensión lectora en donde los materiales y la metodología sean atractivos e interesantes.

A continuación, se exponen las principales conclusiones derivadas de esta investigación:

1. La identificación de las necesidades educativas especiales, ya sean dificultades de aprendizaje asociadas a Funcionamiento Intelectual Límite o Aptitudes sobresalientes, requieren de una valoración sistemática y multidimensional.
2. El programa de enriquecimiento en comprensión lectora *Club comelibros* reportó resultados significativos en la población de niños con Funcionamiento Intelectual Límite y Aptitudes Sobresalientes, al dar a conocer incrementos en habilidades intelectuales y de pensamiento, así como de motivación y esfuerzo.
3. La metodología del programa mostró efectividad para favorecer el uso de estrategias de comprensión lectora a través de la lectura compartida.
4. Se sugieren posteriores aplicaciones en colaboración con el docente titular, que involucren a los padres de familia y un diseño de investigación con grupo control.

Para finalizar, es relevante señalar que los resultados y la puesta en marcha de este estudio no estuvieron exentos de limitaciones, las cuales se presentan a continuación:

- En primer lugar, se debe resaltar que los resultados obtenidos solo son aplicables en los sujetos con los que se trabajó, en un momento y en un lugar específico, por lo que la información recabada debe ser utilizada de forma prudente.
- Es importante contextualizar la implementación del estudio, ya que, al realizarse en Nezahualcóyotl, localidad cercana la Ciudad de México, se tuvo el acceso a materiales literarios y el acercamiento a un autor de talla internacional, debido a que la Ciudad de México cuenta con diversas oportunidades culturales a través de bibliotecas, librerías, museos y ferias.

- La prueba de lectura PROLEC-R utilizada en esta investigación para realizar la evaluación inicial y final, si bien, ya está adaptada al contexto mexicano acceder a ella no fue sencillo debido a que no se encuentra a la venta.
- En relación con el tema del Funcionamiento Intelectual Límite, fue complicado partir de un modelo teórico delimitado, ya que actualmente existen discrepancias para conceptualizar el término, definir las características de esta población y su identificación.
- Hubiese sido muy enriquecedor contar con mayor cantidad de material teórico y antecedente relacionado con programas de comprensión lectora en estudiantes con necesidades educativas especiales. Existen diferentes investigaciones que se centran en la población estudiantil general, pero son muy escasas las que intervienen directamente en poblaciones de niños sobresalientes o con funcionamiento intelectual límite y son menos aún, aquellas investigaciones que atienden a dos categorías de manera conjunta.

Referencias

- Abusamra, V. & Joannette, Y. (2012). Lectura, escritura y comprensión de textos: aspectos cognitivos de una habilidad cultural. *Revista neuropsicología latinoamericana*, 4(1), 1-4.
- Acle, T.G. (2006). *Educación especial: Investigación y práctica*. México: Plaza y Valdés.
- Ainscow, M., & Cesar, M. (2006). Inclusive Education ten years after Salamanca: Setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education*, 3(21), 231- 238.
- Alloway, T. (2010). Working memory and executive function profiles of individuals with borderline intellectual functioning. *Journal of Intellectual Disability Research*, 54(5), 448-456. doi:10.1111/j.1365-2788.2010.01281.x
- Almasi, J & King, S. (2012). *Teaching strategies processes in Reading*. Nueva York: The Guilford press
- Alvermann, D. E., O'Brien D. G., & Dillon D. R. (1990). What teachers do when they say they are having discussions of content área reading assignments: A qualitative analysis. *Reading Research Quarterly*, 2(2), 21-47.
- Amado, B. & Borzone, A. (2011). La comprensión de textos expositivos: relevancia del conocimiento previo en niños de distintos entornos socioculturales. *Interdisciplinaria: Revista de psicología y ciencias afines*, 28(2), 261-277.
- Ankrum, J. W., Genest, M. T. & Belcastro, E. G. (2014). The Power of Verbal Scaffolding: "Showing" Beginning Readers How to Use Reading Strategies. *Early Childhood Education Journal*, 42(1), 39-47.
- APA. (2000). DMS-IV-TR. *Diagnostic and statistical manual of mental disorders, fourth edition, text revision*. Washington DC: American Psychiatric Association.
- APA. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorder, DMS-5*. (5ª ed.). Arlington: American Psychiatric Association.
- Aranda, R. E. (2003). *Educación Especial*. Madrid, España: Pearson.
- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- Artigas, J. (2003). Cognitive profiles of borderline intelligence. The boundaries of mental retardation. *Revista De Neurología*, 36(1), 161-167.
- Artigas, J., Rigau, E. & García, C. (2007a). Capacidad de inteligencia límite y disfunción ejecutiva. *Revista de Neurología*, 44(2), 67-69.
- Artigas, J., Rigau, E. & García, C. (2007b). Relación entre capacidad de inteligencia límite y

- trastornos del neurodesarrollo. *Revista de Neurología*, 44(12), 739-744.
- Artiles, A. & Kozleski, E. (2007). Beyond Convictions: Interrogating Culture, History, and Power in Inclusive Education. *Language Arts*, 84(4), 351-358.
- ACIDH (2002). *Dossier personas con inteligencia límite*. Minusval. España: Asociación Catalana de Integración y Desarrollo Humano.
- Asociación en línea. (2003). Guía técnica educativa para el alumnado con inteligencia límite. España: Dirección general de coordinación de políticas sectoriales sobre discapacidad.
- Barboza P., F., & Peña G., F. (2014). El problema de la enseñanza de la lectura en educación primaria. *Educere*, 18(59), 133-142.
- Baumann, J. F., Seifert-Kessell, N. & Jones, L. A. (1992). Effect of Think-Aloud Instruction on Elementary Students' Comprehension Monitoring Abilities. *Journal of Literacy Research*, 24(2), 143-172.
- Beck, I. L., & McKeown, M. G. (2007). Different ways for different goals, but keep your eye on the higher verbal goals. En *Vocabulary acquisition: Implications for reading comprehension* (pp 182-204). New York: The Guilford Press.
- Belda, D. (2018). *La literatura infantil como recurso educativo en la escuela inclusiva: voces de las familias de niños y niñas con diversidad funcional*. (Tesis Doctoral). Universidad de Alicante, España.
- Beltrán, J. (1996). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Beltrán Campos & Reppeto, E. (2006). El entrenamiento en estrategias sobre la comprensión lectora del enunciado del problema aritmético: un estudio empírico con estudiantes de Educación Primaria. *Revista española de orientación y psicopedagogía*, 17(1), 33-48
- Parodi G., (1998). *La comprensión de los textos escritos: De la teoría a la sala de Clases*. Santiago de Chile: Andrés Bello
- Benavides M., Maz A., Castro, E. & Blanco, R. (2004). *La educación de niños con talento en Iberoamérica*. Chile: Trineo.
- Bermúdez, R. (2010). Alteraciones en el neurodesarrollo causante de Discapacidad cognitiva limítrofe y trastornos de Aprendizaje. *Entérese*, 29(2), 18-21.
- Betancourt, J. & Valadez, M. (2005). *Atmosferas creativas: juega, piensa y crea*. México: Manual Moderno.
- Blanco, M. (2001). *Guía para la identificación y seguimiento de los alumnos superdotados*. España: Praxis.
- Blanco, R. (2010). El derecho de todos a una educación de calidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 25.

- Blanco, R. (2006) La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15.
- Blanco, R., Estevez, F., Meza, M. L., Godoy, M. P., Alvarez, M., Blazquez, M., Cisternas, M. S., Duk, C., Guzman, I., Lyon, B. Molina, V., Norambuena, E., Pérez, L., Meza, J., Simonstein, S., Uzal, M., Valladares, M. A. & Villafañe, G. (2004) Nueva perspectiva y visión de la educación especial. (pp. 50-53). Chile: MINEDUC
- Blanco, R., Ríos, C. G. & Benavides M. (2004). Respuesta educativa para los niños con talento. En *La educación de niños con talento en Iberoamérica* (pp. 49-60). Chile: Trineo.
- Block, C. C., & Pressley, M. (2007). *Comprehension instruction: Research-based best practices*. New York: Guilford Press.
- Bonnier, C. (2008). Evaluation of early stimulation programs for enhancing brain development. *Acta Pediátrica*, 97, 853-858
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). Developing leaning and . En T. Booth, & M. Ainscow, *Index for inclusion*. Manchester: CSIE.
- Borzone, A. M. (2005). La lectura de cuentos en el jardín infantil: un medio para el desarrollo de estrategias cognitivas y lingüísticas. *Psykhé*, 14, 192-209. doi:10.4067/S071822282005000100015
- Bruner, J. (1983). *Child's Talk: Learning to use Language*. New York: Norton.
- Bruning, R.H., Schraw, G.J., & Ronning, R.R. (2002). *Psicología Cognitiva e instrucción*. España: Alianza Editorial.
- Bus, A. G. (2003). Social-emotional requisites for learning to read, en A. van Kleeck, S. A. Stahl, y E. B. Bauer (Eds.), *On reading books to children: Parents and teachers* (pp. 3-15). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Bus, A. G. (2001). Joint caregiver-child storybook reading: A route to literacy development. *Handbook of Early Literacy Research*, 1, 179-191.
- Bus, A. G., Van Ijzendoorn, M. H. & Pelligrini, H. (1995), Mothers reading to their 3 years olds: The role of mother-child attachment security in becoming literate. *Reading research quartely*, 30(4), 998-1015.
- Cain, K., Oakhill, J., & Lemmon, K. (2004). Individual differences in the inference of word meanings from context: the influence of reading comprehension, vocabulary knowledge, and memory capacity. *Journal of Educational Psychology*, 96, 671-681.
- Caldera, R. Escalante, D. & Terán, M. (2011). La lectura en el medio escolar: una experiencia pedagógica. *Educere*. 15(51), 450-462.

- Calderón, G., Maldonado, C. y Vernon, S. (2017). La comprensión de las metáforas en niños de primaria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(2), 104-113. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.2.1108>
- Calero, A. (2012). *Cómo mejorar la comprensión lectora. Estrategias para lograr lectores competentes*. Madrid: Wolters Kluwer Educación.
- Carrasco, A. (2003). La escuela puede enseñar estrategias de lectura y promover su regular empleo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(17), 129-142.
- Collins, C. & Duffy, G. (2008). Research on teaching comprehension: Where we've been and where we're going. En *Comprehension instruction: Research-based best practices* (pp. 19-49) Nueva York: Guilford Press.
- Colomer, T. (1998). *La formación del lector literario. Narrativa infantil y juvenil actual*. Barcelona: Fundación Germán Sánchez Rui Pérez.
- Colomer, T. & Camps, A. (1996). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid: Celeste/MEC.
- CONACULTA. (2015). Encuesta Nacional de Lectura y Escritura. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- CONEVAL (2015) *Informe anual sobre la situación de pobreza y rezago social*. México: Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social.
- Conti-Ramsden, G. & Hesketh, A. (2003). Risk markers for SLI: a study of young language-learning children. *International Journal of Language & Communication disorders*, 38(3), 251-263.
- Coronas, M. (2005) Animación y promoción lectora en la escuela. *Revista de educación*, ISSN 0034-8082, 1, 339-355.
- Covarrubias P. (2018) *Revista de investigación educativa de la REDIECH*, 19(17), 53-66.
- Covarrubias, P. & Lechuga, F. (2010). La atención educativa de alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes en primaria. Chihuahua Chi.
- Creswell, J. W., & Plano, V. L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Croft, W. y Cruse, D. A. (2004). *Lingüística cognitiva*. España: Akal.
- Cuervo, A. A., Sánchez, P. A. & Yañez, A. I. (2013). Perfiles de estudiantes mexicanos con aptitudes intelectuales sobresalientes. *Acta colombiana de psicología*, 16(1), 25-33.
- Cuetos, F. (2011) *Psicología de la lectura*. España: Wolters Kluwer.
- D' Agostino, G., (2004). El alumno sobresaliente, su educación y la atención a sus necesidades especiales en el sistema educativo costarricense, *Educación*, 28(1), 145-155.
- Davis, G. & Rimm, S. (1989). *Education of the gifted and talented*. New Jersey: Prentice Hall.

- De Amo, J.M. (2003). *Literatura Infantil: claves para la formación de la competencia literaria*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- De Temple, J. M. (2001). Parents and children reading books together, en D. K. Dickinson y P. O. Tabors (Eds.), *Beginning literacy with language* (pp. 31-51). Baltimore, MD: Paul H. Brookes
- Del Ángel, M. & Rodríguez A. (2007) La promoción de la lectura en México. *Infodiversidad*, 11(2), 11-40.
- Defior, S. (2000). *Las dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo*. Málaga, España: Aljibe.
- Delgado M, Gallén Valero C. Normalidad y límite: construcción e integración social del borderline. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces; 2006.
- Deutsch, D. (2003). *Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial: Alumnos superdotados y con talentos especiales*. Madrid, España: Pearson Educación.
- Díaz, A. (2010). México, sin preparación para atender a niños superdotados. Recuperado de <http://www.jornada.unam.mx/2010/05/18/sociedad/036n1soc>
- Doyle, B. G. & Bramwell, W. (2006). Promoting Emergent Literacy and Social- Emotional Learning Through Dialogic Reading. *The Reading Teacher*, 59(6), 554-564.
- Duke, N. & Pearson, D. (2002). Effective practices for developing reading comprehension. En *What research has to say about reading instruction* (pp. 205-242). Newark: International Reading Association.
- Echeita, G. (2006) Educación para la inclusión. Educación sin exclusiones Madrid: Narcea.
- Elliott, R. (2003). Executive functions and their disorders. *British Medical Bulletin*, 65, 49-59.
- Elósegui, E., Luque, D. & Casquero, D. (2011). *Comportamiento de la Escala de Inteligencia para Niños de Wechsler-IV, en niños con capacidad intelectual límite*. Trabajo presentado en el VI Congreso Internacional de Psicología y de Educación, Valladolid, España.
- Escalante, D. (1995). Literacy practices in a first grade whole language classroom: A teacher in transition. Tesis doctoral. Universidad de Purdue, EEUU.
- Escalante, D. & Caldera, R. (2008) Literatura para niños: una forma natural de aprender a leer. *Educere*, 12(43) 669- 678
- Escoriza, J. (2003). *Evaluación del conocimiento de las estrategias de comprensión lectora*. Barcelona: Edicions Universitat de Barcelona.
- Fajardo, L. A. (2006). La metáfora como proceso cognitivo. *Forma y Función*, 19(1) 47-56.
- Florian, L. (2014). La educación especial en la era de la inclusión: ¿El fin de la educación especial o un nuevo comienzo? *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 7(2), 27-36.

- Forlin, C. & John, M. (2008). Contemporary trends and issues in education reform for special and inclusive education in the Asia-Pacific region. En Chris Forlin y Ming- Gon John (Eds.), *Reform, inclusion and teacher education. Towards a new era of special education in the Asia-Pacific region* (pp. 13-29). New York: Routledge.
- Fox, S. E, Levitt, P. & Nelson, C. A. (2010). How the timing and quality of early experiences influence the development of brain architecture. *Child Development*, 81, 28-40.
- Frontera, M., & Gómez, C. (2013). *Inteligencia Límite. Perfil, necesidades, recursos y propuestas de mejora. Universidad Zaragoza y Asociación*. Recuperado de http://www.afundacion.org/es/socialia/publicacion/inteligencia_limite._perfil_necesidades_recursos_y_propuestas_de_mejora
- Fuentes, M. T. (2007). Las competencias académicas desde la perspectiva interconductual. *Acta Colombiana de Psicología*, 10(2), 51-58.
- Gagné, F. (2009). Building gifts into talents: Detailed overview of the DMGT 2.0. En B. MacFarlane, & T. Stambaugh, (Eds.), *Leading change in gifted education: The festschrift of Dr. Joyce VanTassel-Baska*. Waco, TX: Prufrock Press.
- Galvalisi, C., Novo, M. C., & Rosales, P. (2004). *Leer y escribir para aprender. Ayudas para el estudio en el secundario y el ingreso a la universidad*. Río Cuarto: Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Gagné, F. (2010). Construyendo talentos a partir de la dotación: Breve revisión del MDDT 2.0. En Valadez M.D. & Valencia S. (Eds.), *Desarrollo y educación del talento en la adolescencia* (pp. 64-78). Guadalajara: Editorial Universitaria.
- García, I., Escalante, I., Escandón, M., Fernández, G., Mustri, A. & Puga, I. (2000). La atención de las personas con discapacidad una visión histórica. En *La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias* (pp. 19-52). México: Secretaría de Educación Pública.
- García, I. & Romero, S., Aguilar, C. L., Lomelí, K. A., & Ugalde., D. C. (2013). Terminología internacional sobre la educación inclusiva. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13(1), 1-29.
- García, I., Romero, S. & Fletcher, T. (2014). Special education today in Mexico. En *Special Education International Perspectives: practices Across the Globe. Advances in Special Education* (pp. 61-89). Estados Unidos: Emerald book.
- García, I., Romero, S., Rubio, S., Flores, V. J., & M., A. (2015). Comparación de Prácticas Inclusivas de Docentes de Servicios de Educación Especial y Regular en México. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(3), 238-254.

- Gargiulo, R. (Eds.). (2012). *Special education in contemporary society. An introduction to exceptionality*. U.S.A: Thomson Learning.
- Garrido, F. (2013) *Manual del buen promotor*. México: CONACULTA.
- Gerson, K. & Carracedo, S. (2007). *Niños con altas capacidades a la luz de las múltiples inteligencias*. Argentina: Magisterio del Río de la Plata.
- Goikoetxea, E. & Martínez, N. (2015). Los beneficios de la lectura compartida de libros: breve revisión. *Educación XXI. Revista de la Facultad de Educación*, 18(1), 303-324.
- Goldman, S. (1997). Learning from text: Reflections on the past and suggestions for the future, *Discourse Processes*, 23(3), 357-398.
- Gómez, L. (1997) "Elementos para un Marco teórico de la Comprensión Textual", en *Comprensión de textos escritos: de la teoría a la sala de Clases*. Editorial Andrés Bello. Santiago de Chile
- González, N. (2008) Aplicación de un Programa de estrategias para la comprensión lectora de los alumnos ingresantes a una Escuela de Educación Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo, Perú.
- González, A. (1994). Aprendizaje Autorregulado de la Lectura. *Revista de psicología general y aplicada*, 47(3), 351-359.
- González, R. (2002). *Lectura comprensiva temprana*. Perú: Ministerio de Educación.
- Guilford, J. P. (1977). *La Naturaleza de la Inteligencia Humana*. Argentina: Paidós.
- Gutiérrez, C. & Salmerón, H. (2012). Estrategias de comprensión lectora: enseñanza y evaluación en educación primaria. *Profesorado: Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 16(1), 183-202.
- Gutiérrez, J. A. (2007). *Fomento a la literatura en los niños: pautas para padres y profesores en su labor educativa*. (Tesis de licenciatura). Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Hall, K., Sabey, B. & McClellan, M. (2005). Expository text comprehension: Helping primary-grade teachers use expository texts to full advantage. *Reading Psychology*, 26(3), 211-234.
- Hargrave, A. C. & Sénéchal, M. (2006). A book reading intervention with preschool children who have limited vocabularies: The benefits of regular reading and dialogic reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(1), 75-90.
- Hartman, E., Houwen, S., Scherder, E. & Visscher, C. (2010). On the relationship between motor performance and executive functioning in children with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 54(5), 468-477. doi:10.1111/j.1365-2788.2010.01284.x.

- Hayes, D. P. (1988). Speaking and writing: Distinct patterns of word choice. *Journal of Memory and Language*, 27, 572-585. doi:10.1016/0749-596X(88)90027-7
- Hayes, D. P. y Ahrens, M. G. (1988). Vocabulary simplification for children: A special case of 'motherese'? *Journal of Child Language*, 15, 395-410. doi:10.1017/S0305000900012411
- Hernández, S.R., Fernández, C.C. & Baptista P.L. (2006). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Hines, S. J. (2009). The Effectiveness of a Color-Coded, Onset-Rime Decoding Intervention with First-Grade Students at Serious Risk for Reading Disabilities. *Learning disabilities research and practice*. 24(1), 21-32.
- Huerta, M. C. (2009). *Otra mirada a la comprensión de textos escritos*. Argentina: El Cid Editor.
- Ibarra, E. & Jacobo, H. M. (2016). La evolución del autoconcepto académico en adolescentes. *Revista mexicana de investigación educativa*, 21(68), 45-69.
- INEE. (2007). *Prácticas docentes para el desarrollo de la comprensión lectora en primaria*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- INEE. (2015a). *La competencia lectora en PISA*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- INEE. (2015b). *Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes PLANEA*. Resultados nacionales 2015. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- INEE (2015c), *Resultados nacionales 2015. Lenguaje y Comunicación*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- INEGI. (2015). Encuesta Nacional de Seguridad Pública Urbana (ENSU). México: Instituto Nacional de Estadística y Geografía.
- Israel, S. (2007). *Using Metacognitive Assessments to create individualized reading instruction*. Newark: International Reading Association.
- Jiménez, C. (2004). *Pedagogía Diferencial. Diversidad y Equidad*. Madrid: Pearson Educación.
- Jiménez, M. (2008). Aproximaciones teóricas de la exclusión social. Complejidad e imprecisión del termino. Consecuencias para el ámbito educativo. *Estudios pedagógicos*, 15(3), 133-186.
- Jiménez, P. & Vilá, M. (1999) *De la educación especial a educación en la diversidad*. Málaga: Aljibe.
- Jones, B. (1998) *Estrategias para enseñar y aprender*. México: Ed. Mc Graw-Hill.
- Jou, I & Sperb, M. (2009) *Lectura Comprensiva: un estudio de intervención*. Universidad Federal do Río Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil.

- Juárez, J. M., Comboni, S., & Garnique, F. (2010). De la educación especial a la educación inclusiva. *Argumentos*, 23(62), 41-83.
- Justice, L. M., Kaderavek, J. N., Fan, X., Sofka, A. & Hunt, A. (2009). Accelerating preschoolers' early literacy development through classroom-based teacher-child storybook Reading and explicit print referencing. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 40, 67-85.
- Kaplan, R. M. & Sacuzzo, D. P. (2009) *Psychological testing: Principles, applications, and issues*. Belmont: Wadsworth Cengage Learning
- Karande, S. & Kulkarni, M. (2005). Poor school performance. *Indian Journal of Pediatric*, 72, 961-967.
- Kim, A. & Lorschach, A. (2005). Writing Self-Efficacy in Young Children: Issues for the Early Grades. *Environment. Learning Enviroments research*, 8(2), 157-175.
- Kim, A., Vaughn, S., Wanzek, J., & Wei, S. (2004). Graphic organizers and their effects on the Reading comprehension of students with LD. *Journal of Learning Disabilities*, 37(2), 105-118.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kostons, D. & Van der Werf, G. (2015). The effects of activating prior topic and metacognitive knowledge on text comprehension scores. *British Journal of Educational Psychology*.
- Krishnakumar, P., Geeta, M. G. & Palat, R. (2006). Effectiveness of individualized education program for slow learners. *Indian Journal of Pediatric*, 73, 135-137.
- Kucan, L. & Beck, I. L. (1997). Thinking aloud and reading comprehension research: Inquiry, instruction, and social interaction. *Review of Educational Research*, 67(3), 271-299.
- Ladrón de Guvad, A. & Suibiabre, J. (2011). Narrativa en Contexto: Propuesta Pedagógica para mejorar la Comprensión Lectora. *Horizontes Educativas*, 16(1), 9-17.
- Leahey, T. H. & Harris, R. J. (1998). *Aprendizaje y cognición*. Madrid: Prentice Hall.
- Leff, A. & Starrfelt, R. (2014) How do we read? En *Alexia. Diagnosis, treatment and theory* (pp. 1-26). London: Springer.
- León, A. (2004). ¿Por qué las personas no comprenden lo que leen? *Psicología Educativa*, 10(2), 101-116.
- León, J., Escudero, I., Olmos, R., Sanz, M., Dávalos, T. & García, T. (2009). ECOMPLEC: Un Modelo de Evaluación de Comprensión Lectora en Diversos Tramos de la Educación Secundaria. *Psicología Educativa*, 15(2), 123-142.

- Lever, R. & Sénéchal, M. (2011). Discussing stories: On how a dialogic reading intervention improves kindergartners' oral narrative construction. *Journal of Experimental Child Psychology*, 108(1), 1-24.
- Liwag, M. D. & Stein, N. L. (1995). Children's memory for emotional events: The importance of emotion related retrieval cues. *Journal of Experimental Child Psychology*, 60, 2-31. doi:10.1006/jecp.1995.1029
- Llamazares, M. T., Ríos, I. & Buisán, C. (2013). Aprender a comprender: actividades y estrategias de comprensión lectora en las aulas. *Revista Española de Pedagogía*, 71(255), 309-326.
- Lonigan, C. J. y Whitehurst, G. J. (1998). Relative efficacy of parent and teacher involvement in a shared-reading intervention for preschool children from low-income backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, 13, 263-290.
- López-Aymes, G. y Roger, A.S. (2017). Altas capacidades intelectuales: características cognitivas, de creatividad y motivación. En *Atención a la diversidad y educación inclusiva. Cuestiones prácticas y teóricas* (pp. 183-200). México: Fontamara, Universidad Autónoma de Morelos
- López, A. M. & Moya, A. (2011). Conceptos generales del alumno con altas capacidades. En J. C. Torrego. *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo. Un modelo de respuesta educativa*, (13-34) España: Fundación SM.
- López Melero, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación*. Málaga: Aljibe.
- Lu, L. (2007). Influencia de la motivación y el uso de estrategias en la comprensión lectora. *Lectura y Vida*, 28(3), 32-39.
- Lucena, F. (2012). Las dificultades de comprensión lectora. *Temas para la educación*, 21(5), 1-9.
- Luque, D. (2006). *Orientación Educativa e Intervención Psicopedagógica en el alumnado con discapacidad. Análisis de casos prácticos*. Málaga: Aljibe.
- Luque, D., Elósegui, E., & Casquero, D. (2016). Necesidades específicas de apoyo educativo en el alumnado con capacidad intelectual límite aspectos para su intervención psicopedagógica. *Revista Summa psicológica*, 13(2), 33-44.
- MacMillan, D. L., Gresham, F. M., & Bocian, K. M. (1998). Discrepancy Between Definitions of Learning Disabilities and School Practices An Empirical Investigation. *Journal of Learning Disabilities*, 31(4), 314-326.
- Madariaga, J. Chireac, S. & Goñi, E. (2009). Entrenamiento al profesorado para la enseñanza de estrategias lectoras. *Revista española de Pedagogía*, 67(43), 301-318.

- Mares, G., Guevara, Y., E., Rivas, O., & Rocha, H. (2004). Análisis de las interacciones maestra-alumnos durante la enseñanza de las ciencias naturales en primaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(22), 721- 725.
- Mares, G., Rueda, E., Rivas, O., & Rocha, H. (2009) Maneras de leer que promueven aprendizaje y su transferencia. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Iztacala.
- Martínez, B.L.M. (2006). Modelo de intervención para problemas de lenguaje y oral y escrito. (Tesis de maestría).Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Márquez, A. (2017) Sobre lectura, hábito lector y sistema educativo. *Perfiles Educativos*, 39(155) 3-18.
- Mastropieri, M. A. & Scruggs T. E. (2005).Feasibility and consequences of response to intervention: examination of the issues and scientific evidence as a model for the identification of individuals with learning disabilities. *Journal Learning Disabilities*, 38(6), 525-531.
- McNamara, D., Kintsch, E., Songer, N. B. y Kintsch, W. (1996). Are Good Texts Always Better? Interactions of Text Coherence, Background Knowledge and Levels of Understanding in Learning From Text. *Cognition and Instruction*, 14(1), 1-43.
- McNamara, D. S., Ozuru, Y. y Floyd, R. G. (2011). Comprehension challenges in the fourth grade: The roles of text cohesion, text genre, and readers' prior knowledge. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4(1), 229-257.
- McVay, J. & Kane, M. (2012). Why does working memory capacity predict variation in reading comprehension? On the influence of mind wandering and executive attention. *Journal of experimental psychology*, 141(2), 302-320. doi:10.1037/a0025250.
- Meda, L. R., Valadez, S. M. & Zambrano. G. R. (2005). Identificación de niños sobresalientes que estudian en escuelas públicas. *Revista de educación y desarrollo*, 3(5), 39-46.
- Medina, B., Mercado, E., & García, I. (2015). La capacidad intelectual límite: la gran olvidada. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2 (1), 365-37.
- Merino, C. (2011). Lectura Literaria en la Escuela. *Horizontes Educativos*. 16(1), 49-61.
- Ministerio de Educación de Chile. (MINEDUC, 2011). *Plan nacional de fomento de la lectura*. Chile: MINEDUC.
- Mol, S. E., Bus, A. G. & De Jong, M. T. (2009). Interactive Book Reading in Early Education: A Tool to Stimulate Print Knowledge as Well as Oral Language. *Review of Educational Research*, 79(2), 979-1007.

- Molina, A. I., Molina, D. & Sánchez, R. (2013) El cuento como recurso educativo. *Empresa: Investigación y pensamiento crítico*. 2(4), 1-29.
- Monereo, C. (1999). Estrategias de aprendizaje en la educación formal. "Enseñar a pensar y sobre pensar". Barcelona: Rdebe.
- Monereo, C., Pozo, J. I. & Castelló, M. (2001). La enseñanza de estrategias de aprendizaje en el contexto escolar. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (comps.), *Desarrollo Psicológico y Educación*, 2, 235-258.
- Montenegro, M. (2009). Factores de la metodología de enseñanza que inciden en el proceso de desarrollo de la comprensión lectora en niños. *Zona Próxima*, 1(11), 134-143.
- Morales, S. (2008). Programa de enriquecimiento en lectura para adolescentes talentosos. *Revista de psicología*, 26(1), 93-122.
- Morgado, I. (2005). Psicobiología del aprendizaje y la memoria: Fundamentos y avances recientes. *Revista de Neurología*, 40(5), 289-297.
- Mönks, F.J. (1992). Development of Gifted Children: The Issue of Identification and Programming. En F. J. Mönks & W.A. Peters (Eds.). *Talent for the Future*. (pp.191-202). Assen, Maastricht: Van Gorcum.
- Novak, J. D. (2002). Meaningful learning: The essential factor for conceptual change in limited or appropriate propositional hierarchies (IPIs) leading to empowerment of learners. *Science Education*, 86(4), 548-571.
- Núñez L., Paulina, & Donoso L., Patricia. (2000). Evaluación de la propuesta de enseñanza de la comprensión lectora en los textos escolares de la Reforma Educacional Chilena: un estudio exploratorio. *Revista signos*, 33(47), 123-150.
- Oakhill, J. & Cain, K. (2012). The precursors of reading ability in young readers: evidence from a four-year longitudinal study. *Scientific Studies of Reading*, 16(2), 91-121.
- OCDE (2000). *La medida de los conocimientos y destrezas de los alumnos. La evaluación de la lectura, las matemáticas y las ciencias en el Proyecto PISA 2000*. Madrid: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.
- Pagan, S. L. (2010). Children Reading for Pleasure: Investigating Predictors of Reading Achievement and the Efficacy of a Paired-Reading Intervention to Foster Children's Literacy Skills. (Tesis doctoral). Carleton University, Ottawa.
- Paris, S. G., Wasik, B. A., & Turner, J. C. (1991). The development of strategic readers. En *The handbook of reading research* (pp. 609-640). New York: Longman.
- Parodi G., (1998) La comprensión de los textos escritos: De la teoría a la sala de clases, editorial Andrés Bello, Santiago de Chile

- Pearson, P. D. (2009). The roots of reading comprehension instruction. En *Handbook of research on reading comprehension* (pp. 3–31). Newark: International Reading Association.
- Pearson, P.D., & Fielding, L. (1991). Comprehension instruction. In R. Barr, M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, & P.D. Pearson (Eds.). *Handbook of reading research: Volume II* (pp. 815-860). White Plains, NY: Longman.
- Peñafiel, F. (2000). *Fundamentos Pedagógicos en la Intervención de alumnos con necesidades educativas especiales*. Granada: Grupo editorial universitario.
- Pérez, M. T., Rodríguez, C. R., López, R., Padilla, D. & Lucas, F. (2008). Intervención psicoeducativa en niños superdotados. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*. 2, 43-52.
- Pérez, M. J. (2005) *Evaluación de la comprensión lectora: Dificultades y limitaciones*. *Revista de Educación*, 1, 121-138.
- Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Puga, V. I. (2007). *Un modelo de intervención educativa para alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes. Proyecto de investigación e innovación de la Secretaría de Educación Pública*. México: SEP.
- Qian, D. & Schedl, M. (2004). Evaluation of an in-depth vocabulary knowledge measure for assessing reading performance. *Language Test*, 21, 28-52.
- Raven, J. C., Court, J. H. & Raven, J. C. (1993). *Test de Matrices Progresivas de Raven Forma Coloreada Versión adaptada*. Editorial Pearson.
- Reis, S. M., Little, C. A., Fogarty, E. A., Housand, A. M., Housand, B. C. & Muller, L. M. (2010). *Utilización del Modelo de Enriquecimiento Generalizado para Crear una Cultura de Desafío en lectura e instrucción diferenciada de la lectura para todos los lectores*. Recuperado de https://gifted.uconn.edu/wpcontent/uploads/sites/961/2015/08/SEM-R_Spanish.pdf
- Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi delta Kappa*, 60(3), 81-101.
- Renzulli, J. S. (2002). Giftedness according to the theory of successful intelligence. In N, Colangelo & G.A. Davis (Eds), *Handbook on gifted education* (pp. 75-87). EUA: Allyn and Bacon.
- Renzulli, J. S. (2012) Reexamining the Role of Gifted Education and Talent Development for the 21st Century: A Four-Part Theoretical Approach. *National Association for Gifted Children*, 56 (3), 150- 159. DOI: 10.1080/10400419.2012.650092

- Renzulli, J. S. & Reis, S. M. (2016) *Enriqueciendo el currículo para todo el alumnado*. España: Apeiron Ediciones.
- Ripoll, J. C. & Aguado, G. (2014). La mejora de la comprensión lectora en español: un meta-análisis. *Revista de Psicodidáctica*, 19(1), 27-44.
- Roberts, S.M. & Lovett, S.B. (1994). Examining the "F" in gifted: Academically gifted adolescents' physiological and effective responses to scholastic failure. *Journal for the education of gifted*, 17, 241-259.
- Rodríguez, D.J. (2017). Influencia de la aplicación del programa 'Leíto. Preparémonos para la lectura' sobre el nivel de conciencia fonológica en niños con nivel intelectual fronterizo y con dificultades en los procesos léxicos de segundo grado de primaria de colegios públicos de la UGEL Lima 01. (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú, Perú.
- Romero, J. F y Lavigne, R. (2005). *Dificultades en el aprendizaje: unificación de criterios diagnósticos. I. Definición, características y tipos. Materiales para la práctica orientadora nº1*. España: Consejería de Educación Junta de Andalucía.
- Romero, S. (2009) *Aprender a leer... leer para aprender. Programas de Entrenamiento en Lectura*. San Luis Potosí: Universidad Autónoma de San Luis Potosí.
- Romero, S. & Navarro, M. E. (2006) *Programa de entrenamiento en Lectura Escolar*. San Luis Potosí: Universidad Autónoma de San Luis Potosí.
- Romero, S. (2010) Experiencia temprana, desarrollo y aprendizaje escolar: interacciones, influencias y posibles compensaciones: *La investigación educativa: Lente, espejo y propuesta para la acción* (pp. 161-187). México: El colegio de San Luis.
- Roselli, M., Matute, E., & Ardila, A. (2006). Predictores Neuropsicológicos de la Lectura en Español. *Revista de neurología*, 42(4), 202-210.
- Routman, R. (2003). *Reading Essentials. The Specific You Need to Teach Reading Well*. USA: Heinemann.
- Salmerón, H. Rodríguez, S. & Gutierrez-Braojos, C. (2010). Metodologías que optimizan la comunicación en entornos de aprendizaje virtual. *Comunicar*, 34, 163-171.
- Salvador, J., Cuetos, 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*, 10(2), 42-58.
- Salvador, L., García, J. C., Ruiz, M., Artigas, J., García, J., González, J. & Martínez, R. (2013). Borderline Intellectual Functioning: Consensus and good practice guidelines. *Revista de Psiquiatría y Salud Mental*, 6(3), 109-120. doi: 10.1016/j.rpsm.2012.12.001

- Samuelstuen, M. S. y Bråten, I. (2005). Decoding, knowledge and strategies in comprehension of expository text. *Scandinavian Journal of Psychology*, 46(2), 107-117.
- Sánchez, E. (1998). *Comprensión y redacción de textos*. España: Edebé.
- Sánchez, E. (1993). *Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión*. España: Santillana.
- Sánchez, P. (2006). *Detección y registro de niños de secundaria con capacidades sobresalientes en zonas rurales y suburbanas del estado de Yucatán. Reporte final*. México: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, Fondos Mixtos (YUC-2004-C03-0013).
- Sánchez, E. y Martínez, J. (2000): Las dificultades en el aprendizaje de la lectura, en V. Santiuste y J. Beltrán (Coords.): *Dificultades de aprendizaje*. Madrid: Síntesis
- Sharma, Umesh, Forlin, Chris, Loreman, Tim y Earle, Chris. (2006). Pre-service teachers' attitudes, concerns and sentiments about inclusive education: an international comparison of the novice pre-service teachers. *International Journal of Special Education* 21(2), 80-93.
- Schalock, R. L., Borthwick-Duffy, S. A., Bradley, V. J., Buntix, W. H. E., Coulter, D. I., Craig, E. M. et Yeager, M. H. (2010). *Intellectual disability, definition, clasificación and systems of supports*. Madrid: Alianza Editorial.
- Schmitt, M. C., & Baumann, J. F. (1990). Metacomprehension during basal reading instruction: Do teachers promote it? *Reading Research and Instruction*, 29(3), 1-13.
- Schuchardt, K., Gebhardt, M. & Mäehler, C. (2010). Working Memory functions in children with different degrees of intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 54(4), 346-353. doi:10.1111/j.1365-2788.2010.01265.x.
- Secretaría de Educación Pública. (SEP, 2011). *Atención educativa a alumnos con aptitudes sobresalientes. Guía para orientar a las familias*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (SEP, 2017). *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública (SEP, 2002). *Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial e Integración Educativa*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública (SEP, 2006). *Propuesta de intervención: Atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública (SEP, 2010). *Propuesta para la Atención Educativa de los Alumnos con Aptitudes Sobresalientes y Talentos que cursan la Educación Básica en el Estado de Guanajuato*. México: Secretaría de Educación de Guanajuato.

- Secretaría de Educación Pública (SEP, 2016). *Reglas de Operación del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Seigneuric, A. & Ehrlich, M.F. (2005). Contribution of working memory capacity to children's reading comprehension: A longitudinal investigation. *Reading and Writing*, 18, 617-656.
- Seltzer, M. M., Floyd, F., Greenberg, J., Lounds, J., Lindstrom, M. & Hong, J. (2005). Life course impacts of mild intellectual deficits. *American Journal Mental Retardation*, 110, 451-468.
- Seltzer, M. M., Floyd, F. J., Greenberg, J. S., Hong, J., Taylor, J. L. & Doescher, H. (2009). Factors predictive of midlife occupational attainment and psychological functioning in adults with mild intellectual deficits. *Journal Information*, 114(2), 128-143
- Sequea, E. & Barboza, J. (2012). Estrategias interactivas e investigación acción para consolidar la comprensión de la lectura. *Multiciencias*. 12(1), 64-71.
- Shea, M. T. & Bauer, M. A. (2000) *Educación especial un enfoque ecológico*. México: Mc Graw Hill.
- Silven, M. & Vauras, M. (1992). Improving reading through thinking aloud. *Learning and Instruction*, 2(2), 69-88.
- Snell, M. E., Luckasson, R., Borthwick-Duffy, W. S., Bradley, V., Buntinx, W. H., Coulter, D. (2009). Characteristics and needs of people with intellectual disability who have higher IQs. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 47(2), 220-233.
- Snow, C (2002). *Reading for understanding toward an R&D program in reading Comprehension*. Pittsburgh: Rand.
- Sternberg, R. (1990). *Más allá del coeficiente intelectual*. España: Desclee de Brouwer.
- Solé, I. (2006) *Estrategias de lectura*. España: Graó.
- Soriano, C. (2012). La metáfora conceptual. En I. Ibaretxe-Antunano y J. Valenzuela (Coords.), *Lingüística cognitiva*. Barcelona: Anthropos.
- Suárez, A. (2004). Dificultades en el aprendizaje. En Jiménez C. *Pedagogía diferencial: diversidad y equidad*. Madrid: Pearson Educación.
- Swartz, S. (2010). *Cada niño un lector. Estrategias innovadoras para enseñar a leer y escribir*. Santiago de Chile: Ediciones uc.
- Tannenbaum, A. J. (1986) Giftedness: a Psychosocial Approach. En Sternberg, R. J. y Davidson, J. E. (Eds.). *Conceptions of Giftedness*. New York: Cambridge University Press.
- Tannenbaum, A. J. (1991). The Social Psychology of Giftedness: Research and Commentary. En Klein, P. S. y Tannenbaum, A. J. (eds). *To be Young and Gifted*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Torrance E. (2008). *Prueba de pensamiento creativo versión figura A. Manual para el niño*.

- Trabasso, T., & Bouchard, E. (2002). Teaching readers how to comprehend text strategically. En *Comprehension instruction: Research-based best practices* (pp. 176- 200). New York: Guilford Press.
- UNESCO. (2015). *Comportamiento lector y hábitos de lectura*. Colombia: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- UNESCO. (2016). TERCE: aportes para la enseñanza de la lectura. Chile: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- UNESCO. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. Francia: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- UNESCO (2005) *Guidelines for inclusión: Ensuring Access to Education for All*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Valadez, S.M.D., Betancourt, M.J. & Zavala, B.M.A. (2012). *Alumnos superdotados y talentosos. Identificación, evaluación e intervención una perspectiva para docentes*. México: Manual Moderno.
- Valdés, A. R., Sánchez, P., A. & Yáñez, P., A. (2013). Perfiles de estudiantes mexicanos con aptitudes intelectuales. *Acta Colombiana de Psicología*, 16(1), 25-33.
- Valladares, O. (1998) *Comunicación Integral. Bases Técnicas y Desarrollo de Competencias Comunicativas*. México: Ed. Trillas.
- Van den Broek, P., Kendeou, P., Kremer, K., Lynch, J. S., Butler, J., White, M. J. y Lorch, E. P. (2005). Assessment of Comprehension Abilities in Young Children. *Children's Reading Comprehension and Assessment*, 107-130.
- Vega, N., Bañales, G., Reyna, A., & Pérez, E. (2014). Enseñanza de estrategias para la comprensión de textos expositivos con alumnos de sexto grado de primaria, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(63), 1047-1068.
- Velarde, E., & Melendez M. (2013) *La lectura en el Perú: Una salida a la crisis*. Perú: Garabato Ediciones
- Verdugo, M. Á., & American Association on Intellectual and Developmental Disabilities -AAIDD-. (2011). *Discapacidad intelectual: definición, clasificación y sistemas de apoyo*. Madrid: Alianza.
- Wanzek, J., Wexler, J., Vaughn, S. & Ciullo, S. (2010). Reading interventions for struggling readers in the upper elementary grades: A synthesis of 20 years of research, *Reading and writing*, 23(8), 889-912.
- Wechsler, D. (2005). Escala de Inteligencia de Wechsler para niños WISC-IV. México: Manual Moderno.

- Williams, J. (2007). Literacy in the curriculum: Integrating text structure and content area instruction, en D. S. McNamara (coord.), *Reading comprehension strategies: Theories, interventions, and technologies*, Nueva York: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 199-219.
- Zacatelco, F. (2005). *Modelo para la Identificación del niño sobresaliente en escuelas de educación primaria* (Tesis Doctoral). Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Zacatelco, F. (2015). *Atención Educativa para Alumnos de Primaria con Aptitudes Sobresalientes*. España: Gedisa.
- Zacatelco, F., Chávez, B., & González, A. (2013). Análisis Psicométrico de una escala de Nominación del Maestro para identificar aptitudes sobresalientes. Resultados preliminares. XXXIV Congreso Interamericano de Psicología. Brasil.
- Zavala, M.A. (2004). *La detección de alumnos superdotados en las escuelas primarias*. (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Aguascalientes: México.
- Zavala, M. A. (2006). Antecedentes históricos en el campo de la educación de niños con aptitudes sobresalientes. En Secretaría de Educación Pública. Propuesta de actualización: *Atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes*. (pp.68-160). México: Secretaría de Educación Pública.
- Zetlin, A. & Murtaugh, M. (1990). Whatever happened to those with 'borderline' IQs? *American Journal Mental Retardation*, 94, 463-469.

APÉNDICES

Club comelibros



Ilustración de El Increíble Niño Comelibros, libro de Oliver Jeffers (2006)

Programa de enriquecimiento
en comprensión lectora para estudiantes con
necesidades educativas especiales

Autora: Jeanette Leticia Galván Ruiz

Apéndice A

Continuación

Club Comelibros

Es un programa de enriquecimiento que promueve la estimulación de estrategias para favorecer la comprensión lectora de textos narrativos y expositivos a través de la lectura compartida. Se implementa dentro del contexto escolar y su diseño está basado en el Programa de Entrenamiento en Lectura Escolar ELE (Romero & Navarro, 2006) y el Modelo de enriquecimiento generalizado para crear una cultura de desafío en la lectura e instrucción diferenciada -SEM R- (Reis, Little, Fogarty, Housand, Housand & Muller, 2010).

Su propósito principal es atender de manera conjunta dos categorías de necesidades educativas especiales: Funcionamiento Intelectual Límite y Aptitudes Sobresalientes. Razón por la que está destinado a estudiantes que sean identificados previamente con estas características y cursen 5° de primaria.

Objetivo general del programa.

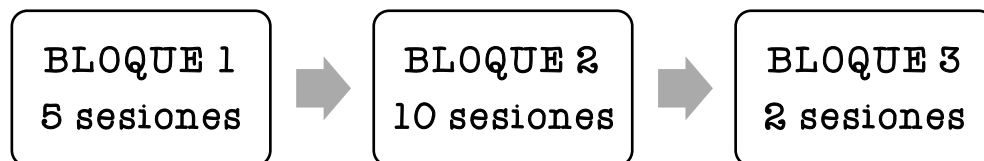
- Favorecer la comprensión lectora a través de estrategias: antes, durante y después de la lectura compartida de textos narrativos y expositivos.

Características de su implementación.

El programa está constituido por 17 sesiones de 90 minutos, una por semana, durante seis meses. Estas consisten fundamentalmente en la instrucción de estrategias de comprensión lectora al realizar la lectura compartida en voz alta de libros expositivos y narrativos.

Se divide en tres bloques que contienen distinta cantidad de sesiones de acuerdo con los objetivos a trabajar (Figura A1).

Figura A1. Bloques del programa “Comelibros”



Apéndice A

Continuación

Modalidad de intervención.

Su modalidad de intervención es grupal, ya que de esta manera se favorece el aprendizaje cooperativo para que los alumnos trabajen en conjunto al maximizar sus propias habilidades de comprensión lectora y las de los demás (Johnson & Jonhson, 2004),

Dicho grupo puede estar integrado por mínimo 10 estudiantes y máximo 16, la mitad con Funcionamiento Intelectual Límite y la otra mitad con Aptitudes Sobresalientes. Es importante señalar que, aunque la cantidad de participantes atendidos puede variar, para las sesiones se divide su asistencia en dos grupos. Por ejemplo: Si se tienen 16 alumnos en total, se deben armar dos de ocho integrantes y cada uno de estos grupos asistirá a sesiones de manera separada, su conformación varía de acuerdo con los objetivos de cada bloque.

Ambiente de aprendizaje

El lugar en el que se puede implementar es idealmente la biblioteca escolar, pero en caso de no contar con ella se pueden realizar sus actividades en otro espacio dentro de la misma escuela, de preferencia un aula en buen estado con iluminación adecuada y el mobiliario suficiente para la cantidad de participantes: mesas y sillas. También se pueden utilizar tapetes o cojines para sentarse en el piso.

Lo más importante para generar el ambiente de aprendizaje es aprovechar el espacio y material disponible. Si se cuenta con estantes con libros hay que asegurarse de que estén al alcance de los niños, que estén organizados y con las portadas hacia fuera para que sean más fáciles de apreciar. El lugar se puede enriquecer con un cesto lleno de libros y periódicos actuales, así como, diverso material de lectura: folletos, mapas, etc. Se puede hacer partícipes a los niños al crear este espacio y renovarlo continuamente con creaciones que ellos mismos hagan durante el programa.

Se recomienda ampliamente tener material visual como carteles con mensajes positivos hacia la lectura, fotografías, o sus frases favoritas de los libros. Entre estos, el lectómetro, el libro del mes y el cartel de las características de los buenos lectores. Los cuales tienen funciones muy importantes en el Club comelibros.

Apéndice A

Continuación

Materiales.

Programa de enriquecimiento en comprensión lectora para estudiantes con necesidades educativas especiales Club comelibros: Manual dirigido a la mediadora que contiene orientaciones para planear las sesiones a desarrollar, elegir los libros y proporcionar el ambiente físico ideal de aprendizaje.

Acervo de 40 libros: Para poner en marcha el programa se tiene que contar con un acervo de alrededor de 40 libros, 20 expositivos y 20 narrativos los cuales, en general, deben tener las siguientes características:

- Diversos niveles de complejidad.
- Tamaño de letra y gráficos visibles para lectura compartida.
- Autores y editoriales variados.
- Temáticas y contenido apropiados a sus necesidades, intereses y contexto de los participantes.

Es importante mencionar que los libros deben aumentar gradualmente su nivel de complejidad conforme avanzan las sesiones. En el caso de los alumnos con aptitudes sobresalientes se sugiere trabajar con textos de niveles lectores correspondientes a uno o dos grados escolares mayores al que cursan. En los alumnos con Funcionamiento Intelectual Límite también se aumenta el grado de dificultad hasta llegar a textos apropiados para su edad y grado escolar.

De manera transversal, los alumnos tienen la oportunidad de elegir las lecturas y se alentará a que seleccionen libros cuyo texto sea más exigente, es decir, libros con palabras que no conozcan e ideas nuevas para ellos, mayor cantidad de texto y menor cantidad de imágenes (Reis, et al, 2010).

Cada una de las sesiones tiene sus propios objetivos y con base en ellos se eligen los libros a trabajar. La mayoría se pueden conseguir en la Biblioteca Escolar (de Aula) y en Bibliotecas públicas. En el caso de la Ciudad de México es posible obtenerlos a través del sistema de préstamo de la Biblioteca Vasconcelos, Biblioteca Central Universitaria o Biblioteca Nacional.

Es importante destacar que dicho acervo se puede formar en la medida en que avanzan las sesiones, sin embargo, se recomienda investigar de manera previa cómo adquirirlos (por ejemplo, tramitar credenciales de préstamo en bibliotecas).

La mediadora de lectura

A lo largo del programa se le llama mediadora o mediador a la persona responsable de este programa, ya que es parte de un proceso de aprendizaje lector. Lo que significa que debe involucrarse en lo que el alumno lee, y cómo lo lee, en sus necesidades y las habilidades lectoras que posee para proporcionar estrategias de apoyo (Plan Nacional de Lectura, 2017).

Como mediador de lectura es muy importante reunir una serie de competencias que garanticen sus conocimientos, habilidades y actitudes las cuales se presentan en la Tabla A1.

Tabla A1
Perfil del mediador de lectura en el programa “Club comelibros”

PERFIL DE LA MEDIADORA DE LECTURA EN CLUB COMELIBROS	
Habilidades	<ul style="list-style-type: none">▪ Manejo básico del discurso oral y escrito.▪ Aptitud para contagiar el placer de la lectura.▪ Comprensión de textos y autores acordes al interés y enfoque del programa.
Conocimientos	<ul style="list-style-type: none">▪ Identificar, organizar y valorar autores y obras que le permitan poner en marcha el programa, en función del grupo que atenderá.▪ Un conocimiento básico de géneros textuales.
Actitudes	<ul style="list-style-type: none">▪ Ser proactivo y propositivo en el desarrollo de todas las actividades.▪ Asumir un compromiso con el trabajo.
Valores	<ul style="list-style-type: none">▪ Respetar distintas maneras de pensar.▪ Respetar las elecciones del grupo.

Nota Fuente: Elaboración propia

Además, la persona encargada de este programa debe contar con una formación orientada a atender necesidades educativas especiales, como lo pueden ser: psicólogos educativos, maestros de educación especial o pedagogos.

Sesiones.

Las sesiones se organizan de manera intercalada con textos narrativos y expositivos. En cada una de ellas se trabaja con uno o dos libros y se realizan actividades encaminadas al uso de estrategias cognitivas de lectura antes, durante y después, las cuales dependen del tipo del texto con el que se trabaje, como base se consideran las que se presentan en la tabla A2.

Tabla A2

Estrategias implicadas en la comprensión lectora antes, durante y después.

ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN LECTORA	
Antes	<ul style="list-style-type: none">▪ Activación de conocimientos previos.▪ Determinar tipo de texto.▪ Determinar finalidad de la lectura.▪ Predicciones sobre el contenido.▪ Conversar acerca del autor.
Durante	<ul style="list-style-type: none">▪ Generar preguntas.▪ Vocabulario.▪ Releer.▪ Parafrasear.▪ Resumir.▪ Representación visual.▪ Inferencias.▪ Detección de información relevante.
Después	<ul style="list-style-type: none">▪ Revisión del proceso lector.▪ Síntesis.▪ Discusión.▪ Actividades a partir de la lectura.

Nota Fuente: Elaboración propia

Apéndice A
Continuación

Todas las sesiones deben dividirse en tres momentos (Inicio, desarrollo y cierre), y contener la estructura que aparece en la tabla A3.

Tabla A3
 Estructura de las sesiones.

ESTRUCTURA GENERAL DE LAS SESIONES		
INICIO	1. Introducción	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La mediadora debe saludar cordialmente al grupo y darles la bienvenida. ▪ Los alumnos deben conocer en un listado cuáles serán las actividades que se realizarán ese día y al hacer cada una la deben borrar o colocar una palomita. ▪ Se recomienda llamarle por un nombre a esta actividad, por ejemplo, ¿Qué vamos a hacer hoy? ▪ Por medio de un sorteo se elige a un alumno que será el asistente de la mediadora durante ese día.
DESARROLLO	2. Lectura compartida	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La mediadora debe realizar la lectura compartida en voz alta de los libros o capítulos planeados y aplicar estrategias de comprensión lectora de manera interactiva con los alumnos.
	3. Actividades a partir de la lectura	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Los alumnos deben realizar actividades que fortalezcan el uso de estrategias de comprensión lectora antes, con la guía de la mediadora.
	4. Revisión de estrategias de comprensión lectora “Caja de estrategias”	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Esta actividad solo se realiza en el bloque 2 y 3. ▪ Mediadora y alumnos deben hacer un análisis de las estrategias que utilizaron para comprender mejor la lectura. Para ello se puede utilizar material didáctico, por ejemplo, elaborar tarjetas de cada una de las estrategias y en grupo meter en una caja aquellas que utilizaron, se recomienda usar siempre la misma caja y tarjetas.
CIERRE	5. Conteo de libros leídos “Lectómetro”	<ul style="list-style-type: none"> ▪ En todas las sesiones deberá hacerse un conteo visual para que los niños sepan cuantos libros narrativos y expositivos han leído. Puede ser interactivo y con ilustraciones.
	6. Elección del libro que se leerá en la siguiente sesión. “Juzguemos los libros por su portada”	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Esta actividad solo se realiza en la última sesión del bloque 1 y todas las sesiones del bloque 2, ▪ La mediadora debe llevar dos libros para que los niños tengan la oportunidad de elegir cuál de ellos quieren leer la siguiente vez. ▪ Estos libros los escoge previamente la mediadora con base en las orientaciones que se proporcionan en este manual.
	7. Retroalimentación positiva “Brazaletes”	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La mediadora debe brindar una retroalimentación oral al grupo y a cada uno de los alumnos acerca de su desempeño ese día y otorgar un brazaletes como reconocimiento, estos se encuentran en el apéndice K y de preferencia se deben imprimir en hojas de colores.

Apéndice A
Continuación

Procedimientos para la evaluación del Programa Club comelibros.

La evaluación en este programa se considera continua, integral y sistemática. Se lleva a cabo en tres momentos los cuales se describen de manera general en la tabla A4.

Tabla A4
Evaluaciones en Club comelibros.

MOMENTO DE REALIZACIÓN	FUNCIÓN	DIRIGIDA A:	TÉCNICAS
Inicial	Diagnóstica	Los alumnos participantes	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Batería de Evaluación de los Procesos Lectores, Revisada (PROLEC-R) adaptada a población mexicana (Salvador, Cuetos & Aguillón, 2016) ▪ Entrevista para niños (apéndice O)
		Los padres de familia o tutores	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Encuesta sobre Ambiente Familiar (EAF) (Romero & Navarro, 2006)
		El profesor titular de su grupo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cuestionario escrito (apéndice N)
Durante todo el proceso	Formativa	Los alumnos participantes	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Registro individual de desempeño de cada alumno que contesta la mediadora al final de cada sesión (apéndice H) ▪ Cuestionario de actividades en el club al final de los bloques 1 y 2 (apéndice G).
		La mediadora	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Autoevaluación que contesta la mediadora acerca de su desempeño al final de cada sesión (apéndice I).
Al final	Sumativa	Los alumnos participantes	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cuestionario final de estrategias de comprensión y motivación por la lectura que contestan cada uno de los alumnos participantes al terminar el bloque 3 (apéndice J). ▪ Batería de Evaluación de los Procesos Lectores, Revisada (PROLEC-R) adaptada a población mexicana (Salvador, Cuetos & Aguillón, 2016)
		Los padres de familia o tutores	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Entrevista de cierre.

Nota Fuente: Elaboración propia

Apéndice A

Continuación

Estructura del programa.

La implementación del programa está constituida por un total de tres bloques, cada uno con distinta cantidad de sesiones y duración de acuerdo con los objetivos a trabajar.

Es muy importante mencionar que el análisis de la etapa previa de evaluación diagnóstica es imprescindible para su puesta en marcha pues de esa manera se conoce el contexto del que vienen los estudiantes, sus gustos, intereses y nivel lector.

Bloque I: Motivación lectora.



Ilustración de El Increíble Niño Comelibros, libro de Oliver Jeffers 2006

Objetivo.

- Desarrollar en los alumnos participantes motivación hacia la lectura.

Objetivos específicos.

Que los alumnos:

- Disfruten la lectura compartida de textos narrativos y expositivos.
- Conozcan de manera general cómo será el trabajo en la biblioteca.
- Conozcan la diferencia entre textos narrativos y expositivos.
- Conozcan el concepto de autoría.
- Conozcan el manejo adecuado de los libros.
- Identifiquen la imaginación como herramienta general para entender los textos narrativos.
- Identifiquen las preguntas qué, cómo, cuándo y quién, como herramientas generales para entender los textos expositivos.
- Conozcan que los libros expositivos la mayoría de las veces los escriben científicos.
- Practiquen actividades científicas.

Apéndice A

Continuación

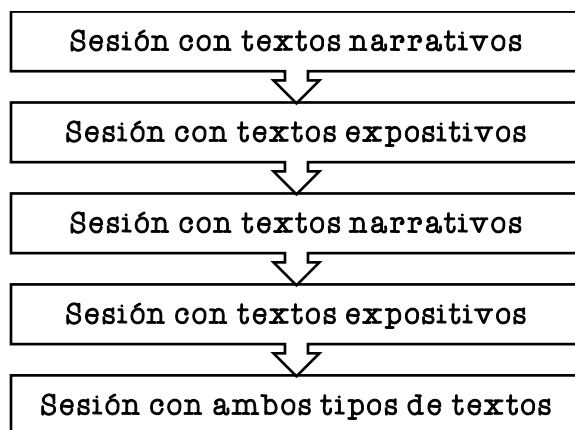
- Establezcan un pacto de convivencia basado en el respeto hacia las personas y el material.
- Contesten la evaluación del bloque 1.

Características de este bloque.

- ¿Cómo integrar los grupos?
Se divide la cantidad de alumnos en dos grupos, los cuales deben estar integrados cada uno de ellos por la mitad de los estudiantes sobresalientes y la mitad con alumnos con funcionamiento intelectual límite. Por ejemplo: Si se tienen 16 alumnos en total, se deben armar dos equipos de ocho integrantes, cada uno con cuatro alumnos de cada categoría.
- Duración: 5 sesiones, cada una de ellas de 90 minutos.
- ¿Cuáles son los procedimientos generales de este bloque?
La mediadora realiza lectura compartida en voz alta de libros narrativos y expositivos de acuerdo con la sesión. En cada una de ellas se trabaja con uno o dos libros y se realizan actividades encaminadas al uso de estrategias de lectura antes, durante y después. Es importante mencionar que, si bien ya se realiza la aplicación de estrategias de comprensión lectora su entrenamiento formal se aborda en el bloque 2.
El propósito fundamental de este bloque es mejorar su motivación y actitud hacia la lectura (engañarlos) con actividades llamativas y relacionadas con sus intereses. Lo más importante es lograr establecer vínculos afectivos positivos para que los alumnos estén dispuestos a invertir tiempo y energía en leer.
- ¿Cómo elegir los libros?
Escoja libros con contenido humorístico y que estimulen su imaginación, con letra grande, muchas ilustraciones, y que la narración sea breve. La temática debe relacionarse con los gustos e intereses identificados en el cuestionario del maestro y las entrevistas con papás y alumnos. Las razones por las que podrían tener una actitud de rechazo a la lectura de libros son porque no los entienden o no les gustan, así que, asegúrese de que las temáticas sean de su agrado y que la estructura del texto sea fácil de comprender para niños de su edad.
Las primeras cuatro sesiones los libros los selecciona la mediadora. Para la sesión de cierre se proporcionan dos opciones de libros narrativos y expositivos para que en consenso elijan uno de cada uno.
- ¿Cuál debe ser el orden del tipo de texto?
Se recomienda que en la primera sesión comiencen con textos de tipo narrativo, ya que los niños están muy familiarizados con ellos y los relacionan con experiencias positivas. Para las sesiones posteriores, los textos deben ser intercalados para interactuar por igual con ambos tipos de estructura, sin embargo, usted puede elegir el orden para

cumplir con los propósitos de este bloque, en el que al menos lean dos textos de cada uno de ellos. En la figura A2 se muestra un ejemplo.

Figura A2. Estructura de las sesiones del Bloque 1



- Otros materiales.
 - -Artículos de papelería (varían de acuerdo con lo que se diseñe para cada sesión), al menos se debe contar con pizarrón, plumones y gises. Los alumnos pueden asistir con su lapicera para utilizar su material.
 - -Brazaletes impresos en hojas de colores, uno para cada alumno en cada sesión (apéndice K).
 - ¿Cómo se evalúa este bloque?

Se realiza a través de evaluaciones formativas:

- *De los alumnos.* La mediadora los evalúa al término de cada sesión, con el objetivo de reunir datos sobre la cantidad y calidad del cambio experimentado en su motivación por la lectura y su desenvolvimiento en cada sesión. Por su parte, los estudiantes contestan en la última sesión del bloque el Cuestionario de actividades en la biblioteca (anexo 2) que contiene una autoevaluación para que sean conscientes de su propio desempeño, una evaluación del bloque y del trabajo de la mediadora.
- *De la mediadora.* Ella contesta una autoevaluación al término de cada una de las sesiones por medio de una rúbrica (apéndice I), con el propósito de reflexionar sobre la propia práctica tanto en la preparación como en el desarrollo de estas.

Apéndice A
Continuación

Bloque 2: Entrenamiento de estrategias de comprensión lectora con base en categoría y nivel lector.



Ilustración de El Increíble Niño Comelibros, libro de Oliver Jeffers (2006)

Objetivos generales.

- Proporcionar instrucción del uso de estrategias de comprensión lectora en textos narrativos y expositivos de acuerdo con su categoría y nivel lector.
- Mejorar el nivel lector de los alumnos.

Objetivos específicos

Que los alumnos:

- Identifiquen, con apoyo, qué estrategias de comprensión lectora utilizaron después de la lectura compartida.
- Para mejorar el nivel lector de los alumnos se debe realizar un análisis de sus resultados en la Batería de Evaluación de los Procesos Lectores, Revisada (PROLEC-R) adaptada a población mexicana (Salvador, Cuetos & Aguillón, 2016) , por ejemplo: si tienen dificultades en los primeros niveles del proceso lector, estas se deben atender y colocar en los objetivos específicos.
- Contesten la evaluación del bloque 2.

Características de este bloque.

Apéndice A

Continuación

- ¿Cómo integrar los grupos?

Se agrupan los alumnos con base en sus necesidades educativas especiales: Aptitudes sobresalientes y Funcionamiento intelectual límite.

- Duración: 11 sesiones, cada una de ellas de 90 minutos.

- ¿Cuáles son los procedimientos generales de este bloque?

La mediadora realiza lectura compartida en voz alta de libros narrativos y expositivos de acuerdo con la sesión. En cada una de ellas se utilizan uno o dos libros y se realizan actividades para que los niños conozcan cómo aplicar estrategias de comprensión lectora antes, durante y después en textos narrativos y expositivos.

Las sesiones deben ser cuidadosamente diseñadas para que los niños desarrollen las habilidades lectoras con las que ya cuentan y de manera paulatina mejoren el nivel identificado en la etapa diagnóstica. Es probable que los alumnos con Funcionamiento intelectual límite requieran que aún se refuercen habilidades de decodificación que pertenecen a ciclos escolares anteriores pero que son imprescindibles para que comprendan textos. En el caso de los alumnos sobresalientes, se sugiere incrementar su vocabulario, así como, la reflexión crítica sobre el lenguaje y su contenido.

Recuerde diseñar actividades sencillas, dinámicas y con material llamativo, pues gradualmente se aumenta en nivel de complejidad de las sesiones y exigencia para los niños.

- ¿Cómo elegir los libros?

Para los libros de este bloque tome en cuenta las siguientes tres consideraciones:

-*Que los contenidos se relacionen con los gustos e intereses*, identificados en el cuestionario del maestro y las entrevistas con papás y alumnos.

-*Que la estructura de los libros sea apropiada con el nivel lector de los niños*, tome en cuenta la precisión del lenguaje, el vocabulario y la interacción que se pueda tener con el texto para su reflexión.

-Que gradualmente aumenten el nivel de complejidad, desde su composición hasta la profundidad a la que se puede explorar su mensaje.

En el caso de los alumnos con Funcionamiento intelectual límite estos deben tener poco texto, imágenes llamativas, vocabulario que ya conocen y letras grandes.

Para los alumnos sobresalientes los temas deben ser más juveniles, con palabras nuevas para ellos, mayor cantidad de texto que ilustraciones, tamaño de letra regular y lenguaje implícito en el que se utilicen las metáforas y problemáticas reales en su entorno, que fomenten el pensamiento crítico y reflexivo.

En cada sesión la mediadora debe proporcionar dos opciones de libros narrativos o expositivos para que en consenso elijan uno.

- ¿Cuál debe ser el orden del tipo de texto?

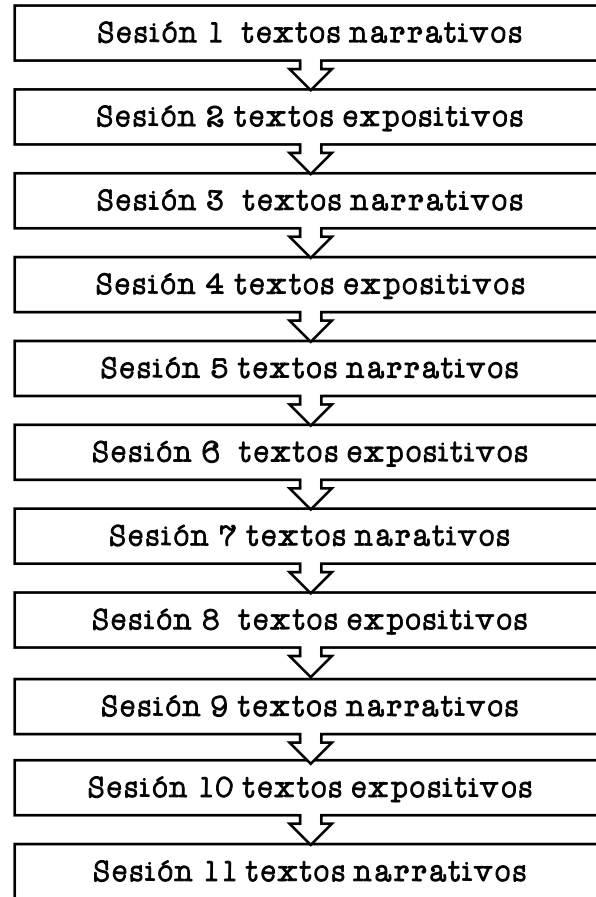
Se recomienda que los textos narrativos y expositivos sean intercalados para interactuar por igual con ambos tipos de estructura, sin embargo, usted puede elegir el

Apéndice A

Continuación

orden para cumplir con los propósitos de este bloque, en el que al menos lean cinco textos de cada uno de ellos. En la figura A3 se muestra un ejemplo.

Figura A3. Estructura de las sesiones del bloque 2.



- Otros materiales.
 - Artículos de papelería (varían de acuerdo con lo que se diseñe para cada sesión), al menos se debe contar con pizarrón, plumones y gises. Los alumnos pueden asistir con su lapicera para utilizar su material.
 - Brazaletes impresos en hojas de colores, uno para cada alumno en cada sesión (apéndice K).

- ¿Cómo se evalúa este bloque?

Se realiza a través de evaluaciones formativas:

- *De los alumnos.* La mediadora los evalúa al término de cada sesión, con el objetivo de reunir datos sobre la cantidad y calidad del cambio experimentado en su motivación por la lectura y su desenvolvimiento en cada sesión. Por su parte, los estudiantes

Apéndice A

Continuación

contestan en la última sesión del bloque el Cuestionario de actividades en la biblioteca (anexo 2) que contiene una autoevaluación para que sean conscientes de su propio desempeño, una evaluación del bloque y del trabajo de la mediadora.

- *De la mediadora.* Ella contesta una autoevaluación al término de cada una de las sesiones por medio de una rúbrica (apéndice I)), con el propósito de reflexionar sobre la propia práctica tanto en la preparación como en el desarrollo de estas.

Bloque 3: Buenos lectores en acción.



Ilustración de El Increíble Niño Comelibros, libro de Oliver Jeffers (2006)

Objetivos generales.

- Impulsar a los alumnos para convertirse en lectores que utilizan estrategias de comprensión lectora.

Objetivos específicos.

Que los alumnos:

- Conozcan las características de un buen lector.
- Identifiquen las estrategias a utilizar antes, durante y después de una lectura.
- Identifiquen, con apoyo, qué estrategias de comprensión lectora utilizaron en la lectura de un texto.
- Contesten la evaluación del bloque 3.

Apéndice A

Continuación

Características de este bloque.

- ¿Cómo integrar el grupo?

Asiste el grupo completo de alumnos conformado por ambas categorías: sobresalientes y funcionamiento intelectual límite.

- Duración: 2 sesiones, cada una de ellas de 90 minutos.

- ¿Cuáles son los procedimientos generales de este bloque?

La mediadora realiza lectura compartida en voz alta un libro narrativo o expositivo y se realizan actividades encaminadas a la identificación de las estrategias de lectura que convierten a las personas en buenas lectoras.

El propósito fundamental de este bloque es propiciar que los alumnos se motiven por continuar practicando la lectura, al conocer cómo aplicar las estrategias de comprensión que utilizaron durante el bloque dos.

Se recomienda que los textos narrativos y expositivos sean intercalados para interactuar por igual con ambos tipos de estructura, sin embargo, usted puede elegir el orden para cumplir con los propósitos de este bloque.

- ¿Cómo elegir los libros?

Escoja un libro cuyo contenido aborde los beneficios de leer o que la trama gire en torno a una persona lectora con quien se puedan identificar.

- Otros materiales.

- Artículos de papelería (varían de acuerdo con lo que se diseñe para cada sesión), al menos se debe contar con pizarrón, plumones y gises. Los alumnos pueden asistir con su lapicera para utilizar su material.

- Brazaletes impresos en hojas de colores, uno para cada alumno en cada sesión (apéndice K).

- Cartel con las características de los buenos lectores, se recomienda colocar desde la primera sesión de este bloque un cartel con diseño llamativo, con colores e imágenes, y que contenga las siguientes características de los buenos lectores:

- ★ Usan estrategias de lectura.

- ★ Piensan cuando leen.

- ★ Platican sobre lo que leen.

- ★ Cuidan los libros.

- ★ Practican la lectura.

- ★ Disfrutan leyendo.

- ¿Cómo se evalúa este bloque?

Se realiza a través de evaluaciones formativas:

- De los alumnos. La mediadora los evalúa al término de cada sesión, con el objetivo de reunir datos sobre la cantidad y calidad del cambio experimentado en su motivación por la lectura y su desenvolvimiento en cada sesión.

Apéndice A

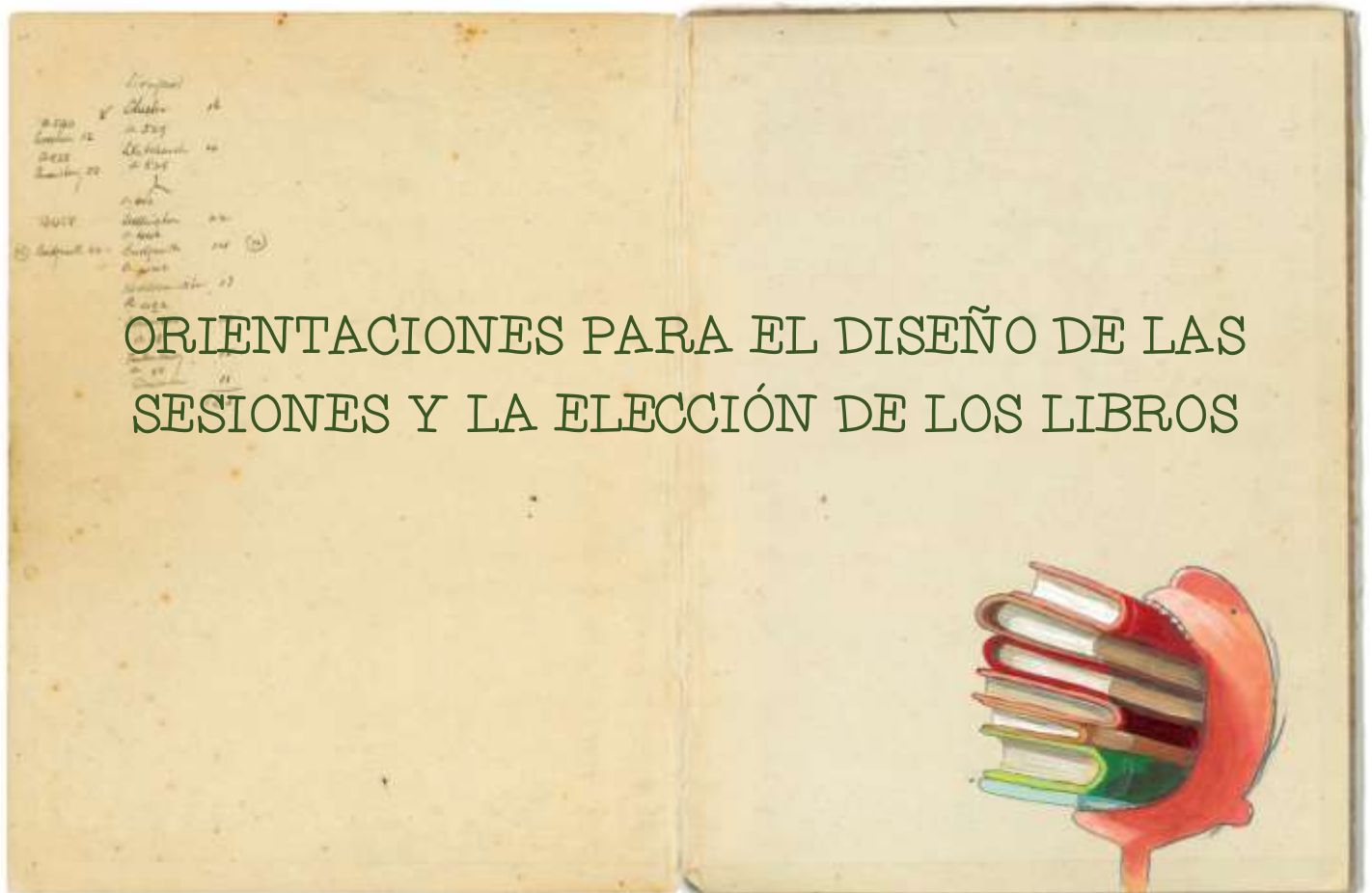
Continuación

- De la mediadora. Ella contesta una autoevaluación al término de cada una de las sesiones, con el propósito de reflexionar sobre la propia práctica tanto en la preparación como en el desarrollo de estas (apéndice I).

Evaluación final del Club comelibros.

En la última sesión los alumnos contestan de manera individual el Cuestionario final de estrategias de comprensión y motivación por la lectura (anexo 3). Después se calendarizan las evaluaciones con la Batería de Evaluación de los Procesos Lectores, Revisada (PROLEC-R) adaptada a población mexicana (Salvador, Cuetos & Aguillón, 2016) y las entrevistas de cierre con papás para darles una retroalimentación sobre el desempeño de sus hijos en el club.

El análisis de estos dos instrumentos permitirá conocer los beneficios que generó el Club comelibros en el aprendizaje de estrategias de comprensión lectora y la perspectiva de sus familias.



ORIENTACIONES PARA EL DISEÑO DE LAS
SESIONES Y LA ELECCIÓN DE LOS LIBROS

Ilustración de El Increíble Niño Comelibros, libro de Oliver Jeffers (2006)

Apéndice A

Continuación

¿Cómo planear las sesiones?

PASO 1

Es muy importante que revise los objetivos del bloque los dosifique de acuerdo con la cantidad de sesiones programadas, piense en las características de sus alumnos y plantéese las siguientes preguntas:

- ¿Qué quiero conseguir? (Objetivo de la sesión)
- ¿Qué voy a enseñar? (Contenidos de aprendizaje)
- ¿Cómo sabre que lo estoy consiguiendo (evaluación)
- ¿Cuándo enseñaré cada cosa, de acuerdo con las características de mi grupo? (temporalización)
- ¿Con qué voy a enseñar? (Materiales y recursos didácticos)

Al principio este paso puede tomar tiempo, luego, cuando ya se conoce bien al grupo de estudiantes y todos los recursos con los que se cuenta, será más rápido.

PASO 2

Elija el libro de acuerdo con lo establecido para cada uno de los bloques, el nivel lector y lo que conoce acerca de los alumnos: lo que les asombra y permite ponerse en el lugar de los personajes o transportarse a esos contextos. Libros que le emocionan a usted mismo por la calidad de las ilustraciones, la trama o la manera en que están escritos.

Busque aquellos libros que vayan más allá de los cuentos clásicos y que han recibido reconocimientos, impactado a generaciones e inspiran a continuar conociendo más literatura porque conectan con los lectores.

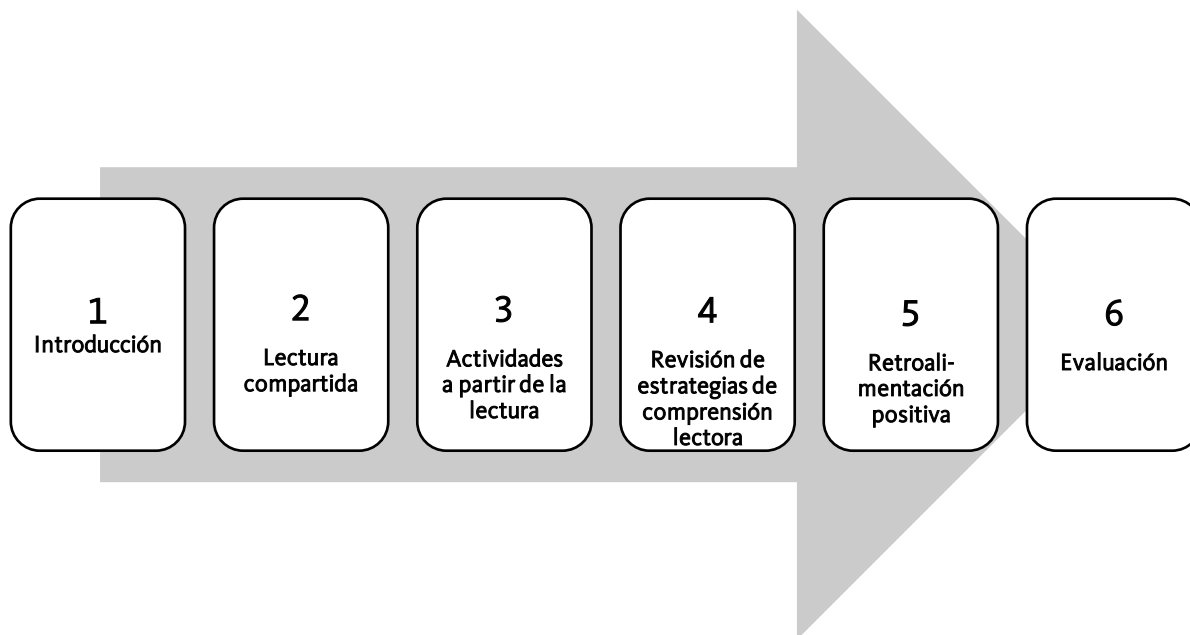
Asegúrese usted mismo de leer el libro y trate de comprenderlo, aprópiase de él para que después identifique el grado de entusiasmo que transmitirá a sus alumnos y juntos construyan su significado.

PASO 3

Para documentar lo que se implementa en el programa y conocer aquellas actividades más útiles es conveniente planearlo con anticipación y describir lo que se realizará en cada sesión.

Usted puede elaborar sus propios modelos de planeación al basarse en el ejemplo de sesión que se encuentra en el apéndice B. en los que podrá observar paso a paso las acciones que se llevarán a cabo, los materiales a utilizar y contienen siempre la siguiente estructura, sin importar a que bloque pertenezcan.

Figura A4. Estructura de las sesiones del bloque 2



Las actividades pueden ser tan variadas y dinámicas como usted lo planeé, considere la personalidad de sus alumnos, sus gustos, intereses y estilo de aprendizaje. Y no olvide aumentar el nivel de complejidad y exigencia conforme avanzan las sesiones.

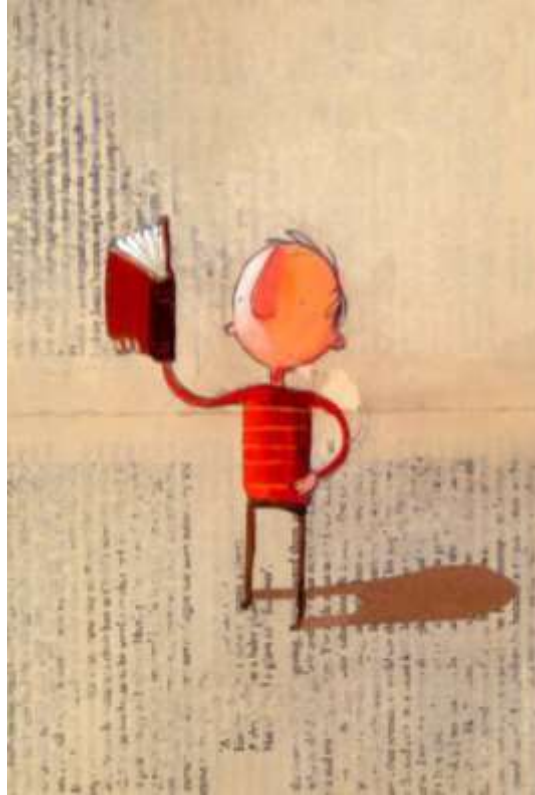


Ilustración de El Increíble Niño Comelibros, libro de Oliver Jeffers (2006)

ORIENTACIONES PARA LA LECTURA COMPARTIDA

Apéndice A

Continuación

Para fomentar la lectura, de una manera dinámica y entretenida tome en cuenta las siguientes sugerencias:

- 1.** Para promover la lectura un buen mediador debe ser una persona que guste de manera autónoma del hábito de la lectura para poder contagiar ese placer. El mediador que es entusiasta y positivo por los libros trasmite este sentimiento a los alumnos.
- 2.** Investigue información acerca de los autores e ilustradores de los libros.
- 3.** Antes de iniciar la lectura explore con sus alumnos la portada, contraportada, título y autores, converse sobre ellos y permita que se expresen, por ejemplo: pueden platicar sobre la sensación que les generan los colores de la portada o lo que les genera conocer la historia de vida del autor.
- 4.** Lea con entonación, reflejando las emociones que transmite el texto y apreciando la historia. No es necesario actuar y hacer una representación teatral, pues de lo que se trata es que los alumnos sean parte de la manera natural de leer y apreciar literatura.
- 5.** Conecte el contenido de los libros con las experiencias de los alumnos y las emociones que eso les genera.
- 6.** Muestre el libro abierto a los niños todo el tiempo, para que aprecien su estructura e ilustraciones.
- 7.** Siempre señale con el dedo índice mientras lee, pues de esa manera los niños sabrán qué lee, de donde a donde y como es que se lee. Cuando haga algún comentario o pregunta retire el dedo para que los niños sepan que eso no viene en el libro, sino que es algo que usted interpreta o piensa.
- 8.** Haga preguntas y permita la discusión tanto como sea necesario para que los alumnos tengan siempre la confianza de expresarse.
- 9.** Respete todos los comentarios pues de esa manera se promueve el valor de la libertad de opiniones, así como, los alumnos aprenden que pueden existir distintas interpretaciones de la lectura.
- 10.** Amplíe la información de los libros con investigaciones, experimentos o búsquedas en diccionarios para ampliar su perspectiva.
- 11.** Ponga una señal en el libro para recordar en donde debe realizar preguntas, puede anotarlas en postits y quitarlas cuando lea esa parte del texto.
- 12.** Imprima el diseño de su sesión y téngalo a la mano para consultarlo.

Apéndice B ejemplo de sesión

SESIÓN 1

Objetivos.

Que los alumnos:

- Mejoren su motivación hacia la lectura.
- Conozcan cómo se trabajará en la biblioteca.

Duración: 90 minutos.

Participantes: La mitad de los alumnos total se debe dividir a la mitad de manera que se integren al azar dos grupos. Se debe ser cuidadoso de que haya una cantidad equilibrada de alumnos con aptitudes sobresalientes y con funcionamiento intelectual límite. Por ejemplo: Si se tienen 16 alumnos en total, se deben armar dos equipos de ocho integrantes, cada uno con cuatro alumnos de cada categoría.

*Cada grupo asistirá a esta sesión en momentos distintos durante el mismo día.

Lugar. Biblioteca escolar.

Roles: Asistente de la maestra (Alumno elegido al azar)

Materiales:

- 2 libros narrativos (ver información para su selección en el apartado siguiente).
- Anexos correspondientes a cada libro (ver anexo).
- Gafetes
- 8 medias hojas blancas
- 1 pliego de papel kraft
- Cinta adhesiva
- Lápices
- Lápices de colores
- Pizarrón o pintarrón
- Gises o plumones para pintarrón.
- Brazaletes (ver apéndice K)
- Pegamento adhesivo
- Pelota
- Bocina o dispositivo para escuchar música

Apéndice B

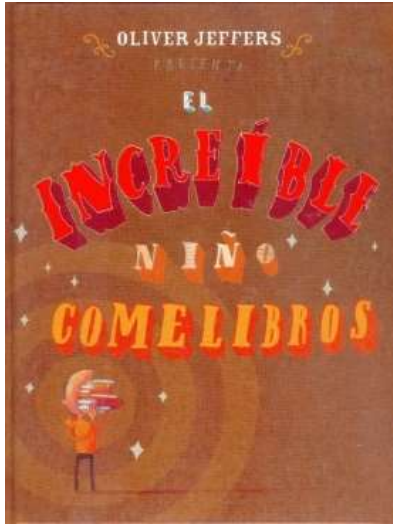
Continuación

¿CÓMO ELEGIR LOS LIBROS PARA ESTA SESIÓN?

Los textos deberán ser narrativos y contar con un lenguaje sencillo, poco texto e ilustraciones llamativas. Ambos deberán contener una temática relacionada con los beneficios y utilidad de la lectura.

Con base en lo anterior se eligieron los libros que se describen a continuación para la sesión que se describe a continuación.

EL INCREÍBLE NIÑO COMELIBROS



Tipo de texto: Narrativo

Editorial: Fondo de cultura económica

Autor e ilustrador: Oliver Jeffers

Fecha de publicación: 2006

Síntesis del libro: Este libro narra la historia de Enrique, un niño al que le encantan los libros, pero no como a cualquiera. Un día, por error se comió una palabra solo por probar, luego comió una oración completa y tras eso la página entera, le gustó tanto a Enrique que a los dos días se había comido un ¡libro entero! Inexplicablemente mientras más libros comía, más inteligente se ponía, incluso era más listo que sus profesores, llegó a pensar que si continuaba a ese ritmo llegaría a ser la persona más lista de este mundo. Pero de pronto todo empezó a complicarse y comenzó a sentirse enfermo. ¿Podrá Enrique encontrar la manera de disfrutar de los libros sin tener que comerlos?

UNA NIÑA HECHA DE LIBROS



Tipo de texto: Narrativo

Editorial: Fondo de cultura económica

Autores e ilustradores: Oliver Jeffers y Sam Winston

Fecha de publicación: 2016

Síntesis del libro: Este libro narra la historia de una niña que navega a través de un mar de palabras para llegar a la casa de un niño. La protagonista invita a su nuevo amigo a comenzar una aventura con los libros, caminan juntos a través de palabras que forman las historias de los clásicos infantiles y se adentran a bosques de imaginación. Con un lenguaje poético y evocador, los autores ofrecen una reflexión sobre la importancia de la lectura en la formación de un individuo y se incita a dejarse llevar por la literatura.

PROCEDIMIENTO DE LA SESIÓN

Esta sesión estará conformada por seis actividades. A continuación, se presentan cada una de ellas.

ACTIVIDAD 1. BIENVENIDA Y PRESENTACIÓN DE LA SESIÓN (5 MINUTOS)

CONSIDERACIONES PREVIAS:

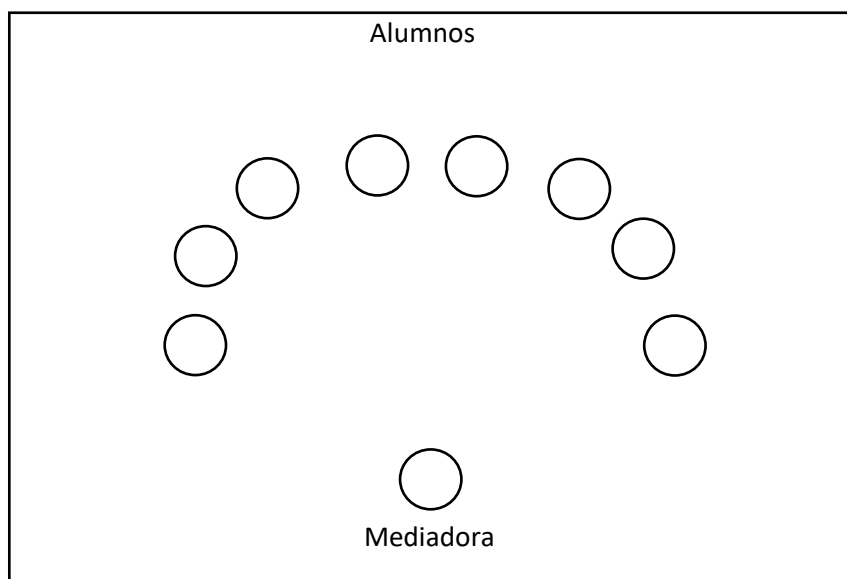
- Disposición del aula: Asegúrese que el espacio a trabajar se encuentre ordenado y cuente con el material a utilizar a la mano.

Figura B1. Ejemplo de una adecuada disposición del aula.



- Disposición del mobiliario: Acomode sillas en medio círculo tal y como lo muestra la figura 2.

Figura B2. Acomodo de las sillas.



- Lista de actividades: Anote en el pizarrón las actividades ¿Qué vamos a hacer hoy? Tal y como se muestra en la figura 3.

Figura B3. Texto para presentar en ¿Qué vamos a hacer hoy?

¿QUÉ VAMOS A HACER HOY?

Conoceremos qué vamos a hacer cuando se asista a la biblioteca y qué necesitaremos.

1. Bienvenida
2. Papa caliente
3. Lectura de libro “El increíble niño come libros”.
4. Actividad “Leer es el alimento de la mente y el alma”
5. Lectura del libro “Una niña hecha de libros”
6. Llenado de lectómetro
7. Entrega de brazaletes

PROCEDIMIENTO DE LA SESIÓN

ACTIVIDAD 1. BIENVENIDA (5 MINUTOS)

- Pida a los alumnos que tomen asiento en la silla que gusten.
- Deles la bienvenida y coménteles que estarán asistiendo a la biblioteca una vez a la semana para hacer muchas actividades y leer libros.
- Presente el pizarrón con la lista de ¿Qué vamos a hacer hoy? y cométeselas a los alumnos.
- Explique que en cada sesión habrá un asistente de la maestra quien será encargado de auxiliar en la entrega de material, tachado de actividades que se vayan haciendo en la lista de ¿Qué vamos a hacer hoy? y llenado de lectómetro al final. Elija al azar al alumno y pídale al alumno asistente que tache la primera actividad del día: Bienvenida.

ACTIVIDAD 2. PAPA CALIENTE (5 MINUTOS)

- Sentados los niños en medio círculo, ya sea en el piso o en sillas, indíqueles que pasarán la papa (pelota o peluche) de uno en uno y cuando pare la música, al niño que se le quedó la pelota mencionará su nombre, en ese momento se le colocará su gafete. Señale que seguirá el juego hasta que todos tengan su nombre.
- Al finalizar pídale al alumno asistente que tache la segunda actividad del día: Papa caliente.

ACTIVIDAD 3. LECTURA DEL LIBRO: EL INCREÍBLE NIÑO COMELIBROS (45 MINUTOS)

Estrategias de comprensión lectora a implementar y procedimiento	
Antes (5 minutos)	<p>PREVIO A INICIAR: Acomode a los alumnos en una posición cómoda en la que tengan buena visibilidad del libro y le escuchen con claridad.</p> <p>PRESENTACIÓN: Muestre al grupo la portada del libro, lea y señale el título del texto y el nombre del autor.</p> <p>IDENTIFICACIÓN CON EL AUTOR: Diga el nombre del autor y señale su lugar en la portada. Converse con sus alumnos sobre el concepto de autoría, comente que todas las historias son escritas o ilustradas por alguien y que todos podemos escribir historias utilizando nuestra imaginación. Comente sobre algunos datos del autor de este libro, apóyese en la información que se brinda sobre él en la información complementaria de Oliver Jeffers.</p> <p>PREGUNTAS Y COMENTARIOS: Pregunte a sus alumnos si ya descubrieron que es eso que le gusta tanto comer al niño de la historia. Una vez que los niños le respondan señale la imagen de la portada. Diga ¿Ustedes creen que alguien puede comer libros?, ¿Por qué imaginan que este niño empezó a comérselos? Permita que expresen sus opiniones con libertad e inicie la lectura.</p>
Durante (15 minutos)	<p><u>Realice la lectura del texto de manera pausada y con entonación apropiada.</u></p> <p>IDENTIFICACIÓN DEL TEXTO En toda la lectura recuerde señalar y recorrer el texto con el dedo índice mientras va leyendo, siguiendo la direccionalidad de la escritura, es decir señalando de izquierda a derecha para que los alumnos capten qué se lee y de dónde a dónde se lee.</p> <p>REFLEXIÓN SOBRE EL SIGNIFICADO DE PALABRAS En la página 5 aparece la palabra atiborrarse, señálela y pregunte a los niños qué quiere decir esa palabra, permita algunos comentarios. Después, explique que en este caso significa que Enrique comía hasta llenarse la boca. Pregunte si alguien ha comido algo hasta llenarse toda la boca, brinde tiempo para que comenten y posteriormente realice el ademán mientras señala la imagen de Enrique y explica que así era cómo él comía.</p> <p>PREGUNTAS Y COMENTARIOS: En la página 15 pregunte a los niños ¿Por qué creen que Enrique se ponía inteligente cuando comía libros? Permita que expresen comentarios con libertad y continúe con la lectura.</p> <p>RELACION CON LA EXPERIENCIA PREVIA En la página 16 aparece la palabra melindroso, pregunte a los niños si han conocido a algún compañero al que no le guste comer muchas cosas, por ejemplo, que no coma jitomate, cebolla, mayonesa, etc. Una vez que le den opiniones diga que a las personas que no les gusta comer muchas cosas se les dice melindrosos.</p> <p>BUSQUEDA DE ESTÍMULOS VISUALES En la página 18, se muestra la secuencia del malestar de Enrique. Señale la imagen donde dice arrojar y pregunte a los niños qué querrá decir arrojar en este caso. Compare, junto con sus alumnos, este significado con otros significados de arrojar.</p>

	<p>REFLEXIÓN SOBRE EL SIGNIFICADO DE PALABRAS En la página 19 aparece la palabra revoltijo, explique que se utiliza para describir algo desordenado o revuelto.</p> <p>PREGUNTAS Y COMENTARIOS: En la página 24 pregunte ¿De qué otra manera podría llegar a saber mucho Enrique sin comer libros? Permita que expresen comentarios con libertad y continúe con la lectura haciendo los comentarios y aclaraciones en caso de ser necesario para que los alumnos comprendan todas las palabras e ideas del texto.</p>
<p>Después (25 minutos)</p>	<p>PREGUNTAS Y OPINIONES PERSONALES: (5 minutos) Una vez que termine la lectura invite a que expresen sus opiniones acerca del libro. Pregunte:</p> <p>¿Qué le paso a Enrique por comer libros?</p> <p>¿Qué descubrió Enrique al dejar de comer libros?</p> <p>¿Qué nos pasaría a nosotros si, como Enrique, leyéramos muchos libros?</p> <p>¿Creen que podamos disfrutar y aprender de los libros sin tener que comerlos?</p> <p>ACTIVIDAD SOBRE LA IDEA PRINCIPAL: “Leer es el alimento de la mente y el alma” (20 minutos)</p> <p>Pida a los alumnos que se dirijan a la mesa y tomen asiento. Comente el nombre de la actividad y reparta a cada alumno media hoja blanca. Después proporcióneles lápices de colores y pida que dibujen su parte favorita del libro. Señale que para ello solo tendrán 20 minutos. Permita que hojeen el libro en caso de que lo necesiten.</p> <p>Cuando se termine el tiempo indique que uno por uno exponga su dibujo y conversen entre todos ¿En que coinciden?, ¿En que no coinciden? o evoquen esa parte del texto. Finalmente, escriban sobre un papel de rotafolio la frase “Leer es el alimento de la mente y el alma”, peguen los dibujos y colóquenlo en un lugar visible en la biblioteca (Si gustan pueden decorarlo o usted puede colocarlo en otro momento).</p> <p style="text-align: center;">Figura B4. Ejemplo de la actividad “Leer es el alimento de la mente y el alma”</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around;">   </div>

Apéndice B
Continuación

- Al finalizar la lectura del libro con sus respectivas actividades pídale al alumno asistente que tache la tercera actividad del día: Lectura del libro “El increíble niño comelibros”.

ACTIVIDAD 4. LECTURA DEL LIBRO: UNA NIÑA HECHA DE LIBROS (20 MINUTOS)

Estrategias de comprensión lectora a implementar y procedimiento	
Antes (5 minutos)	<p>PREVIO A INICIAR. Acomode a los alumnos tal como se muestra la figura 1, otra vez. Asegúrese que los niños se encuentren en una posición cómoda en la que tengan buena visibilidad del libro y le escuchen con claridad, puede ser en círculo o medio círculo, en el piso o sillas.</p> <p>PRESENTACIÓN. Muestre al grupo la portada del libro, lea en voz alta mientras señala el título del texto y el nombre del autor. Haga notar a los niños que este libro fue escrito por la misma persona que el anterior. Mencione a modo de recordatorio que, así como lo hizo este autor todos podemos escribir historias.</p> <p>PREGUNTAS Y COMENTARIOS. Señale una vez más el título y posteriormente señale a la niña de la imagen y pregunte:</p> <p>¿De qué estamos hechas las personas?</p> <p>¿Creen que esa niña está hecha de libros?</p> <p>Proporcione suficiente tiempo para que elaboren y expresen sus respuestas.</p> <p>PREGUNTAS Y COMENTARIOS. Siga enseñando la imagen de la portada y pregunte:</p> <p>¿Qué más ven aparte de la niña?</p> <p>Permita que expresen sus respuestas. Señale el libro de la imagen y pídale que observen que tiene una cerradura pregunte:</p> <p>¿Para qué sirven las cerraduras?</p> <p>¿Por qué creen que ese libro tenga una?</p> <p>En cada pregunta permita que los niños comenten sus respuestas. Después mencione que cuando se ponen cerraduras a las puertas o cosas es porque adentro tienen algo muy valioso y especial.</p> <p>PREDICCIÓN. Pregunte a los alumnos:</p> <p>¿Con qué se abren las cerraduras?</p> <p>Proporcione un momento para que los alumnos respondan.</p> <p>Indique que van a leer el libro para ver si adentro se encuentra la llave y que en caso de que la vean rápidamente lo digan para saber cuál es la llave de los libros. Escriba en el pizarrón la pregunta ¿Cuál es la llave de los libros?</p>
Durante (15 minutos)	<p>ESTÍMULOS VISUALES: Justo al abrir el libro, en la parte de atrás de la portada, aparecen los nombres de diversos cuentos clásicos. Acerque el libro a los niños para que alcancen a notarlo y leales algunos títulos mientras los señala, por ejemplo: La bella y la bestía, Pinocho, Caperucita Roja, Frankenstein, Hanzel y</p>

	<p>Gretel, Rapunzel, Pulgarcito, etc. Pregunte a los niños si conocen algunos de ellos y conversen brevemente de qué se tratan. Continúe la lectura del libro de manera pausada y con entonación apropiada.</p> <p>IDENTIFICACIÓN DEL TEXTO En toda la lectura recuerde señalar y recorrer el texto con el dedo índice mientras va leyendo, siguiendo la direccionalidad de la escritura, es decir señalando de izquierda a derecha para que los alumnos capten qué se lee y de dónde a dónde se lee.</p> <p>ESTÍMULOS VISUALES: Aproveche las ilustraciones del libro para reflexionar con los alumnos y alumnas el sentido figurado de las frases. En las páginas 6 y 7 pídale que observen y pregúnteles ¿De qué está hecho el mar?, permita algunos comentarios y continúe la lectura.</p> <p>REFLEXIÓN SOBRE EL SIGNIFICADO DE PALABRAS: En página 9, después de leer la frase “He navegado a través de un mar de palabras” señale con su dedo índice la palabra navegado. Pregúnteles qué significa navegar, podría dar algunos ejemplos y después comente que en este caso significa viajar o explorar. Eso quiere decir que la niña ha explorado mares de palabras (muchas palabras).</p> <p>PREGUNTAS Y COMENTARIOS: Después, en la misma página 9, pregunte a los niños en donde podemos encontrar muchas palabras, una vez que digan algunos comentarios, mencione que un lugar en el que podemos encontrar muchas palabras es en los libros, mientras señala con su dedo índice los estantes de la biblioteca.</p> <p>PREGUNTAS Y COMENTARIOS: Luego de haber aclarado el sentido de las frases y palabras, vuelva a leer la pagina 5 desde el principio y deténgase en la pregunta. Pida a los niños responder si quieren ir con la niña y continúe la lectura.</p> <p>ESTIMULOS VISUALES: En las páginas 12 y 13 lea la frase “pero con estas palabras puedo mostrarte el camino” pida a los alumnos que observen el rostro del niño y pregunte cómo se estará sintiendo. Permita que expresen comentarios con libertad, mencione que seguirán leyendo para descubrir si al final se siente mejor el niño y continúe con la lectura.</p> <p>ESTIMULOS VISUALES: En las páginas 18 y 19 lea la frase “podemos perdernos en los bosques de los cuentos de hadas” pida a los alumnos que observen los árboles y pregunte de qué están hechos. Permita que expresen comentarios con libertad, relea la frase y continúe con la lectura.</p>
<p>Después (5 minutos)</p>	<p>ESTÍMULOS VISUALES, PREGUNTAS Y COMENTARIOS. En la página 32, se muestra la imagen de la llave con una frase “Porque la imaginación no tiene límites” después de leerla recuerde la pregunta inicial a los niños mientras la señala el pizarrón y la lee en voz alta. Pídale que respondan a la pregunta y solicite al alumno asistente que escriba en el pizarrón la respuesta= Imaginación. Comente brevemente que todas las personas tienen imaginación, es por eso que vamos a poder disfrutar muchos libros y leerlos cada que vayamos a la biblioteca.</p>

Apéndice B

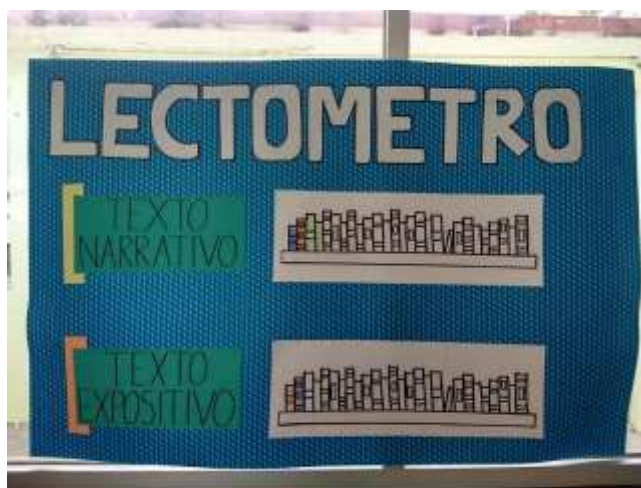
Continuación

- Al finalizar la lectura del libro con sus respectivas actividades pídale al alumno asistente que tache la tercera actividad del día: Lectura del libro “Una niña hecha de libros”.

ACTIVIDAD 5: LLENADO DE LECTOMETRO (5 MINUTOS)

- Comente a los niños que al terminar cada día se van a colorear los libros leídos en el lectómetro, el cual nos ayudará a saber cuántos libros llevamos.
- Pregunte a los alumnos cuantos libros se leyeron ese día y qué tipo de texto eran. Permita que respondan, solicite al alumno asistente que coloree dos libros donde corresponda y tache la quinta actividad del día: Llenado de lectómetro.

Figura B5. Ejemplo de llenado de lectómetro.



ACTIVIDAD 6: ENTREGA DE BRAZALETES (10 MINUTOS)

Para esta actividad usted previamente deberá identificar el comportamiento de cada alumno y el brazalete a entregar.

- Comente a los niños que al terminar cada día se les entregará a cada uno de ellos un brazalete especial dependiendo cómo trabajaron o cómo se portaron ese día.
- Mencione uno a uno a cada alumno, solicítele que pase al frente, pídale que lea en voz alta lo que su brazalete dice y dele una breve retroalimentación respecto a la conducta específica por la cual se ha ganado dicho brazalete. A continuación, hay algunos ejemplos:
 - ✓ Para el brazalete Hoy ayude a mis compañeros se puede retroalimentar de la siguiente manera: “cuando tus compañeros no podían dibujar el niño comelibros tu les ayudaste amablemente por eso te has ganado este brazalete”.
 - ✓ Para el brazalete Hoy espere mi turno para participar se puede retroalimentar de la siguiente manera: “en el libro de la niña hecha de libros alzabas tu mano mientras guardabas silencio para participar por eso te has ganado este brazalete”.

- Posteriormente, pídeles a sus compañeros un aplauso mientras le coloca el brazalete con cinta adhesiva o pegamento (puede auxiliarse del asistente). Luego, dicho estudiante deberá regresar a su lugar.

Figura B6. Ejemplo de la actividad de entrega de brazaletes.



- La actividad seguirá hasta que hayan pasado todos los niños al frente por su brazalete.
- Finalmente, pida al alumno asistente que tache la sexta actividad del día: Entrega de brazaletes. Y que regrese a su lugar.
- Solicite a los niños que observen que ya se terminaron las actividades de ese día y despídase cordialmente de ellos.

Apéndice B
Continuación

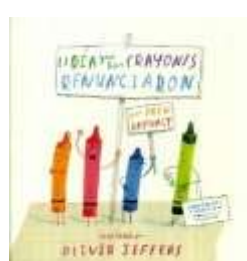
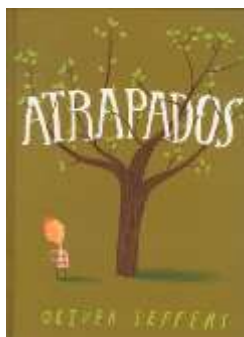
SESIÓN 1: INFORMACIÓN COMPLEMENTARIA DEL LIBRO "EL INCREÍBLE NIÑO COMELIBROS"

OLIVER JEFFERS

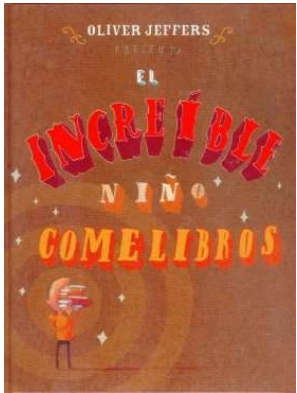


Es un artista, diseñador, ilustrador y escritor. Nació en Australia en 1977 y creció en Irlanda, desde que era pequeño era un niño muy curioso. Estudió comunicación gráfica en la Universidad de Ulster y actualmente vive en Nueva York.



Oliver Jeffers utiliza su creatividad para escribir e ilustrar libros para niños y jóvenes, por los cuales ha ganado más de 50 premios en todo el mundo. A continuación, se encuentran algunas portadas de varios de sus libros.




Apéndice C sesiones, material y actividades realizadas en el bloque 1

BLOQUE 1 MOTIVACIÓN LECTORA			
Objetivo general			
Desarrollar en los alumnos participantes motivación hacia la lectura.			
Sesiones	Objetivos de las sesiones	Libros	Actividades que se realizaron a partir de estos libros
Sesión 1 Textos narrativos	<p>Que los alumnos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Conozcan de manera general cómo será el trabajo en la biblioteca. ▪ Conozcan qué es un libro narrativo. ▪ Conozcan el concepto de autoría. ▪ Identifiquen a la imaginación como principal estrategia para entender los textos narrativos. 	 <p>EL INCREÍBLE NIÑO COMELIBROS Editorial: Fondo de cultura económica Autor e ilustrador: Oliver Jeffers Fecha de publicación: 2006 *Se localiza en el catálogo de Libros del Rincón. Síntesis del libro: Este libro narra la historia de Enrique, un niño al que le encantan los libros, pero no como a cualquiera. Un día, por error se comió una palabra solo por probar, luego comió una oración completa y tras eso la página entera, le gustó tanto a Enrique que a los dos días se había comido un ¡libro entero! Inexplicablemente mientras más libros comía, más inteligente se ponía, incluso era más listo que sus profesores, luego a pensar que si continuaba a ese ritmo llegaría a ser la persona más lista de este mundo. Pero de pronto todo empezó a complicarse y comenzó a sentirse enfermo. Enrique debe encontrar la manera de disfrutar los libros sin comerlos. ¿Por qué se eligió este libro? Se escogió este primer libro narrativo porque permite conocer los beneficios de leer, la narrativa e ilustraciones son muy estimulantes y divertidas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Elaboraron un dibujo sobre su parte favorita de la lectura y se le envió al autor para que se los autografiara. ▪ Bajo la premisa de que la llave para la lectura es la imaginación y todas las ideas se deben plasmar. Se entregaron lápices decorados con una llave que utilizarían cuando asistan a la biblioteca.

Apéndice C
Continuación

		 <p>UNA NIÑA HECHA DE LIBROS Editorial: Fondo de cultura económica Autores e ilustradores: Oliver Jeffers y Sam Winston Fecha de publicación: 2016 Síntesis del libro: Este libro narra la historia de una niña que navega a través de un mar de palabras para llegar a la casa de un niño. La protagonista invita a su nuevo amigo a comenzar una aventura con los libros, caminan juntos a través de palabras que forman las historias de los clásicos infantiles y se adentran a bosques de imaginación. Con un lenguaje poético y evocador, los autores ofrecen una reflexión sobre la importancia de la lectura en la formación de un individuo y se incita a dejarse llevar por la literatura. ¿Por qué se eligió este libro? Porque invita a los niños a adentrarse a la lectura de libros y dejarse llevar por ellos con ayuda de su imaginación. Aunque su lenguaje es poético, la narrativa y las ilustraciones apoyan su entendimiento. Lo que es apropiado tanto para los niños sobresalientes como para los que cuentan con inteligencia límite.</p>	
<p>Sesión 2 Textos expositivos</p>	<p>Que los alumnos:</p> <ul style="list-style-type: none"> Conozcan qué es un libro expositivo. Identifiquen las preguntas qué, cómo, cuándo y quién, como principal estrategia para entender los textos expositivos. 	 <p>MI GRAN LIBRO DE RESPUESTAS ¿CÓMO FUNCIONA? Tipo de texto: Expositivo Editorial: Yoyo books infantil Autor e ilustrador: Advanced marketing Fecha de publicación: 2017 Síntesis del libro: Este libro es ilustrado y cuenta con solapas. En él se exploran diversos temas del mundo a través de preguntas y ofrece divertidas</p>	<ul style="list-style-type: none"> Se hizo un concurso de conocimientos con apoyo de la ruleta.

Apéndice C
Continuación

		<p>explicaciones. ¿Por qué se eligió este libro? Se escogió este primer libro expositivo porque permite un acercamiento amigable e interactivo a este tipo de lecturas y contiene temas del interés de los alumnos participantes.</p>	
<p>Sesión 3 Textos narrativos</p>	<p>Que los alumnos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Reflexionen acerca de las diferentes aproximaciones que pueden tener con la lectura de libros, sintiendo e imaginando lo que sucede en ellos. ▪ Establezcan un pacto de convivencia. ▪ Conversen acerca del respeto hacia las personas y hacia el material. ▪ Conozcan el manejo adecuado de los libros. 	<div style="display: flex; align-items: flex-start;">  <div style="margin-left: 10px;"> <p>EL LIBRO NEGRO DE LOS COLORES</p> <p>Tipo de texto: Narrativo Editorial: Tecolote Autoras e ilustradoras: Menena Cottin y Rosana Faría</p> <p>Fecha de publicación: 2008</p> <p>Síntesis del libro: Es un texto que permite hablar con los niños sobre la discapacidad visual. Abre la oportunidad a nuevas percepciones sobre los colores, al combinar la imaginación con estímulos táctiles y olfativos. El libro totalmente en negro está ilustrado con imágenes en relieve. En cada página se ofrece la traducción del texto al Braille.</p> <p>¿Por qué se eligió este libro? Porque por medio de su narración permite reflexionar sobre las diferentes maneras de percibir el mundo que nos rodea, esto se puede relacionar con lo que ofrece la lectura de diversos libros.</p> </div> </div>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Los niños se vendaron sus ojos mientras se realizó la lectura compartida y se les permite en ocasiones tocar el libro. ▪ Jugaron a adivinar que son varios objetos con los ojos vendados (juego de kim). ▪ Compartieron reflexiones acerca del valor del respeto ▪ Firmaron un pacto de convivencia (pacto de oro).


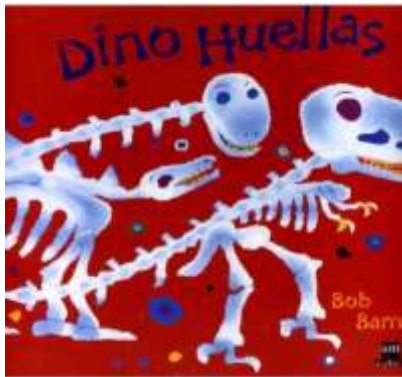
Apéndice C
Continuación

		 <p>EL PEQUEÑO LIBRO ROJO Tipo de texto: Narrativo Editorial: Oceano Autores e ilustradores: Philippe Brasseur Fecha de publicación: 2011 Síntesis del libro: Este libro narra una versión irreverente del cuento clásico de Caperucita Roja, en donde la cesta de frutas es un libro y la niña no demuestra ninguna intención de usarlo apropiadamente. Paralelamente y de modo paradójico, una maestra ratona explica a sus alumnos algunas reglas mínimas que se deben seguir para el correcto uso de los libros. ¿Por qué se eligió este libro? Este texto cuenta con una narrativa sencilla e ilustraciones divertidas que permiten explicar paralelamente, la manera correcta e incorrecta de usar los libros.</p>	
<p>Sesión 4 Textos expositivos</p>	<p>Que los alumnos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Conozcan que los libros expositivos la mayoría de las veces los escriben científicos. ▪ Practiquen actividades científicas. 	 <p>LAS TRAVESURAS DE LA QUÍMICA Editorial: SM Autoras e ilustradoras: Academia francesa de Ciencias Fecha de publicación: 2005 Síntesis del libro: Este libro analiza todos los secretos de la química. En él, se describen algunos curiosos procesos químicos y se muestra la materia de ciertos objetos de la vida cotidiana. Todos estos procesos se ofrecen, de una manera práctica, mediante una serie de experimentos para realizar clasificados por grado de dificultad. ¿Por qué se eligió este libro? Porque los niños son kinestésicos y les benefician ejercicios prácticos, como los que propone este libro.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Elaboraron algunos de los experimentos propuestos en el libro.

Apéndice C
Continuación

<p>Sesión 5 Ambos tipos de textos</p>	<p>Que los alumnos:</p> <ul style="list-style-type: none"> Disfruten de manera didáctica un libro expositivo y uno narrativo. Contesten la evaluación de la fase 1. 	 <p>JUNGLA Editorial: Somos niños Autor: Denny Matt Fecha de publicación: 2005 Síntesis del libro: Este libro es ilustrado y cuenta con solapas. En él se explora información increíble acerca de los animales de la jungla. ¿Por qué se eligió este libro? La presentación por medio de fotos Pop-up permite interactuar con el libro, el lenguaje es apropiado para la edad de los niños y es un tema de su interés.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Se dividió al grupo en dos equipos y se jugó pictionary mientras se descubren los animales que aparecerán en cada página del libro Jungla. Elaboraron un pizarrón en el que escribieron palabras mágicas a cada uno de sus compañeros, por ejemplo: Te quiero mucho, gracias por ser mi amigo, etc. Contestaron de manera individual la evaluación de la fase 1.
		 <p>EL PIZARRÓN ENCANTADO Editorial: Lo que leo Autor: Emilio Carballido Fecha de publicación: 1992 *Se localiza en el catálogo de Libros del Rincón. Síntesis del libro: Adrián llega a vivir con unos parientes desconocidos mientras sus padres están lejos. En la casa ajena y extraña el muchacho se encuentra un pizarrón encantado, y piensa que con él tal vez pueda hacer que las cosas regresen a la normalidad. ¿Por qué se eligió este libro? Porque pertenece a un autor mexicano, los alumnos se pueden identificar con él y de esa manera se promueve el apoyo a talentos de nuestro país. Además, el protagonista es de las edades de los niños, la historia está escrita de manera conmovedora, las ilustraciones son llamativas la cantidad de texto es apropiada para su edad y puede captar su atención.</p>	



Apéndice D sesiones, material y actividades realizadas en el bloque 2 con los alumnos con Funcionamiento Intelectual Límite

BLOQUE 2 ENTRENAMIENTO EN ESTRATEGIAS DE COMPRESIÓN LECTORA CON ALUMNOS CON FUNCIONAMIENTO INTELECTUAL LÍMITE			
Objetivos generales			
Proporcionar instrucción del uso de estrategias de comprensión lectora en textos narrativos y expositivos, así como, mejorar su nivel lector.			
Sesiones	Objetivos de las sesiones	Libros	Actividades que se realizaron a partir de estos libros
Sesión 6 Textos narrativos	<p>Que los alumnos:</p> <ul style="list-style-type: none"> Utilicen estrategias de comprensión lectora en la lectura compartida en voz alta de un texto narrativo. Identifiquen, con apoyo, qué estrategias de comprensión lectora utilizaron. Elijan con apoyo un libro para leer la siguiente sesión. 	 <p>EL MOUNSTRO DE COLORES Editorial: Flamboyant Autora: Anna Llenas Fecha de publicación: 2012 Síntesis del libro: Este libro narra la historia de un monstruo que está hecho un lío de emociones, ahora le toca deshacer el embrollo y conocer qué es lo que siente. ¿Por qué se eligió este libro? Se escogió porque narra una historia sencilla y divertida, que introducirá al lenguaje de las emociones. Tiene mayor cantidad de ilustraciones que texto y el lenguaje es apropiado.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Se reflexionó sobre las diferentes maneras en que se pueden vivir las emociones. Por ejemplo, a través del cine, la música, la televisión y destacar la lectura. Escucharon diversas canciones y las clasificaron de acuerdo con las emociones de las que hablaba la lectura. Analizaron las estrategias de comprensión lectora utilizadas con apoyo de tarjetas y la caja de estrategias.
Sesión 7 Textos expositivos	<p>Que los alumnos:</p> <ul style="list-style-type: none"> Utilicen estrategias de comprensión lectora en la lectura compartida en voz alta de un texto expositivo. Mejoren su velocidad al identificar letras del abecedario. Identifiquen, con apoyo, qué estrategias de comprensión lectora utilizaron. Elijan con apoyo un libro para leer la siguiente sesión. 	 <p>DINOHUELLAS Editorial: SM ediciones Autor: Bob Barner Fecha de publicación: 2001 Síntesis del libro: Este libro es ilustrado y cuenta con solapas. En él se exploran diversos temas del mundo a través de preguntas y ofrece divertidas explicaciones. ¿Por qué se eligió este libro? Se escogió porque explica aspectos generales de los dinosaurios con un lenguaje sencillo e ilustraciones llamativas. Además, se relaciona con los intereses identificados previamente en los alumnos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Elaboraron en el piso un gran mapa mental con la información encontrada en el libro. Se trazó un abecedario con forma de huellas de dinosaurio en el patio y que los niños saltaron por turnos sobre ellas en orden alfabético, si alguien se equivocaba se regresa a la fila. Para aumentar el grado de dificultad se agregaron otras letras distractoras. Analizaron las estrategias de comprensión lectora utilizadas con apoyo de tarjetas y la caja de estrategias.

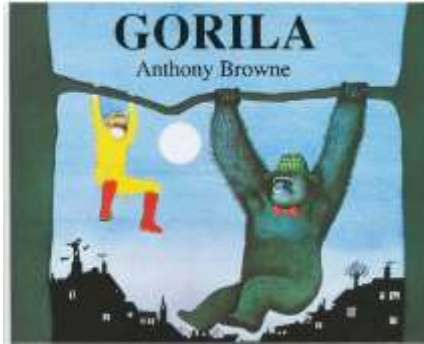

Apéndice D
Continuación

<p>Sesión 8 Textos narrativos</p>	<p>Que los alumnos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Utilicen estrategias de comprensión lectora en la lectura compartida en voz alta de un texto narrativo. ▪ Utilicen estrategias de comprensión lectora en instructivos. ▪ Identifiquen, con apoyo, qué estrategias de comprensión lectora utilizaron. ▪ Elijan con apoyo un libro para leer la siguiente sesión. 	 <p>EL MISTERIOSO CASO DEL OSO. Tipo de texto: Narrativo Editorial: Fondo de Cultura Económica Autor e ilustrador: Oliver Jeffers Fecha de publicación: 2008 *Se localiza en el catálogo de Libros del Rincón. Síntesis del libro: es un divertido libro ilustrado que emula a una novela de policiaca en la que los animales deberán resolver la misteriosa desaparición de muchas de las ramas de los árboles del bosque ¿Por qué se eligió este libro? Este texto cuenta con una narrativa sencilla e ilustraciones divertidas, además, contiene palabras para estimular su vocabulario. Además, se relaciona con los intereses identificados previamente en los alumnos (historias de aventura).</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Se platicaron algunos datos sobre el reconocido autor de este libro. ▪ Elaboraron con un instructivo, aviones de papel. ▪ Se organizó un campeonato de aviones de papel con diversos grados de dificultad. ▪ Analizaron las estrategias de comprensión lectora utilizadas con apoyo de tarjetas y la caja de estrategias.
<p>Sesión 9 Textos expositivos</p>	<p>Que los alumnos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Utilicen estrategias de comprensión lectora en la lectura compartida en voz alta de un texto expositivo. ▪ Identifiquen, con apoyo, qué estrategias de comprensión lectora utilizaron. ▪ Mejoren su velocidad al identificar letras del abecedario. ▪ Elijan con apoyo un libro para leer la siguiente sesión. 	 <p>YO OBSERVO EL CIELO Y EL ESPACIO. Tipo de texto: Expositivo Editorial: SM Colección Yo observo Autores: Claude Delafosse y Gallimard Jeunesse Ilustrador: Donald Grant Fecha de publicación: 2004 Síntesis del libro: Con este libro, los niños aprenden sobre el cielo y el espacio: los planetas, los medios de transporte aéreos, las estrellas, etc. Y todo mientras se entretienen observando las ilustraciones y jugando con una linterna mágica. ¿Por qué se eligió este libro? Por que los niños son kinestésicos y les benefician ejercicios prácticos, como los que propone este libro con las ilustraciones y la linterna.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Se organizó un Jeopardy de conocimientos con la información aprendida en el libro. ▪ Por medio de material manipulativo, por ejemplo: una bolsa con gel, trazaron las letras iniciales de los objetos que mostraba la mediadora en imágenes. ▪ Analizaron las estrategias de comprensión lectora utilizadas con apoyo de tarjetas y la caja de estrategias.

Apéndice D
Continuación

<p>Sesión 10 Textos narrativos</p>	<p>Que los alumnos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Utilicen estrategias de comprensión lectora en la lectura compartida en voz alta de un texto expositivo. ▪ Mejoren su velocidad al identificar letras del abecedario. ▪ Identifiquen, con apoyo, qué estrategias de comprensión lectora utilizaron. ▪ Elijan con apoyo un libro para leer la siguiente sesión. 	 <p>EL AMIGO DEL PEQUEÑO TIRANOSAURIO.</p> <p>Tipo de texto: Narrativo Editorial: Corimbo Autores: Florence Seyvos y Anais Vaugelade Fecha de publicación: 2004 Síntesis del libro: Con este libro, los niños aprenden sobre el cielo y el espacio: los planetas, los medios de transporte aéreos, las estrellas, etc. Y todo mientras se entretienen observando las ilustraciones y jugando con una linterna mágica.</p> <p>¿Por qué se eligió este libro? Por que los niños son kinestésicos y les benefician ejercicios prácticos, como los que propone este libro con las ilustraciones y la linterna.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Analizaron las estrategias de comprensión lectora utilizadas con apoyo de tarjetas y la caja de estrategias.
<p>Sesión 11 Textos expositivos</p>	<p>Que los alumnos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Utilicen estrategias de comprensión lectora en la lectura compartida en voz alta de un texto expositivo. ▪ Identifiquen, con apoyo, qué estrategias de comprensión lectora utilizaron. ▪ Mejoren su velocidad al identificar letras del abecedario. ▪ Elijan con apoyo un libro para leer la siguiente sesión. 	 <p>AL SON DE LA LETRA</p> <p>Tipo de texto: Expositivo Editorial: SM Autor e ilustrador: Germán Montalvo Fecha de publicación: 2004 Síntesis del libro: El autor representa letras coloridas con acentos y contrastes que se sostienen junto con conocimiento y comprensión de la cultura, pasión y humor mexicano.</p> <p>¿Por qué se eligió este libro? Porque es un autor y diseñador mexicano reconocido y la lectura permite echar a volar la imaginación con sus ilustraciones. Además, aborda el tema del abecedario apropiadamente para su edad.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Jugaron basta en equipos con límite de tiempo, que las letras las indique el libro al abrirlo al azar. ▪ Analizaron las estrategias de comprensión lectora utilizadas con apoyo de tarjetas y la caja de estrategias.

Apéndice D
Continuación

<p>Sesión 12 Textos narrativos</p>	<p>Que los alumnos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Utilicen estrategias de comprensión lectora en la lectura compartida en voz alta de un texto narrativo. ▪ Identifiquen, con apoyo, qué estrategias de comprensión lectora utilizaron. ▪ Elijan con apoyo un libro para leer la siguiente sesión. ▪ Mejoren su habilidad para dividir palabras en sílabas. ▪ Mejoren su velocidad para leer palabras. 	 <p>GORILA Anthony Browne</p> <p>Tipo de texto: Narrativo Editorial: Fondo de Cultura Económica Autor e ilustrador: Anthony Browne Fecha de publicación: 1991 Síntesis del libro: Dueño de un sentido del humor poco usual, festivo, juguetón y crítico a la vez, Anthony Browne nos abre las puertas de un mundo visual sin límites; un viaje a través de las formas penetrantes, a veces contradictorias de la ciudad, donde la magia y el encantamiento nocturno son el pasaporte al territorio de la fiesta y la imaginación. ¿Por qué se eligió este libro? Porque es un autor infantil reconocido internacionalmente, es de fácil lectura y con una historia muy emotiva.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Se platicaron algunos datos sobre el reconocido autor de este libro. ▪ Se colocó un tablero en el suelo del patio con sílabas y saltaron sobre ellas para formar palabras. ▪ Relacionaron palabras con imágenes u objetos con límite de tiempo. ▪ Analizaron las estrategias de comprensión lectora utilizadas con apoyo de tarjetas y la caja de estrategias.
<p>Sesión 13 Textos narrativos</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Utilicen estrategias de comprensión lectora en la lectura compartida en voz alta de un texto narrativo. ▪ Identifiquen, con apoyo, qué estrategias de comprensión lectora utilizaron. ▪ Elijan con apoyo un libro para leer la siguiente sesión. ▪ Mejoren su habilidad para dividir palabras en sílabas. ▪ Mejoren su habilidad para identificar y producir rimas. 	 <p>LA COMECOSAS Diana Tiznado Palmieri Fecha de publicación: 2012</p> <p>Tipo de texto: Narrativo Editorial: CONACULTA Autor e ilustrador: Diana Tiznado Palmieri Fecha de publicación: 2012</p> <p>Síntesis del libro: Es una historia para niños y para adultos que muestra la importancia del respeto, así como lo equivocado que resulta dejarse llevar por sentimientos como la envidia y el egoísmo. ¿Por qué se eligió este libro? Porque fue ganador del XVI Premio Internacional del Libro Ilustrado Infantil y Juvenil en el 2013 y está repleto de rimas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Platicaron algunos datos sobre la reconocida autora de este libro. ▪ Se proporcionó material impreso de división de sílabas y rimas para que los niños contestaran con apoyo. ▪ Escucharon canciones infantiles e identificar rimas. ▪ Analizaron las estrategias de comprensión lectora utilizadas con apoyo de tarjetas y la caja de estrategias.


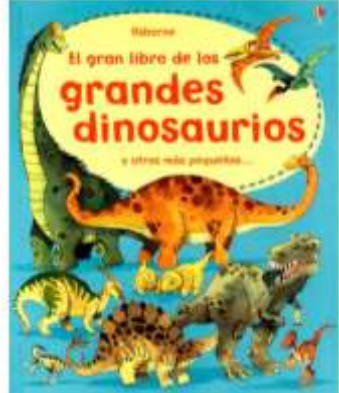
Apéndice D
Continuación

<p>Sesión 14 Textos expositivos</p>	<p>Que los alumnos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Utilicen estrategias de comprensión lectora en la lectura compartida en voz alta de un texto expositivo. ▪ Identifiquen, con apoyo, qué estrategias de comprensión lectora utilizaron. ▪ Elijan con apoyo un libro para leer la siguiente sesión. 	 <p style="text-align: center;">TU CUERPO</p> <p>Tipo de texto: Expositivo Editorial: SM Autor: Michele Longour e ilustrador: Lucie Durbiano y Guillaume Decaux Fecha de publicación: 2001 Síntesis del libro: libro con solapas, ruedas, pestañas y lengüetas para aprender el funcionamiento del cuerpo humano de una manera sencilla y visual.</p> <p>¿Por qué se eligió este libro? Porque es interactivo, las solapas y pestañas llaman mucho la atención de los niños. El lenguaje es apropiado para su edad y tiene mayor cantidad de ilustraciones.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Previo a iniciar la lectura se hizo un test de verdadero y falso con datos increíbles acerca del cuerpo y verificarlo al leer el libro. ▪ Realizaron dibujos de cada sistema del cuerpo al revisar uno a uno en la lectura, con apoyo de un formato impreso. ▪ Identificaron palabras que riman con diapositivas. ▪ Analizaron las estrategias de comprensión lectora utilizadas con apoyo de tarjetas y la caja de estrategias.
<p>Sesión 15 Textos narrativos</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Utilicen estrategias de comprensión lectora en la lectura compartida en voz alta de un texto narrativo. ▪ Identifiquen, con apoyo, qué estrategias de comprensión lectora utilizaron. ▪ Elijan con apoyo un libro para leer la siguiente sesión. ▪ Mejoren su habilidad para relacionar palabras con su imagen. ▪ Mejoren su velocidad para leer palabras. 	 <p style="text-align: center;">EL DÍA QUE LOS CRAYONES RENUNCIARON</p> <p>Tipo de texto: Narrativo Editorial: Fondo de cultura económica Autor: Drew Daywalt e ilustrador: Oliver Jeffers Fecha de publicación: 2016 Síntesis del libro: Un día, en la escuela, Duncan encontró un montón de cartas para él. Eran sus crayones que, molestos por el trato que recibían, decidieron escribir cartas como ultimátum.</p> <p>¿Por qué se eligió este libro? Por que los niños solicitaron leer al autor Oliver Jeffers, su lectura es muy enriquecedora y sencilla, además sus ilustraciones estimulan su imaginación.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Elaboraron los personajes principales con crayolas. ▪ Entrenaron el movimiento de ojos de izquierda a derecha con luces. ▪ Relacionaron palabras con imágenes u objetos con límite de tiempo. ▪ Analizaron las estrategias de comprensión lectora utilizadas con apoyo de tarjetas y la caja de estrategias.

Apéndice D
Continuación

<p>Sesión 16 Textos narrativos</p>	<ul style="list-style-type: none">▪ Utilicen estrategias de comprensión lectora en la lectura compartida en voz alta de un texto narrativo.▪ Identifiquen, con apoyo, qué estrategias de comprensión lectora utilizaron.	 <p>EL DÍA QUE LOS CRAYONES REGRESARON A CASA</p> <p>ABAJO DEL SOFÁ</p> <p>DREW DAYWALT OLIVER JEFFERS</p> <p>En los momentos más felices, es cuando los crayones regresaron</p>	<p>EL DÍA QUE LOS CRAYONES REGRESARON A CASA</p> <p>Tipo de texto: Narrativo Editorial: Fondo de cultura económica Autor: Drew Daywalt Ilustrador: Oliver Jeffers Fecha de publicación: 2016 Síntesis del libro: Los crayones que Duncan ha perdido, olvidado en algún lugar durante las vacaciones, abandonado en el patio al calor del sol, tirado en el piso al alcance de su perro o que ha dejado en su bolsillo y han llegado a la lavadora, le escriben cartas para exigirle que les rescate de los apuros en los que se encuentran. ¿Por qué se eligió este libro? Porque es la segunda parte del libro que leyeron anteriormente.</p>	<ul style="list-style-type: none">▪ Buscaron en un mapa los lugares que visitaron los crayones mientras se leía el libro.▪ Se hizo un intercambio de postales.▪ Analizaron las estrategias de comprensión lectora utilizadas con apoyo de tarjetas y la caja de estrategias.
---	---	--	--	--

Apéndice E sesiones, material y actividades realizadas en el bloque 2 con los alumnos con Aptitudes Sobresalientes

BLOQUE 2 ENTRENAMIENTO EN ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN LECTORA CON ALUMNOS CON APTITUDES SOBRESALIENTES			
Objetivo general			
Proporcionar instrucción del uso de estrategias de comprensión lectora en textos narrativos y expositivos, así como, mejorar su nivel lector.			
Sesiones	Objetivos de las sesiones	Libros	Actividades que se pueden realizar a partir de estos libros
Sesión 6 Textos narrativos	<p>Que los alumnos:</p> <ul style="list-style-type: none"> Utilicen estrategias de comprensión lectora en la lectura compartida en voz alta de un texto narrativo. Identifiquen, con apoyo, qué estrategias de comprensión lectora utilizaron. Elijan con apoyo un libro para leer la siguiente sesión. 	 <p>EMOCIONARIO Editorial: Flamboyant Autora: Cristina Nuñez Fecha de publicación: 2016 Síntesis del libro: Es texto para que los niños aprendan a identificar sus emociones, está estructurado en capítulos ilustrados que versan sobre las diferentes emociones del ser humano e incluyen algunas claves para aprender a reconocerlas, expresarlas y regularlas.</p> <p>¿Por qué se eligió este libro? Se escogió porque contiene un lenguaje muy enriquecedor acerca de emociones que van más allá del enojo, alegría, tristeza. Si no, que aborda muchísimas otras cómo: la nostalgia, la ira, la euforia, etc. Lo que es apropiado para las características de estos alumnos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Reflexionaron sobre las diferentes maneras en que se pueden vivir las emociones. Por ejemplo, a través del cine, la música, la televisión y destacar la lectura. Escucharon diversas canciones y clasificarlas de acuerdo con las emociones de las que hablaba la lectura. Analizaron las estrategias de comprensión lectora utilizadas con apoyo de tarjetas y caja de estrategias.
Sesión 7 Textos expositivos	<p>Que los alumnos:</p> <ul style="list-style-type: none"> Utilicen estrategias de comprensión lectora en la lectura compartida en voz alta de un texto expositivo. Identifiquen, con apoyo, qué estrategias de comprensión lectora utilizaron. Elijan con apoyo un libro para leer la siguiente sesión. 	 <p>EL GRAN LIBRO DE LOS GRANDES DINOSAURIOS Tipo de texto: Expositivo Editorial: Usborne Autor: Alex Frith Ilustrador: Fabiano Fiorin Fecha de publicación: 2011 Síntesis del libro: Libro dedicado a explorar el mundo de los dinosaurios con enormes imágenes, vivos colores y solapas. ¿Por qué se eligió este libro? Porque contiene solapas y a los niños les motiva mucho interactuar con el libro mientras aprenden. Además, aunque contiene tecnicismos, el vocabulario es apropiado para las características de estos alumnos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Elaboraron en el piso un gran mapa mental con la información encontrada en el libro. Jugaron con un tablero en el que deben cumplir varios retos, para ello tendrán que contestar correctamente preguntas acerca de lo que revisaron en la lectura. Analizaron las estrategias de comprensión lectora utilizadas con apoyo de tarjetas y la caja de estrategias.



Apéndice E
Continuación

<p>Sesión 8 Textos narrativos</p>	<p>Que los alumnos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Utilicen estrategias de comprensión lectora en la lectura compartida en voz alta de un texto narrativo. ▪ Identifiquen, con apoyo, qué estrategias de comprensión lectora utilizaron. ▪ Elijan con apoyo un libro para leer la siguiente sesión. 	 <p style="text-align: center;">LA PEOR SEÑORA DEL MUNDO</p> <p>Tipo de texto: Narrativo Editorial: Fondo de Cultura Económico Autor: Francisco Hinojosa Ilustrador: Rafael Barajas Fecha de publicación: 1992 *Se localiza en el catálogo de Libros del Rincón.</p> <p>Síntesis del libro: En el norte de Turambul, había una señora que era la peor señora del mundo. Hasta que un día, se cansaron de ella y decidieron hacer algo para poner fin a tantas maldades</p> <p>¿Por qué se eligió este libro? Se escogió porque narra una historia divertida, las ilustraciones son menores en comparación con otros textos, lo que es apropiado para alumnos con las características de este grupo. Además, el autor es mexicano y muy reconocido.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Platicaron algunos datos sobre el reconocido autor de este libro. ▪ Por medio de un sorteo cada uno de los alumnos realizó una de las siguientes actividades en hojas blancas: <ul style="list-style-type: none"> ○ Dibujaron una portada diferente al libro. ○ Dibujaron un final diferente a la historia. ○ Escribieron una carta para la peor señora del mundo. ▪ Al terminar cada uno pasó al frente a exponer la actividad que le tocó hacer y la colocaron en un lugar visible de la biblioteca, ▪ Analizaron las estrategias de comprensión lectora utilizadas con apoyo de tarjetas y la caja de estrategias.
	 <p style="text-align: center;">LA HISTORIA DE SPUTNIK Y DAVID</p> <p>Tipo de texto: Narrativo Editorial: Fondo de cultura económica Autor: Emilio Carballido Ilustrador: María Figueroa Fecha de publicación: 1991 *Se localiza en el catálogo de Libros del Rincón.</p> <p>Síntesis del libro: Este libro narra la historia de David y las aventuras que vive con su mascota.</p> <p>¿Por qué se eligió este libro? Se escogió porque su autor también es mexicano y muy reconocido. La cantidad de texto es mayor que las ilustraciones. El vocabulario es muy amigable y permite que los niños se conecten con la historia.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Platicaron algunos datos sobre el reconocido autor de este libro. ▪ Con apoyo del dado de la comprensión lectora, analizaron cada una de las preguntas que propone por turnos. ▪ Analizaron las estrategias de comprensión lectora utilizadas con apoyo de tarjetas y la caja de estrategias. 	



Apéndice E
Continuación

<p>Sesión 9 Textos expositivos</p>	<p>Que los alumnos:</p> <ul style="list-style-type: none"> Utilicen estrategias de comprensión lectora en la lectura compartida en voz alta de un texto expositivo. Identifiquen, con apoyo, qué estrategias de comprensión lectora utilizaron. Elijan con apoyo un libro para leer la siguiente sesión. 	 <p>CONOCE POR DENTRO EL UNIVERSO Tipo de texto: Expositivo Editorial: Usbourne Autor: Alex Frith Ilustrador: Lee Cosgrove Fecha de publicación: 2014 Síntesis del libro: Un libro repleto de datos fascinantes para que los niños aprendan de forma amena sobre el universo. ¿Por qué se eligió este libro? El lenguaje del libro es científico pero apropiado para los niños con estas características. Las ilustraciones con solapa llaman mucho su atención y es un tema de su interés.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Se jugó un Jeopardy de conocimientos con la información aprendida en el libro. Vieron cortometrajes acerca del universo. Analizaron las estrategias de comprensión lectora utilizadas con apoyo de tarjetas y la caja de estrategias.
<p>Sesión 10 Textos narrativos</p>	<p>Que los alumnos:</p> <ul style="list-style-type: none"> Utilicen estrategias de comprensión lectora en la lectura compartida en voz alta de un texto narrativo. Identifiquen, con apoyo, qué estrategias de comprensión lectora utilizaron. Elijan con apoyo un libro para leer la siguiente sesión. Compartan sus conocimientos a partir de la lectura del libro a niños más pequeños. 	 <p>LA NIÑA DE ROJO Tipo de texto: Narrativo Editorial: Kalandraka Autor: Aarón Frisch Ilustrador: Roberto Innocenti Fecha de publicación: 2013 Síntesis del libro: Este libro narra una versión moderna del cuento clásico de Caperucita Roja. El relato de Aaron Frisch, recoge -con un estilo sobrio- los principales argumentos narrativos: la abuela enferma, el bosque oscuro, el lobo malvado y la niña de abrigo rojo. Las ilustraciones de Roberto Innocenti, muestran la gran ciudad como un territorio caótico, desigual, peligroso. Y en el corazón de ese laberinto de calles y edificios se encuentra la selva, un lugar multiétnico repleto de color y vida, la máxima expresión de la sociedad del consumo, la comunicación y la tecnología; con todos sus defectos, de los que se plantea una crítica contundente. Esta adaptación también destaca por el diseño fragmentado de las páginas, con bloques de texto separados de las imágenes, a modo de cómic. ¿Por qué se eligió este libro? Por que la adaptación de libro permite estimular en los niños el pensamiento reflexivo y crítico. La temática representa una la</p>	<ul style="list-style-type: none"> Se comentaron algunos datos sobre el galardonado ilustrador de este libro. Conversaron sobre si conocen el cuento de caperucita y llenar un cuadro en el pizarrón con los hechos que pasaron primero, después y al final para verificarlo al final de la lectura. Elaboraron carteles con medidas de seguridad y de autocuidado. Posteriormente, realizaron una exposición a un grupo de niños más pequeños. Analizaron las estrategias de comprensión lectora utilizadas con apoyo de tarjetas y la caja de estrategias.



Apéndice E
Continuación

		<p>realidad de nuestro país y la ciudad de México, lo que beneficia que los niños puedan identificarse con la historia. Además, el ilustrador es muy reconocido y famoso, a los niños les llaman la atención los comics, por lo que vale la pena leer este libro.</p>	
<p>Sesión 11 Textos expositivos</p>	<p>Que los alumnos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Utilicen estrategias de comprensión lectora en la lectura compartida en voz alta de un texto expositivo. ▪ Identifiquen, con apoyo, qué estrategias de comprensión lectora utilizaron. ▪ Elijan con apoyo un libro para leer la siguiente sesión. ▪ Reflexionen sobre problemáticas actuales y cercanas a su realidad. 	 <p>ECOS VERDES Tipo de texto: Expositivo Editorial: Amanuta Autoras: Mónica Martín y María de los Ángeles Pavez Ilustrador: Alejandra Acosta Fecha de publicación: 2011 Síntesis del libro: Es un libro sobre el cuidado del medioambiente. Los niños aprenden sobre nuestro entorno y encontrarán muchas ideas para cuidar de él. ¡Llegó la hora de poner manos a la obra! Es una oportunidad para cambiar de mirada y tomar conciencia. Es una invitación a hacer las cosas de forma distinta. En esta colección invitamos a los niños a entrar al mundo de los juegos, de las actividades, de la acción. Es una colección donde la creación y la imaginación se convierten en realidad. ¿Por qué se eligió este libro? Porque de una manera lúdica y amena explica problemáticas ambientales muy latentes. El lenguaje es científico y propone actividades sencillas y prácticas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Vieron documentales relacionados con el tema del calentamiento global. ▪ Elaboraron minicarteles para colocar en lugares estratégicos en sus casas. Por ejemplo: en el refrigerador colocaron uno que diga “Ciérrame bien” o en los apagadores “¡japágame!”. ▪ Analizaron las estrategias de comprensión lectora utilizadas con apoyo de tarjetas y la caja de estrategias.
<p>Sesión 12 Textos narrativos</p>	<p>Que los alumnos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Utilicen estrategias de comprensión lectora en la lectura compartida en voz alta de un texto narrativo. ▪ Identifiquen, con apoyo, qué estrategias de comprensión lectora utilizaron. ▪ Elijan con apoyo un libro para leer la siguiente sesión. ▪ Reflexionen sobre problemáticas 	 <p>YO TE PEGO, TÚ ME PEGAS Tipo de texto: Narrativo Editorial: 3 abejas Autor: Antonio Ramos Revillas Ilustrador: Amanda Mijanjos Fecha de publicación: 2017 Síntesis del libro: Este libro es una aproximación al tema del maltrato físico, verbal o psicológico entre niños y adolescentes, desde una perspectiva poética e íntima, pone de relieve los sentimientos y las acciones del abusador, que gusta de someter e intimidar, también las del receptor del maltrato, cuyas características</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Platicaron algunos datos sobre el reconocido autor de este libro. ▪ Con apoyo del dado de la comprensión lectora, analizaron cada una de las preguntas que propone por turnos. ▪ Realizaron una promesa llamada “Libres de bullying” para ello elaboraron un cartel en el que colocaron sus manos con pintura y la imagen del protagonista del libro. ▪ Analizaron las estrategias de comprensión lectora utilizadas con apoyo de tarjetas y la caja de estrategias.

Apéndice E
Continuación

	actuales y cercanas a su realidad.	son de aparente debilidad. ¿Por qué se eligió este libro? Porque la manera en que aborda la temática del maltrato infantil permite conocer el círculo de la violencia. Las ilustraciones y la narrativa son muy poéticas y apropiadas para población juvenil y niños con aptitudes sobresalientes.	
Sesión 13 Textos narrativos	<p>Que los alumnos:</p> <ul style="list-style-type: none"> Utilicen estrategias de comprensión lectora en la lectura compartida en voz alta de un texto narrativo. Identifiquen, con apoyo, qué estrategias de comprensión lectora utilizaron. Reflexionen sobre problemáticas actuales y cercanas a su realidad. Elijan con apoyo un libro para leer la siguiente sesión. 	 <p>EL OSO QUE NO LO ERA Tipo de texto: Narrativo Editorial: Alfaguara Infantil Autor e ilustrador: Frank Tashlin Fecha de publicación: 1946 Síntesis del libro: Cuando el oso despertó al llegar la primavera, descubrió que se encontraba debajo de una enorme fábrica. Pero al salir de su madriguera, todos le decían que no era un oso sino un hombre tonto, sin afeitar y con un abrigo de piel. El autor nos presenta en este clásico de la literatura infantil una hermosa defensa de los débiles, que ayudará a los niños a involucrarse con un mundo más armonioso, donde no exista la discriminación. ¿Por qué se eligió este libro? Aunque tiene más de 70 años habla de un tema latente en la actualidad: la discriminación. Tiene mayor cantidad de texto que de imágenes. La narración es muy precisa y las ilustraciones del autor son caricaturescas, pues fue artista de Disney.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Platicaron algunos datos sobre el reconocido autor de este libro. Con apoyo del dado de la comprensión lectora, analizaron cada una de las preguntas que propone por turnos. Analizaron las estrategias de comprensión lectora utilizadas con apoyo de tarjetas y la caja de estrategias.
Sesión 14 Textos expositivos	<ul style="list-style-type: none"> Utilicen estrategias de comprensión lectora en la lectura compartida en voz alta de un texto narrativo. Identifiquen, con apoyo, qué estrategias de comprensión lectora utilizaron. Elijan con apoyo un libro para leer la siguiente sesión. Deletrearán correctamente palabras. 	 <p>EL CUERPO HUMANO DE JUEGO EN JUEGO Tipo de texto: Expositivo Editorial: SM Autora: Madeleine Dénry Ilustrador: Bruno Liance Fecha de publicación: 2005 Síntesis del libro: ¿Quién ha dicho que aprender es aburrido? Con los juegos de mesa de este libro, se divertirán mientras descubres cómo funciona el cuerpo humano. Este libro: contiene 8 tableros diferentes con 8 juegos de mesa originales, una ruleta-dado y varias fichas. Pueden jugar solos o con amigos. ¿Por qué se eligió este libro? Porque es interactivo y permite que los niños aprendan temas y</p>	<ul style="list-style-type: none"> Jugaron con el material que ofrece el libro mientras se lee la información. Analizaron las estrategias de comprensión lectora utilizadas con apoyo de tarjetas y la caja de estrategias. Elaboraron un rompecabezas del esqueleto humano. Se organizó un concurso de deletreo.

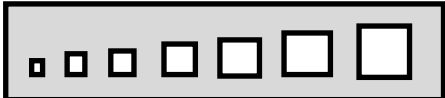
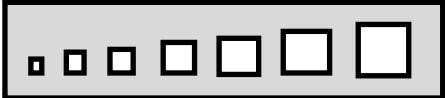
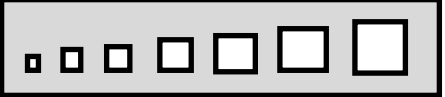

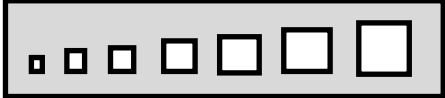
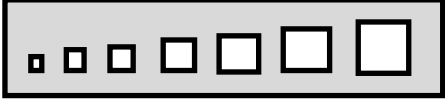
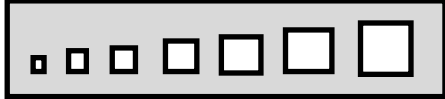
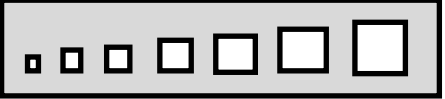
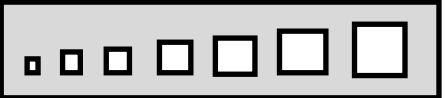


Apéndice E
Continuación

<p>Sesión 15 Textos narrativos</p>	<p>Que los alumnos:</p> <ul style="list-style-type: none"> Utilicen estrategias de comprensión lectora en la lectura compartida en voz alta de un texto narrativo. Identifiquen, con apoyo, qué estrategias de comprensión lectora utilizaron. Elijan con apoyo un libro para leer la siguiente sesión. 	<p>vocabulario científico a través de juegos. A este grupo de alumnos le interesan mucho estos temas.</p>  <p>HISTORIA DE UNA GAVIOTA Y DEL GATO QUE LE ENSEÑÓ A VOLAR Tipo de texto: Narrativo Editorial: Maxi Tusquets Autor: Luis Sepúlveda Ilustrador: Miles Hyman Fecha de publicación: 1996 Síntesis del libro: libro con solapas, ruedas, pestañas y lengüetas para aprender el funcionamiento del cuerpo humano de una manera sencilla y visual. ¿Por qué se eligió este libro? Porque la narración permite reflexionar sobre la tolerancia y solidaridad entre las etnias y biologías diferentes, así como la paternidad. Es una novela juvenil lo que es adecuado para las características de la población de alumnos sobresalientes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Al terminar de leer las primeras dos partes, conversaron cómo se imaginan que es Hamburgo y en qué continente creen que esté para verificarlo después en internet. Antes de leer el último capítulo, los niños imaginaron cómo le hizo el gato para enseñar a volar a la gaviota y compartirlo. Posteriormente, se realizó la lectura compartida. Con apoyo del dado de la comprensión lectora, analizaron cada una de las preguntas que propone por turnos. Analizaron las estrategias de comprensión lectora utilizadas con apoyo de tarjetas y la caja de estrategias.
<p>Sesión 16 Textos expositivos</p>	<ul style="list-style-type: none"> Utilicen estrategias de comprensión lectora en la lectura compartida en voz alta de un texto narrativo. Identifiquen, con apoyo, qué estrategias de comprensión lectora utilizaron. Elijan con apoyo un libro para leer la siguiente sesión. Mejoren su habilidad para relacionar palabras con su imagen. Mejoren su velocidad para leer palabras. 	 <p>¿CONTRARIOS? UN LIBRO PARA EJERCITAR EL ARTE DE PENSAR Tipo de texto: Expositivo Editorial: Altea Autor: Oscar Brenifier Ilustrador: Jerome Ruillier Fecha de publicación: 2011 Síntesis del libro: Desde muy pequeños aprendemos que las ideas se oponen y comprenden una gracias a la otra: la oscuridad sólo se entiende en oposición a la luz, la alegría a través de la tristeza, el frío por el calor... Luego, nuestro pensamiento se vuelve más sutil y nos permite comprender nociones más abstractas. Pero siempre continúa necesitando a los contrarios para progresar y ayudarnos a comprender la realidad y a nosotros mismos. Este libro propone al joven lector (y también a los mayores) una forma de ejercitar y desarrollar el pensamiento a partir de doce pares de opuestos que a veces también se fusionan o se vuelven complementarios. ¿Por qué se eligió este libro? Porque es un libro que aborda temas filosóficos apropiados para alumnos sobresalientes pues estimula el pensamiento reflexivo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Se platicaron algunos datos sobre el reconocido autor de este libro. Elaboraron un dibujo acerca de cómo se imaginan que es el infinito. Colocar los dibujos en un cartel con la frase del libro: “Entonces, más allá del universo no hay nada por lo que, ¿Deberíamos pensar en la posibilidad de que estemos flotando en una inmensa nada? ¿O quizás formamos parte de algo tan grande que ni si quiera nos lo podemos imaginar porque es infinito?” Analizaron las estrategias de comprensión lectora utilizadas con apoyo de tarjetas y la caja de estrategias.

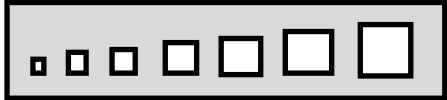

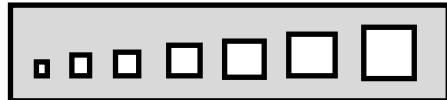
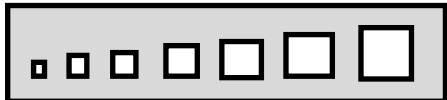

Apéndice F sesiones, material y actividades realizadas en el bloque 3

BLOQUE 3 BUENOS LECTORES EN ACCIÓN			
Objetivo general			
Que los alumnos participantes se motiven a convertirse en buenos lectores que utilizan estrategias de comprensión.			
Sesiones	Objetivos de las sesiones	Libros	Actividades que se realizaron a partir de estos libros
Sesión 17	<p>Que los alumnos:</p> <ul style="list-style-type: none"> Conozcan las características de un buen lector. Identifiquen las estrategias a utilizar antes, durante y después de una lectura. Utilicen estrategias de comprensión lectora en la lectura compartida en voz alta de un texto narrativo. Identifiquen, con apoyo, qué estrategias de comprensión lectora utilizaron. 	<p>MATILDA</p> <p>Tipo de texto: Narrativo Editorial: Alfaguara clásicos Autor: Roald Dahl Ilustrador: Quentin Blake Fecha de publicación: 1988 Síntesis del libro: Matilda es una ávida lectora de tan solo cinco años. Sensible e inteligente, todos la admiran menos sus mediocres padres, que la consideran una inútil. Además, tiene poderes extraños y maravillosos... Un día, Matilda decide desquitarse y empieza a emplearlos contra la abominable y cruel señorita Trunchbull. Matilda es uno de los libros más conocidos de su autor, el escritor británico Roald Dahl.</p> <p>¿Por qué se eligió este libro? Se escogió porque se relaciona muy bien con los objetivos de la sesión pues la protagonista es una muy buena lectora, los alumnos se pueden identificar con ello y motivarse por leer.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Se mostraron físicamente algunos de los libros que leyó Matilda, por ejemplo: Orgullo y prejuicio, de Jane Austen, Grandes esperanzas, de Charles Dickens o El viejo y el mar, de Ernest Hemingway. Se analizaron las estrategias de comprensión lectora utilizadas en la lectura compartida con apoyo de tarjetas y caja de estrategias. Se reflexionó acerca de las características de los buenos lectores. Se elaboró un minilibro con las características de los buenos lectores y las estrategias de comprensión, antes, durante y después. Para su explicación se puede apoyó con una presentación con diapositivas. Se proporcionó una lista con las bibliografías de los libros que se leyeron en el club y otros textos recomendados por parte de la mediadora.
Sesión 18	<p>Que los alumnos:</p> <ul style="list-style-type: none"> Contesten las evaluaciones correspondientes al bloque. Comparen el capítulo leído de Matilda con la película. 	<p>No se lee ningún libro porque se visualiza la película de Matilda.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Se reflexionó a manera de discusión las diferencias entre el libro de Matilda y la película. Se proporcionaron las evaluaciones para que las contesten de manera individual.

Apéndice G
Continuación

<p>6. Cuando alguien no podía hacer las actividades la maestra le ayudaba.</p>	<p>Nada Mucho</p> 
<p>7. Traté de participar con respeto. (Alzaba la mano para participar, compartí material, cuidé los libros, etc.)</p>	<p>Nada Mucho</p> 
<p>8. Realicé las actividades siguiendo las instrucciones.</p>	<p>Nada Mucho</p> 
<p>9. Los libros que leímos fueron interesantes.</p>	<p>Nada Mucho</p> 
<p>10. La maestra leía los libros con alegría.</p>	<p>Nada Mucho</p> 
<p>11. Las actividades que realizamos me ayudaron a entender mejor los libros.</p>	<p>Nada Mucho</p> 
<p>12. Me esforcé cuando hacía las actividades del club.</p>	<p>Nada Mucho</p> 
<p>13. Venir a trabajar al club hizo que me dieran más ganas de leer.</p>	<p>Nada Mucho</p> 
<p>14. La maestra nos trató con respeto.</p>	<p>Nada Mucho</p> 
<p>15. Pienso que es importante lo que trabajamos en el club.</p>	<p>Nada Mucho</p> 
<p>16. Cuando se hacía la lectura de los libros, yo los entendía.</p>	<p>Nada Mucho</p> 

Apéndice G
Continuación

17. Escuché con atención las lecturas de los libros.	<p>Nada Mucho</p> 
18. Contesté las preguntas que me hacía la maestra cuando leíamos los libros.	<p>Nada Mucho</p> 
19. La maestra nos animó a realizar las actividades.	<p>Nada Mucho</p> 
20. Lo que hicimos en la biblioteca me va a ayudar a leer mejor.	<p>Nada Mucho</p> 
21. La maestra tomó en cuenta nuestras ideas.	<p>Nada Mucho</p> 

2. INSTRUCCIONES: Dibuja o escribe tu parte favorita de ir al club.

3. INSTRUCCIONES: Dibuja o escribe algo que NO te gustó o podría mejorar.

Apéndice H registro individual de desempeño del alumno

REGISTRO INDIVIDUAL DE DESEMPEÑO DE ALUMNO

ALUMNO: _____ FECHA: _____

SESIÓN NÚMERO: _____ TIPO DE TEXTO LEÍDO: Narrativo Expositivo

CATEGORÍAS	CRITERIOS	1 No lo hizo	2 Lo intentó, pero no lo logró (aun con apoyos)	3 Lo hizo, pero con apoyos.	4 Lo hizo adecuadamente (sin apoyos)
ATENCIÓN	Se observó atento en la lectura compartida de los libros.				
	Se observó atento durante las actividades complementarias realizadas en la sesión (Bienvenida, llenado de lectómetro y entrega de brazaletes).				
PARTICIPACIÓN Y ESFUERZO	Aportó información o ideas por iniciativa propia.				
	Intentó contestar las preguntas de la mediadora y/o dudas de sus compañeros.				
	Practicó las normas básicas de convivencia: respetó, compartió material, alzó la mano para participar, etc.				
	Terminó en tiempo y forma las actividades en las prácticas guiadas.				

OBSERVACIONES: _____

Apéndice I autoevaluación de la mediadora

AUTOEVALUACIÓN DE LA MEDIADORA PARA SESIONES

GRUPO: _____ FECHA: _____ SESIÓN NÚMERO: _____

TIPO DE TEXTO LEÍDO: Narrativo Expositivo

CATEGORÍAS	CRITERIOS	1 No lo hice	2 Lo intenté, pero no fue suficiente	3 Lo hice, pero puedo mejorar	4 Lo hice adecuadamente
PREPARACIÓN Y DESARROLLO DE LA SESIÓN	Leí el bloque correspondiente a la sesión en el manual.				
	Me aseguré de comprender los objetivos a trabajar de manera previa y en caso de tener dudas las resolví.				
	Elegí los libros considerando lo propuesto en el manual.				
	Leí los libros de manera previa y me aseguré de comprenderlos.				
	Diseñé la sesión tomando en cuenta los tres pasos recomendados en el manual.				
	Me aseguré de tener todo el material necesario.				
	Ubiqué en un lugar adecuado al grupo: visibilidad, nivel de ruido bajo, etc.				
LECTURA DE LOS LIBROS	Llevé a cabo las orientaciones para la lectura compartida propuestas en el manual.				
	Observé y comenté la portada con los alumnos				
	Mencioné y comenté el título				
	Exploré el conocimiento del grupo en relación con el título				
	Mencioné el autor del libro y en su caso comenté algunos datos referentes a este.				
	Permití que los alumnos comentarán acerca del texto.				
	Leí con entonación adecuada el texto.				
	Hice dramatizaciones en la historia: (cambios de voz o gestos)...				
	Hice que el grupo predijera sucesos o consecuencias, por ejemplo ¿Qué creen que puede pasar al final?				
	Invité a que imaginaran situaciones relacionadas pero distintas a las que se proponen en el libro, por ejemplo, ¿Qué creen que hubiera pasado si...?				
	Hablé sobre estados de ánimo, por ejemplo ¿Si fueran Enrique cómo se sentirían?				

Apéndice I
Continuación

	CRITERIOS	1 No lo hice	2 Lo intenté, pero no fue suficiente	3 Lo hice, pero puedo mejorar	4 Lo hice adecuadamente
LECTURA DE LOS LIBROS	Si el libro incluía moraleja, conversé o pregunté sobre su significado				
	Invité al grupo a recapitular la historia, por ejemplo ¿Quiénes fueron los personajes principales, cuál fue el problema, etc.?				
	Solicité a los alumnos que explicaran palabras o conceptos, por ejemplo ¿Qué es atiborrar?				
	Ofrecí comentarios acerca del libro de las ilustraciones, el texto, etc.				
	Utilicé palabras claves como: antes, luego, después y al final...				
	Resolví dudas cuando los alumnos las manifestaban.				
	Ofrecí explicaciones o comentarios conectando el texto con otros de su interés o familiares para ellos.				
	Hice preguntas sobre su opinión o evaluación del texto, por ejemplo ¿Creen que este texto nos da suficiente información sobre los dinosaurios? ¿Creen que la historia podría ser más tenebrosa?				
	Amplíe la información que los alumnos aportaban con sus comentarios.				
	Utilicé un lenguaje claro y accesible para los alumnos.				
AMBIENTE DE APRENDIZAJE	Me esforcé por atraer y mantener la atención del grupo en toda la sesión.				
	Demostré entusiasmo por la lectura de los libros.				
	Demostré entusiasmo por las actividades complementarias.				
	Me aseguré de que todos los alumnos participaran por igual.				
	Invité en varias ocasiones a que los alumnos participaran por iniciativa propia.				
	Elegí los libros de acuerdo con los intereses de los alumnos.				
	Elegí los libros de acuerdo con el nivel lector de los estudiantes.				
	Lleve a cabo actividades complementarias que entusiasmaran a los niños.				
	Tuve un manejo adecuado de las prácticas básicas de convivencia.				
	Me aseguré de brindar retroalimentación positiva a todos los niños.				

Apéndice I
Continuación

	Promoví la práctica de las normas básicas de convivencia: respetar, compartir material, alzar la mano para participar, etc.				
--	---	--	--	--	--

¿QUÉ SALIÓ BIEN? Mencione las estrategias, materiales, técnicas, etc. que hayan beneficiado la sesión

¿EN QUÉ SE PUEDE MEJORAR? Mencione las estrategias, materiales, técnicas, etc. que cree que requieran perfeccionarse

¿CÚAL ES SU PROPUESTA PARA MEJORAR?

CUESTIONARIO DE ESTRATEGIAS DE
COMPRESIÓN Y MOTIVACIÓN
POR LA LECTURA.



¡Hola! con este cuestionario esperamos conocer qué sabes y opinas de leer. Te pedimos que sigas las instrucciones y contestes con mucha sinceridad.

NOMBRE:

4. INSTRUCCIONES: Renata comenzó a leer un libro nuevo, marca con una ✓ las estrategias que le ayudarían a entenderlo mejor.



Sentarse a leer en un lugar donde haya poca luz y mucho ruido

Tratar de adivinar lo que va a pasar en la historia

Leer, sin buscar las palabras que no entienda

Pensar mientras lee

Acordarse de situaciones parecidas que ha vivido

Hacerse preguntas mientras lo lee

Leer sin detenerse

Imaginarselo que lee

Leer hasta cansarse

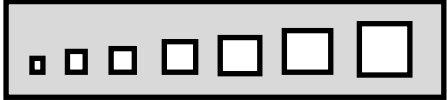
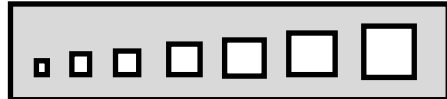
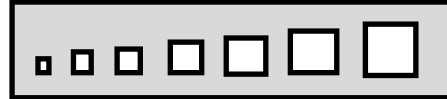
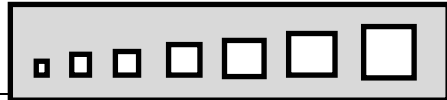
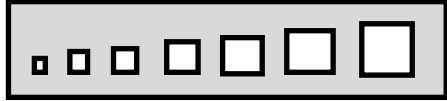
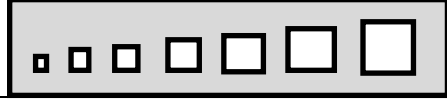

5. INSTRUCCIONES: Marca con una ✓ todas las opciones que consideres.

¿Para qué crees que sirva leer?

- Para aprender
- Para divertirse
- Para mejorar en la escuela
- Para nada

























Si consideras que leer sirve también para otra cosa
escribelo: _____

6. INSTRUCCIONES: Marca con una ✓ la respuesta con la que estés más de acuerdo.



1. Me alegraría recibir un libro como regalo.	<p>Nada Mucho</p> 
2. Sé qué debo hacer cuando lea un libro.	<p>Nada Mucho</p> 
3. Leer es aburrido.	<p>Nada Mucho</p> 
4. Si tuviera más libros en mi casa, leería más.	<p>Nada Mucho</p> 
5. Para mí leer es perder el tiempo.	<p>Nada Mucho</p> 
6. Es necesario que me obliguen a leer.	<p>Nada Mucho</p> 
7. Creo que leer libros es importante.	<p>Nada Mucho</p> 

¡GRACIAS! 😊

Apéndice K brazaletes

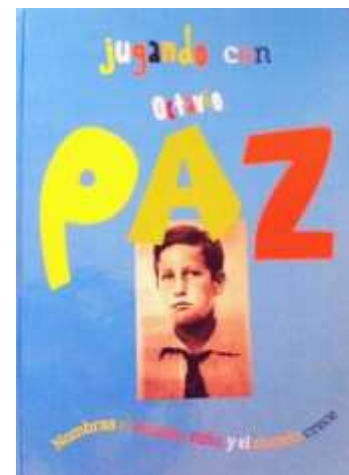
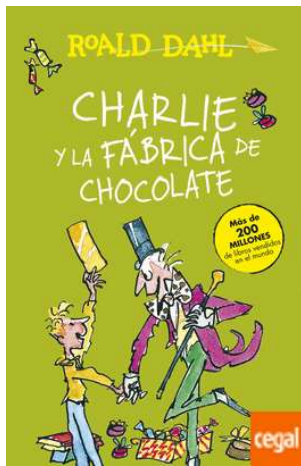
	Hoy ayudé a mi maestra	
	Hoy dije por favor y gracias	
	Hoy participé con entusiasmo en el club	
	Hoy logré terminar mis trabajos en el club	
	Hoy ayudé a mis compañeros en el club	
	Hoy fui amable con mis compañeros en el club	
	Hoy me esforcé en mis actividades del club	
	Hoy hice mi mejor esfuerzo en el club	
	Hoy fui muy creativo en el club	
	Hoy fui muy creativa en el club	
	Hoy aprendí la importancia del respeto	
	Hoy participé respetando turnos	

LIBROS RECOMENDADOS PARA LEER

NARRATIVOS	LIBRO	AUTOR
	El increíble niño come libros.	Oliver Jeffers
	Una niña hecha de libros.	Oliver Jeffers y Sam Winston
	El pequeño libro rojo	Philippe Brasseur
	El libro negro de los colores	Menena Cottin y Rosana Faria
	El pizarrón encantado	Emilio Carballido
	El monstruo de colores	Anna Llenas
	El misterioso caso del oso	Oliver Jeffers
	El amigo del pequeño tiranosaurio	Florence Seyvos
	La historia de Sputnik y David	Emilio Carballido
	La peor señora del mundo	Francisco Hinojosa
	La niña de rojo	Aarón Frisch
	Gorila	Anthony Brown
	Yo te pego, tú me pegas	Antonio Ramos Revillas
	La comecosas	Diana Tiznado Palmieri
	Al son de la letra	Germán Montalvo
	Historia de una gaviota y del gato que le enseñó a volar	Luis Sepulveda
	El día que los crayones renunciaron	Oliver Jeffers
	El día que los crayones regresaron a casa	Oliver Jeffers
Matilda	Roald Dahl	
	Mi gran libro de respuestas ¿cómo funciona?	Yoyo books
	Experimentos fáciles y divertidos. "Las travesuras de la química"	Academia francesa de Ciencias
	Jungla	Denny Matt
	Pequeños arquitectos	John Woodward
	Emocionario	Cristina Nuñez Pereira
	Dinohuellas	Bob Barner
	¡Grr! el triceratops	Silver Dolphin
	El gran libro de los grandes dinosaurios	Alex Frith
	Yo observo el cielo y el espacio	Claude Delafosse y Gallimard Jeunesse
	Conoce por dentro el universo	Alex Frith
	Tu cuerpo	Michele Longour
	El cuerpo humano	Madeleine Deny
	Ecos verdes	Mónica Martín y María de los Ángeles Pavez
	¿Contrarios? un libro para ejercitar el arte de pensar	Oscar Brenifier

OTROS LIBROS RECOMENDADOS PARA LEER

LIBRO	AUTOR
Aquí estamos	Oliver Jeffers
Momo	Michael Ende
La vuelta al mundo en 80 días	Julio Verne
Matias y el pastel de fresas	José Palomo
Charlie y la fábrica de chocolate	Roald Dahl
Donde habitan los ángeles	Claudia Celis
Jugando con Octavio Paz	Frantz Marty
Cuentos en verso para niños perversos	Roald Dahl
Conoce por dentro el reciclaje y la basura	Alex Frith
Donde viven los monstruos	Maurice Sendack
Cuentos de buenas noches para niñas rebeldes	Elena Favilli
La calavera de cristal	Juan Villoro
El club de los raros	Jordi Sierra
Harry Potter y la piedra filosofal	J. K. Rowling



LOS BUENOS LECTORES



ANTES DE LEER UN LIBRO

- ✓ Se sientan en un lugar cómodo, tranquilo y con luz para leer.
- ✓ Observan la portada.
- ✓ Intentan predecir de qué tratará.
- ✓ Leen la contraportada.
- ✓ Checan información del autor.



CUANDO LEEN EL LIBRO



- ✓ Piensan.
- ✓ Se hacen preguntas.
- ✓ Tratan de adivinar qué sucederá.
- ✓ Imaginan.
- ✓ Disfrutan conocer cosas nuevas.
- ✓ Se asombran.
- ✓ Se detienen cuando no entienden algo.
- ✓ Platican sobre lo que leen.

CUANDO TERMINAN DE LEERLO

- ✓ Reflexionan.
- ✓ Platican sobre la lectura.
- ✓ Comparten el libro a sus amigos o familia.
- ✓ Quieren leer más.
- ✓ Hacen una actividad.



Apéndice Ñ Cuestionario para el maestro

CUESTIONARIO PARA EL MAESTRO

El objetivo de este cuestionario es conocer las prácticas de lectura, así como el funcionamiento y estrategias educativas que implementan los profesores en el aula. Esta información será muy útil para diseñar y aplicar un programa educativo lector complementario eficaz y pertinente.

Es importante señalar que el presente cuestionario es confidencial y que únicamente se solicitan los datos de identificación para fines de organización de la información.

NOMBRE: _____

EDAD: _____

ESTUDIOS REALIZADOS: _____

PUESTO ACTUAL: _____

TIEMPO DE TRABAJO EN ESTA INSTITUCIÓN: _____

TIEMPO DE EXPERIENCIA COMO DOCENTE: _____

GRADO CON EL QUE ACTUALMENTE TRABAJA: _____

⇒ *Este cuestionario consta de dos apartados, en el primero se le pregunta acerca de las actividades de lectura en el aula y se le solicita algunas sugerencias para la implementación de un programa de lectura. En la segunda sección, se abordan temas sobre la metodología que lleva usted a cabo comúnmente en el salón de clases.*

INSTRUCCIONES: Marque la opción que mejor represente su punto de vista en cada caso. Si su opinión no se encuentra incluida en las opciones que ofrece el cuestionario, por favor menciónela.

PRIMERA PARTE

1. ¿Cuánto tiempo destina para actividades de lectura a la semana?

- a) Más de 30 minutos, ¿cuánto? _____
- b) De 15 a 30 minutos.
- c) 15 minutos o menos.

2. El tiempo que se destina a la actividad de lectura está en función de:

- a) El tiempo libre que dispone en algún momento durante la mañana de trabajo.
- b) La petición por parte de los alumnos en cualquier momento dentro del horario escolar.
- c) Un horario establecido para realizar la actividad de lectura.

3. ¿En qué aspectos de la lectura cree que sus alumnos tienen más dificultades?

- a) Comprensión
- b) Despertar el gusto por la lectura
- c) Técnicas de la lectura (Velocidad, entonación, pausas, ritmo, etc.)
- d) Otro: _____

4. Explique brevemente cómo trabaja usted con su grupo la *comprensión lectora*:

5. Explique brevemente cómo trabaja usted con su grupo el *gusto por la lectura*:

6. Explique brevemente cómo trabaja usted con su grupo las *Técnicas de lectura (Velocidad, entonación, pausas, ritmo, etc.)*:

Apéndice Ñ
Continuación

7. Señale que tipo de apoyos utiliza con más frecuencia para realizar actividades de lectura (marque una o más opciones si así lo requiere).

- | | |
|--------------------------------------|---------------------------------------|
| a) Libros de texto | i) Pizarrón/Pintarrón |
| b) Libros que traen los estudiantes | j) Contar cuentos |
| c) Libros de la biblioteca | k) Utilizar revistas |
| d) Lleva a los niños a la biblioteca | l) Hacer letreros o carteles |
| e) Cuadernos | m) Equipo multimedia o proyector |
| f) Hojas de ejercicios | n) Pantalla interactiva o computadora |
| g) Copias | o) Ninguno |
| h) Tarjetas de vocabulario | p) Otros
especifique: _____ |

8. Para fomentar la lectura en los niños se pueden realizar distintas actividades, según su opinión, que tan útiles serían las siguientes opciones y que calificación les otorgaría, donde:

0=Nada útil, 1=poco útil, 2=útil y 3=muy útil

- | | |
|--|-----|
| a) Consiguiendo de cualquier forma que el niño lea | () |
| b) Viendo leer a los padres y o hermanos mayores. | () |
| c) Practicando la lectura compartida | () |
| d) Viendo leer a sus maestros | () |
| e) Teniendo acceso a libros de cualquier género | () |
| f) Comprándole libros | () |
| g) Mostrándole lo que podría aprender | () |

**9. ¿Qué tan útil cree que sería la implementación de un programa de lectura para sus alumnos?
¿Por qué?**

10. ¿Qué contenidos cree que debería tener dicho programa de lectura?

11. ¿Qué esperaría usted de ese programa de lectura?

12. ¿Qué tipo de materiales y actividades cree usted que funcionarían mejor?

SEGUNDA PARTE

13. ¿Qué retos ha encontrado principalmente en el proceso de aprendizaje de sus alumnos?

14. ¿Cómo evalúa a sus alumnos?

15. ¿Qué medidas toma cuando algún alumno presenta rezago escolar?

16. ¿Qué medidas toma cuando algún alumno presenta problemas de conducta en el aula?

17. ¿Qué medidas toma cuando algún alumno presenta altas habilidades en su desempeño escolar?

18. ¿Cómo motiva usted a sus alumnos para mantener su atención en clase?

19. ¿Qué tipo de materiales y actividades cree usted que les emociona y gusta más a sus alumnos?

20. ¿Con que tipo de materiales cree usted que sus alumnos aprenden más?

21. ¿Utiliza la tecnología en sus clases? ¿De qué manera?

Protocolo de entrevista niños/as

Datos generales
Dime tu nombre completo:
¿Cuántos años tienes?
¿Cuándo es tu cumpleaños?
Dime tu dirección
Dime tu nº de teléfono:
¿Qué día es hoy?
Evaluación
¿Por qué crees que has venido aquí conmigo?
¿Sabes que hace un psicólogo?
¿Qué crees que me han dicho de tí?
EXPLICAR MOTIVOS DE ENTREVISTA Y/O EVALUACIÓN
Interacción con la escuela
¿Qué promedio tienes en la escuela?
¿Cuál es tus materias favoritas? ¿Por qué?
¿Qué materias no te gustan? ¿Por qué?
¿Qué te gusta de tu escuela?

Apéndice O
Continuación

¿Qué no?
¿Cambiarías algo? ¿Qué? ¿Por qué?
Interacción con profesores:
¿Te gustan las clases de tu maestra? ¿Por qué?
¿Cuál ha sido tu maestro favorito? ¿Por qué?
¿Te regañan los maestros? ¿Por qué?
¿Qué te dicen?
¿Tienen razón?
Interacción con pares
Dime los nombres de tus amigos de la escuela.
¿Qué juegan?
¿Se ven fuera de la escuela? ¿Dónde? ¿Por qué?

Apéndice O
Continuación

¿Qué te gusta de tus amigos? ¿Por qué?

¿Les gusta la escuela a ellos/as? ¿Por qué?

¿Tienes problemas con algún compañero/a? ¿Qué tipo de problema? ¿Desde cuándo?

¿Se lo has comentado a alguien? ¿Has hecho algo al respecto? ¿Se resolvió el problema? ¿alguien te ayudó? ¿qué aprendiste de eso?

Familia

¿Quién vive en tu casa?

¿Cuántos hermanos/as tienes?

¿Cómo te llevas con ellos?

¿Qué hacen tus hermanos/as?

Apéndice O
Continuación

¿Qué hacen tus papás?
¿Qué estudiaron?
Si le preguntara a tus papás cómo te va en la escuela, ¿qué crees que dirían? ¿Qué piensas de eso?
¿Te preguntan tus papás sobre la escuela?
¿Quién te ayuda con tus tareas? ¿Dónde haces tu tarea?
¿Quién te explica cuando no entiendes algo?
Percepción de sí mismo
¿Qué es lo que más te gusta de ti? ¿Por qué?
¿Qué es lo que menos te gusta de ti? ¿Por qué?

Apéndice O
Continuación

Si tuvieras una varita mágica, ¿cambiarías algo de ti? ¿Qué?
Dime 3 cualidades tuyas...
Expectativas-Metas
¿Qué quieres ser cuando seas grande?
¿Por qué? ¿Qué sabes de esa profesión o actividad?
¿Cómo lo sabes?
Te acuerdas que te dije que yo vengo de la universidad, ¿sabes qué es eso?
¿Te gustaría ir a la universidad?
¿Qué crees que necesitas para ir a la universidad?
Actividades extracurriculares-de esparcimiento
¿Qué actividades haces por la tarde?

Apéndice O
Continuación

¿Qué haces los fines de semana?
¿Prácticas algún deporte, tocas algún instrumento musical o haces alguna actividad cultural?
¿Dónde?
¿Tienes amigos/as por tu casa? ¿Cada cuando los ves?
¿Qué haces con ellos?
¿Qué programas te gusta ver en la tele?
¿A qué te gusta jugar?
En caso de ser un videojuego, ¿Cuál? ¿De qué se trata?
Ves películas, ¿Cómo cuáles? ¿Cuál es la última que has visto?
¿A qué horas?

Apéndice O
Continuación

¿Tienes internet en tu casa? ¿Qué haces en internet? ¿Solo o acompañado?
¿Has ido al cine? ¿Cuál fue la última película que viste?
¿Has ido a un museo? Plátame a cuál...
¿Has ido al teatro? Plátame a cuál...
De las actividades que te voy a decir, dime las tres que más te gusta hacer en tu tiempo libre.
<input type="radio"/> Practicar algún deporte
<input type="radio"/> Ir al cine
<input type="radio"/> Estar en casa con familia
<input type="radio"/> Leer
<input type="radio"/> Ver la televisión
<input type="radio"/> Escuchar música
<input type="radio"/> Salir con mis amigos/as
<input type="radio"/> No hacer nada
<input type="radio"/> Navegar por Internet
<input type="radio"/> Jugar videojuegos
Hábitos de lectura
¿Te gusta leer?
¿A parte de tus libros de texto, lees algo más?
¿Qué tipo de libros? ¿Cómo se llaman?

Apéndice O
Continuación

¿Alguien te ayuda a leer? ¿O lees tu solo?
¿Cada cuándo?
Aparte de los libros de la escuela ¿Tienes más libros en tu casa? ¿De qué son?
¿Has ido a una biblioteca? ¿A cuál? ¿Te gustó ir?
¿Cada cuando vas?