



Asesorías y Tutorías para la Investigación Científica en la Educación Puig-Salabarría S.C.
José María Pino Suárez 400-2 esq a Berdo de Tejada. Toluca, Estado de México. 7223898475

RFC: ATI120618V12

Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores.

<http://www.dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/>

Año: XIV Número: 1 Artículo no.:17 Período: 1 de septiembre al 31 de diciembre del 2026

TÍTULO: Propuesta de protocolo de investigación para favorecer la adquisición de la lectura en alumnos de primer grado que presentan dificultades severas de aprendizaje de la escuela primaria federal bilingüe “Independencia” de Tlacoachistlahuaca, Guerrero.

AUTOR:

1. Máster. Robert Bravo Carvajal.

RESUMEN: Esta investigación aplicada e interventiva analiza la adquisición de la lectura en alumnos de primer grado con Dificultades Severas de Aprendizaje (DSA) en la escuela primaria bilingüe "Independencia" de Tlacoachistlahuaca, Guerrero. Ante barreras cognitivas como la falta de conciencia fonológica y desafíos contextuales como la interferencia entre el amuzgo (L1) y el español (L2), se defiende la idea de que una estrategia didáctica diversificada favorece la alfabetización inicial. El estudio delimita las funciones del especialista de USAER en el diseño de ajustes razonables neuropsicológicos y multisensoriales. Mediante métodos teóricos y empíricos, la investigación fundamenta y diseña una propuesta de protocolo de investigación, transformando el rezago en oportunidades de aprendizaje inclusivo y equitativo.

PALABRAS CLAVES: lecto-escritura, USAER, estrategias, dificultades severas de aprendizaje.

TITLE: Proposal for a research protocol to foster reading acquisition in first-grade students with severe learning difficulties at the “Independencia” Federal Bilingual Primary School in Tlacoachistlahuaca, Guerrero.

AUTHOR:

1. Master. Robert Bravo Carvajal.

ABSTRACT: This applied and interventional research analyzes reading acquisition in first-grade students with Severe Learning Disabilities (SLD) at the "Independencia" bilingual primary school in Tlacoachistlahuaca, Guerrero. Faced with cognitive barriers such as a lack of phonological awareness and contextual challenges such as interference between Amuzgo (L1) and Spanish (L2), the study argues that a diversified teaching strategy promotes early literacy. The research defines the role of the Special Education Support Unit (USAER) specialist in designing reasonable neuropsychological and multisensory adjustments. Through theoretical and empirical methods, the research establishes and designs a proposed research protocol, transforming learning gaps into opportunities for inclusive and equitable learning.

KEY WORDS: literacy, USAER, strategies, severe learning difficulties.

INTRODUCCIÓN.

El acceso a la cultura escrita constituye uno de los pilares fundamentales de la educación primaria, ya que la lectura no es solo una asignatura escolar, sino la herramienta clave para el aprendizaje autónomo y la participación social. En el caso de los alumnos de primer grado, este proceso representa una transición crucial donde se sientan las bases del pensamiento crítico y la comunicación; sin embargo, garantizar que todos los estudiantes consoliden esta habilidad requiere reconocer que los ritmos y estilos de aprendizaje son diversos, lo que exige un sistema educativo flexible, inclusivo y capaz de ofrecer apoyos específicos a quienes enfrentan mayores barreras.

A pesar de la importancia de esta etapa, un sector significativo de la población escolar presenta Dificultades Severas de Aprendizaje (DSA), una condición que complejiza la correspondencia fonema-grafema (letra-sonido) y la comprensión inicial de los textos. Cuando estas dificultades no se abordan a tiempo de manera especializada, el rezago tiende a profundizarse, afectando no solo el rendimiento académico del alumno, sino también su autoestima y su vínculo con el entorno escolar; por ello, el aula

de primer grado se convierte en un espacio prioritario de intervención, donde la detección temprana y el diseño de estrategias diversificadas son determinantes para evitar la exclusión.

Bajo este panorama, la presente investigación surge de la necesidad de analizar y fortalecer los procesos de adquisición de la lectura en estudiantes de primer grado que enfrentan DSA, bajo un enfoque pedagógico que priorice la inclusión y el respeto a sus procesos individuales. El objetivo central es ofrecer alternativas didácticas fundamentadas que sirvan como referente para la práctica docente y el servicio de apoyo especializado. A través de este estudio, se busca transformar las dificultades en oportunidades de aprendizaje, asegurando que la alfabetización inicial sea un derecho efectivo y alcanzable para cada alumno, sin importar sus condiciones de partida.

DESARROLLO.

La lectura: conceptualización, caracterización, importancia y factores que la determinan.

El papel del estudiante en la adquisición de la lengua escrita ha sido redefinido por la psicología genética, posicionándolo como un constructor de su propio conocimiento. Bajo esta premisa, Ferreiro y Teberosky (1979) afirman lo siguiente: “Leer no es descifrar, sino construir sentido a partir de la interacción con el texto. El niño no es un receptor pasivo, sino un sujeto que formula hipótesis sobre el sistema de escritura antes de dominarlo convencionalmente”.

En el marco de esta revisión, es necesario destacar que la adquisición de la lengua escrita trasciende la mera decodificación para convertirse en un acto de construcción y participación. Al respecto, Isabel Solé (1992) define la naturaleza del acto lector desde una perspectiva interactiva, al decir que: “La lectura es un proceso dialéctico en el que el lector utiliza sus conocimientos previos, sus expectativas, y sus esquemas cognitivos para dar sentido a lo que el autor ha plasmado en el papel”.

Caracterización de la lectura.

Para comprender la magnitud del proceso lector, es imperativo analizarlo desde la psicología cognitiva, la cual permite desglosar las operaciones mentales que el sujeto ejecuta de manera simultánea. En este

sentido, Walter Kintsch (1998) aporta una visión fundamental al describir la lectura no como un acto mecánico, sino como una arquitectura intelectual sofisticada: "La caracterización de la lectura implica reconocerla como una actividad cognitiva compleja, donde el lector coordina procesos de atención, memoria de trabajo y activación de conocimientos previos para construir una representación mental del texto".

Para lograr una caracterización integral de la lectura, es necesario reconocer que su naturaleza es multidimensional. En primer lugar, desde una perspectiva neuropsicológica, Cuetos (2010) describe la lectura como un sistema de procesamiento organizado en distintos niveles de complejidad: "Leer es un proceso que transcurre en niveles interdependientes: el nivel léxico (reconocimiento de palabras), el nivel sintáctico (análisis de la estructura de la oración) y el nivel semántico (integración del significado en el discurso)".

Esa operación cognitiva no ocurre en el vacío. Cassany (2006) expande esta visión al situar el actor- lector en la esfera de lo colectivo, afirmando que: "La lectura no puede caracterizarse únicamente como un proceso mental interno; es esencialmente, una práctica sociocultural donde el lector negocia sentidos en un contexto determinado por la cultura y el lenguaje compartido".

Importancia de la lectura.

La relevancia de la lectura en la etapa escolar radica en su capacidad para transformar estímulos sensoriales en estructuras de pensamiento. Al respecto, Tinker y McCullough (1962) subrayan que la importancia de este proceso reside en la vinculación entre lo que el alumno percibe y lo que ya conoce: "La lectura implica el reconocimiento y aprehensión de símbolos impresos, que se convierten en estímulos visuales- para conseguir el significado, con ayuda de las experiencias pasadas, y la construcción de nuevos significados por medio del vocabulario –manejo de conceptos- que ya tiene el lector".

La trascendencia de la lectura en la formación integral del individuo se manifiesta tanto en su capacidad de desarrollo intelectual como en su función social. En primer lugar, Paulo Freire (1997) destaca que la

relevancia de este proceso radica en la autonomía del pensamiento: "La lectura no es solo un proceso de decodificación, sino un acto de pensamiento que permite al individuo situarse frente al mundo, cuestionar la realidad y construir un criterio propio frente a los discursos que recibe".

Por otro lado, al analizar el impacto directo de la práctica lectora en el rendimiento escolar, Defior (1996) subraya que el ejercicio constante de esta habilidad es el cimiento de las funciones cognitivas superiores: "El hábito lector es el principal motor para el desarrollo de las competencias lingüísticas, la ampliación del vocabulario y la consolidación de la memoria de trabajo, habilidades que predicen el éxito académico en todas las disciplinas".

Factores que lo determinan a la lectura.

Para comprender por qué algunos estudiantes logran una lectura fluida mientras otros enfrentan barreras, es necesario analizar los componentes técnicos que garantizan el éxito en este proceso. Gough y sus colaboradores (1986) proponen un modelo bidimensional donde el desempeño lector se explica a través de la integración de dos facultades esenciales: "El éxito en la lectura está determinado por la interacción de dos grandes factores: la capacidad de decodificación fonológica (habilidad de reconocer los sonidos en las letras) y la capacidad de comprensión lingüística (conocimiento del lenguaje)".

Más allá de los componentes técnicos, existen factores determinantes de índole biológico y psicológico que condicionan el ritmo de adquisición lectora. Desde la neurociencia cognitiva, Usha Goswami (2015) destaca que la raíz del éxito o el retraso en este proceso reside en una capacidad perceptiva específica: "El factor determinante de la precocidad o el retraso en la lectura es la sensibilidad rítmica del lenguaje oral; los niños que perciben mejor el ritmo y la entonación de su lengua materna tienen una ventaja biológica para segmentar fonemas".

La adquisición de la lectura: conceptualización, caracterización, obstáculos, y problemas que se le presentan a los docentes.

Conceptualización de la adquisición de la lectura.

La conceptualización de la adquisición lectora debe entenderse, primordialmente, como un proceso evolutivo y transformador. Desde la perspectiva de la psicología genética, Jean Piaget (1979) postula que el acceso a la lectura no ocurre mediante un acto de recepción pasiva, sino a través de una reconfiguración interna de las capacidades del aprendiz: "El aprendizaje de la lectura no es una simple transmisión de saber, sino una construcción activa por parte del sujeto, quien asimila los elementos del lenguaje escrito a sus propias estructuras cognitivas".

Para profundizar en la conceptualización de este aprendizaje, es necesario entender que la escritura no es un código de sonidos, sino un sistema simbólico complejo. En esta línea, las investigaciones de Ferreiro y Teberosky (1979) revolucionaron la pedagogía al demostrar que el sujeto no busca sonorizar letras, sino comprender la lógica de su funcionamiento: "Aprender a leer no es aprender a repetir sonidos asociados a letras, sino comprender el funcionamiento del sistema de representación que es la escritura".

Caracterización de la adquisición de la lectura.

Para caracterizar la lectura de manera precisa, es necesario entenderla como un proceso de desarrollo continuo que atraviesa distintos niveles de sofisticación técnica. Ehri (2005) define la lectura a partir de una progresión de dominios donde la clave reside en la precisión de las asociaciones simbólicas: "La lectura se caracteriza por una progresión de fases: pre-alfabética, alfabética parcial, alfabética completa y alfabética consolidada, donde el niño refina la conexión entre grafemas y fonemas".

Para completar la caracterización de la lectura, es imperativo reconocer que ésta no surge de manera espontánea en el aula, sino que es el resultado de una inmersión cultural y una constante actividad mental. Braslavsky (2005) redefine el inicio de este proceso, situándolo en las experiencias previas del infante:

"La caracterización moderna de la alfabetización inicial la define como un proceso continuo que empieza mucho antes de la escuela, a través del contacto con la cultura escrita del entorno".

Obstáculos de la adquisición de la lectura.

Para comprender por qué el proceso de alfabetización se detiene o se fragmenta, es necesario identificar los nodos cognitivos donde el estudiante suele presentar mayores dificultades. Desde la psicología del aprendizaje, Defior (1996) identifica que la raíz de la mayoría de los retrasos en la lectura inicial reside en una carencia de habilidades metalingüísticas específicas: "El principal obstáculo cognitivo en la lectura inicial es la falta de conciencia fonológica, lo que impide al niño comprender la relación arbitraria entre el sonido y la grafía".

Además de las barreras cognitivas, existen factores externos derivados de la práctica docente y los materiales educativos que pueden entorpecer el proceso de adquisición. Chartier (2004) advierte sobre el peligro de despojar a la lengua de su propósito comunicativo en el afán de enseñar la técnica: "Un obstáculo didáctico mayor es la fragmentación del lenguaje en las aulas; cuando se enseña la letra aislada del sentido, el niño pierde la motivación funcional de la lectura".

Problemas que se le presentan a los docentes en la adquisición de la lectura.

Al analizar los problemas que surgen durante la adquisición de la lectura, es fundamental observar cómo la eficiencia en los procesos de bajo nivel como la decodificación, condiciona los procesos de alto nivel. Cuetos (2010) describe este fenómeno como un cuello de botella cognitivo, donde la falta de automatización se convierte en el principal impedimento para el éxito lector: "Los problemas de acceso al léxico se manifiestan cuando el alumno agota sus recursos cognitivos en la decodificación mecánica, impidiendo que la energía cerebral se dirija a la comprensión del significado".

Los problemas en la adquisición de la lectura se manifiestan como una serie de disfunciones que afectan tanto la forma como el fondo del proceso. Inicialmente, la dificultad se observa en la ejecución mecánica; Condemarin (1991) identifica el silabeo como una de las señales más claras de un proceso de aprendizaje

inacabado: "Un problema recurrente en el primer grado es la 'lectura silabeada', la cual fragmenta la unidad de sentido y revela una falta de automatización en los procesos de reconocimiento visual".

Las dificultades severas de aprendizaje: conceptualización, caracterización y factores que se determinan.

Conceptualización de las Dificultades Severas de Aprendizaje.

La conceptualización de las dificultades severas de aprendizaje en el contexto de la educación primaria bilingüe exige, en primera instancia, una definición clínica que permita identificar la raíz del problema. La American Psychiatric Association (2013) establece que estas dificultades no son el resultado de una enseñanza deficiente o de factores externos, sino que poseen una etiología intrínseca al desarrollo del individuo: "El trastorno específico del aprendizaje es un trastorno del neurodesarrollo con un origen biológico que es la base de las anomalías a nivel cognitivo que se asocian a los signos conductuales de la enfermedad".

La conceptualización de las dificultades severas de aprendizaje (DSA) ha evolucionado desde una visión puramente médica hacia un modelo interactivo y funcional. En primer lugar, se definen por la falta de correspondencia entre la capacidad y el resultado; García (2001) señala que el rasgo distintivo es la: "discrepancia significativa entre el potencial intelectual estimado del alumno y su nivel real de logro académico, persistiendo a pesar de intervenciones adecuadas".

Caracterización de las Dificultades Severas de Aprendizaje.

Para consolidar la caracterización de las dificultades severas de aprendizaje, es crucial establecer una distinción clara entre el ritmo de aprendizaje y el trastorno del desarrollo. Bravo (2003) enfatiza que la variable determinante no es el error en sí, sino su resistencia a la intervención pedagógica tradicional: "La caracterización de las dificultades severas se define por una persistencia en el tiempo; a diferencia del retraso pedagógico, la dificultad severa no desaparece con un refuerzo escolar común, sino que requiere una reeducación de procesos cognitivos básicos".

La caracterización de las dificultades severas de aprendizaje (DSA) se define por una arquitectura cognitiva desequilibrada. Jiménez y Rodrigo (1994) describen esta condición como una falla en la base operativa que afecta toda la estructura del pensamiento: "Estas dificultades se caracterizan por una disfunción en los procesos de bajo nivel (decodificación fonológica y velocidad de procesamiento) que colapsan los procesos de alto nivel (comprensión y abstracción)".

Factores que se determinan de las Dificultades Severas de Aprendizaje.

Para comprender el origen de las dificultades severas de aprendizaje (DSA), es necesario analizar los factores que actúan como detonantes de esta condición. Desde una perspectiva neurocientífica, Dehaene (2015) identifica un factor biológico central relacionado con la especialización de las áreas cerebrales encargadas de la lectura: "El factor determinante neurobiológico de las dificultades severas radica en una disfunción de la 'caja de letras' del cerebro, donde las conexiones entre el sistema visual y las áreas del lenguaje no se establecen con la fluidez necesaria".

Esta base biológica se traduce en un déficit operativo a nivel cognitivo. Para Vellutino y Fletcher (2005), la pieza clave que falla en el procesamiento de la información es la conciencia fonológica: "El factor cognitivo más determinante en las DSA es el déficit en el procesamiento fonológico, que impide al sujeto segmentar las palabras en sus sonidos constituyentes, dificultando la creación de representaciones léxicas".

Las dificultades severas de aprendizaje en alumnos de primer grado: caracterización de las dificultades según el contexto de las escuelas primarias bilingües, así como el trabajo con la lengua materna de los alumnos (Amuzgo-Ñomndaa).

La caracterización de las dificultades en el primer grado bilingüe debe considerar el fenómeno de la interferencia fonológica como un factor que ralentiza la creación de la "caja de letras". Hamalainen et al. (2015) describen este proceso como un choque de sistemas que impacta directamente en la fluidez: "En alumnos de primer grado bilingües, las dificultades severas se caracterizan por una interferencia

fonológica persistente, donde las reglas de decodificación de la lengua materna chocan con las de la lengua de instrucción, generando confusión en la automatización lectora".

La caracterización de las dificultades severas en una escuela primaria bilingüe no puede aislarse del fenómeno de la interdependencia lingüística. Como señala Cummins (2000), la solidez de la lengua materna (L1) es el predictor más fiable del éxito en la segunda lengua (L2): "La caracterización de una dificultad de aprendizaje en niños bilingües debe distinguir entre un trastorno intrínseco y la falta de 'interdependencia lingüística'; si la lengua materna no se ha desarrollado plenamente, la adquisición de la lectura en la segunda lengua se verá severamente obstaculizada".

Cuando el sistema escolar ignora esa premisa, el alumno cae en lo que Baker (2011) denomina un "bilingüismo sustractivo", donde "la pérdida de la lengua materna genera una desorientación que va más allá de lo académico, afectando la identidad misma del niño". Esta realidad crea lo que López (2001) define como una "doble barrera": el desafío neurobiológico propio del trastorno y la barrera pedagógica de un currículo excluyente.

Obstáculos y problemas que se le presentan a los docentes al trabajar con alumnos de primer grado con dificultades severas de aprendizaje.

Obstáculos.

A la rigidez del sistema y la falta de materiales, se suma un obstáculo de carácter técnico-científico que afecta la toma de decisiones pedagógicas. Jiménez (2012) señala que el vacío en la formación inicial de los maestros genera una barrera en la detección temprana y acertada: "Uno de los mayores obstáculos es la falta de formación especializada en neuropsicología del aprendizaje; el docente identifica que el niño no aprende, pero carece de las herramientas para distinguir entre una inmadurez evolutiva y una dificultad severa persistente".

La realidad del docente en las zonas rurales de Guerrero está marcada por una carencia de redes de apoyo que limita la efectividad de su intervención. Schmelkes (2004) describe este fenómeno como una

condición de aislamiento técnico que fragmenta la enseñanza: "En escuelas rurales y bilingües, el docente enfrenta el obstáculo de la 'soledad pedagógica', donde la falta de equipos de apoyo técnico (como USAER) en todas las escuelas impide un abordaje interdisciplinario de las dificultades severas".

Problemas.

El primer gran nudo que enfrentamos en las escuelas no es pedagógico, sino sistémico. La UNESCO (2017) señala que la rigidez del diseño curricular se convierte en una barrera cuando el docente intenta, de buena fe, adaptar sus tiempos a la realidad del aula: "El problema institucional radica en los currículos rígidos y estandarizados que no permiten al docente de primer grado flexibilizar los tiempos de enseñanza para atender a los alumnos con dificultades severas de aprendizaje".

Esta falta de flexibilidad se traduce en una urgencia por cumplir con metas numéricas, que según Ferreiro (2001) termina por desvirtuar el proceso mismo de alfabetización: "Un problema didáctico común es la presión social y administrativa por los 'resultados rápidos'. El docente se ve forzado a priorizar la sonorización de letras sobre la comprensión, lo cual agrava la situación del niño con dificultades".

A nivel de aula, el maestro se enfrenta a un fenómeno que Sánchez et al. (2010) definen con gran precisión, y que explica por qué muchas intervenciones fallan: "Un problema de la práctica es la 'ceguera interactiva'; al docente le cuesta identificar en qué punto exacto del proceso de decodificación o comprensión se 'atora' el alumno, lo que deriva en instrucciones generales poco efectivas".

El docente de USAER en la atención a los problemas de la adquisición de la lectura en estudiantes con Dificultades Severas de Aprendizaje de primer grado.

El docente de USAER: caracterización.

La labor de USAER en el primer grado de primaria no debe confundirse con una tutoría de refuerzo o una simple clase de regularización. Como bien señala la Secretaría de Educación Pública (SEP) (2018), nuestra identidad es la de un especialista que aporta una perspectiva científica al aula: "El docente de USAER no

es un tutor de regularización, sino un especialista que caracteriza las dificultades desde una mirada técnica, eliminando las barreras para el aprendizaje y la participación mediante el diseño de ajustes razonables".

Esta "mirada técnica" implica que nuestra evaluación no se queda en la superficie de lo que el niño no puede hacer. Para Jiménez (2012), la verdadera caracterización de la dificultad ocurre cuando profundizamos en la estructura del pensamiento: "La intervención del docente de apoyo inicia con una caracterización diagnóstica que debe ir más allá de los síntomas; debe evaluar los procesos cognitivos subyacentes como la memoria de trabajo y la conciencia fonológica".

El papel del docente de USAER en el arranque de la educación primaria es, ante todo, preventivo y diagnóstico. En un grado tan determinante como primero, la intervención oportuna evita que un desfase evolutivo sea etiquetado erróneamente, o que una dificultad real pase desapercibida. Al respecto, García (2009) define esta competencia diagnóstica como un pilar del servicio: "La intervención del especialista en primer grado es determinante para realizar un diagnóstico diferencial. El docente de USAER debe poseer las competencias técnicas para detectar si la falta de adquisición de la lectura se debe a una inmadurez pedagógica o a una dificultad específica de aprendizaje que requiere una intervención clínica-pedagógica".

El docente de USAER en la atención a estudiantes de primer grado.

La llegada del docente de USAER al aula de primer grado marca una diferencia fundamental en la trayectoria de los estudiantes con dificultades severas. Nuestra función trasciende la instrucción directa; nos convertimos, en palabras de la SEP (2018), en dinamizadores del contexto escolar: "El docente de USAER se caracteriza por ser un agente de cambio, que a través del acompañamiento y la asesoría, identifica y elimina las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) que enfrentan los alumnos con dificultades severas".

La Secretaría de Educación Pública (2006) nos da conocer que el "El docente de apoyo de la USAER desempeña un papel crucial como asesor y consultor, colaborando estrechamente con el maestro de grupo

para identificar las barreras que impiden el aprendizaje de la lectura. Su función no es sustituir la enseñanza, sino enriquecerla con estrategias diversificadas que respondan a la neurodiversidad del aula", siendo esta una función de suma importancia para su desarrollo en la educación. El ingreso a la educación primaria marca un hito en el desarrollo cognitivo del niño, pues es el momento en que se enfrenta formalmente a la decodificación del lenguaje escrito.

Para que este cambio sea efectivo y no se quede en la buena voluntad, la intervención debe tener un rigor científico. Jiménez (2012) destaca que nuestra capacidad para leer "detrás" del síntoma es lo que da rumbo al proceso de enseñanza: "La intervención del docente de apoyo requiere una caracterización precisa de las funciones ejecutivas y procesos cognitivos del alumno; sin un diagnóstico psicopedagógico claro, la intervención en lectura carece de dirección científica".

El docente de USAER en la atención a los problemas de la adquisición de la lectura en estudiantes con Dificultades Severas de Aprendizaje de primer grado.

La atención que brinda el docente de USAER en primer grado no es una labor de refuerzo genérico, sino una intervención con un alto rigor científico. Según la SEP (2018), nuestra función se desplaza hacia un plano estratégico donde la asesoría es la herramienta principal: "El docente de USAER tiene la función primordial de orientar, asesorar y acompañar a los docentes de grupo en la identificación de barreras y el diseño de ajustes razonables que garanticen el derecho al aprendizaje de los alumnos con dificultades severas".

Siguiendo esta idea, la Secretaría de Educación Pública (2018) nos indica que "El docente de USAER es el arquitecto de los ajustes razonables. Ante un alumno de primer grado con dificultades severas, el especialista debe diseñar apoyos de alta intensidad que incluyan materiales multisensoriales y la modificación de la temporalidad de los objetivos de lectura, garantizando el derecho a una educación con equidad".

Esta orientación técnica requiere que el maestro de apoyo domine la arquitectura mental del aprendizaje. Jiménez (2012) y Portellano (2014) coinciden en que entender la lectura implica descifrar procesos invisibles como las funciones ejecutivas: "El maestro de apoyo debe poseer una formación sólida en los procesos neuropsicológicos de la lectura, permitiéndole identificar si el problema radica en la decodificación fonológica, en la memoria de trabajo, o en la automatización del léxico" (Jiménez, 2012). "Atender las dificultades severas de lectura implica que el docente de USAER trabaje sobre las funciones ejecutivas, como la inhibición y la memoria de trabajo, que son el soporte cognitivo de la comprensión lectora".

A lo largo de esta investigación, ha quedado de manifiesto que la adquisición de la lectura en alumnos de primer grado con Dificultades Severas de Aprendizaje (DSA) no debe entenderse como un camino lineal ni estandarizado, sino como un proceso complejo que demanda una mirada pedagógica flexible y profundamente empática. Los hallazgos de este estudio demuestran, que si bien las DSA representan un reto significativo en la alfabetización inicial, las barreras no residen intrínsecamente en el alumno, sino en la rigidez de los métodos tradicionales. Cuando la enseñanza se diversifica y se centra en las posibilidades del estudiante, la correspondencia fonema-grafema y la comprensión textual dejan de ser metas inalcanzables para convertirse en logros compartidos.

Para dar respuesta a las necesidades planteadas y abordar de manera rigurosa la problemática de la alfabetización inicial en este sector, el presente protocolo de investigación se articula metodológicamente a través de apartados clave que guían el estudio. En las siguientes secciones se delimita el problema con precisión, se justifican los alcances y la viabilidad del proyecto, y se exponen las preguntas y objetivos que orientan la indagación; asimismo, se define la ruta metodológica y las técnicas de recolección de datos que permitirán analizar de fondo las estrategias de intervención necesarias para los alumnos con Dificultades Severas de Aprendizaje (DSA), garantizando así el rigor científico y la aplicación práctica de los resultados en el contexto educativo.

Profundización en términos de la investigación.

El autor de este trabajo, teniendo en cuenta todo lo planteado en este documento, concretó su *pregunta de investigación* en ¿Cómo favorecer la adquisición de la lectura en alumnos de primer grado que presentan dificultades severas de aprendizaje de la escuela primaria federal bilingüe “Independencia de Tlacoachistlahuaca, Guerrero?

Para dar una *respuesta anticipada a la pregunta de investigación*, el autor se trazó una *idea científica a defender* concebida en que: Una estrategia didáctica puede favorecer la adquisición de la lectura en alumnos de primer grado que presentan dificultades severas de aprendizaje de la escuela primaria federal bilingüe “Independencia” de Tlacoachistlahuaca, Guerrero.

De acuerdo con el carácter, la investigación sobre la adquisición de la lectura es aplicada porque busca encontrar soluciones a problemas específicos en la enseñanza de la lectura en primer ciclo de una manera práctica por medio de una estrategia didáctica.

Por el tipo de estudio, la investigación será interventiva con la finalidad de mejorar la práctica docente al momento de diseñar una estrategia didáctica hacia el alumno con dificultades severas del aprendizaje respecto a la adquisición de la lectura de primer ciclo de la escuela primaria federal bilingüe “Independencia” de Tlacoachistlahuaca, Guerrero.

La investigación determinó variables fundamentales de trabajo de tipo independiente y dependiente. La *variable independiente* se concretó en una Estrategia didáctica con los estudiantes de primer grado, y la *variable dependiente* La adquisición de la lectura en alumnos de primer ciclo que presentan dificultades severas de aprendizaje de la escuela primaria federal bilingüe “Independencia” de Tlacoachistlahuaca, Guerrero.

En la investigación se determinó como *Objeto de estudio*: La adquisición de la lectura en alumnos con Dificultades Severas de Aprendizaje, y el *Campo de acción* en La adquisición de la lectura en alumnos

con Dificultades Severas de Aprendizaje de primer grado de la escuela primaria federal bilingüe Independencia de Tlacoachistlahuaca, Guerrero.

Esta investigación se planteó objetivos de trabajo definidos en general y específicos. Como *Objetivo General* se planteó: Favorecer la adquisición de la lectura en alumnos de primer grado que presentan dificultades severas de aprendizaje de la escuela primaria federal bilingüe “Independencia” de Tlacoachistlahuaca, Guerrero, y como *Objetivos Específicos*, los siguientes:

1. Fundamentar teóricamente la adquisición de la lectura en alumnos de primer grado escolar con Dificultades Severas del Aprendizaje.
2. Sustentar la importancia de las teorías de la adquisición de la lectura para el fortalecimiento de las habilidades lectoras de los alumnos con Dificultades Severas del Aprendizaje.
3. Identificar los retos que presentan los docentes al momento de atender la problemática de la adquisición de la lectura en alumnos con dificultades severas del aprendizaje de la escuela primaria federal bilingüe Independencia de Tlacoachistlahuaca, Guerrero.
4. Diseñar una estrategia didáctica que favorezca el proceso de adquisición de lectura de los niños del primer grado de la escuela primaria federal bilingüe “Independencia” de Tlacoachistlahuaca, Guerrero.
5. Determinar la pertinencia de la estrategia didáctica para mejorar los procesos de la adquisición lectura en los alumnos del primer grado para disminuir sus Dificultades Severas de Aprendizaje de la escuela primaria federal bilingüe Independencia de Tlacoachistlahuaca, Guerrero.
6. Validar la propuesta de estrategia didáctica que favorezca el proceso de adquisición de lectura de los niños del primer grado de la escuela primaria federal bilingüe “Independencia” de Tlacoachistlahuaca, Guerrero.

Para poder dar cumplimiento a los objetivos planteados, el investigador se trazó un grupo de *tareas de investigación*, definidas en:

1. La fundamentación teórica y científica del por qué los alumnos con DSA se encuentran rezagados en la etapa pre-silábica y qué barreras cognitivas les impiden avanzar.
2. La contextualización de la problemática considerando las particularidades de una escuela primaria bilingüe en la región de la Costa Chica/Montaña de Guerrero.
3. El análisis del impacto de la interferencia fonológica y cultural entre la lengua materna (L1) y el español (L2) en el proceso de alfabetización inicial.
4. La delimitación conceptual y legal de las funciones del especialista de USAER en la identificación y atención de las DSA bajo los lineamientos vigentes.
5. La demostración del rezago en la adquisición de la lectura y su impacto de manera transversal en el rendimiento del alumno en el Plan de Estudio actual.
6. La sustentación teórica de la variable independiente (La estrategia didáctica) mediante el análisis de metodologías exitosas preexistentes para casos de DSA.
7. La validación de la propuesta de estrategia didáctica a través de la técnica del Grupo de Discusión, dirigida al favorecimiento del proceso de adquisición de lectura de los niños del primer grado de la escuela primaria federal bilingüe “Independencia” de Tlacoachistlahuaca, Guerrero.

Para dar respuesta a las tareas trazadas, se aplican métodos de investigación del nivel teórico y del nivel empírico. Del *nivel teórico* se trabajará con métodos como:

1. Análisis-Síntesis. “Este proceso cognoscitivo consiste en descomponer un objeto de estudio, separando cada una de las partes del todo para estudiarlas en forma individual” (Bernal, 2010).
2. Inducción-Deducción. El razonamiento deductivo e inductivo es de gran utilidad para la investigación. La deducción permite establecer un vínculo de unión entre teoría y observación, y permite deducir a partir de la teoría los fenómenos objeto de observación. La inducción conlleva a acumular conocimientos e informaciones aisladas (G.D Newman, 2006).

3. Histórico-lógico. El método histórico, por una parte, “Estudia la trayectoria real de los fenómenos y acontecimientos en el de cursar de la historia” (Bernal, 2010), y a su vez, el método lógico investiga las leyes generales del funcionamiento y desarrollo de los fenómenos; lo lógico no repite lo histórico en todos sus detalles, si no que reproduce en el plano teórico lo más importante del fenómeno en diversos momentos (Bernal, 2010).

4. Modelación. La aplicación del método de la modelación está íntimamente relacionada con la necesidad de encontrar un reflejo mediatizado de la realidad objetiva; de hecho, el modelo constituye un eslabón intermedio entre el sujeto (investigador) y el objeto de investigación. La modelación es justamente el método mediante el cual se crean abstracciones con vistas a explicar la realidad (G. Pérez et al., 1996) y diseñar estructuras y acciones para concebir el impacto de la propuesta.

Del *nivel empírico* se trabaja con métodos como *la Observación*. Como medida inicial se llevará a cabo la observación, siendo uno de los métodos empíricos fundamentales en toda investigación científica, y a menudo es el punto de partida. Consiste en la percepción intencionada, selectiva y sistemática de un fenómeno o de las conductas de un sujeto en su contexto natural, con el fin de obtener información relevante y empírica para el estudio. En este caso, la observación va más allá de solo ver, se centra en registrar indicadores específicos del proceso lector y sus dificultades como lo son el diagnóstico del alumno y el nivel en el que se encuentra en función de principales aspectos de la lectura que se deberán detectar como lo son los déficits en precisión, velocidad, fluidez y comprensión.

La encuesta se ha convertido en otro método de principal atención en el abordaje de esta problemática. Individuos y organizaciones contemporáneas políticas, económicas o sociales, por citar algunas, utilizan esta técnica como elemento indispensable para conocer el comportamiento de sus grupos de interés y tomar decisiones sobre ellos. Debido a su intenso uso y difusión, la encuesta es la representante por excelencia de las técnicas del análisis social.

La Entrevista es otro método a tener en cuenta en la investigación, ya que según Demmer (2016) es “la descripción de grupos sociales y escenas culturales mediante la recolección de la vivencia de las experiencias de las personas implicadas en un grupo u organización, con el fin de captar cómo definen su propia realidad y los constructos con los que organizan su mundo”.

Es de interés en esta investigación la aplicación de encuestas y entrevistas a los sujetos de investigación (docentes, alumnos y directivos) para obtener información acerca del objeto de estudio. Se realizarán encuestas a docentes y estudiantes para valorar la calidad del desempeño docente como producto de las acciones que determinan la función directiva, así como entrevistas a directivos y Supervisor para evaluar el estado de la función directiva en las instituciones del Departamento de Referencia.

Otros aspectos a tener en cuenta la investigación.

Justificación.

La justificación de la investigación es un elemento que sirve como argumento principal que valida y legitima la realización del estudio, continuando con una serie de puntos que relatarán de forma específica la importancia del tema “La adquisición de la lectura en alumnos de primer grado con Dificultades Severas de Aprendizaje” para su mayor comprensión.

Actualidad.

Luria (1987) precisa la existencia de procesos primitivos de la escritura alfabética como base para el dominio del lenguaje escrito. La lecto-escritura se caracteriza por la utilización de signos auxiliares que permiten restablecer, en la memoria del sujeto, alguna imagen, concepto o frase. Luria señala que existen dos condiciones que le posibilitan a los niños llegar a la escritura: Diferenciar los objetos del mundo en objetos-cosas y en objetos-instrumentos. Los objetos-cosas son aquellos con los que el niño juega y que despiertan su interés, mientras que los objetos-instrumentos son aquellos que se utilizan para una acción o propósito específico.

En la *actualidad*, los problemas de la adquisición de la lectura en la Esc. Prim. Fed. Bil. “Independencia” de Tlacoachistlahuaca, Gro, específicamente en el primer grado de primaria se manifiestan dificultades para reconocer palabras escritas y para establecer la correspondencia entre los sonidos del lenguaje (fonemas) y sus símbolos escritos (grafemas), así mismo es fundamental comprender esta diferencia, y se avance hacia la comprensión de su "instrumentación-función" para el acto de leer y escribir, que involucra herramientas como el alfabeto y las palabras; es por ello, que es un tema actual y digno de investigación.

Novedad.

Los niños aprenden a leer cuando las condiciones son adecuadas. Estas condiciones incluyen sus relaciones con libros y otros materiales de lectura y sus relaciones con personas que pueden ayudarlos a leer. Las condiciones también incluyen sus propias y únicas personalidades, su autoimagen, su manera de ser, intereses, expectativas y comprensión (Smith. 1999).

Este tema de investigación resulta novedoso para la comunidad escolar de la Esc. Prim. Fed. Bil. “Independencia”, por la falta de atención o conocimiento sobre estas dificultades que presentan los alumnos para la adquisición de la lectura, por lo que se fundamentará una estrategia didáctica que permita al docente seleccionar y trabajar con métodos, recursos y actividades más adecuados para que el estudiante no solo memorice, sino que comprenda, analice y aplique la información.

Factibilidad.

La investigación es *factible*, porque el investigador forma parte del personal docente de la escuela como *Maestro de la USAER*, priorizando el trabajo directamente con los alumnos y maestros, siendo el especialista que impulsa la educación inclusiva en este contexto. El investigador cuenta con una Licenciatura en Inclusión Educativa y una Maestría en Ciencias de la Educación; y esto permitirá la posibilidad de aplicar instrumentos de investigación y llevar a cabo el análisis de los mismos que fortalezca el presente tema.

Aporte Teórico.

El *aporte teórico* busca comprender los problemas de adquisición de la lectura, y particularmente se cimienta en la Psicología Cognitiva y la Neurociencia del Lenguaje del alumno. Esto establece que la causa más frecuente y significativa es un déficit en el procesamiento fonológico para aprender a leer, no es visual ni intelectual, sino que reside en una disfunción del componente fonológico del lenguaje oral y escrito.

Aporte Práctico.

Como *aporte práctico* se sustentará científicamente en una estrategia didáctica para los docentes de la Esc. Prim. Fed. Bil. “Independencia” de Tlacoachistlahuaca, Gro., buscando resolver los problemas que enfrenta el alumno para la adquisición de la lectura.

Resultados Esperados.

Los *resultados esperados*, al abordar los problemas de la adquisición de la lectura, se dividen en dos categorías principales: Que el docente de la Esc. Prim. Fed. Bil. “Independencia” conozca una estrategia didáctica útil para atender esta problematización, y que los alumnos tengan mejoras en la habilidad de lectura.

Es de gran importancia el conocer de manera precisa el lugar donde se desarrolla la práctica profesional, la cual se llevó a cabo en el municipio de Tlacoachistlahuaca, Guerrero, en la escuela primaria federal bilingüe “Independencia” en el área de la Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER), atendiendo a los alumnos del primer ciclo con dificultades en la adquisición de la lectura, ya que de esta forma se les brinda autonomía para seguir aprendiendo y para que puedan acceder a la información de diversas fuentes.

En el desarrollo de la práctica docente se plantea la problemática donde se puede apreciar que los niños del primer grado de la Escuela Primaria Federal Bilingüe “Independencia” tienen Dificultades Severas de Aprendizaje en su mayoría, y se les diagnosticaron dificultades en la adquisición de la lectura. Uno de los

grandes problemas que enfrentan los estudiantes en la actualidad es el uso de la lectura en la etapa presilábica, asunto que afecta su rendimiento en los campos formativos de “Lenguajes; Saberes y Pensamiento Científico; Ética, Naturaleza y Sociedades; y De lo Humano y lo Comunitario”.

CONCLUSIONES.

En la presentación de la investigación se informa la importancia de la lectura en primaria, la cual se enfoca en desarrollar en los alumnos la capacidad de comprender este aspecto con la finalidad de que el estudiante comience a familiarizarse con el sistema de escritura y experimente de forma gráfica, haciendo garabatos o trazando letras que imita, sin comprender todavía que estas representan sonidos, o tienen un significado específico. En este nivel, el niño no es capaz de leer ni de escribir palabras con sentido, sino que su producción se basa en la imaginación y en la idea de que puede representar algo con lo que escribe.

En la educación básica es primordial enseñar y aprender a leer y escribir, ya que es la herramienta principal al inicio de la formación académica, por lo que no solamente es importante saber hacerlo, sino la utilidad que se desprende de ello. La lectura es una actividad importante que constituye uno de los principales retos hoy en día en las aulas, ya que no solamente es necesario que el alumno aprenda a decodificar palabras, sino que aprenda a leer y darle el significado a ello, y así comprender el texto que lee.

El proceso de aprendizaje de la lecto-escritura es muy complejo, y se debe evaluar desde un inicio todos los conocimientos previos que tiene cada alumno para que podamos construir como docentes una serie de pasos para una adecuada transmisión del conocimiento.

Se considera la lecto-escritura como un proceso de apropiación cultural y no como un simple acto técnico en el que el niño es un agente activo en la construcción de su conocimiento. La teoría describe las etapas de la escritura, que inician con la escritura presilábica, donde no se comprende la relación sonido-letra, pasando por la hipótesis silábica, donde cada letra representa una sílaba, hasta llegar a la conciencia alfabética. Este enfoque promueve un aprendizaje significativo basado en la interacción y el respeto por

los conocimientos previos del niño. “Los procesos constructivos de apropiación de la lectura” (Ferreiro y Gómez, 1982).

El problema puede partir desde los docentes de aula regular al no detectar problemas de lectura, ya sea por falta de formación específica, ya que los problemas pueden enmascarse por el comportamiento o la inteligencia del niño, o pueden confundirse con otras causas como la baja motivación. La detección temprana es fundamental y requiere de herramientas y estrategias adecuadas que no siempre están al alcance del docente, quien a su vez necesita una mejor preparación teórica para identificar los diversos factores que afectan la lecto-escritura como los neurológicos, emocionales y socioculturales.

Las estrategias de acuerdo con Serra Capallera y Oller Barnada (2001) “tendrían que ser consideradas como objeto de enseñanza y aprendizaje en los diferentes contextos lingüísticos, sean propios del área de lenguaje o de cualquier otra área del lenguaje”. Lo importante de esta consideración es que las estrategias didácticas se pongan en práctica con la frecuencia que el desarrollo de las actividades de clase lo permitan, y fundamentalmente, en todas las asignaturas que conforman el currículo, como una manera de lograr la generalización de la responsabilidad educadora; sin embargo, todo ello depende de la concepción del profesor sobre la importancia de sentar las bases para la utilización ulterior de esta importante herramienta de aprendizaje.

La lectura requiere de un proceso de aprendizaje, y como tal, se logra a través de un proceso gradual en el que se va adquiriendo cada vez más. La lectura no es inherente al cerebro humano, sino que debe ser aprendida y automatizada. Un niño con dislexia es aquel que tiene dificultades en esta automatización; no obstante, pasa al igual que el lector normal por las mismas etapas de lectura, con la diferencia que se queda varado en la fase alfabética y sólo logra desarrollar las posteriores en forma imperfecta. Con tratamiento psicopedagógico, se podrá avanzar en forma eficiente por cada una, y cuanto más temprano sea la intervención mayor son las probabilidades de lograr una mejor automatización y menores las posibilidades de que adquiera vicios de lectura.

La persistencia de alumnos de segundo grado en la etapa pre-silábica dentro de la escuela "Independencia" evidencia que los métodos de enseñanza tradicionales de la escuela regular no logran subsanar las barreras inherentes a las Dificultades Severas de Aprendizaje (DSA), un rezago que impacta directamente el desempeño de los niños de manera transversal en los cuatro campos formativos de la Nueva Escuela Mexicana.

Al tratarse de un contexto bilingüe en Tlacoachistlahuaca, Guerrero, la adquisición del lenguaje escrito deja de ser una simple decodificación mecánica para convertirse en un complejo proceso de apropiación cultural y maduración neuropsicológica; por ello, la intervención temprana y especializada desde el servicio de USAER es un imperativo pedagógico para evitar que las diferencias individuales iniciales se transformen en una exclusión educativa permanente.

En consonancia con la hipótesis planteada, se concluye que el diseño e implementación de una estrategia didáctica específica (variable independiente) constituye el factor determinante para favorecer y consolidar la adquisición de la lectura (variable dependiente) en este grupo de estudiantes.

Al fundamentar esta propuesta en el enfoque constructivista de la lecto-escritura e incorporar principios fonológicos y multisensoriales adaptados a las DSA, se logra transformar la práctica docente en un espacio pertinente y flexible. Esta ruta metodológica no solo dota a los educandos de la autonomía necesaria para acceder a diversas fuentes de información y continuar su trayecto académico con éxito, sino que además, valida el impacto positivo de los ajustes razonables en entornos de alta vulnerabilidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

1. Allende, F., y Condemarín, M. (2002). La lectura: Teoría, evaluación y desarrollo. Editorial Andrés Bello. <https://es.scribd.com/document/862799634/Allende-La-Lectura-teoria-ev-y-dllo>
2. American Psychiatric Association (2013). Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-5). Editorial Médica Panamericana.
<https://www.psicopsi.com/wp-content/uploads/2020/11/DSM-V-1.pdf>

3. Argüelles, J. D. (2003). Leer es un camino. Editorial Paidós. <https://bibliotecas.diputados.gob.mx/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=118995>
4. Arnaiz, P. (2019). La educación inclusiva en el siglo XXI. Universidad de Murcia. <https://es.scribd.com/document/720256531/Educacion-inclusiva-ARNAIZ-L>
5. Artigas-Pallarés, J. (2002). Problemas asociados a la dislexia. Revista de Neurología. https://www.researchgate.net/publication/331125520_Problemas_asociados_a_la_dislexia
6. August, D., y Shanahan, T. (2006). Developing Literacy in Second-Language Learners. Lawrence Erlbaum Associates. <https://psycnet.apa.org/record/2006-10122-000>
7. Baker, C. (2011). Foundations of Bilingual Education and Bilingualism. Multilingual Matters. https://www.academia.edu/99540453/Foundations_of_Bilingual_Education_and_Bilingualism
8. Baker, L., y Wigfield, A. (1999). Dimensions of children's motivation for reading. Scientific Studies of Reading. https://www.researchgate.net/publication/237559622_Dimensions_of_Children%27s_Motivation_for_Reading_and_Their_Relations_to_Reading_Activity_and_Reading_Achievement
9. Bernal Torres, C. A. (2010). Metodología de la investigación: Administración, economía, humanidades y ciencias sociales (3.ª ed.). Pearson Educación.
10. Braslavsky, B. (2005). Enseñar a entender lo que se lee. Fondo de Cultura Económica. <https://es.scribd.com/document/500792852/BRASLAVSKY-Berta-Ensenar-a-entender-lo-que-se-lee>
11. Bravo, R. (2025). El impacto de la lectura en el desarrollo integral de los niños. <https://apex.edu.mx/el-impacto-de-la-lectura-en-el-desarrollo-integral-de-los-ninos/>
12. Bravo Valdivieso, L. (2003). Lectura inicial y psicología cognitiva. Ediciones UC. <https://es.scribd.com/document/505015409/lectura-inicial-y-psicologi-a-cognitiva-LUIS-BRAVO-VALDIVIESO>

13. Cáceres, G. (1998). La encuesta social: Características, paradojas y limitaciones de una técnica por excelencia. Instituto de Estudios Urbanos y Territoriales.
<https://es.scribd.com/document/514901932/La-Encuesta-Social>
14. Cassany, D. (2004). Explorando las necesidades críticas. Lectura y Vida.
<https://es.scribd.com/doc/191160842/explorando-las-necesidades-actuales-de-comprension-Daniel-Cassany>
15. Cassany, D. (2006). Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea. Editorial Anagrama.
<https://books.google.com.mx/books?id=unIZEAAAQBAJ>
16. Cerrillo, P. C. (2016). El lector literario. Editorial Biblioteca Nueva.
<https://es.scribd.com/document/707954594/Cerrillo-2016-El-lector-literario>
17. Chartier, A. M. (2004). Enseñar a leer y escribir: Una aproximación histórica. Fondo de Cultura Económica. <https://es.scribd.com/document/760421929/CHARTIER-Ensenar-a-leer-y-escribir>
18. Colomer, T. (2005). Andar entre libros: La lectura literaria en la escuela. Editorial Fondo de Cultura Económica. <https://es.scribd.com/document/539879865/Andar-Entre-Libros-Teresa-Colomer>
19. Condemarín, M. (1991). Lectura temprana: Jardín infantil y primer grado. Editorial Andrés Bello.
<https://www.bibliotecanacionaldigital.gob.cl/colecciones/BND/00/RC/RC0014357.pdf>
20. Cuetos, F. (2010). Psicología de la lectura. Wolters Kluwer.
<https://clea.edu.mx/biblioteca/files/original/e8af5d9efa333b58dbccb1ccedb85745.pdf>
21. Cummins, J. (2000). Language, Power, and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire. Multilingual Matters.
https://www.researchgate.net/publication/254293794_Language_power_and_pedagogy_Bilingual_children_in_the_crossfire_by_J_Cummins
22. Cummins, J. (2015). Bilingüismo y educación especial. Caslon Publishing.
<https://es.scribd.com/document/894142387/Edu-bilingue-M1T6>

23. Defior, S. (1996). Las dificultades de aprendizaje: Un enfoque cognitivo. Ediciones Aljibe.
<https://es.scribd.com/document/539646804/Defoir-Citoler-Sylvia-Las-Dificultades-de-Aprendizaje-Un-Enfoque-Cognitivo-Alji>
24. Dehaene, S. (2014). El cerebro lector: Últimas noticias de las neurociencias sobre la lectura, la enseñanza y el aprendizaje. Siglo XXI Editores.
https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-358X2016000200287
25. Dehaene, S. (2015). Aprender a leer. Siglo XXI Editores.
26. Demmer, W. (2016). Investigación cualitativa en educación: Herramientas pedagógicas y sociales. Ediciones Universitarias.
27. Ehri, L. C. (2005). Learning to read words: Theory, findings, and issues. Scientific Studies of Reading.
<https://www.semanticscholar.org/paper/Learning-to-Read-Words:-Theory,-Findings,-and-Ehri>
28. Fernández, M. (2021). La importancia de la lectura: diferentes tipos.
<https://www.tusclasesparticulares.com/blog/importancia-lectura-diferentes-tipos>
29. Ferreiro, E. (2001). Pasado y presente de los verbos leer y escribir. Fondo de Cultura Económica.
<https://es.scribd.com/document/361189788/FERREIRO-Pasado-y-presente-de-los-verbos-leer-y-escribir-1-pdf>
30. Ferreiro, E., y Gómez Palacio, M. (Comps.). (1982). Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. Siglo XXI Editores. <https://es.scribd.com/document/528358143/Nuevas-Perspectivas-Sobre-Los-Procesos-de-Lectura-y-Escritura>
31. Ferreiro, E., y Teberosky, A. (1979). Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. Siglo XXI Editores. <https://archive.org/details/ferreiro-e.-y-teberosky-a.-los-sistemas-de-escritura-en-el-desarrollo-del-nino>
32. Flavell, J. (1985). Cognitive development. Prentice Hall.
<https://www.redalyc.org/pdf/1345/134518177012.pdf>

33. Freire, P. (1997). La educación como práctica de la libertad. Siglo XXI Editores.
<https://dn721903.ca.archive.org/0/items/paulo-freire-la-educacion-como-practica-de-la-libertad/Paulo%20Freire%20>
34. Freire, P. (2004). La importancia de leer y el proceso de liberación. Editorial Siglo XXI.
https://sitraiemsorg.wordpress.com/wpcontent/uploads/2024/05/la_importancia_de_leer_y_el_proceso_de_liberacion_paulofreire.pdf
35. Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. En Patterson, K., Marshall, J., y Coltheart, M. (Eds.), Surface Dyslexia. Lawrence Erlbaum Associates.
https://education.biu.ac.il/sites/education/files/shared/beneath_the_surface_of_developmental_dyslexia.pdf
36. Fuchs, D., y Fuchs, L. S. (2006). Introduction to response to intervention: What, why, and how valid is it? Reading Research Quarterly. <https://psycnet.apa.org/record/2006-01546-005>
37. Fullan, M. (2002). Los nuevos significados del cambio educativo. Editorial Octaedro.
38. García Cedillo, I. (2009). La evaluación psicopedagógica en el contexto de la atención a la diversidad: Competencias del docente de apoyo (USAER). Secretaría de Educación Pública.
<https://es.scribd.com/document/556704121/Garcia-Cedillo-I-2009-Educacion-Inclusiva-Material-Del-Participante-SEP-Cursos-de-Formacion-Continua>
39. García, I. (2018). Educación Especial en México. Revista Electrónica de Investigación Educativa.
40. García Madruga, J. A. (2006). Lectura y conocimiento. Editorial Paidós.
<https://es.scribd.com/document/389649404/Garcia-Madruga-2006-Lectura-y-Conocimiento-2>
41. García, J. N. (2001). Manual de dificultades de aprendizaje. Narcea Ediciones.
<https://dn721805.ca.archive.org/0/items/ebibli%20Manual%20De%20Dificultades%20De%20Aprendizaje.pdf>

42. Genoese, A. (2015). Neuropsicología del aprendizaje: Desafíos para la práctica docente. Editorial Paidós. <https://es.scribd.com/document/520744328/Neuropsicologia-Del-Aprendizaje>
43. Geva, E. (2000). Issues in the assessment of reading disabilities in L2 children. Language Learning. https://www.academia.edu/98854294/Issues_in_the_assessment_of_reading_disabilities
44. Goswami, U. (2015). Children's Cognitive Development and Learning. Editorial Routledge. <https://www.talk4writing.com/wp-content/uploads/2019/04/COMPLETE-REPORT-Goswami-Childrens-Cognitive-Development-and-Learning.pdf>
45. Gough, P. B., y Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. Remedial and Special Education, 7(1), 6-10.
46. Hamalainen, S., et al. (2015). Lectura y bilingüismo: procesos de interferencia. Revista de Literacidad y Bilingüismo. https://www.researchgate.net/publication/381847890_Literacidad_y_bilinguismo_tseltal-espanol
47. Jiménez, J. E. (2012). Dislexia en español: Prevalencia e indicadores cognitivos. Editorial Pirámide / EOS. <https://clea.edu.mx/biblioteca/files/original/5b672b9dabdb3efa59e16471735c028a.pdf>
48. Jiménez, J. E., y Rodrigo, M. J. (1994). Dificultades en el aprendizaje escolar. Editorial Síntesis. <https://es.scribd.com/document/425290909/Psicologia-de-las-dificultades-del-aprendizaje-J-E-Jimenez-Gonzalez-pdf>
49. Kamil, M. L., et al. (2011). Handbook of Reading Research, Volume IV. Editorial Routledge. https://books.google.com.mx/books/about/Handbook_of_Reading_Research_Volume_IV.html
50. Kintsch, W. (1998). Comprehension: A paradigm for cognition. Cambridge University Press. <https://andymatuschak.org/files/papers/Kintsch%20-%201998%20-%20Comprehension.pdf>
51. Lerner, D. (2001). Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. Fondo de Cultura Económica. <https://www.redalyc.org/pdf/155/15501103.pdf>

52. López, L. E. (2001). La cuestión de la interculturalidad y la educación en Latinoamérica. Editorial Morata / UNESCO. <https://archive.org/details/LaCuestionDeLaInterculturalidad>
53. López Melero, M. (2011). Escuela inclusiva y diversidad. Universidad de Málaga. <https://cafge.org/wp-content/uploads/2018/02/loc81pez-melero-la-escuela-inclusiva-1.pdf>
54. Lyon, G. R. (1996). Learning disabilities. *The Future of Children*, 6(1), 54-76.
55. Mayor, J., Suengas, A., y González, J. (1993). Estrategias metacognitivas: Aprender a aprender y aprender a pensar. Editorial Síntesis.
56. Miranda-Casas, A. (2002). Dificultades de aprendizaje de la lectura, escritura y matemáticas. Editorial Aljibe.
57. Nemirovsky, M. (1999). Sobre la enseñanza del lenguaje escrito. Editorial Paidós. <https://archive.org/details/nemirovsky-m.-sobre-la-ensenanza-del-lenguaje-escrito-y-temas-aledanos>
58. Newman, G. D. (2006). El proceso de la investigación científica. Editorial Limusa. <https://es.scribd.com/document/924826886/El-Proceso-de-La-Investigacion-Cientifica-Quinta-Edicion-Mario-Tamayo-y-Tamayo-Z-Library>
59. Nussbaum, M. C. (2010). Sin fines de lucro: Por qué la democracia necesita de las humanidades. Katz Editores. <https://etica.uazuay.edu.ec/sites/etica.uazuay.edu.ec/files/public/2021-09/Nussbaum%20>
60. Ortiz, M. C. (2004). Manual de dificultades de aprendizaje. Editorial McGraw-Hill / Pirámide.
61. Parrilla, A. (2009). Redes locales para la inclusión. *Revista de Educación Inclusiva*. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55160215.pdf>
62. Pérez Rodríguez, G., García Batista, G., Nocado de León, I., y García Infiesta, G. (1996). Metodología de la investigación educacional (Parte I). Editorial Pueblo y Educación. https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w25267w/inv_educacional.pdf

63. Perfetti, C. A. (2011). Reading ability: Lexical quality and comprehension. Editorial Routledge.
https://www.researchgate.net/publication/254312976_Reading_Ability_Lexical_Quality_to_Comprehension
64. Piaget, J. (1979). Psicología y pedagogía. Editorial Ariel.
<https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Psicologia-y-Pedagogia.PDF>
65. Portellano, J. A. (2014). Neuropsicología Infantil. Editorial Síntesis.
<https://es.scribd.com/document/928225219/neuropsicologia-infantil-JA-Portellano>
66. Ritchey, K., y Goeke, J. (2014). Reading Instruction for Students with Learning Disabilities. SAGE Publications. <https://es.scribd.com/document/481885069/Metodo-Orton-Gillingham-en-es>
67. Romero, J. F., y Lavigne, R. (2005). Dificultades en el aprendizaje: unificado de conceptos, diagnóstico y tratamiento. Junta de Andalucía. <https://es.scribd.com/document/621401902/Romero-et-al-2005-Dificultades-en-el-aprendizaje>
68. Rueda, M. I. (1995). La lectura: Adquisición, dificultades e intervención. Editorial Fundamentos.
https://www.researchgate.net/publication/360464852_La_lectura_Adquisicion_dificultades
69. Sánchez, A. (2010). Atención a la diversidad. Universidad de Murcia.
<https://ia600608.us.archive.org/15/items/arnaiz-sanchez-p.-sobre-la-atencion-a-la-diversidad/Arnaiz%20Sánchez%20CP.%20Sobre%20la%20atención%20a%20la%20diversidad.pdf>
70. Sánchez, E., García, J. R., y Rosales, J. (2010). La lectura en el aula. Editorial Graó.
<https://www.redalyc.org/pdf/6137/613765483008.pdf>
71. Schatschneider, C., y Torgesen, J. K. (2004). Early identification of children at risk for reading disabilities. Florida Center for Reading Research.
72. Schmelkes, S. (2004). La formación de valores en la educación básica. Editorial Siglo XXI.
<https://es.scribd.com/document/605032750/schmelkes-la-formcion-de-valores-en-la-educacion-basica>

73. Schmelkes, S. (2013). Educación para la interculturalidad. Delibera.
<https://es.scribd.com/document/990859280/Educacion-Para-Un-Mexico-Intercultura>
74. Secretaría de Educación Pública (SEP). (2006). Orientaciones generales para el funcionamiento del servicio de apoyo de educación especial (USAER). Dirección General de Desarrollo de la Gestión de la Innovación Educativa.
<https://educacionespecial.sep.gob.mx/storage/recursos/2023/05/lzXbh1PwuX>
75. Secretaría de Educación Pública (SEP). (2017). Modelo educativo para la educación obligatoria: Educación indígena e inclusión. SEP.
https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/15105/1/images/modelo_educativo_educacion_obligatoria.pdf
76. Secretaría de Educación Pública (SEP). (2018). Aprendizajes clave para la educación integral: Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica. SEP.
https://educacionespecial.sep.gob.mx/storage/recursos/2023/05/IKnQC7OemW-1LpM_Equidad-e-Inclusion_digital.pdf
77. Secretaría de Educación Pública (SEP). (2018). Estrategia Nacional de Educación Inclusiva. Gobierno de México. <https://gaceta.diputados.gob.mx/Gaceta/64/2019/nov/EduInclusiva.pdf>
78. Serra Capallera, J., y Oller Barnada, C. (2001). Estrategias lectoras y comprensión del texto en la enseñanza obligatoria. En M. T. Bofarull (Aut.), Comprensión lectora: El uso de la lengua como procedimiento (pp. 55–78). Editorial Laboratorio de Educativa / Graó.
79. Smith, F. (1983). Comprensión de la lectura: Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje. Editorial Trillas. <https://es.scribd.com/document/788472630/Comprension-de-La-Lectura-Analisis-Psicolinguistico-de-La-Lectura-y-Su-Aprendizaje-Frank-Smith>
80. Snowling, M. J. (2000). Dyslexia (2.^a ed.). Blackwell Publishers.
<https://archive.org/details/dyslexia0000snow>

81. Solé, I. (1992). Estrategias de lectura. Editorial Graó.

<https://es.scribd.com/document/845328199/Estrategias-De-Lectura-Sole-Isabel>

82. Terigi, F. (2009). Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar la trayectoria escolar.

Ministerio de Educación de la Nación. <https://sutef.org/wp-content/uploads/2024/08/Las-cronologias-de-aprendizaje-Supuestos-pedagogicos-didacticos-Terigi.pdf>

83. Tinker, M. A., y McCullough, C. M. (1962). Teaching elementary reading (2.^a ed.). Appleton-Century-

Crofts. https://archive.org/details/teachingelementa0000unse_t9n9

84. Torres, M., y Electa, Z. (2003). La lectura: Factores y actividades que enriquecen el proceso. Educere,

Universidad de los Andes Mérida, Venezuela. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35662006.pdf>

85. Torres, R. M. (2006). Alfabetización y aprendizaje a lo largo de toda la vida. Revista Interamericana

de Educación de Adultos. <https://www.redalyc.org/pdf/4575/457545365002.pdf>

86. UNESCO. (2004). Temario abierto sobre educación inclusiva: Materiales de apoyo para responsables de políticas educativas. OREALC/UNESCO.

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000125237_spa

87. UNESCO. (2015). Embracing Diversity: Toolkit for Creating Inclusive Learning-Friendly

Environments / Informe sobre la Educación para Todos. UNESCO.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183995>

88. UNESCO. (2017). Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación. Ediciones UNESCO.

<https://www.unesco.org/es/articles/guia-para-asegurar-la-inclusion-y-la-equidad-en-la-educacion>

89. UNESCO. (2019). Informe de seguimiento de la educación en el mundo (Informe GEM): Inclusión y

educación / Foro de Cali. UNESCO. <https://gem-report-2019.unesco.org/es/inicio/>

90. UNESCO. (2021). Formación docente para la inclusión: Informe de seguimiento de la educación en

el mundo. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380076_spa

91. Vellutino, F. R., y Fletcher, J. M. (2005). Scanning and evaluating the causes of reading disability. En Handbook of Reading Research. Editorial Routledge.

<https://es.scribd.com/document/101216434/Vellutino>

DATOS DEL AUTOR.

1. Robert Bravo Carvajal. Estudia Doctorado en Ciencias Pedagógicas en la institución educativa Centro de Estudios para la Calidad Educativa y la Investigación Científica. Es Máster en Ciencias de la Educación y Licenciado en Inclusión Educativa. Actualmente trabaja como Docente en la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) N°139 del municipio de Tlalchapa, Guerrero. Correo electrónico: robertbravoc27@gmail.com

RECIBIDO: 2 de junio del 2026.

APROBADO: 20 de junio del 2026.