



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS
FACULTAD DE COMUNICACIÓN HUMANA

División de estudios de posgrado

“Comprensión lectora en contextos diversos: alumnos de cuarto grado de primaria”

TESIS

Para obtener el grado de Maestra en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva

PRESENTA

L.C.H. Alma Alicia Ortiz Juárez

Estudiante de MADEI

COMITÉ TUTORAL

Director de tesis: Dr. Leonardo Manríquez López

Dr. Eduardo Hernández Padilla

Dr. Eliseo Guajardo Ramos

COMITÉ REVISOR

Dra. Carmen Osorio Hernández

Mtra. Ana Lilia Quezada Martínez

Cuernavaca, Morelos 2019

AGRADECIMIENTOS

El transcurso de estudiar la Maestría en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva ha sido un camino lleno de aprendizaje, una etapa muy significativa de mi formación académica profesional. Me llena de gran satisfacción el saber que estuve acompañada y conté con el apoyo y guía de excelentes personas.

Agradezco infinitamente a:

Dios por la fortaleza y las bendiciones que me brinda.

A mi familia por su apoyo y cariño, especialmente a mi esposo Alfonso y a mi mamá Genoveva por confiar y respaldar mis decisiones.

A mi asesor de tesis el Dr. Leonardo Manríquez López, por su apoyo, por alentarme, por su tolerancia y enseñanza en investigación, así como guía en este proceso.

A mi comité revisor por brindarme de su valioso tiempo y experiencia para desarrollarme profesionalmente.

A mis compañeros de la maestría por las enseñanzas, retos, logros y el apoyo mutuo que nos brindamos, especialmente a Aleida Trinidad de los Santos y Citlalli Rangel Pérez.

A mis amigos Alma Noemi Monroy Lara y José Luis Compadre por compartir su tiempo y conocimientos conmigo.

A los niños y a los maestros que participaron en este proyecto, esto no hubiera sido posible sin su valiosa colaboración.

Alumna: Maestra, ¿puedo leer mi libro?, ya terminé el trabajo

Aplicador: Está bien, ¿qué libro estás leyendo?

Alumna: Ah, uno de Julio, veinte mil leguas de viaje submarino

Aplicador: ¿puedes leerme por favor nuevamente el título del libro?

Alumna: Veinte mil leguas de viaje submarino, ¡leguas! ¿Qué son leguas?

Aplicador: Es como cuando te dicen, te vi a leguas con tu blusa amarilla

Alumna: Mmm, ¡es una distancia! ¿Medida?, ah pues por eso es así ¡ahora entiendo!

*El comprender lo que leemos nos lleva a adentrarnos en nuevos conocimientos que resignifican
nuestro pensamiento*

Índice

RESUMEN	1
INTRODUCCIÓN	3
CAPÍTULO 1. MARCO TEÓRICO	12
1.1 Comprensión lectora	12
1.2 Conceptualización sobre la comprensión lectora	12
1.3 Modelos teóricos de la comprensión lectora	15
1.3.1 Modelo de procesamiento ascendente o bottom-up	15
1.3.2 Modelo de procesamiento descendente o top-down.	16
1.3.3 Modelo interactivo	17
1.4 Niveles de comprensión lectora	18
1.5 Variables que influyen en la comprensión lectora	20
CAPÍTULO 2. MARCO CONTEXTUAL	27
2.1 Diversidad cultural	27
2.2 Entorno sociocultural	29
2.3 Contextos educativos	30
2.4 Evaluaciones nacionales de la lectura	31
2.4.1 Pruebas estandarizadas internacionales	31
2.4.2 Pruebas estandarizadas nacionales	34
2.5 Evaluación de la comprensión lectora en contextos de diversidad	38
CAPÍTULO 3. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	40
3.1 Planteamiento del problema	40
3.2 Antecedentes	43
3.3 Justificación	46
3.4 Preguntas de investigación	49
3.5 Objetivos	50
<i>General</i>	50
<i>Específicos</i>	50
3.6 Hipótesis	50
CAPÍTULO 4. PROCESO METODOLÓGICO	52
4.1 Contexto de la intervención	52
4.2 Escenario	55

4.3 Participantes	56
4.4 Instrumentos	57
4.5 Procedimiento	69
CAPÍTULO 5. RESULTADOS	74
5.1 Cuantitativos	74
5.2 Cualitativos	85
6. DISCUSIÓN	104
7. CONCLUSIONES	110
8. REFERENCIAS	113
9. ANEXOS	126

RESUMEN

La comprensión lectora es mucho más que la decodificación de palabras, a través de esta se accede y adquiere conocimiento del mundo, es por eso que esta se considera relevante ya que atañe al éxito del individuo en distintos ámbitos, tanto académicos como sociales.

Sin embargo, el desempeño que los alumnos obtienen en la comprensión lectora es muy diferente dependiendo del contexto donde se estudia como puede ser indígena, rural, urbano. Estas diferencias en los resultados dependen de alguna manera de la escala con la que se evalúa dejando un sesgo de esta entre estos diferentes contextos educativos.

De tal modo, el objetivo de esta investigación es analizar si los alumnos pueden alcanzar mejor nivel de comprensión lectora al ser evaluados de formas más cercanas a su realidad (ya sea por texto adaptado o evaluación, o bien, por tipo de texto). Se utiliza un método mixto, ya que se analizan e interpretan datos tanto cualitativos como cuantitativos de la comprensión lectora en contextos de diversidad educativa.

La estrategia de investigación es de evaluación sistemática (Scott y Wertheimer, 1981) y el diseño es no experimental, por comparación de grupos (Hernández, Fernández y Baptista, 2014), puesto que describe y analiza las diferencias que existen entre los puntajes obtenidos a partir de los distintos instrumentos aplicados para la evaluación de la comprensión lectora, en alumnos de cuarto grado de primaria, de tres escuelas, en tres contextos educativos diferentes.

Obteniendo como resultados, cuantitativos no significativos, pero sí los cualitativos. Las respuestas de los participantes son diferentes en función de sus lugares de procedencia.

Se discuten las implicaciones para la elaboración de evaluaciones de comprensión lectora en ámbitos locales y generales.

Palabras clave: comprensión lectora, diversidad educativa, evaluaciones adaptadas, criterios de evaluación

INTRODUCCIÓN

La lectura es el vehículo por el cual el individuo aprende saberes del mundo que están más allá de su entorno inmediato; esta transforma, pues resignifica lo que se conoce, además de ser una experiencia que no es igual para todos, ya que cada quien realizará una interpretación a partir de lo que conoce, de sus experiencias previas, de lo que es, construyendo así un sentido propio (Larrosa, 2003). También es esta uno de los aprendizajes más importantes que proporciona la escuela (Cassany, Luna y Sanz, 2003) y es indiscutido que será la base para la consolidación de nuevos aprendizajes y para el éxito tanto académico como laboral y social; pues, gracias a esta, se podrá desarrollar el conocimiento a través de entender, reflexionar y utilizar la información así obtenida (Torres y Granados, 2014).

Como expresan Trujillo, Zárate y Lozano (2013, citado en Martínez 2015), la comprensión lectora es de suma importancia en el contexto escolar, puesto que enfatiza la capacidad del individuo para pensar, reflexionar, analizar y aprender a través de la lectura, la cual servirá a su vez como herramienta de aprendizaje que adquiere, transmite y transforma el conocimiento. Para que suceda deben converger diversos aspectos lingüísticos, sociales y contextuales (Garnham, 2005) entre los que se encuentra el educativo.

El sistema educativo nacional ha atravesado por una serie de reformas que han marcado la manera de evaluar distintas habilidades; siendo la comprensión lectora un tema de interés por la repercusión que tiene en las demás materias que se imparten en la escuela. En educación básica, las pruebas para medir el aprendizaje de los estudiantes a nivel nacional se pueden realizar desde dos aspectos, las que se destinan a medir el aprendizaje y las que miden las competencias que los estudiantes deben conocer, estas son diseñadas por expertos y miden de manera estandarizada (Treviño, 2006). Se destacan tres grandes proyectos evaluativos:

El desarrollo de pruebas de Estándares Nacionales que desarrolló la Secretaría de Educación Pública (SEP) a finales de los años noventa, diseñadas con el propósito de conocer el estado del sistema educativo, así como, su evolución a través del tiempo y que, sin embargo, no permitían construir una visión general del aprendizaje como resultado de su escolarización formal, no daban información pertinente de los puntos fuertes del aprendizaje de los estudiantes en las asignaturas más importantes y tampoco permitían hacer comparaciones del rendimiento escolar, ni la oportunidad de poder observar las tendencias de los aprendizajes a lo largo del tiempo (Backhoff y Martínez-Rizo, 2004).

Las evaluaciones de aprendizaje de gran escala diseñada por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), conocidas como Exámenes para la Calidad y el Logro Educativo (EXCALE), que iniciaron sus aplicaciones en 2005. Son pruebas que miden el logro escolar de los estudiantes de educación básica en distintas asignaturas y grados. Tienen tres características propias: son criteriosales, porque se diseñan para poder evaluar el dominio que tienen los estudiantes de una disciplina en particular y grado escolar; otra característica es que están alineadas al currículo, porque su propósito es el de evaluar los aprendizajes que establecen los planes y programas de estudio nacional; y son matriarcales, porque los reactivos que conforman la prueba se agrupan en bloques para que sean distribuidos entre los estudiantes, donde no todos contestan las mismas preguntas, pero con las respuestas de todos se obtienen resultados del examen en su conjunto. Lo que se busca es tener una visión del sistema educativo en su conjunto (INEE, 2005).

Las Evaluaciones Nacionales de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE), desarrolladas por SEP a partir de 2006, cuyo objetivo, fue contribuir al avance educativo de

cada alumno, centro escolar y entidad federativa, así como conocer las condiciones socioeconómicas de los alumnos aportando índices de marginación; evalúa los conocimientos y habilidades de los estudiantes de primaria y secundaria en las asignaturas de español matemáticas, a partir de 2008 en cada aplicación se incluye una tercera asignatura que se rota cada año (INEE, 2015). Muy recientemente el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA). Se desarrolló a partir del ciclo escolar 2014-2015 y tiene como propósito general conocer la medida en que los estudiantes logran el dominio de un conjunto de aprendizajes necesarios en diferentes momentos de la educación obligatoria. Este plan incluye un conjunto de pruebas en tres modalidades: Evaluación del Logro referida al Sistema Educativo Nacional (ELSEN), Evaluación del Logro referida a los Centros escolares (ELCE) y Evaluación Diagnóstica Censal (EDC). ELCE evalúa las asignaturas de lenguaje comunicación y matemáticas en alumnos de sexto grado de primaria y tercer grado de secundaria (INEE, 2015).

A nivel internacional cada tres años se aplica en México, desde el año 2000, la prueba PISA (Programme for International Student Assessment), cuyo objetivo es evaluar la formación de los estudiantes cuando llegan a los 15 años. La prueba da énfasis, cada tres años, a un área temática concreta: lectura, matemáticas o ciencias.

Los resultados en estas evaluaciones, tanto nacionales como internacionales, muestran un bajo desempeño en lo que respecta a la comprensión lectora, tal como lo expresa Zarzosa (1997). La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos OCDE (2007), por su parte, señala que, en nuestro país existen bajos niveles de comprensión

lectora, lo que indica que los estudiantes no están utilizando la lectura como vehículo que les permita beneficiarse de las oportunidades educativas.

Aun cuando se mantuvieran las tasas de mejoras obtenidas en 2012, ya que se han incrementado las habilidades de los alumnos en esta competencia, a México le llevará más de 65 años alcanzar los niveles promedio de la OCDE (OCDE, 2013). Este panorama se muestra muy alarmante, ya que existe un gran desafío por alcanzar los niveles básicos, para que los alumnos se beneficien al utilizar la lectura como instrumento para potenciar y ampliar conocimientos en otras áreas.

Los problemas de comprensión lectora se observan desde la educación primaria. De tal manera que, el 25% de los niños de tercer grado de primaria está por debajo del nivel básico en comprensión lectora y reflexión sobre la lengua; el 56% apenas en el básico; el 17% en el medio y solo el 2% se encuentra en un nivel avanzado. Si se desagregan los niños indígenas de este mismo grado, el 41% no alcanza el nivel básico (Backhoff, Andrade, Sánchez y Peón, 2007). El puntaje en la asignatura de español es insuficiente, donde se necesita adquirir conocimientos y habilidades de lectura (ENLACE, 2013).

Gutiérrez, Aguilar y Díaz (2015), señalan que 48.7 % de los estudiantes a nivel bachillerato, obtienen resultados insuficientes y elementales en comprensión lectora en la Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE). Esto se evidencia en los resultados de la prueba PISA, pues desde su primera aplicación en el año 2000, las capacidades de alumnos estudiantes mexicanos en lo referente a lectura de comprensión están muy por debajo de los demás países que son miembros de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico), obteniendo un nivel dos de los siete que puede alcanzar (Madero, 2011).

Los problemas de comprensión lectora, además, siguen siendo evidentes en niveles universitarios. Echevarría y Gastón (2000) analizaron los niveles de comprensión de textos expositivo-argumentativos por parte de estudiantes que cursan el primer año de estudios universitarios, encontrando dificultad para seleccionar y jerarquizar ideas principales y a la captación de la intencionalidad comunicativa del autor, que se refleja en la organización del texto.

Como se expone anteriormente, los indicadores en comprensión lectora son muy bajos en nuestro país, esto se observa claramente en las diferentes evaluaciones que sean realizado, sin embargo, tenemos que considerar que dichas evaluaciones están alineadas al marco curricular común, por ejemplo, en la prueba ENLACE para evaluar la comprensión lectora se incluyen cuatro tipos de textos para evaluar los siguientes procesos: extracción, interpretación y reflexión (ENLACE, 2013), estos textos son para la población mexicana en general. Lo que da como resultado una diferencia marcada en dichos indicadores entre las entidades federativas del país, así como entre los contextos socioeconómicos de las escuelas de procedencia (Backhoff y Larrazolo, 2010).

De tal modo que, se exhibe una desigualdad por contextos, siendo el contexto educativo un predictor importante del desempeño escolar (Cervini, 2002; Carvallo, 2006; Blanco, 2007; Backoff 2011). Por ejemplo, a pesar de que en la evaluación de PISA 2012, la diferencia entre alumnos en ventaja y desventaja social bajó a 38 puntos, esto en función de su localización geográfica, datos socioeconómicos y tipos de institución, la desigualdad sigue siendo evidente tanto en la distribución de los recursos educativos, de las instituciones y de los puntajes obtenidos (OCDE, 2013).

Puesto que estos resultados son marcadamente diferentes de acuerdo al contexto de procedencia, nos lleva a analizar estos resultados, ya que es muy complicado hacerlos válidos, cuando las condiciones, recursos, oportunidades, contextos de procedencia no son los mismos para todos los alumnos.

Por lo que, teniendo en cuenta que México es un país muy diverso, como lo menciona Backhoff (2006), se debe tomar en cuenta la gran diversidad cultural, social y lingüística en las evaluaciones para que estas se encaminen para la atención a la diversidad. Es importante señalar que no se ha hecho énfasis en considerar a todos los grupos sociales que conforman la población escolar del país, por lo que recomienda establecer procedimientos para poder realizar análisis sistemático de sesgo, donde se incluyan género, grupo socioeconómico, tipo de escuela, región, grupo etnolingüístico, tipo y grado de bilingüismo (Martínez, 2015).

De modo que, es relevante considerar en estas evaluaciones el ambiente lingüístico y cultural de los alumnos, haciendo referencia al vocabulario que se maneja en dichas evaluaciones, dado que este va a influir en la comprensión lectora, puesto que el tipo de vocabulario que se maneja en los distintos contextos atiende a las necesidades inmediatas de su respectivo entorno.

Por lo anterior, es importante tenerlo presente a la hora evaluar dicha comprensión, pudiendo así ajustarla al contexto de los evaluados en función del bagaje de sus conocimientos, reduciendo el sesgo entre los alumnos de los distintos contextos socioculturales, dejando por visto sólo sus habilidades deficitarias en cuanto a esta. Para así poder contar con determinados criterios de la situación de los evaluados, pudiéndose tomar decisiones con base a estos (Catalá, Catalá, Molina y Monclús, 2011). Así como también, atender a la necesidad de propuestas de investigación que se encaminen a resolver este desafiante problema. Estas tienen que apuntar a lo auténtico en equidad y desempeño académico (Hirsch, 2007).

Como se menciona, las diversas evaluaciones a gran escala que se realizan en el país representan un parámetro de comparación entre las distintas entidades federativas, escuelas, contextos etc., (ENLACE, 2012). Sin embargo, es difícil hacer válidos los resultados cuando se está evaluando con una misma prueba a todos los alumnos, siendo que las necesidades van a ser diferentes por cada sector geográfico así como las oportunidades educativas. Puesto que las condiciones culturales y materiales de las familias, así como, de las comunidades donde se desenvuelven los alumnos, influyen de manera considerable en su aprovechamiento escolar (Lujambio Irazábal et al., 2011).

De manera que, al evaluar la comprensión lectora con textos más acordes a la realidad de los alumnos, su desempeño tendría que verse beneficiado, ya que se tomarían en cuenta las particularidades del contexto como una fortaleza para enriquecer la evaluación. Sin embargo, no se encuentra evidencia de que esto haya sido evaluado con anterioridad. De aquí la pertinencia de llevar a cabo la presente investigación.

Contenido y descripción de los capítulos

El documento está integrado por cinco capítulos. El marco teórico y el marco contextual corresponden a los primeros dos capítulos que abarcan los ejes teóricos donde se sustenta esta investigación y la contextualización de la comprensión lectora en la diversidad del país, esto visto desde el punto de su relación de las evaluaciones que se realizan en torno a esta con los diversos contextos socioculturales y educativos. El tercer capítulo corresponde al problema de investigación, se realiza un análisis crítico de las investigaciones que se han realizado en torno a la evaluación de la comprensión lectora, llevando así, al planteamiento del problema y la finalidad de esta investigación. El cuarto capítulo corresponde al proceso metodológico. El quinto capítulo corresponde a los resultados. Posteriormente se encuentra discusión de los

resultados y conclusión. Las fuentes de información que se consultaron para la elaboración del marco teórico y conceptual se encuentran en el apartado de referencias. Y por último, los instrumentos, que complementan la información de la tesis, que se encuentran en los anexos.

El primer capítulo corresponde al marco teórico, se presentan cuatro temas: comprensión lectora en que se presenta su conceptualización; modelos teóricos de la comprensión lectora, se presentan tres modelos donde la consideran como un proceso multinivel; se dedica otro apartado a los niveles de comprensión lectora, donde se abordan los niveles que puntualiza Pérez (2005); y por último el tema de variables que influyen en la comprensión lectora que son: el lector, el texto y el contexto los cuales están estrechamente relacionados entre sí.

El segundo capítulo corresponde al marco contextual, se presentan cinco temas: diversidad cultural; entorno sociocultural; contextos educativos; evaluaciones nacionales de la lectura y evaluaciones de la comprensión lectora en contextos de diversidad.

El tercer capítulo corresponde al problema de investigación, inicia con el planteamiento del problema, seguido por antecedentes y justificación. Posteriormente se encuentran las preguntas de investigación, objetivos e hipótesis.

El cuarto capítulo está constituido por la investigación, se describe el proceso metodológico del estudio, esto es, el enfoque y diseño de la investigación, el contexto y escenario de la intervención, los participantes del estudio, instrumentos utilizados y el procedimiento.

El quinto capítulo está constituido por el análisis de los resultados, poniendo en primer término los resultados cuantitativos seguidos por los cualitativos.

Posteriormente se encuentra la discusión de los resultados. Finalmente se exponen las conclusiones generales del estudio.

CAPÍTULO 1. MARCO TEÓRICO

1.1 Comprensión lectora

Como se ha mencionado, en el proceso de aprendizaje del individuo la lectura es fundamental, pues gracias a la comprensión de esta se progresará tanto en la escuela como en la sociedad (Fernández, Harris y Aguirre, 2013). Ya que el adquirir nuevos conocimientos y destrezas implica un desarrollo individual y cultural (Aliaga, 2012). En el ambiente académico es de suma importancia, ya que a través de esta se construyen aprendizajes necesarios para alcanzar los desempeños que demanda el currículo, por un lado, y más adelante lo que demande la sociedad, en cuestión de construcción de conocimientos. Para el análisis del presente trabajo, en este capítulo se abordan la conceptualización de la comprensión lectora, modelos teóricos, niveles de comprensión y factores involucrados en su estudio.

1.2 Conceptualización sobre la comprensión lectora

La comprensión lectora, es una actividad sumamente compleja que implica una interacción entre las características del lector y del texto, es así como se constituye el sentido y se da significado surgido en el texto (Cairo, 2001). La comprensión lectora según Cooper (1998), es el proceso de elaborar el significado del modo de aprender las ideas relevantes del texto y relacionarlas con las ideas que el lector ya tiene, es decir, es el proceso a través del cual el lector interactúa con el texto.

Según Díaz y Hernández (1999), la comprensión lectora es una actividad constructiva, compleja de suma importancia, que implica la interacción entre las características del lector y del texto dentro de un contexto determinado.

Por su parte Van Dijk y Kintsch (1983), mencionan que la comprensión lectora es la capacidad que poseen los individuos para entender e incorporar los diferentes elementos de un texto escrito en tres niveles lingüísticos que progresan y se relacionan:

- Nivel 1.- Microestructura del texto. Como nivel semántico superficial permite la coherencia local del texto. Aquí se identifica el significado de cada palabra teniendo en cuenta el contexto verbal en el cual se enmarca. Se extraen proposiciones (atómicas y/o complejas).
- Nivel 2.-La macroestructura del texto. Como nivel semántico profundo permite la coherencia global del texto, permitiendo identificar y reorganizar de manera jerárquica las ideas principales de la microestructura.
- Nivel 3.- Elaboración de la superestructura. Como forma organizativa del texto, permite integrar la base textual dentro de los conocimientos previos del lector.

La comprensión lectora es un conjunto de procesos psicológicos que estriban en una serie de operaciones mentales, estas procesan la información lingüística desde su recepción hasta la toma de una decisión (Valles, 2005). Este autor indica que la comprensión lectora pasa por tres fases:

- Inicial, se constituye por el patrón gráfico del texto, es decir, el conjunto de letras agrupadas en palabras o frases.
- Intermedia, donde existen tres subprocesos, el reconocimiento de las palabras y acceso al vocabulario, el análisis sintáctico y el análisis semántico-pragmático.
- Final, donde hay una construcción de una representación de lo sugerido por el texto, llamado modelo mental.

Según Ugarriza (2006), la comprensión lectora es una actividad compleja, que implica tanto las características del lector y del texto, dentro de un contexto determinado. Esta se elabora con la información que da el texto, sin embargo es enriquecida por las interpretaciones, inferencias, e integraciones que el lector realiza.

Para Salas (2012), la comprensión lectora es una construcción de conocimientos, esta tiene que ser enseñada y aprendida, ya sea de manera formal o informal, sistemática o intencionada a través de un proceso continuo.

Por otro lado, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), entidad responsable de los informes PISA, engloba un concepto de mayor complejidad, la competencia lectora, que consisten en la capacidad individual para comprender, utilizar y analizar textos escritos con el fin de obtener sus objetivos personales, así como desarrollar sus conocimientos y posibilidades para participar plenamente en sociedad (OCDE, 2009).

Así, se llega a definir la comprensión como un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto. La comprensión a la que el lector llega se deriva de sus experiencias previas acumuladas, experiencias que entran en juego, se unen y complementan a medida que descodifica palabras, frases, párrafos e ideas del autor (Pérez, 2005). Se puede decir entonces, que la comprensión lectora es el proceso constructivo ejecutado por el lector en conjunto con los discursos escritos y el contexto sociocultural, es decir, es el producto final, donde el lector le dio sentido al texto, con base a sus experiencias previas.

Son muchos los autores que consideran primordial la comprensión lectora como herramienta fundamental en la vida del individuo, coinciden que esta permite, el

razonamiento, el análisis y la construcción de significados para elaborar nuevos conocimientos.

1.3 Modelos teóricos de la comprensión lectora

Existen varias teorías y modelos para explicar el proceso lector. Para Mateos (1985; como se cita en Adams 1982), los distintos modelos desarrollados para abordar el problema de la comprensión lectora coinciden en la consideración de esta como un proceso multinivel, esto es, el texto debe ser analizado en varios niveles que van desde los grafemas hasta el texto como un todo. Con base a esta característica se pueden distinguir tres tipos de modelos que se han ido sucediendo en el tiempo. Primeramente, se abordan los modelos de procesamiento lineal, que van en sentido inverso, el último modelo es el resultado de la unión de los dos primeros, ver figura 1.

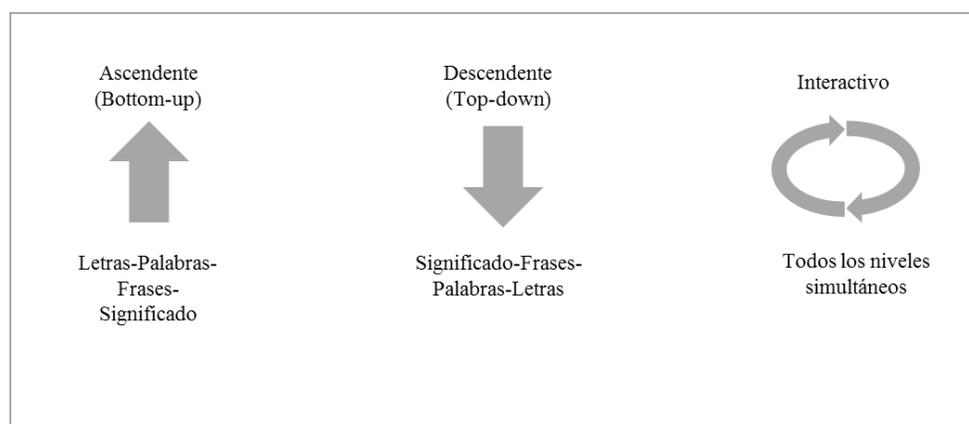


Figura 1. Modelos teóricos de la comprensión lectora

1.3.1 Modelo de procesamiento ascendente o bottom-up.

En este modelo se acentúa el procesamiento serial ascendente, así mismo, analiza los procesos perceptivos, desde el estímulo sensorial hasta el reconocimiento de palabras, es decir, reconociendo y decodificando las letras hasta reconocer las palabras de un texto en forma automática (Jiménez, 2004). Así se parte de los componentes más pequeños, que en este caso son

las letras, para después integrarse a otros. Según Alarcón y Trejo (2006), se realizan dos procesos fundamentales que son la recepción de los símbolos gráficos y su decodificación.

De acuerdo con Cuetos (2008), la lectura se compone de procesos perceptivos, léxicos que son el conjunto de palabras de una lengua que una persona conoce, sintácticos que son cómo se ordenan y relacionan a su vez las palabras en frases dentro de un discurso y semánticos que son el significado de las palabras.

Este modelo afirma que el lector va subiendo niveles mientras va reconociendo letras, palabras, oraciones y finaliza con el de integración semántica, el nivel más alto. Este modelo indica la necesidad de lograr cada nivel de análisis para lograr entender el texto, por lo que se debe superar un nivel inferior para pasar a otro de mayor jerarquía. Bajo este punto de vista el significado está en el texto y el lector lo va descubriendo mientras va ascendiendo en los niveles (Adams, 1990).

1.3.2 Modelo de procesamiento descendente o top-down.

En este modelo el lector busca palabras o frases, posteriormente realiza un análisis de los elementos que lo componen. Es un proceso secuencial y jerárquico, el lector va bajando, es decir va del texto al párrafo, palabra, letra, dando prioridad a sus conocimientos previos y no al texto, es por eso que el lector tiene un papel primordial (Jiménez, 2004). Es descendente porque, a partir de las hipótesis y anticipaciones previas, el texto se va procesando para su verificación.

Este modelo se afirma que el lector, desde su perspectiva individual, utiliza conocimientos semánticos para ir anticipando la información que contiene, va formulando hipótesis que confirma o rechaza conforme avanza en la lectura. El significado radica básicamente en el lector (Adams, 1990).

De acuerdo con este modelo, además del proceso secuencial del texto y su decodificación, aquí también tienen cabida las experiencias previas del lector para anticipar el texto y su significado.

1.3.3 Modelo interactivo.

Según Cabrera (1994), este modelo es la combinación de los dos procesos unidireccionales anteriores, el ascendente y descendente, donde la comprensión se da cuando el lector utiliza sus conocimientos previos para interactuar con el texto y construir un significado completo y estructurado de este.

En el modelo interactivo, la comprensión está dirigida simultáneamente por los datos explícitos en el texto y por el conocimiento preexistente del lector. Los procesos de arriba-abajo facilitan la asimilación de la información de orden inferior que sea consistente con las expectativas del lector mientras que los procesos de abajo-arriba aseguran que el lector esté alerta a cualquier tipo de información nueva o que no encaje con sus hipótesis previas (Adams, 1980; Adams 1982; Rumelhart, 1980).

Desde esta postura los procesos ascendentes y descendentes convergen paralela y simultáneamente. No existe un papel privilegiado ni para el texto ni para el lector, ya que la comprensión no se puede explicar desde uno solo, sino en la transacción que se da entre ambos (Carrasco, 2001); es decir, el lector además de aportar lo que sabe también hace un intercambio con el texto. Por otro lado, se da importancia a los conocimientos previos del lector para lograr la comprensión, puesto que el lector los utiliza estos conocimientos que posee del mundo y la información que aporta el texto para construir una interpretación de lo que lee.

Como se revisó, estos tres modelos explican el proceso lector cada procesamiento que se ejecuta tiene una función en particular.

1.4 Niveles de comprensión lectora

Son diversos autores que han señalado distintos procesos de comprensión que intervienen en la lectura, aquí se señalan los cinco niveles de comprensión lectora que puntualiza Pérez (2005):

- Primer nivel, comprensión literal

En este nivel la lectura es más simple, sencilla y superficial. Sólo se recupera o extrae información del texto, no se agrega nada, tampoco se supone nada, aquí el lector realiza el reconocimiento de todo aquello que figura en el texto, como percibir el significado de palabras, oraciones, párrafos, identificación y localización de los elementos, como nombres, personajes, tiempo, ideas principales, secundarias, relaciones causa-efecto, características físicas de los personajes, secuencias de las acciones, encontrar el sentido a palabras de múltiple significado, seguir instrucciones, recordar escenas. Es decir, en este nivel la comprensión implica apegarse a la información explícita del texto.

- El segundo nivel, reorganización de la información

Este nivel se refiere a una nueva ordenación de las ideas e informaciones, donde el lector logra clasificarla, sintetizarla, esquematizarla o resumirla. Logrando así consolidar o reordenar sus ideas a partir de la información que se obtiene, lo que lo lleva a hacer una síntesis comprensiva de la misma. Para esto se requiere que el lector tenga la capacidad de: realizar clasificaciones, donde categoriza personajes, lugares o según criterios dados; realizar bosquejos, donde reestructura un texto esquematizándolo, reorganiza información según determinados objetivos; realizar síntesis, donde suprime información redundante, resume de forma jerarquizada. Por tanto, en este nivel el lector logra una comprensión global del texto.

- El tercer nivel, comprensión inferencial

El lector vincula al texto su experiencia personal y realiza suposiciones, es decir, activa el conocimiento previo, con base en su experiencia personal, y formula anticipaciones o suposiciones sobre el contenido del texto a partir de los indicios que le proporciona la lectura. Es así como descubre los aspectos y mensajes implícitos en el texto, así como la complementación de detalles.

En este nivel se requiere una participación muy activa del lector, pues aprende a activar sus conocimientos previos, logra manipular la información que le da el texto combinándola con lo que sabe, es así como saca conclusiones para mejorar su comprensión.

- El cuarto nivel, lectura crítica o juicio valorativo

En este nivel, el lector exige un procesamiento cognitivo más profundo de la información, ya que implica una formación de juicios propios del lector, se reflexiona sobre el contenido del texto. Por lo que tiene que establecer una relación entre la información del texto y los conocimientos acerca del mismo, que obtuvo anteriormente de otra fuente, para que los pueda contrastar y evaluar con lo aprendido.

El lector en este nivel se apropia del texto, se basa en los niveles anteriores llegando a un conocimiento de los contenidos textuales. Tiene una participación más activa que en el nivel anterior, dando sus opiniones personales acerca de lo que se lee.

- El quinto nivel, apreciación lectora

En este nivel se hace referencia al impacto psicológico y estético del texto en el lector. Permite realizar una reflexión sobre la forma del texto objetivamente, también realiza inferencias sobre relaciones lógicas; inferencias restringidas al texto sobre relaciones espaciales y temporales, ambigüedades léxicas, relación entre los elementos de la oración. El lector en este

nivel también realiza una evaluación crítica y apreciación de las características textuales como la ironía, el doble sentido, el humor, etc. Las características que configuran la obra del autor son importantes en este nivel de comprensión, pues se da en el lector una relación un tanto emocional respecto al tema o de lo que trata el texto en sí, además de la identificación y relación entre los personajes, incidentes, entre otros.

1.5 Variables que influyen en la comprensión lectora

Las variables que intervienen en la comprensión lectora son diversas, esto visto desde diferentes enfoques. Aquí se mencionan tres variables, que según Irwin (1986), se interrelacionan en el proceso lector, estas son: el texto, el lector y el contexto.

- El lector. Es solamente un sistema decodificador, que logra convertir los signos gráficos. El lector aporta condiciones afectivas y cognitivas para que se dé el proceso lector, estas son inherentes a la comprensión (Ray-Bazán, 2009).

Según Espinosa (1998), el lector es el individuo que integra el lenguaje escrito como instrumento para pensar en lo cotidiano y poder actuar con base en este a partir de su propia mirada.

Para Irwin, (1986), el lector es el individuo que lee, incluye los conocimientos que posee durante la lectura para entender un texto, como es, su conocimiento del mundo y sus estrategias lectoras. Como se menciona el lector utiliza ciertas estrategias de lectura para poder regular su actividad lectora haciéndola más eficiente. Gutiérrez y Pérez (2012), definen las estrategias de lectura como procesos dinámicos así como constructivos, por los cuales se hace una representación mental del texto para su interpretación adecuada.

Por tanto, el lector es el agente activo en el proceso de lectura, que realiza la comprensión del texto, utilizando distintas capacidades, habilidades, estrategias, conocimientos, etc., con el fin de construir significados.

Cuando el lector realiza la comprensión de un texto, conlleva a que se realicen una variedad de operaciones mentales, así como niveles de procesamiento. Es una tarea de gran complejidad, en la cual se implican diferentes procesos cognitivos que van desde la percepción visual de los signos gráficos hasta la construcción de una representación semántica de su significado (Aliaga, 2012). En este sentido, Cueto (1996), señala cuatro niveles que conforman el sistema de lectura:

- Procesamiento perceptivo. Este consiste en extraer signos gráficos escritos para después identificarlos, esta tarea consiste en dirigir los ojos al texto y avanzar en saltos llamados movimientos sacádicos, que se van alterando con periodos de fijación en que permanecen inmóviles.
- Procesamiento léxico. Este consiste en la decodificación de palabras, es decir a la lectura de estas. Las rutas que estos procesos utilizan son la léxica y la fonológica.
- Procesamiento sintáctico. Este consiste en ordenar las palabras para establecer la relación que éstas tienen en la oración, para poder encontrar el contenido del mensaje.
- Procesamiento semántico. Este consiste en extraer el mensaje que da la oración para integrarlo en sus conocimientos, dicho proceso finaliza cuando el lector integra la información en su memoria.

Kintsch (1988), propone una descripción detallada acerca de las representaciones mentales necesarias para que el lector comprenda los textos a partir de tres niveles: a) superficie del texto (reconocimiento de palabras y sus relaciones sintácticas y semánticas entre ellas), b) base del texto (significado de las frases), y c) modelo de la situación (integra información explícita del texto con la propia). Estos están relacionados e interactúan entre sí para obtener así un mejor significado y proceso comprensivo.

- El texto. Bernárdez (1982), define el texto como la entidad lingüística comunicativa esencial producto de la actividad verbal humana, que tiene un carácter social. Con respecto a esta definición, Alexopoulou (2010), señala su triple dimensión:
 - Dimensión comunicativa. En esta el texto es el resultado de una actividad social y de la interacción entre el emisor y receptor, con toda la información tanto explícita como implícita que incluye el acto comunicativo.
 - Dimensión pragmática. En esta el texto se enmarca en una situación comunicativa que es constituida por componentes extralingüísticos presentes en el acto de habla. Son los elementos sociales del uso de la lengua.
 - Dimensión estructural. En ésta, el texto posee una organización interna que se atiene a un conjunto de reglas gramaticales y de coherencia que aseguran su significado.

Para Frank Smith (2003, como se cita en Caballero 2008), señala que el texto se sitúa socio históricamente; como artefacto cultural tiene un propósito y contexto social, histórico, político, cultural. Pérez (2005), menciona que los textos constituyen los medios culturales para la construcción del sentido social, dan significado y contribuyen de alguna manera a ampliar la visión del mundo, desarrollar capacidad de análisis y crítica.

El texto aunque parece inmóvil, es una entidad activa, ya que establece interacciones comunicativas entre personas a través de un código escrito en el proceso del desarrollo social y cultural. Para su interpretación el lector necesita un conjunto de estrategias lingüísticas, así como cognitivas para poder captar la intención comunicativa del escritor. En este sentido, Goodman (2006), menciona que el lector puede hacer transacciones con el texto en varios niveles puesto que comparte el conocimiento con el autor respecto a las características, formas y sistemas comunes del lenguaje.

No obstante, cada texto que se presenta ante el lector tiene una estructura propia, un lenguaje peculiar y una intención para la cual fue escrito. La comprensión que se da de este implica establecer una relación adecuada tanto en las ideas que aporta el escritor como en las que incorpora el lector, por lo que se pueden dar una variedad de interpretaciones.

Johnston (1989), afirma que si a un lector se le presentasen diferentes textos, es probable que no encuentre el mismo nivel de dificultad en todos estos, puesto que sus determinadas características influirán en la legibilidad y la comprensión de los mismos. El lector se enfrenta a distintos tipos de textos, algunos textos son más adecuados que otros para determinados propósitos de lectura, utilizando estrategias para adaptarse en función del texto que se aborda (Solé, 1998).

El individuo tiene la necesidad de realizar clasificaciones, esto para organizar conocimientos y hacer mejor uso de estos. Los textos también han sido clasificados, tanto para poder describirlos como para poder interpretarlos. Muñoz (2006), menciona que la estructura del texto, la forma en la cual el autor ha organizado y expuesto sus ideas, permite al lector comprender mejor su contenido, seleccionar la información organizándola y guardándola en su memoria a largo plazo.

Las clasificaciones de los textos son muy variadas según su contenido; no obstante, por la estructura que poseen se han denominado como continuos y discontinuos (Parodi, 2010). Los textos continuos se componen normalmente por una serie de oraciones, que a su vez, se organizan en párrafos y se clasifican según su contenido como son expositivos, descriptivos, expositivos, argumentativos, hipertextos, registros, instructivos (Parodi, 2010).

La comprensión de un mismo lector varía de alguna manera en función del tipo de texto. En este sentido Isenberg (citado en Pérez, 2005), señala una tipología textual:

- Los textos descriptivos, que se caracterizan por presentar situaciones estáticas, hacen énfasis en las características físicas del texto.
- Los textos narrativos, que se caracterizan por hacer referencia a uno o varios personajes centrales y secundarios, también relatan los acontecimientos que les ocurren en determinados periodos y las relaciones causales que existen entre ellos.
- Los textos expositivos, que se caracterizan por presentar relaciones lógicas entre acontecimientos, su finalidad es informar, explicar o persuadir al lector.

Las clasificaciones de los textos son diversas, sin embargo, de alguna manera los textos narrativos y expositivos son más familiares para los lectores, ya que desde edades tempranas y durante el proceso educativo son expuestos con mayor frecuencia a estos. Es importante que los lectores conozcan las estructuras de los textos, pues ofrecen indicadores que permiten anticipar información, lo cual facilita su interpretación (Muñoz, 2006).

Así pues, el texto es un vehículo que permite establecer entre las personas interacciones comunicativas, esto a través de códigos que se han aprendido en el transcurso de la interacción sociocultural. Ahora bien, las reflexiones que hacemos de este pueden ser variadas según el

contexto desde donde se lea, puesto que, la atribución de significados que se le da al texto es el resultado de las pistas que este proporciona en interacción con los conocimientos previos del lector, debido a su experiencia comunicativa y social acerca del tema que este aborda (Alexopoulou, 2010).

- El contexto. El contexto es un elemento que interviene en la comprensión del texto, pues condiciona de alguna manera el cómo el lector va descifrando el sentido de este, ya que hace preponderancia a un ambiente determinado, pues hace referencia a las costumbres, tradiciones, prácticas sociales, clase social, historia del lugar, etnia, creencias, el carácter del lugar ya sea rural, semirural, urbano, etc. Así, el contexto es un pensamiento tipo filtro por el cual las personas perciben el mundo (Kintsch, 1988).

Para Irwin (1986), el contexto comprende las condiciones de la lectura, tanto las que se fija el lector como las que derivan de su entorno social. En este sentido, el contexto tiene que ver con el lugar donde se lee, que le permite atender a la actividad lectora o no, y con el aspecto cultural que está relacionado con el sistema de creencias de un determinado lugar del cual forma parte el lector.

Cassany (2001), señala que un niño puede obtener prerrequisitos relacionados antes de que comience a leer, esto gracias a la influencia que recibe de su contexto, lo que facilitara o perjudicara el aprendizaje de la lectura.

El contexto aporta conocimiento, este se adquiere a través de la experiencia social y cultural del individuo. Smith (1992), señala que el conocimiento del mundo es lo que nos permite organizar y comprender nuestro entorno, el reconocerlo y, hacerlo explícito, concede a los lectores hacer interpretaciones diferentes de un mismo texto.

El contexto donde se desarrolla el individuo condiciona sus conocimientos previos, estos son importantes para comprender lo que se lee, pues se tiene que contar con ciertos conocimientos que tengan relación con el texto que se aborda. Estos conocimientos se organizan en esquemas, según Rumelhart (1980), un esquema es una estructura representativa de los conceptos comunes almacenados en la memoria del individuo. Los esquemas se van ampliando conforme el individuo elabora nuevos conocimientos y los relaciona con los que ya posee, estos se desarrollan a través de la experiencia. Es por esto que los esquemas proporcionan información textual, que llena huecos posibilitando la comprensión del texto.

Las interpretaciones que los lectores construyen son producto de las interacciones que se dan entre lector, texto y contexto. Por ello, hay una interrelación de estas variables, ya que interaccionan de manera constante, pues como se menciona el lector tiene un papel activo en la comprensión del texto, sin embargo, la estructura de este y el contexto desempeñan un papel determinante en la manera que se conduce.

CAPÍTULO 2. MARCO CONTEXTUAL

2.1 Diversidad cultural

La diversidad en general, alude a las diferencias, particularidades biológicas, genéticas con que nacen los seres humanos. Riera (2011), señala que la diversidad puede explicarse desde diferentes factores, ya sean geográficos, sociales, culturales, económicos, individuales, familiares, estilos de aprendizaje, entre otros.

La diversidad cultural nos dice que los seres humanos no nacemos con una cultura específica, esta se genera con las prácticas sociales circundantes, por ello la existencia de tantas expresiones culturales. Para la UNESCO, la diversidad cultural:

“es una fuerza motriz del desarrollo, no sólo en lo que respecta al crecimiento económico, sino como medio de tener una vida intelectual, afectiva, moral y espiritual más enriquecedora. Esta diversidad es un componente indispensable para reducir la pobreza y alcanzar la meta del desarrollo sustentable, gracias, entre otros, al dispositivo normativo, hoy día ya completo, elaborado en el ámbito cultural (UNESCO, 2014)”.

En el caso mexicano, la diversidad cultural es inmensa. De acuerdo con el Censo de Población y Vivienda 2010, hay 6 millones 695 mil 228 personas de 5 años y más que hablan alguna lengua indígena, lo que representa el 6.5% de la población total del país.

Hoy en día en América Latina, educar en la diversidad es un tema que ha tomado gran relevancia en las instituciones escolares como en las políticas (Vitar, 2010), por lo que es necesario satisfacer las necesidades educativas de grupos específicos. Pues el rezago que han sufrido grupos vulnerables ha sido histórico en la atención a las demandas educativas (Schmelkes, 2013).

Como se mencionó, México es un país muy diverso, un conglomerado de culturas que conviven en el mismo espacio territorial, pero donde cada región presenta condiciones diferentes y adaptaciones únicas. Por lo que, el reto que hoy en día el sistema educativo afronta, es el de poder ofrecer la mejor educación, desde el respeto y el reconocimiento de las minorías (Rehaag, 2010). Sin perder de vista que la educación, depende de la cultura social donde se desarrolla. Puesto que, la diversidad educativa no sólo está presente en el alumnado, sino también en los profesores con creencias, aptitudes, prácticas de enseñanza y centros educativos, ya que cada uno posee una cultura propia, dinámica, etc. (Valdebenito y Durán, 2015). He ahí la gran dificultad de orientar las pautas educativas sólo desde las consideraciones pedagógicas.

La diversidad enriquece, desde los distintos ámbitos desde donde se aborde. Sin embargo, en muchas ocasiones en el ámbito educativo esta es entendida como una desventaja, ya que, el objetivo es estandarizar conocimientos. Por lo que se comienza con una obligación de resultados, llevando a una estandarización sistemática del currículo, donde se pierde parte de la cultura, de la identidad.

Así, en virtud de ello, la escuela debe de ser para todos, donde se llegue a valorar y revalorar las experiencias, conocimientos que cada alumno tiene en su determinado contexto. Pues, las habilidades y personalidad serán irrepetibles. Por lo que el clima escolar debe estar abierto a la diversidad, para poder aprovechar lo que esta ofrece, como son las capacidades, habilidades, etc., de los alumnos que la conforman. Es por eso, que el sistema educativo tiene que dar preponderancia al respeto de las características únicas de los individuos en el aspecto académico, pues, es así como podrán alcanzar el éxito escolar a través del respeto y valoración de su identidad. Así, se puede dar atención con calidad y pertinencia lingüística y cultural, para poder

combatir de alguna manera la lamentable desigualdad en el sistema educativo mexicano (Schmelkes, 2013).

2.2 Entorno sociocultural

La concepción sociocultural es de suma importancia para el reconocimiento por parte del alumno de la influencia sobre la práctica de la lectura. Johnston (1989), afirma que el ambiente lingüístico, social y cultural en el cual las personas se desenvuelven influyen en los resultados evaluaciones de aprendizajes de distintas maneras, ya que el individuo puede entender una pregunta de forma diferente, lo que determinará su comprensión disponibilidad y habilidad para solucionarlo.

Blanco (2007), señala tres dimensiones del entorno sociocultural de las escuelas:

- La composición sociocultural del alumnado. Esta dimensión se da a partir de la suma de capital familiar global. En ella, se considera las evidencias que tiene el entorno sociocultural sobre los aprendizajes, es decir que, los aprendizajes de cada alumno están influidos por los atributos del conjunto de sus compañeros, pues las interacciones entre estos implica el intercambio de valores, actitudes, conocimientos y códigos lingüísticos. Es así como cada escuela cuenta con una reserva de habilidades de sus alumnos. A su vez, estas se asocian a la composición sociocultural que condicionan las prácticas de enseñanza.
- El entorno normativo y educativo. En esta dimensión se cuenta con un indicador sobre las aspiraciones de los alumnos, constituye una medida del entorno normativo, ya que es la base del común de aspiraciones, por el cual cada alumno podría estar influido.

- El tipo de localidad. Se refiere al ámbito donde operan las escuelas, ya sea rural o urbana. Dos ámbitos distintos, donde se observa una predominante dominación u homogenización cultural, centrada en mayor medida a las demandas urbanas. Resultando una educación que no se ajusta a las demandas de la población rural.

En cada contexto se podrán identificar particularidades que identifican a cada persona, estas se asemejarán con las de los demás individuos que estén implicados en este mismo medio.

Moriña (2004), señala que las diferencias de los individuos en los múltiples contextos deben de ser consideradas parte de la construcción social, un valor que es positivo y enriquecedor para los distintos grupos humanos.

La complejidad del entorno sociocultural representa una gran dificultad para el sistema educativo, ya que es un reto el poder proveer educación a poblaciones muy diferentes, ya sea en su condición social, ubicación territorial, etnia o cultura (Blanco, 2007).

2.3 Contextos educativos

Los contextos se componen por situaciones diversas que están definidas por los individuos que en él interactúan (Erickson y Schultz, 2002). El contexto es un factor determinante para las partes que intervienen, pues la dinámica de cada grupo encuadra la manera de realizar las cosas, de tal manera que las acciones que se desarrollan en dicho contexto reflejan la forma como comúnmente se realizan, estableciéndose expectativas de la actuación de los individuos.

Es así, cada contexto educativo tiene características particulares, por lo que presenta distintos niveles de logro educativo. Cervini (2002) señala que el contexto escolar es una variable con gran capacidad predictiva del aprendizaje tanto en matemáticas como en lectura; pues se encuentran diferencias significativas en distintas entidades federativas, lo que indican que el espacio geopolítico en el cual se encuentran los alumnos es un factor importante que se tiene que

tomar en cuenta a la hora de evaluar la educación, al igual que el contexto donde se lleva a cabo (Backhoff, Tirado, Lazzazolo y Antillón, 1996).

Para poder atender las necesidades educativas de los alumnos en contextos educativos diversos merece la adopción de medidas y decisiones encaminadas a dar respuesta a las características y necesidades específicas de los alumnos (Valdebenito y Durán, 2015). No obstante, el agrupar a los alumnos por categorías ha sido una práctica común, presente en las políticas educativas (Valdebenito y Durán, 2015). Es así como la tradición educativa tiende a homogenizar desde las prácticas de enseñanza hasta las evaluaciones de los aprendizajes, por lo que no está promoviendo el desarrollo social, afectivo, intelectual de los alumnos. Asimismo, no está utilizando el entorno como medio de aprendizaje.

2.4 Evaluaciones nacionales de la lectura

En esta revisión de las evaluaciones, sólo se atenderá a las que se realizan actualmente en el país de forma estandarizada.

2.4.1 Pruebas estandarizadas internacionales

PISA.

La lectura de acuerdo con PISA, es una competencia elemental que posibilita el aprendizaje dentro y fuera del ámbito escolar, asimismo, ayuda a asumir formas de pensar y ser en sociedad. Esta competencia se organiza en tres dimensiones para poder organizar las tareas de lectura, aspectos, es decir, procesos cognitivos, textos o materiales, y situaciones que incluyen contextos y propósitos de lectura (OCDE, 2013).

- Procesos. Se refieren a las estrategias cognitivas que están determinadas por la forma en la cual los lectores se relacionan con los textos. Se identifica cinco aspectos: 1. Recuperar

información, 2. Formarse una comprensión general, 3. Desarrollar una interpretación, 4. Reflexionar sobre el contenido del texto, 5. Reflexionar sobre la forma del texto.

- Textos. Incluye variedad de formatos de lectura, así como tipos de texto con un propósito discursivo. Se organiza el material de lectura a partir de cuatro características: 1. Medio, ya sea impreso o digital; 2. Ambiente, de autor y basado en el mensaje, se refiere al entorno en el que se presentan los textos, cabe mencionar que esta clasificación fue integrada a partir del 2009 y sólo se aplica a los textos digitales; 3. Formato, ya sea continuo, discontinuo, mixto o múltiple; 4. Tipo, descripción, narración, exposición, argumentación, instrucción y transacción.
- Situaciones. Se refiere a la clasificación del texto, esto según los contextos y usos para los cuales el autor los creó. Se señalan cuatro situaciones: 1. Personal, 2. Pública, 3. Profesional, 4. Educativa.

Los niveles de desempeño de la competencia lectora en PISA presentan las distintas tareas que pueden realizar los estudiantes y están organizadas por proceso y por nivel de complejidad (ver tabla 1), la columna de la izquierda muestra el número del nivel y el puntaje que debe alcanzar un estudiante para posicionarse en dicho nivel, se muestra en el límite inferior.

Tabla 1

Niveles de desempeño de la competencia lectora PISA

Nivel	Lo que los estudiantes pueden hacer
6 698	En el nivel 6, los estudiantes pueden inferir, comparar y hacer contrastes con precisión y detalle. Asimismo, pueden comprender completa y detalladamente uno o más textos, e incluso integrar información de más de un texto. Están capacitados para comprender ideas nuevas -aun cuando hay mucha información que compite con estas ideas- y generar categorías abstractas para posteriores interpretaciones. También, pueden evaluar críticamente textos complejos sobre textos poco familiares o elaborar hipótesis a partir de estos textos. Para ello, deberán considerar criterios y perspectivas posibles, y aplicar saberes previos complejos. En este nivel, los estudiantes pueden

	hacer análisis precisos y atender a detalles del texto que suelen pasar desapercibidos.
5 626	En el nivel 5, los estudiantes pueden ubicar y organizar diversos datos profundamente incrustados en el texto, e inferir qué información es relevante. Además, pueden comprender completa y detalladamente textos cuyo contenido o forma resulta poco familiar, así como conceptos contrarios a sus propias expectativas. A su vez, pueden evaluar críticamente una lectura o elaborar hipótesis sobre los contenidos de la misma.
4 553	En el nivel 4, los estudiantes pueden ubicar y organizar diversos datos incrustados en el texto. Asimismo, son capaces de interpretar el significado de matices de lenguaje en una sección del texto tomando en cuenta el texto en su conjunto. También, pueden comprender categorías de contextos poco familiares y aplicarlas, así como usar sus saberes previos formales o de carácter público para elaborar hipótesis a partir del texto o evaluarlo críticamente. De igual modo, son capaces de comprender adecuadamente textos extensos y complejos, cuyo contenido o forma pueden resultar poco familiares.
3 480	En el nivel 3, los estudiantes pueden ubicar diversos datos que deben cumplir con varias condiciones, y en algunos casos, pueden identificar las relaciones entre estos datos. Además, pueden integrar diversas partes del texto con el fin de identificar la idea principal, comprender una relación o construir el sentido de una palabra o una frase. A su vez, son capaces de tomar en cuenta diversos criterios al momento de hacer comparaciones, contrastes o categorizaciones. Así también, pueden localizar información que no es notoria, incluso cuando hay muchos otros datos que compiten con esta información; y enfrentarse a otros tipos de obstáculos textuales, incluyendo ideas contrarias a sus expectativas, o expresadas en forma de negaciones. De la misma manera, pueden realizar conexiones, comparaciones y explicaciones, o evaluar críticamente alguna característica específica del texto. Finalmente, son capaces de comprender adecuadamente un texto apoyándose en sus saberes previos cotidianos; y, en ciertos casos, pueden reflexionar sobre un texto basándose sobre conocimiento menos común.
2 407	En el nivel 2, los estudiantes pueden ubicar uno o más datos, que podrían tener que ser inferidos y cumplir con varias condiciones. Asimismo, son capaces de realizar comparaciones o contrastes basados en un solo criterio. Además, pueden reconocer la idea principal de un texto, comprender relaciones y construir significados a partir de una parte del texto, cuando la información no es notoria y las inferencias a realizar son de baja demanda. Por último, estos estudiantes son capaces de comparar o conectar el texto con saberes previos ajenos al texto, recurriendo a su experiencia personal.
1a 335	En el nivel 1a, los estudiantes pueden ubicar uno o más datos independientes expresados explícitamente, reconocer el tema central o el propósito del autor en textos sobre temas conocidos, y establecer relaciones sencillas entre información del texto y saberes de la vida cotidiana. De igual modo, localizan datos notorios en el texto cuando hay poca o ninguna información que compite con estos. En este nivel, las preguntas orientan de manera explícita a los estudiantes para que tomen en cuenta los factores relevantes de la tarea y del texto
1b 262	En el nivel 1b, los estudiantes pueden ubicar un solo dato explícito y notorio en un texto breve y sintácticamente sencillo, cuando el contexto y el tipo de texto son familiares (narraciones o listados simples). Además, establecen relaciones sencillas entre información contigua. Cabe anotar que los textos propios de este nivel tienen muy poca información en competencia; además, presentan diversas ayudas al lector, como repetición de información, o empleo de imágenes o símbolos conocidos.

(Modificado de OCDE, 2013).

Los niveles permiten proporcionar una forma útil de explorar el progreso en las demandas de la competencia lectora. La escala resume la habilidad de una persona, así como la complejidad del ítem (OCDE, 2013).

2.4.2 Pruebas estandarizadas nacionales

PLANEA

El INEE (2018) señala que, la Secretaría de Educación Pública (SEP) en coordinación con el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), así como las entidades federativas, pusieron en operación el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA). Sus instrumentos se aplicaron por primera vez en 2015 a alumnos de sexto de primaria, tercero de secundaria y al último grado de educación media superior. Esta se alinea a los planes y programas nacionales de estudio. Evalúa los campos disciplinares de lenguaje y comunicación y matemáticas, así como unas habilidades socioafectivas. En 2015 se aplicaron en primaria y secundaria.

Nos centraremos en los aprendizajes esperados en lenguaje y comunicación; contenidos que evalúa. Esta prueba se organizan en dos áreas: 1. Comprensión lectora y, 2. Reflexión de la lengua. De estas áreas se dividen las unidades de evaluación como se muestra en la tabla 2.

Tabla 2

Unidades de evaluación

Unidades de evaluación	
Comprensión lectora	Reflexión sobre la lengua
Extracción de información	Reflexión semántica
Desarrollo de una comprensión global	Reflexión sintáctica y morfosintáctica
Desarrollo de una interpretación	Convencionalidades lingüísticas
Análisis de contenido y estructura	Conocimiento de fuentes de información
Evaluación crítica del texto	

(Elaborado a partir de INEE, 2018).

Estas unidades de evaluación se refieren a las habilidades que evalúa esta prueba, el desarrollo de estas es esencial para la adquisición de los aprendizajes claves del currículo (INEE, 2018).

Los resultados de la prueba se agrupan por niveles de logro como se muestra en la tabla 3.

Tabla 3

Niveles de logro para primaria y secundaria. Lenguaje y comunicación

Niveles	Descripción	Descriptor del logro	
		6° de primaria	3° de secundaria
Nivel I	Los estudiantes que se ubican en este nivel obtienen puntuaciones que representan un logro insuficiente de los aprendizajes clave del currículo, lo que refleja carencias fundamentales para seguir aprendiendo.	Los alumnos son capaces de seleccionar información sencilla que se encuentra explícitamente en textos descriptivos. Además, comprenden textos que se apoyan en gráficos con una función evidente; distinguen los elementos básicos en la estructura de un texto descriptivo; y reconocen el uso que tienen algunas fuentes de consulta	Los alumnos son capaces de identificar definiciones y explicaciones en artículos de divulgación científica y la función y los recursos lingüísticos en anuncios publicitarios; de comprender el tema de un ensayo, y de identificar la rima en un dialogo teatral.
Nivel II	Los estudiantes que se ubican en este nivel tienen un logro apenas indispensable de los aprendizajes clave del currículo.	Los alumnos son capaces de comprender la información contenida en textos expositivos y literarios; distinguen los propósitos comunicativos de diferentes tipos de texto, y reconocen el lenguaje empleado al escribir cartas formales. Pueden elaborar inferencias simples, como el lenguaje figurado en un poema y reconocen la estructura general de algunos textos literarios.	Los alumnos son capaces de reconocer la trama y el conflicto en un cuento e interpretar el lenguaje figurado de un poema. Organizan información pertinente y no pertinente para el objetivo de una encuesta e identifican el propósito, el tema, la opinión y las evidencias en textos argumentativos.
Nivel III	Los estudiantes que se ubican en este nivel tienen un logro satisfactorio de los aprendizajes clave del currículo.	Los alumnos son capaces de combinar y resumir información que se ubica en diferentes fragmentos de un texto como en un mapa contextual. Elaboran oraciones temáticas que recuperan la esencia del texto y la intención del autor. También relacionan y sintetizan información para completar un texto, pueden, por ejemplo,	Los alumnos son capaces de interpretar hechos, identificar valores y comparar el tratamiento de un mismo tema en dos relatos míticos; reconocen las características sociolingüísticas de personajes en cuentos latinoamericanos, así como el ambiente y el contexto

		organizar la secuencia en un instructivo. Son capaces de realizar inferencias tales como interpretar el sentido de una metáfora en una fábula; contrastan el lenguaje de textos literarios, expositivos, periodísticos y apelativos y pueden distinguir datos, argumentos y opiniones.	social en el que se desarrolla una obra teatral. Comparan géneros periodísticos y reconocen el tema en un artículo de divulgación científica. Además, pueden comprender el sentido de una oración a partir de los signos de puntuación.
Nivel IV	Los estudiantes que se ubican en este nivel tienen un logro sobresaliente de los aprendizajes clave del currículum.	Los alumnos son capaces de comprender textos argumentativos, como el artículo de opinión, y pueden deducir la organización de una entrevista. Además, evalúan de manera conjunta elementos textuales y gráficos que aparecen en textos expositivos; sintetizan la información a partir de un esquema gráfico como un cuadro sinóptico, y establecen relaciones contextuales que no son evidentes. Elaboran inferencias de alto nivel como evaluar el efecto poético, y analizan el contenido y la forma de textos con una temática similar. Por otra parte, discriminan el tipo de información que se solicita en un documento y reconocen las sutilezas entre el lenguaje de distintos textos.	Los alumnos son capaces de adaptar atributos biográficos a una obra de teatro y de seleccionar información relevante en un prólogo para utilizarlo en una reseña literaria. Pueden identificar secuencias argumentativas y valorar sus fundamentos en un ensayo, un artículo de opinión y un debate. Asimismo, logran analizar la función de los pronombres en un texto.

(Elaborado a partir de INEE, 2018).

Los niveles de logro informan sobre los conocimientos y habilidades que poseen los estudiantes, mostrando así, si han alcanzado o no los aprendizajes clave del currículum, estos también son acumulativos, ya que los estudiantes que han alcanzado los aprendizajes de un determinado nivel de logro poseen también los de un nivel anterior (INEE, 2018).

Con base a lo expuesto anteriormente, para la elaboración de pruebas se toma como base distintos componentes (contenidos, aprendizajes esperados, competencias, estándares curriculares), pues estos son el referente sobre lo que se espera que cada estudiante pueda realizar en términos académicos. No obstante, al ser muchos los rasgos que integran la

comprensión lectora y considerando la complejidad de la forma de “medirlos”, es necesario considerar si la forma de medirla es la más adecuada, pues al interpretar los resultados habrá alumnos con mucha habilidad para comprender los textos y otros con menor habilidad, pero no se toma como tal el contexto como un factor clave en estas evaluaciones, es decir, el cómo los alumnos aprenden en su entorno, la coherencia desde las actividades didácticas que manejan en el aula, el contexto sociocultural de pertenencia y la forma en las que se les está evaluando.

Pues como menciona Henderich y Camargo (2001), existen limitaciones al tomar como indicadores de logro de los estudiantes, los resultados de evaluaciones estandarizadas, ya que estos no pueden corresponder de forma exacta con los objetivos educativos planteados, ya que los criterios son generales, externos a su entorno circundante.

El esfuerzo por evaluar la comprensión lectora se considera muy importante así como necesario, ya que así se podrán mejorar los servicios educativos. Pese a esto, los bajos niveles de comprensión lectora indican que nuestros estudiantes no están utilizando la lectura como medio para beneficiarse de las oportunidades educativas (OCDE, 2007). Puesto que, los resultados de las evaluaciones estandarizadas no reflejan las características específicas de cada cultura, ya que los exámenes miden las habilidades y conocimientos que todos los estudiantes necesitan para progresar en la escuela y sociedad.

Ahora bien, las limitaciones de estas estriban en dar interpretaciones generales de la forma de aprendizaje y conocimientos adquiridos por los alumnos (Treviño, 2006). Más aún, teniendo en cuenta la gran diversidad de los alumnos en el país (Backhoff, 2006). Ya que, como menciona Blanco (2007), el factor contextual tiene efectos sobre el nivel de desempeño de los alumnos en las distintas materias, con mayor incidencia en lectura.

2.5 Evaluación de la comprensión lectora en contextos de diversidad

Tener una buena comprensión en la lectura es indispensable para desarrollar conocimientos a lo largo de nuestra vida (Torres y Granados, 2014). Sin embargo, el desarrollo de las competencias de lectura de estudiantes de educación básica sigue siendo un problema serio para el sistema educativo de nuestro país (OCDE, 2013).

La evaluación de la comprensión lectora formal estandarizada que se realiza en el país, establece parámetros estadísticos rigurosos, así como también propone una normatividad de criterios de clasificación de resultados (Ray-Bazán, 2009). Estas evaluaciones nos permiten conocer las limitaciones y alcances de la comprensión lectora, sin embargo están más orientadas a medir al sistema educativo (Rosales, 2009). De igual modo, tienden a ser muy inequitativas, pues son incapaces de compensar las diferencias socioculturales de los diversos sectores del país, por el hecho de ser genéricas.

Hamilton y Koretz (2002), señalan que el sesgo en dichas evaluaciones, puede ser por características de la estructura interna que poseen los exámenes, lo que también puede invalidar las inferencias que se realizan a partir de las mediciones en contextos culturalmente diversos. De tal modo, que es menos válida para un grupo en comparación con otro. Desde luego que hay más elementos involucrados, pero esta diversidad nos permite comprender que la adquisición de habilidades para un desempeño óptimo no sólo depende de los alumnos, sino del cómo se les están transmitiendo estos conocimientos y cómo los están evaluando, pues no se puede homogenizar a la población estudiantil.

La evaluación de la comprensión lectora en contextos de diversidad tendría que reducir el impacto adverso e injusto de las evaluaciones estandarizadas en los distintos contextos. Pues la interpretación de los resultados de estas deben estar hechas tomando en cuenta las características

culturales, lingüísticas y sociales de la población evaluada (Treviño, 2006). Es así como estas, más que ser un estimador del aprendizaje del alumno que asigna una calificación debe de ser el referente para sumar oportunidades de aprendizaje. El juicio evaluativo tendría que ser más subjetivo, haciendo valer los aspectos del contexto donde se desenvuelve el alumno que aportan conocimiento que influye en su desempeño (Martínez, 2015).

Realizar evaluaciones en torno a la comprensión lectora que tengan en cuenta la gran diversidad cultural que existe en el país permitirá un mejor entendimiento de las dificultades que presentan los alumnos, pues esta será más equitativa proporcionando mejores oportunidades educativas (Backhoff, 2006). Hace falta hacer evaluaciones flexibles, que incluyan las características propias de los distintos contextos educativos avanzando hacia el reconocimiento de la diversidad.

CAPÍTULO 3. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

3.1 Planteamiento del problema

En México existe una problemática de bajos resultados en comprensión lectora, encontrándose más desfavorecidos alumnos de estrato socioeconómico bajo, del medio rural e indígena (Backhoff y Larrazolo, 2010; Murillo, 2005). Para poder comparar el nivel de aprovechamiento escolar es de suma importancia tomar en cuenta el nivel socioeconómico y cultural de los estudiantes; de esta forma las comparaciones pueden ser más justas (Backhoff, 2011). Vitar (2010), menciona la gran relevancia de contemplar la diversidad en los grupos, para poder satisfacer sus necesidades educativas.

Un factor influyente en la comprensión lectora es el conocimiento del vocabulario que se maneje en el texto (Prado y Plourdre, 2005), y es el vocabulario uno de los elementos que se relacionan con el entorno sociocultural del individuo y que, la diferencia del rendimiento entre los distintos grupos socioeconómicos atiende principalmente al lenguaje (Hirsch, 2003). (Chall (1990), señala que el conocimiento del mundo es esencial para la lectura de comprensión. Lee y Spratley (2010) destacan la importancia del conocimiento previo, pues este engloba el de palabras que le darán sentido a lo leído.

Dado entonces, el hecho de estar familiarizado con las palabras o frases del algún texto, hace que de una mejor manera se puedan comprender las ideas con coherencia y claridad. Puesto que, comprender la connotación de una palabra en diferentes contextos es de suma importancia en la comprensión lectora (Stahl, 1991), sin embargo, esto implica exponerse a la palabra en contextos múltiples, lo que abre una brecha de rendimiento entre los distintos grupos socioeconómicos (Hirsch, 2007).

Como señala Defior (1996), numerosas investigaciones resaltan el papel que desempeña el vocabulario en la comprensión lectora. La familiaridad del lector respecto al vocabulario contenido en el texto, es fundamental para la comprensión del mismo (Beck y Mckeown, 2007). La pobreza de vocabulario se relaciona con un déficit en la lectura comprensiva (Cunningham, Stanovich, 1991; Suárez, Moreno y Godoy, 2010; Taveggia, 2011). De tal manera que, si el alumno no conoce el significado de determinadas palabras difícilmente podrá comprender el contenido del texto. Puesto que las connotaciones de las palabras tienen que ver con sus experiencias de lenguaje, y estas a su vez se relacionan intrínsecamente con su ambiente sociocultural. Esto significa que, estudiantes en diferentes contextos tendrán diferente vocabulario que los dejará en ventaja o desventaja a la hora de leer y comprender un texto.

Por otro lado, los conocimientos previos del lector también son aspecto clave para la comprensión de un texto. Y el ambiente sociocultural (Teberosky, 2003) y socioeconómico (Jitendra y Gajira, 2011), juega un papel importante en la construcción de conocimientos previos. Referente a esto, Coll señala que:

“cuando el alumno se enfrenta a un nuevo contenido a aprender, lo hace siempre armado con una serie de conceptos, concepciones, representaciones y conocimientos, adquiridos en el transcurso de sus experiencias previas, que utiliza como instrumento de lectura e interpretación y que determinan en buena parte que información será seleccionada, como las organizará y que tipos de relaciones establecerá entre ellas”
(citado en Miras, 2002).

Gastón y Echeverría (2010), mencionan que la carencia de conocimientos previos dificulta de modo significativo la comprensión de este. Para poder identificar el significado de un texto, el lector debe identificar las palabras, posteriormente usarlas en conjunto con otro tipo de

información como lo son el conocimiento previo. (Grarnham, 2005). Por lo que, conocimientos previos más ricos permiten una mejor integración de la información nueva con la ya conocida (Irrazabal, 2010). La importancia de poseer conocimientos y vincularlos con nuevos contenidos, radica en poder hacer la construcción de nuevos significados.

De manera que, tanto el vocabulario como los conocimiento previos son importantes para una lectura de comprensión, Es decir, la propia identificación de las palabras permite deducir a partir del contexto el significado de las palabras desconocidas (Paredes, 2004). Así pues, nuestro bagaje lingüístico general y los conocimientos previos que se poseen nos dará una mejor comprensión de lo que se lee, influenciado por el contexto sociocultural donde este ocurre (Smagornynsky, 2001).

Es por ello, que en la lectura se necesita tener conocimiento de criterios que regulan esta práctica en los distintos contextos socioculturales (Cassany, 2004). Los logros de comprensión que tengan los lectores deben examinarse necesariamente con respeto a la actividad y al texto a partir del cual se les evalúa (Ray-Bazán, 2009), y de los múltiples contextos educativos, ya que no se puede esperar tener los mismos resultados cuando las circunstancias de cada contexto son diferentes.

Un conflicto latente en educación es el diseño de planes y programas que no logran permear entre los diferentes contextos culturales y, mayor aun cuando se mide por igual a estos (Domínguez, 2010). En nuestro país no se encuentran pruebas que evalúen la comprensión lectora atendiendo a contextos de diversidad, que tomen en cuenta sus aspectos relacionados con su entorno sociocultural. Las evaluaciones que se dan en torno a esta en nuestro país son muy genéricas por así decirlo, lo que marca un gran impacto diferencial en el desempeño de los alumnos en los diferentes contextos de procedencia. Ante ello, cabe preguntarse si los resultados

desfavorables hacia los grupos rurales e indígenas, representan menores habilidades de comprensión lectora o son un artefacto del sesgo creado por evaluaciones que no son culturalmente apropiadas para ellos.

3.2 Antecedentes

Se encuentran diversas investigaciones de la comprensión lectora, donde ciertos sectores son siempre más desfavorecidos. Un estudio fue el realizado en Chile por Rosas, Jiménez, Rivera y Yáñez (2003), sobre estrategias de comprensión lectora en estudiantes de 5° y 8° año básico, donde uno de los aspectos a investigar, fue la existencia de la diferencia en los modos de procesar un texto escrito entre alumnos pertenecientes a establecimientos urbanos y rurales; se encontró que existe diferencia con respecto al manejo léxico-semántico entre alumnos rurales y urbanos en los dos cursos. Los autores consideran que la diferencia puede explicarse, a favor de los alumnos urbanos tanto en quinto como octavo, por factores culturales más cosmopolitas que ayudarían a estos sujetos a comprender y responder mejor a los problemas planteados en estas preguntas.

En España, un estudio realizado por (Suárez, Moreno y Godoy, 2010), encontró diferencias significativas en la lectura comprensiva a favor de alumnos de zona urbana de nivel educativo de 4°, 5° y 6°. Entendiendo así que el contexto donde se desenvuelve el alumno estará influenciado por factores que favorezcan o afecten su comprensión lectora. Es por eso que, como menciona Jitendra y Gajira (2011), la insuficiente comprensión lectora también puede ser debido a la falta de experiencias anteriores del niño o a un entorno socioeconómico desfavorecido; puesto que, el conocimiento previo del lector es esencial para la comprensión de textos, siendo esta información eficaz si tiene relación semántica con el contenido del texto (Rawson y Kintsch, 2002).

Ahora bien, queda la interrogante de si, más que un ambiente desfavorecido, se trataría de un ambiente distinto, con su propia riqueza cultural pero que, al no hallar representación de tales saberes en las prácticas comunes de evaluación de la lectura hace parecer a los miembros de estas comunidades como “desfavorecidos” y con menor nivel de comprensión lectora.

El papel que juega el contexto en la comprensión lectora es claro, ya que todos los aspectos sociales, así como los culturales de la comunidad se verán de algún modo reflejados en el contexto escolar. En este sentido, el nivel socioeconómico del alumno es un factor que determinará en gran medida su capital cultural, el cual se verá reflejado en el vocabulario que maneje el individuo; que en muchas ocasiones no se ajusta a las demandas educativas de la cultura dominante (Blanco, 2007).

Así pues, el vocabulario es esencial en la actividad comunicativa del individuo desde sus primeros años de vida, y es crucial para la comprensión lectora, como se puntualiza en distintas investigaciones. El vocabulario que maneja el alumno, depende en gran medida de su ambiente lingüístico, Nagy y Scott (2000) señalan que para comprender un texto una persona debe conocer entre el 90 y el 95% de las palabras que lo forman; lo que proporciona una base donde hacer inferencias (Recht y Leslie, 1988).

La comprensión lectora es un proceso muy complejo que implica experiencias previas y conocimiento del vocabulario que se maneje en el texto (Prado y Plourdre, 2005). Existe mayor integración con el texto al comprender el significado de las palabras que se enuncian en este (Riedel, 2007). De manera que, la comprensión lectora depende en gran medida de la mayor parte de las palabras que una persona sepa de lo que está leyendo, por lo consiguiente podrá ir conociendo las otras palabras desconocidas hasta ese momento. No obstante, para los que no

comprenden la mayor parte de las palabras, por un lado, se pierden en comprender el contenido de lo que se lee y por otro, el de aprender más palabras (Hirsch, 2007).

Según expresan (Yildirim, Yildiz y Ates, 2011), generalmente las personas que tienen problemas de comprensión lectora tienen un vocabulario más reducido en comparación de aquellas que no tienen problemas de comprensión. Pues al saber usar el significado de las palabras, su sentido en el texto y el contexto, se podrá garantizar una auténtica comprensión (Braslavsky, 2008). Cuando existen limitaciones en el vocabulario de los alumnos también se observa un déficit en la lectura comprensiva (Suárez et al., 2010). Ouellette y Beers (2010, como se cita en Mier, Amado y Benítez, 2015), realizaron un estudio con el fin de explicar qué papel juega el vocabulario en la comprensión lectora en primero y sexto año, observaron que el vocabulario predijo la comprensión lectora en sexto grado.

Un estudio realizado por (Timm y Uibu, 2015) en una escuela primaria de Estonia, examinó el reconocimiento de palabras y la comprensión de textos de los estudiantes. Revelando que el reconocimiento de palabras es un factor de suma importancia para la comprensión del texto. En otro estudio realizado por García, Navarro y Rodríguez (2014), donde se muestran estrategias para la resolución de problemas aritméticos en un contexto mixteco con niños de sexto grado de primaria, se observa que cuando el contexto no resulta familiar para los niños, es decir que, cuando en los enunciados se emplean conceptos que resultan ajenos a lo conocido por el niño, la respuesta frecuente fue operar de manera incorrecta la resolución del problema, realizando cálculos sin considerar los datos y la relación de estos.

Por otro lado, un estudio realizado en Argentina por Mier et al. (2015), para identificar dificultades para comprender textos expositivos en niños que cursaban 2°, 3° y cuarto grado de primaria, se observa que los problemas se encuentran en el procesamiento textual. Las

dificultades fueron evidentes en realizar inferencias, recuperar vocabulario poco familiar y conocimientos previos del tema.

Las diversas investigaciones que se han realizado en torno a la comprensión lectora, dejan en claro que, esta es una actividad compleja que se ve influenciada por diversos factores, uno de estos es el contexto sociocultural (Kalman, 2008); supuesto esto, el lector se enfrentará a diferentes tipos de textos donde la interpretación de estos no será la misma. Ahora bien, las reflexiones que hacemos de este pueden ser variadas según el contexto desde donde se lea, puesto que, la atribución de significados que se le da al texto es el resultado de las pistas que este proporciona en interacción con los conocimientos previos del lector, debido a su experiencia comunicativa y social acerca del tema que aborda el texto (Alexopoulou, 2010).

Entonces podemos decir que la comprensión se verá afectada o favorecida por el tipo de vocabulario que se maneje en el texto, sí es conocido para él, sí se maneja en su entorno, lo que le ayudará a darle sentido. Puesto que, en el proceso de comprensión lectora el vocabulario afecta de manera similar como los conocimientos previos del alumno (McKeown y Beck, 2004), es así como, para comprender el lenguaje escrito, en el proceso de la lectura interviene tanto el texto, su forma y contenido, así como el lector, sus conocimientos previos y expectativas (Solé, 1996).

3.3 Justificación

Los resultados obtenidos en las evaluaciones de comprensión lectora, han servido para evidenciar los bajos niveles que presentan los estudiantes mexicanos en los distintos niveles educativos. Al ser México un país con gran diversidad cultural (Schmelkes, 2004), se debe considerar en el campo educativo la atención a la diversidad. Por ello, la pertinencia respecto a la

concordancia en administrar instrumentos de evaluación en contextos educativamente diversos (Flórez, 2013).

En el campo educativo, la valoración de la diversidad viene a ser el medio por el cual se puedan superar situaciones de exclusión de los diversos grupos sociales (Arditi, 2006). El derecho a la diferencia tiene que ser afirmado por la comunidad educativa, la cual debe dar respuesta a las necesidades de la población estudiantil. Como menciona Domínguez (2010), estas deben de trascender en el diseño de planes y programas, así como en las evaluaciones mismas.

Sin embargo, en México existe una muy marcada inequidad educativa, en la cual tienen un gran impacto las condiciones socioeconómicas y culturales del país sobre el aprendizaje de la materia de español (Backhoff, 2011). Por lo consiguiente las evaluaciones que se realizan en torno a la comprensión lectora consisten en interpretar la actuación del alumno en una prueba referente a esta, la cual está basada en un texto y un contexto determinado; ahora bien, los resultados del desempeño del alumno dependerán de las características de la prueba, del tipo de texto, contexto, así como de los conocimientos previos y las habilidades lectoras del alumno (Aliaga, 2012).

Ante este panorama, las pruebas estandarizadas para la evaluación de la lectura, de alguna manera no han podido evaluar de forma integral este proceso en los estudiantes de los diferentes ámbitos escolares. Es necesario diseñar pruebas que permitan evaluar conforme a las circunstancias locales de los diversos contextos educativos y de acuerdo a las condiciones socioculturales.

Por lo tanto, considerando que la comprensión lectora es una actividad compleja, y que atiende a niveles (Pérez, 2005), no podemos considerarla como proceso único. Luego entonces, las evaluaciones que se hacen en torno a esta tendrían que considerar la manera del cómo se debe

de estructurar los diferentes ítems que conforman un instrumento de evaluación, ya que estos pueden verse influenciados de alguna forma por los conocimientos contextuales previos. Es decir que, preguntas en un nivel de comprensión inferencial deberían ser más sensibles a ello, mientras que preguntas en un nivel literal o de reorganización podrían no serlo tanto. De ser así, personas evaluadas en distintos contextos podrían tener desempeño muy dispar en el nivel de comprensión inferencial en función del contenido del texto.

Sin embargo, la comprensión lectora no ha sido examinada con relación a la contextualización de textos acordes al contexto de diversidad cultural del alumno; es decir textos más cercanos a la realidad de este, como pueden ser el vocabulario y situaciones específicas, así como la adaptación de rubricas de evaluación. Esto para, poder averiguar cómo es que responden los alumnos en el desempeño de la comprensión lectora con textos más cercanos a su realidad y una manera más flexible de evaluar. Hacerlo así, quizá, permitiría observar el verdadero nivel de comprensión lectora en los estudiantes al no haber un problema con el vocabulario básico, por lo que el estudiante estaría más en posibilidad de demostrar o ejercer otros niveles superiores de comprensión, recordando que para poder entender un texto primero se tiene que ser fluido en su lectura y entender el vocabulario contenido en el mismo.

De tal manera, una evaluación apropiada de la comprensión lectora debería, además de incluir los diferentes niveles de la comprensión lectora (Catalá et al., 2011), integrar la diferenciación sutil del contexto de los evaluados (Jay y Swerdlik, 2006). Para que un alumno pueda dar con una respuesta acertada durante el proceso de evaluación, debe de entender lo que se le pide, de modo que pueda dar con un significado (Gómez et al., 1996), estableciendo relación con conocimientos previos, realizando conexión entre preguntas y respuestas.

Debido a la importancia de saber comprender un texto, lo que esto significa y el impacto que esto tiene en el alumno, se tiene que hacer una relación más profunda de los factores relacionados con esta práctica. De modo que, la comprensión lectora sea más significativa para el alumno, donde logre integrar información del texto con el resto de su conocimiento acerca de un tema, reflexione y alcance objetivos propuestos.

Por otro lado, tenemos que tener en cuenta que la actividad educativa debe de ser contextualizada, así como su evaluación, puesto que las personas aprenden dentro de un determinado contexto cultural, donde comparten significados, los cuales serán integrados en los procesos de enseñanza aprendizaje (Salas, 2012). Así que, un instrumento que evalúe la comprensión lectora debe reconocer el valor estratégico de la lectura como herramienta elemental del aprendizaje, pero sin perder de vista la diversidad de alumnos que existe y las condiciones socioeconómicas en las que se encuentran inmersos.

3.4 Preguntas de investigación

General

¿Cuál es el efecto sobre la comprensión lectora de los participantes cuando se adaptan los textos, se evalúa contextualmente, se les dan textos diferentes cercanos a alejados de su realidad?

Específicas

Cuando se adaptan textos que son más cercanos a la realidad de los evaluados, ¿Se evidencia más su capacidad lectora?

Cuando se adapta la forma de evaluar las respuestas de los evaluados en el desempeño de la comprensión lectora de manera congruente con su contexto, ¿Las puntuaciones se elevan o mejoran?

Cuando no se adapta el texto ni la forma de evaluar las respuestas de manera congruente con el contexto de los evaluados, pero se escogen textos que podrían ser cercanos o de realidades diferentes de los mismos, ¿Cuál será el desempeño de la comprensión lectora?

3.5 Objetivos

General

- Analizar si los alumnos pueden alcanzar mejor nivel de comprensión lectora al ser evaluados de formas más cercanas a su realidad (ya sea por texto adaptado o evaluación, adaptada o bien, por tipo de texto).

Específicos

- Determinar si el desempeño de la comprensión lectora de los evaluados es mejor cuando el texto es adaptado a su realidad que cuando no lo es.
- Determinar si el desempeño de la comprensión lectora de los evaluados es mejor cuando se adapta la forma de evaluar sus respuestas de manera congruente con su realidad.
- Establecer cuál es el desempeño de la comprensión lectora cuando no se adapta el texto ni la manera de evaluar las respuestas acorde a la realidad de los evaluados. Pero se escogen tipos de textos con los que los niños han trabajado anteriormente.

3.6 Hipótesis

- Al evaluar con un texto más cercano a la realidad de los evaluados eleva el desempeño de la comprensión lectora de estos.

- Al aplicar un texto genérico para los tres contextos educativos y evaluarlo de manera congruente con su contexto, los alumnos no tendrán diferencias entre sí en su desempeño de la comprensión lectora.
- El desempeño de la comprensión lectora será mejor cuando el texto es más significativo para el evaluado, ya sea por la cercanía con su realidad, la relación que tenga con el contenido o tipo de texto.

CAPÍTULO 4. PROCESO METODOLÓGICO

En la presente investigación se utilizó un método mixto, ya que se analizan e interpretan datos tanto cualitativos como cuantitativos de la comprensión lectora en contextos de diversidad educativa. De acuerdo con Creswell y Plano (2011), este va más allá de la suma de la perspectiva cuantitativas y cualitativa, al usar este método se van resarcido limitaciones de ambas perspectivas, mostrando un panorama más amplio que permite fortalecer la manera de conocer la realidad.

La estrategia de investigación es de evaluación sistemática (Scott y Wertheimer, 1981) y el diseño es no experimental, por comparación de grupos (Hernández, Fernández y Baptista, 2014), puesto que describe y analiza las diferencias que existen entre los puntajes obtenidos a partir de los distintos instrumentos aplicados para la evaluación de la comprensión lectora, en alumnos de cuarto grado de primaria, de tres escuelas, en tres contextos educativos diferentes.

4.1 Contexto de la intervención

La investigación se llevó a cabo en los municipios de Cuernavaca, Huitzilac y Tepoztlán; según INEGI (2010), las localidades antes mencionadas presentan las siguientes características:

- El municipio de Cuernavaca cuenta con una población total de 365,168 habitantes, con un grado de marginación muy bajo. Una de sus principales actividades económicas es el comercio, de la población económicamente activa el 46.83 % se dedica a este, a servicios el 44.06 %, a manufacturas el 7.63 % y a otros el 1.48 %. La localidad de Loma de la Lagunilla donde se encuentra una de las escuelas, que escenario de la presente investigación; presenta un grado de marginación alto, su ámbito es urbano.

La colonia está cerca del centro de Cuernavaca, es una zona urbana, muy transitada.

Cuenta con los servicios de luz eléctrica, agua entubada, drenaje. Los docentes refieren que la mayoría de los padres de familia se dedica al comercio, otra gran parte ejerce algún oficio y una minoría tiene una preparación profesional. Cabe destacar que el jefe de familia recae en un mayor porcentaje en el padre.

- El municipio de Huitzilac cuenta con una población total de 17,340 habitantes, con un grado de marginación bajo. De su población económicamente activa, el 51% se dedica al comercio, 38% a servicios, 10% a manufacturas y 1% a otros. La localidad de Huitzilac donde se encuentra una de las escuelas, que es uno de los escenarios de la presente investigación, presenta un grado de marginación bajo, su ámbito es urbana. Cuenta con los servicios de luz eléctrica, agua entubada, no cuenta con servicio de drenaje, por lo que la mayoría de la población dispone de fosa séptica.

Al realizar las múltiples visitas a la localidad, se puede observar la creciente urbanización de la zona, sin embargo aún guarda características propias de zonas rurales en sus actividades económicas, como son el pastoreo, agricultura, actividades que se realizan en aserraderos, etc. No obstante, los pobladores han ido dejando de dedicarse a estas actividades por la falta de producción de materias primas.

Los docentes refieren que la mayoría de los padres de familia se dedican a algún oficio, o bien, a emplearse en la ciudad de Cuernavaca. Asimismo, exponen que las familias poco a poco han ido dejando de dedicarse a trabajar sus tierras y criar animales, ya que son actividades que no les remunera lo suficiente para sostener a sus familias. Son pocas las familias que se dedican a estas actividades y por lo expuesto anteriormente han dejado de involucrar a los hijos en estas labores.

- El municipio de Tepoztlán cuenta con una población total de 41,629 habitantes, con un grado de marginación bajo. La principal actividad económica es el comercio, el 46 % de la población económicamente activa se dedica a este, el 40% a servicios, 13% a manufacturas y 1% a otros. Sin embargo, la agricultura todavía sigue siendo una de sus principales actividades económicas, aunque continúa disminuyendo la cantidad de gente empleada en ella (Balslev y Velázquez, 2012).

La localidad de San Juan Tlacotenco, donde se encuentra una de las escuelas que es escenario de la presente investigación, presenta un grado de marginación alto, su ámbito es rural. Cuenta con el servicio de luz eléctrica, no cuenta con servicio de agua entubada, por lo que la población usa el sistema de captación de agua cuando es temporal de lluvias en las llamadas “ollas” y en tiempo de sequía se abastece a través de la compra de pipas de agua potable, tampoco cuenta con drenaje, la mayoría de la población dispone de fosa séptica y baños secos.

Esta localidad se encuentra situada al norte de Tepoztlán. Al realizar las visitas, se puede apreciar como guarda celosamente sus tradiciones, es una de las localidades de Tepoztlán considerada como indígena. Los docentes refieren que los padres de familia se dedican a la siembra y comercialización de sus productos (nopal, maíz). También se emplean en oficios que desempeñan en el centro de Tepoztlán y otros se van a trabajar por periodos cortos a Canadá.

Es importante mencionar que las madres de familia fungen como un sostén fundamental para sus familias, son ellas principalmente las encargadas de comercializar los productos que cultiva la familia, son el jefe de familia. En este contexto, en la crianza de los niños están involucrados tanto los familiares como los

vecinos. Ya que los padres, como sostén económico, pasan la mayor parte del tiempo trabajando.

Como se menciona, mientras que en la localidad de Cuernavaca la economía funciona principalmente en el sector de los servicios y el comercio, además de que se encuentra en el ámbito urbano; en la localidad de Tepoztlán aún predominan las actividades primarias como la agricultura y la ganadería y su ámbito es rural; siendo la economía de Huitzilac un punto un tanto intermedio entre estas dos localidades, cabe señalar, que su ámbito está considerado como urbano, sin embargo, en las visitas realizadas se observa que pudiera ser un ámbito semiurbano.

4.2 Escenario

Criterios de selección.

Las escuelas se seleccionaron primeramente por su ubicación geográfica, puesto que se busca realizar la intervención en contextos educativos diversos en función de la zona (urbana y rural). Y a pesar de la cercanía geográfica, las características muy propias de cada comunidad hacen que estos escenarios puedan evidenciar en gran medida la diversidad de sus actores. Sin embargo, no se niega la permeabilidad existente entre estos tres contextos educativos. Así mismo, la selección de las escuelas fue por el interés y la accesibilidad que otorgaron las autoridades educativas de las instituciones, para participar en la presente investigación. Puesto que fueron muy flexibles en los horarios y tiempos, para poder realizar la aplicación de los instrumentos. También involucraron a los padres de familia para que pudieran contestar el cuestionario para medir el nivel socioeconómico. A continuación, se describe la infraestructura de las escuelas de estas tres localidades en la tabla 4.

Tabla 4*Infraestructura escuelas escenario de la investigación*

INSTALACIONES	TEPOZTLÁN	CUERNAVACA	HUITZILAC
Aulas para clase	11	15	18
Áreas deportivas o recreativas	✓	✓	✓
Patio o plaza cívica	✓	✓	✓
Sala de computo	1	1	2
Cuartos para baño o sanitarios	2	2	4
Tazas sanitarias	6	9	20
Comedor	✓	✗	✗
Biblioteca	✓	✓	✓
SERVICIOS			
Energía eléctrica	✓	✓	✓
Servicio de agua de la red publica	✗	✓	✓
Drenaje	✗	✓	✗
Cisterna o aljibe	✓	✓	✓
Servicio de internet	✓	✓	✓
Teléfono	✓	✓	✓
Servicio de comedor	✓	✗	✗

(Elaboración propia).

4.3 Participantes**Población**

En esta investigación la población estuvo conformada por alumnos de cuarto grado de primaria. Se consideró pertinente trabajar con alumnos de este grado, puesto que, en este, se hacen más evidentes las diferencias de vocabulario a la hora de evaluar la comprensión lectora. Ya que, en cursos anteriores estas se enfocan más en la decodificación (Hirsch, 2007).

Muestra

La muestra fue no probabilística tipo intencional conformada por 84 alumnos (43 niños y 41 niñas) de entre 9 y 10 años de edad.

La muestra, dentro de los tres contextos educativos, quedó distribuida según la localidad de pertenencia de la siguiente manera (ver tabla 5).

Tabla 5

Alumnos en cada escuela por localidad

Localidad	Alumnos	Niños	Niñas
Cuernavaca	38	18	20
Huitzilac	21	9	12
Tepoztlán	25	9	16
Total	84	36	48

Criterios de inclusión.

- Que los alumnos cursen el cuarto grado de primaria.
- Que los alumnos puedan leer por si solos un texto.
- Que los alumnos no presentaran alguna situación que les impidiera contestar los instrumentos tal y como se encuentran diseñados. Para poder determinar esta, se consideró el criterio del profesor del aula de cada contexto educativo. Los cuales indicaron que alumnos no eran idóneos para participar en el estudio.
- Que los alumnos hayan respondido todos los instrumentos de evaluación que se les aplicó (en caso de no tener contestado uno de los instrumentos no podrán participar en la investigación).

4.4 Instrumentos

Los instrumentos se establecen como técnicas de recolección de datos que tienen por objetivo dar validez, congruencia y calidad a la investigación, pues representan la realidad que el investigador desconoce (Bonilla-Castro y Rodríguez, 2005).

Se utilizaron cuatro instrumentos en total para recabar información. Se muestran los nombres de cada uno de ellos en la tabla 6.

Tabla 6

Instrumentos

INSTRUMENTO	NOMBRE
1	Instrumento para medir la comprensión lectora en niños de cuarto grado de primaria. “ <i>EL pequeño Julio</i> ” <i>textos adaptados</i> versión 1 (apegada al contexto rural) y versión 2 (apegada al contexto urbano).
2	Instrumento para medir la comprensión lectora en alumnos de cuarto grado de primaria “ <i>Murciélagos</i> ” <i>rúbrica flexible de evaluación</i> (de manera congruente con su contexto).
3	Técnica CLOZE. Textos: <i>Los niños que comieron maíz crudo</i> ”, “ <i>Las hormigas</i> ”.
4	Cuestionario para la aplicación de la regla Asociación Mexicana de agencias de Inteligencia de Mercado y Opinión (AMAI) para estimar el índice de <i>Niveles Socioeconómicos (NSE)</i> .

A continuación se describe cada uno de estos instrumentos, así como el proceso de construcción del mismo si es que fuese el caso. En el caso de los instrumentos para evaluar la comprensión lectora, incluyen su marco teórico en el cuerpo del trabajo, en el cual se conceptualiza la comprensión de la lectura, se define los parámetros para seleccionar los textos que los componen y se señala los niveles de comprensión lectora que contemplan dichas pruebas.

1) Instrumento para medir la comprensión lectora en niños de cuarto grado de primaria. “*EL pequeño Julio*” *textos adaptados*

Se diseñó este instrumento basándose en las características estructurales del ICLAU (Instrumento para medir la Comprensión Lectora en Alumnos Universitarios) de Guerra y Guevara (2013), donde a partir de un texto tipo expositivo-argumentativo ¿Qué es la evolución?,

se responden siete ítems que son orientados a evaluar los cinco niveles de comprensión lectora descritos por Pérez (2005).

En nuestro caso, el instrumento cuenta con dos versiones contextualizadas a la realidad de los evaluados (una versión adaptada al medio rural y otra al medio urbano), los textos son continuos-narrativos. La complejidad corresponde al grado escolar de los evaluados. Y responde a una prueba de ocho ítems, que se orientan a evaluar la comprensión lectora en función de los niveles propuestos por Pérez (2005), por lo que, dos preguntas evalúan el nivel literal, una el de reorganización, dos el nivel de inferencia, dos el nivel crítico y una pregunta para el nivel de apreciación.

Cabe señalar, que los aspectos válidos para cada reactivo se enmarcan en una rúbrica que se apega a criterios de calificación normalizados, es decir, que no hace hincapié en tomar en cuenta la situación particular sociocultural de los evaluados, pues evalúa a todos con un criterio único de corrección.

Selección del texto

Se tomaron en cuenta los siguientes criterios para la selección:

- Que fuera texto continuo-narrativo, con temas familiares para los alumnos.
- Que la complejidad de este correspondiera al grado escolar de los alumnos.
- Que no apareciera en los libros de texto gratuito, pero que sea similar en contenido a estos.
- Que los alumnos no hayan tenido contacto con los mismos con anterioridad.

De acuerdo con los criterios antes mencionados, se llevó a cabo una revisión exhaustiva de los libros de texto gratuitos de cuarto grado de primaria. Posteriormente se revisaron libros

correspondientes al cuarto grado de primaria, de tres editoriales distintas, Fernández Editores, Santillana y Trillas. Se eligió un texto que corresponde al libro “Soy Lector” de editorial Trillas, ya que este libro no es utilizado en ninguno de los contextos educativos de los alumnos, por lo que los niños no han tenido contacto con este. El texto seleccionado se titula “El pequeño escribiente”, que es un texto continuo-narrativo-cuento. Es tipificado como narrativo, ya que se compone de secuencias y acciones, también sigue ordenadamente un desarrollo cronológico.

Adaptación del texto

El contenido léxico del texto se considera de suma importancia, ya que si este no es comprensible se podría generar confusión en la comprensión del texto (Beck y Mckeown, 2007), en tal sentido, para asegurarse que fuese un texto adecuado para la población a la que se le destinaría, se realizó un análisis del vocabulario.

Para ello, con el propósito de que realizaran la señalización de aquellas palabras que les resultaban desconocidas en los textos, se aplicó el texto seleccionado a niños de tres contextos educativos distintos de cuarto grado de primaria, de Cuernavaca, Huitzilac y Tepoztlán, en el mes de marzo de 2018, estos no forman parte de los sujetos de la investigación. Los textos fueron entregados a cada estudiante por la investigadora. El tiempo aproximado para la lectura de los textos fue de 20 minutos en las tres escuelas.

Posteriormente se les pidió a los docentes de los grupos que seleccionaran palabras que consideraran desconocidas para sus alumnos. Esto con el fin, de conocer si el vocabulario utilizado es apropiado para su contexto específico, de no ser así se harían los ajustes pertinentes.

Los participantes totales fueron de 88 alumnos y seis docentes, distribuidos en los tres municipios de Cuernavaca, Huitzilac y Tepoztlán; en cada municipio estos pertenecen a una misma escuela (ver tabla 7).

Tabla 7*Distribución de participantes adaptación de textos*

Municipio	Participantes	
	Alumnos	Docentes
Cuernavaca	28	2
Huitzilac	46	2
Tepoztlán	14	2
Total	88	6

Posteriormente se realizó un análisis de las palabras que fueron marcadas tanto por alumnos como por los docentes en los dos textos seleccionados; estas se incorporaron en el programa de Microsoft Excel; posteriormente se realizó un análisis de frecuencia para poder identificar que palabras habían sido escogidas por la mayor cantidad de los participantes en los diferentes contextos las cuales se pueden observar en anexos.

Después, se compararon las frecuencias de las palabras seleccionadas por los alumnos y los docentes en los tres contextos educativos. Coincidiendo como se muestra (ver tabla 8).

Tabla 8*Palabras desconocidas de texto narrativo seleccionado para adaptación*

Palabras desconocidas
Copista
Quinqué
Alcoba
Tientas
Escribiente
Tez
Furtivamente
Desgano
Severidad
Rejuvenecido
Decisiva

Se tomó como criterio de selección a las palabras que obtuvieron mayor frecuencia, tanto por alumnos como por docentes. Se modificaron sólo las palabras que resultaran complejas por su significado, y que fuera muy complicado acceder a este a través de la lectura misma. Estas se cambiaron por un sinónimo. También se adecuó la coherencia del texto en función de la realidad de los alumnos, es decir se contextualizó tomando como base las actividades económicas propias del lugar.

Las dos versiones de los textos mantienen la misma estructura, sin perder significativamente la longitud y complejidad sintáctica. Es así como quedaron dos versiones del texto “Pequeño escribiente” nombrado en adelante “El pequeño Julio”, versión 1 (apegada al contexto rural) y versión 2 (apegada al contexto urbano). Los dos textos narrativos son cuentos y mantienen un tema cercano a su contexto cultural, por las actividades económicas que desarrollan los personajes (ver anexos).

El haber generado dos versiones del texto “El pequeño Julio”, se debe a que este texto, por ser narrativo, se prestó a poder adecuar en el relato situaciones de acontecimientos más parecidos a la realidad de los alumnos. La construcción de estos textos para evaluar la comprensión lectora atiende a la idea de Harrison (2004), por un lado, a mejorar las prácticas de evaluación de dicha comprensión tomando en cuenta lo que lleva a la construcción de significados; por otro lado, el de ser auténticos, de atender más al lector mismo.

Ajuste del instrumento

Para poder medir la comprensión lectora, se realizaron ocho ítems en cada uno de los textos, estos orientados a averiguar los niveles de comprensión lectora según (Pérez, 2005). Las preguntas que evalúan el nivel literal son dos, una el de reorganización de la información, dos del nivel inferencial, dos más del nivel crítico y una del nivel de apreciación, ver anexos. Se elaboró

una rúbrica de evaluación para los reactivos de cada texto, para poder constatar que estos se relacionen efectivamente con los criterios de los cinco niveles de comprensión lectora según (Pérez, 2005).

Posteriormente, se realizó una validación cualitativa de este instrumento que atendiera a los siguientes criterios: contenido de los textos tanto en vocabulario como en situación contextualizada a su entorno, así como preguntas relacionadas con los diversos criterios de evaluación del instrumento. Para ello, se requirió la participación de dos docentes con más de 30 años de experiencia, que han impartido clase a grupos de cuarto grado en distintos contextos educativos y tres docentes de educación primaria de los contextos educativos que son escenarios de esta investigación. Después de dar su visto bueno, se procedió a elaborar una rúbrica normalizada (calificación única) para evaluar las respuestas de los dos textos adaptados (ver anexos).

2) Instrumento para medir la comprensión lectora en alumnos de cuarto grado de primaria.

“Murciélagos” rúbrica flexible de evaluación (de manera congruente con su contexto)

Se diseñó este instrumento basándose al igual que “El pequeño Julio” en las características del ICLAU (Instrumento para medir la Comprensión Lectora en Alumnos Universitarios) de Guerra y Guevara (2013). Este instrumento cuenta con un texto continuo-expositivo. La complejidad corresponde al grado escolar de los evaluados. Y responde a una prueba de ocho ítems, que se orientan a evaluar la comprensión lectora en función de los niveles propuestos por Pérez (2005), por lo que, dos preguntas evalúan el nivel literal, una el de reorganización, dos el nivel de inferencia, dos el nivel crítico y una pregunta para el nivel de apreciación. Los aspectos válidos para cada reactivo se encuadran en una rúbrica para evaluar las respuestas del texto de

manera flexible, es decir que las respuestas se puedan evaluar de manera congruente con su contexto.

Selección del texto

Se tomaron en cuenta los siguientes criterios para la selección del texto:

- Que fuera texto escolar expositivo sobre temas familiares para los alumnos
- Que la complejidad de estos correspondiera al grado escolar de los alumnos.
- Que no aparecieran en los libros de texto gratuito, pero que sean similares en contenido a estos.
- Que los alumnos no hayan tenido contacto con los mismos con anterioridad.

Nuevamente se lleva a cabo una revisión exhaustiva de los libros de texto gratuitos de cuarto grado de primaria. Posteriormente se revisaron libros correspondientes al cuarto grado de primaria, de tres editoriales distintas, Fernández Editores, Santillana y Trillas. Se eligió un texto que corresponde al libro “Soy Lector” de editorial Trillas. El texto seleccionado se titula “Murciélagos”, es un texto continuo-expositivo.

Adaptación del texto

Para la adaptación del texto de este instrumento se siguió el mismo lineamiento que el instrumento 1, con los mismos participantes en los mismos escenarios.

En el texto “Murciélagos”, los alumnos y docentes coincidieron con las siguientes palabras como desconocidas (ver tabla 9).

Tabla 9

Palabras desconocidas de texto expositivo seleccionado para adaptación

Palabras desconocidas		
Hematófagos	Nectarívoros	Tapires
Frugívoros	Insectívoros	Néctar
Ictiófagos	Ecolocación	Mandíbula

Se tomó como criterio de selección a las palabras que obtuvieron mayor frecuencia, tanto por alumnos como por docentes. En este texto sólo se modificó la palabra tapires. Las palabras, que resultaran complejas por su significado, que son las que se mencionan en la tabla 9, no fueron modificadas, ya que el texto mismo permite acceder a su significado, se puede observar en anexos.

Ajuste del instrumento

Posteriormente, para poder medir la comprensión lectora, se realizaron al igual que en el instrumento 1, ocho ítems, estos orientados a averiguar los niveles de comprensión lectora según (Pérez, 2005). Las preguntas que evalúan el nivel literal son dos, una el de reorganización de la información, dos del nivel inferencial, dos más del nivel crítico y una del nivel de apreciación. Después, con base en los cinco niveles de comprensión lectora, se elaboró una rúbrica de evaluación para los reactivos de cada texto, para poder constatar que estos se relacionen efectivamente con los criterios de los cinco niveles de comprensión lectora según (Pérez, 2005).

Posteriormente, al igual que en el caso anterior, se realizó una validación cualitativa de este instrumento que atendiera a los siguientes criterios: vocabulario que no sea desconocido y que no se pueda acceder al significado de las palabras a través mismo texto, así como preguntas relacionadas con los diversos criterios de evaluación del instrumento. Participaron los mismos docentes que en el instrumento anterior. Después de dar su visto bueno, se procedió a elaborar

una rúbrica para evaluar las respuestas del texto de manera flexible, es decir que las respuestas se puedan evaluar de manera congruente con su contexto. Como tal, la rúbrica no evalúa respuestas correctas o incorrectas sino si las respuestas son o no congruentes con el contexto de origen.

3) Técnica CLOZE. Textos: “*Los niños que comieron maíz crudo*” y “*Las hormigas*”

Esta técnica, consiste en la omisión de algunas palabras de un texto, generalmente son cada cinco palabras conservando la primera y última oración o párrafo, el fin de esta consiste en que el sujeto sustituya en las líneas la palabra que falta, de manera que se mantenga el sentido del texto (Peña, 1997). Como señala Rodríguez (1983), “Cloze” establece una metodología ampliamente aceptada, además de ser un valioso instrumento de evaluación de la lectura. Asimismo promueve procedimientos esenciales de la lectura como son, inferencia, la anticipación y resolución de problemas (Difabio, 2008).

Debido a ello, se utilizó esta técnica para comprar este rasgo que caracteriza a la lectura de comprensión con el tercer nivel de comprensión lectora que puntualiza Pérez (2005). A continuación, se describe el proceso de la construcción de esta tarea:

Selección del texto

Se tomaron en cuenta los siguientes criterios para la selección:

- Que fueran textos continuos, tipificados como narrativos y expositivos.
- Que la complejidad de este correspondiera al grado escolar de los alumnos.
- Que no apareciera en los libros de texto gratuito, pero que sea similar en contenido a estos.
- Que los alumnos no hayan tenido contacto con los mismos con anterioridad.

Habiendo revisado distintos libros con anterioridad. Se eligieron textos que corresponden a la editorial Trillas, del libro de español de cuarto grado de primaria, “Los niños que comieron maíz crudo”, que es un texto continuo-narrativo-leyenda y “Las hormigas”, que es un texto continuo-expositivo-descriptivo. El primer texto se eligió ya que al ser continuo-narrativo-leyenda puede ser más significativo para los alumnos del contexto rural. El segundo texto se eligió porque al ser continuo-expositivo-descriptivo puede ser más significativo para los evaluados, ya sea por su cercanía con su realidad o la relación que tengan con este tipo de texto.

Ajuste del instrumento

Con los textos “Los niños que comieron maíz crudo” y “Las hormigas”; se siguieron los lineamientos que señala Peña (1997) para la construcción de la tarea. Los instrumentos se aplicaron a cuatro niños de cada contexto educativo, que no formaron parte de los sujetos de investigación, esto para conocer si eran apropiados para las habilidades de los niños de cuarto grado, de lo contrario se harían los ajustes pertinentes. En esta primera aplicación, se pudo observar que la tarea CLOZE al seguir la versión original de eliminar cada quinta palabra, resultaba muy compleja para que los niños pudieran resolverlas. Por lo que se simplificó eliminando cada novena palabra en lugar de cada quinta (Ray-Bazán, 2009).

No obstante, los docentes que realizaron la validación cualitativa consideraron que la tarea seguía siendo muy compleja para los niños. Por lo que se recurrió a realizar las modificaciones con criterios de eliminación como lo hiciera Francis (1999). Se cambió el método de eliminación de una selección aleatoria por una selección intencional. Las palabras que se eliminaron fueron palabras de contenido. Posteriormente los docentes aprobaron la tarea, ya que consideraron que la complejidad de la misma sí era adecuada para el grado escolar de los alumnos. Así, se aplicó

la nueva tarea a niños que no fueran parte de la presente investigación, observándose que estos pudieron responder la tarea (ver anexos).

Para cuantificar esta tarea se elaboró una rúbrica flexible para ambos textos (“Los niños que comieron maíz crudo”, que es un texto continuo-narrativo-leyenda y “Las hormigas”, que es un texto continuo-expositivo-descriptivo) considerando como respuesta correcta, además de la palabra exacta, cualquiera que semánticamente pudiera equivaler a la palabra faltante para que el texto no perdiera cohesión. Cabe señalar, que sólo se otorgaría la puntuación máxima si era la palabra exacta. Las puntuaciones se otorgaron de 0 a 2 puntos, los criterios para calificar se muestran en anexos.

4) Cuestionario para la aplicación de la regla AMAI para estimar el nivel socioeconómico

Para medir el nivel socioeconómico de los alumnos se utilizó el cuestionario AMAI, permite agrupar y clasificar los hogares mexicanos en siete niveles distintos, A/B, C+, C, C-, D+, D Y E, estos de acuerdo a la capacidad de satisfacer las necesidades de los integrantes de los hogares en función de desarrollo profesional, vivienda, tecnología, etc. Dicho cuestionario se aplica con el fin de controlar aspectos influyentes en la comprensión lectora. Este lo contestarían los padres de familia, se colocó en anexos. En la tabla 10, se presentan las dimensiones e indicadores que evalúa AMAI.

Tabla10

Dimensiones e indicadores que evalúa AMAI

Dimensiones del bienestar	Indicadores
• Capital humano	Escolaridad del jefe del hogar
• Infraestructura Practica	Número de autos
• Conectividad y entretenimiento	Tenencia de internet
• Infraestructura Sanitaria	Número de baños completos
• Planeación y futuro	Número de personas ocupadas de 14 años y

<ul style="list-style-type: none"> • Infraestructura básica y espacio 	<p>más</p> <p>Número de dormitorios</p>
--	---

(Tomado de AMAI, 2018)

4.5 Procedimiento

La investigación fue realizada en tres fases, en la primera parte se encuentra la aplicación de los instrumentos de evaluación; en la segunda fase se llevó a cabo la calificación de los instrumentos y la elaboración de la base de datos; en la tercera y última fase se realizó el análisis de datos.

Fase 1. Aplicación

Primeramente se contactó a las autoridades de cada escuela, las cuales constituyeron el escenario de la investigación. Se les explicó el propósito del estudio, ante su aceptación, se solicitaron a la Facultad de Comunicación Humana en la Jefatura de Programas Educativos de Posgrado los oficios de autorización para dicha investigación. Una vez hecho esto, se ingresaron a las escuelas escenarios de la investigación; las autoridades educativas presentes en los días que se acudió a dichas escuelas (directores, subdirectores, coordinadores académicos), presentaron a la investigadora con los maestros de los grupos de cuarto grado, donde se trabajaría con los alumnos (muestra del estudio).

Posteriormente, se les explicó a detalle a los maestros el propósito del estudio, todos se mostraron muy accesibles para apoyar en lo que se les pudiera requerir. Primeramente se les solicitó que convocaran a una reunión a los padres de familia, con previa autorización del director, esto para que se les pudiera aplicar el cuestionario AMAI, los padres de familia fueron convocados en la medida de lo posible de los tiempos de los docentes. Durante las reuniones con los padres de familia, se les informó lo importante que era que era que contestaran el

cuestionario AMAI con datos reales, mismos que serían utilizados sólo con fines de la investigación, además de ser resguardados de manera confidencial.

Después se realizaron entrevistas semiestructuradas a docentes de las tres escuelas, para averiguar datos de los padres (actividades económicas, capital cultural, dinámica a la hora de involucrarse en actividades escolares) y del contexto, usos y costumbres de la localidad. También se les pregunto sobre las dificultades que presentan los alumnos en lectura de comprensión, estrategias que utilizan para mejorar la comprensión lectora de los alumnos.

Posteriormente se pasó a la aplicación de los instrumentos a los alumnos de los tres contextos educativos. Estas aplicaciones fueron realizadas entre los meses de marzo y junio de 2018. Los tiempos de aplicación y sesiones variaron de escuela en escuela, puesto que se tenía que aplicar de acuerdo a las posibilidades de las mismas. La aplicación de cada instrumento duro como máximo una hora. Los instrumentos fueron aplicados por la investigadora y por un asistente, estudiante de MADEI con experiencia en aplicación de instrumentos de evaluación en niños escolares, asimismo, fue capacitada debidamente por la investigadora para dicha aplicación.

Se aplicaron los cuatro instrumentos a todos los participantes de los tres contextos educativos de manera grupal, para realizar las pruebas de hipótesis. No obstante, destacamos que las dos versiones de Julios se aplicaron en cada grupo de forma aleatoria, así, a unos participantes les podía tocar una u otra. Cabe señalar que los instrumentos no se aplicaron todos en un mismo día.

Fase 2. Calificación y elaboración de la base de datos

Se calificaron los instrumentos apegándose a los criterios de las rúbricas (ver anexos).

Para la asignación de la calificación, un mismo instrumento fue calificado dos veces con una semana de diferencia, esto con el fin de disminuir algún error humano que pudiera existir al

calificar gran cantidad de instrumentos. Así, con la segunda aplicación se tienen dos referencias de un mismo instrumento, que fueron cotejadas identificando los posibles casos de contraste. En el caso de que estas referencias no fueran compatibles por alguna discrepancia se realizó una tercera calificación, que sería la base de la comparativa entre las otras dos. Dejándose como verdadera la que tuviera dos calificaciones iguales.

Simultáneamente mientras se realizaban los registros, se elaboró la base de datos en Excel, en la cual se concentraron los resultados de todos los instrumentos aplicados, tanto los datos cuantitativos como los datos cualitativos (respuestas transcritas de cada alumno). Posteriormente, los datos cuantitativos (puntajes de las evaluaciones) fueron metidos en el programa SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) en su versión 22 para la realización de los análisis estadísticos correspondientes.

Fase 3. Análisis de datos

Por último se realizaron los análisis correspondientes que se dividieron en: cuantitativos y cualitativos.

Cuantitativos

Se hicieron los análisis correspondientes de descriptivas por contextos con el programa SPSS versión 22, para poder observar las diferencias en cuanto a los puntajes de la muestra de cada uno de los tres contextos educativos, para después hacer los análisis pertinentes, también se presenta el análisis de las correlaciones entre las diversas mediciones.

La configuración para el análisis cuantitativo y responder a las hipótesis, se observan en la tabla 11, las tres últimas columnas a la derecha señalan a los contextos educativo, donde C corresponde a Cuernavaca, H a Huitzilac y T a Tepoztlán.

Tabla 11*Configuración para análisis cuantitativo*

Hipótesis	Instrumento	C	H	T
	<i>1</i>			
Un texto más cercano a la realidad de los evaluados eleva el desempeño de la comprensión lectora de estos	<i>EL pequeño Julio</i> ” versión 1 (apegada al contexto rural).	-	+-	+
	<i>EL pequeño Julio</i> ” versión 2 (apegada al contexto urbano)	+	=	-
	<i>2</i>			
Al aplicar un texto genérico para los tres contextos educativos y evaluarlo de manera congruente con su contexto, los alumnos no tendrán diferencias entre sí en su desempeño de la comprensión lectora	<i>“Murciélagos”</i> <i>rúbrica flexible de evaluación</i> (de manera congruente con su contexto)	=	=	=
	<i>3</i>			
El desempeño de la comprensión lectora será mejor cuando el texto es más significativo para el evaluado, ya sea por la cercanía con su realidad o la relación que tenga con el contenido o tipo de texto.	Tarea CLOZE			
	Texto “Los niños que comieron maíz crudo”	-	+-	+
	Texto “Las hormigas”	=	=	=

Los signos diferenciados en la tabla aluden al desempeño de la comprensión lectora, donde, (-) es menor, (+) es mayor, (=) es igual.

Cualitativos

Para el análisis de los datos cualitativos en función de los objetivos de investigación, se trató la información obtenida de los instrumentos de evaluación de la comprensión lectora “El pequeño Julio”, “Murciélagos” y las tareas “Cloze”. Para ello, se examinaron las respuestas de las preguntas abiertas y de la tarea Cloze de cada uno de los niños tratando de encontrar patrones de su desempeño.

Al realizar el análisis de las respuestas de los alumnos de los tres contextos educativos, se encontraron diferencias y similitudes entre estas. Lo que orientó a denominar categorías analíticas en función del tipo de respuestas, que se dividieron en: funcionalmente apropiadas

(correctas), que se apegan a los criterios de evaluación de pruebas estandarizadas y funcionalmente inapropiadas (incorrectas), estas no se apegan a criterios de evaluación estandarizados. Sin embargo, estas respuestas funcionalmente inapropiadas (incorrectas) en algunos casos, contextualmente tienen sentido, son claras, precisas y argumentadas. Por lo que se da un criterio más de clasificación. Ahora bien, las respuestas referidas como funcionalmente inapropiadas (incorrectas) se codificaron en perfiles representacionales (entender su realidad) y se asignaron tres categorías a estas: prejuicio, anecdótica y experiencias concretas, que se describen en el apartado en el que se presentan los resultados de este análisis. Entonces las respuestas pueden ser funcionalmente apropiadas (correctas) o funcionalmente inapropiadas (incorrectas) y asimismo estas últimas pueden estar en la categoría de prejuicio, anecdóticas o experiencias concretas.

Así, las mediciones de los instrumentos de evaluación de la comprensión lectora se trabajaron conforme a la siguiente estructura, como lo hiciera López (2019):

- Ilustrativos. En esta se eligieron dos casos de cada uno de los tres contextos educativos, para poder ejemplificar las formas de respuesta de las preguntas abiertas de los alumnos, así como la manera de análisis textual que se realizó a estos.
- Descriptivos. Esta se refiere a la descripción de los datos, a través de un análisis por pregunta en cada caso y por cada grupo.
- Comparativo. Esta se abordó desde la perspectiva interna de cada grupo y de manera general entre los grupos, haciéndose énfasis en las frecuencias acumuladas de sus respuestas, analizando los perfiles representacionales de cada una.

CAPÍTULO 5. RESULTADOS

En el presente capítulo se describen y explican los resultados del estudio, obtenidos a través de los instrumentos de medición antes mencionados. Los análisis correspondientes se dividieron en cuantitativos y cualitativos.

5.1 Cuantitativos

En este apartado se revisa los resultados obtenidos en los instrumentos de evaluación de la comprensión lectora (ya sea por texto adaptado o evaluación, o bien, por tipo de texto) y el nivel socioeconómico AMAI. En primer término se presentan los resultados del AMAI, seguido por el análisis descriptivo de las distintas distribuciones de los promedios de los puntajes obtenidos por los alumnos, finalizando con el análisis de las posibles diferencias utilizando como agrupadores el contexto educativo de procedencia.

Nivel socioeconómico AMAI

Se reporta el nivel socioeconómico de los alumnos primero general y posteriormente por contexto educativo, ya que se hace necesario profundizar en este factor, puesto que se vincula con la comprensión lectora.

En la tabla 12 se observa que 23 alumnos (27.4%) tienen un nivel socioeconómico de D+, que corresponde de 90 a 111 puntos obtenidos; las principales características de este nivel son: En el 62% de los hogares en este nivel el jefe de hogar tiene estudios mayores a primaria. Solamente el 19% cuenta con conexión a internet fijo en la vivienda. Un 41% de su gasto se destina a la alimentación y un 7% a educación.

Seguido de 18 alumnos (21.4%) tienen un nivel socioeconómico de C-, que corresponde de 112 a 135 puntos obtenidos; las principales características de este nivel son: Un 73% de los

hogares en este nivel están encabezados por un jefe de hogar con estudios mayores a primaria. El 47% de estos hogares cuentan con conexión a Internet fijo en la vivienda. El 38% del gasto de estos hogares se asigna para alimentos y un 5% es para vestido y calzado.

Con 17 alumnos (20.2%) tienen un nivel socioeconómico de D, que corresponde de 48 a 89 puntos obtenidos; las principales características de este nivel son: En el 56% de hogares el jefe del hogar tiene estudios hasta primaria y únicamente un 4% tiene internet fijo en la vivienda. Un poco menos de la mitad de su gasto (46%) se destina a la alimentación.

También con 17 alumnos (20.2%) tienen un nivel socioeconómico de C, que corresponde de 136 a 165 puntos obtenidos; las principales características de este nivel son: Un 81% de los hogares en este nivel tienen un jefe de hogar con estudios mayores a primaria y 73% cuentan con conexión a Internet fijo en la vivienda. Del total de gastos de este nivel, un 35% son destinados a la alimentación y un 9% a educación.

Con 6 alumnos (7.1%) tienen un nivel socioeconómico de C+, que corresponde de 166 a 204 puntos obtenidos; las principales características de este nivel son: El 89% de los hogares en este nivel cuentan con uno o más vehículos de transporte y un 91% tiene acceso a internet fijo en la vivienda. Un poco menos de la tercera parte (31%) de su gasto se destina a los alimentos y lo que se destina (5%) a calzado y vestido es muy homogéneo con otros niveles. Lo que indica un alto estrato de nivel de vida.

Por último 3 alumnos (3.6%) tienen un nivel socioeconómico de A/B, que corresponde de 205 o más puntos obtenidos; las principales características de este nivel son: El nivel socioeconómico A/B está conformado mayoritariamente (82%) de hogares en los que el jefe de familia tiene estudios profesionales. El 98% de esos hogares cuenta con Internet fijo en la vivienda. Es el nivel

que más invierte en educación (13% de su gasto) y también el que menor proporción gasta en alimentos (25%). Este nivel es el estrato más alto de vida.

Estos datos nos permiten inferir, que el total de la muestra de los tres contextos educativos se caracteriza por tener un nivel de vida medio bajo.

Tabla 12

Frecuencia del nivel socioeconómico de los tres contextos educativo

NIVEL SOCIOECONÓMICO					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	A/B	3	3.6	3.6	3.6
	C	17	20.2	20.2	23.8
	C-	18	21.4	21.4	45.2
	C+	6	7.1	7.1	52.4
	D	17	20.2	20.2	72.6
	D+	23	27.4	27.4	100.0
	Total	84	100.0	100.0	

En la figura 2 se observa la distribución de las frecuencias del nivel socioeconómico de los tres contextos educativos. Teniendo Cuernavaca dos alumnos con el estrato más alto de vida, seguido por Tepoztlán con un alumno.

Es el nivel D+ donde se observa mayor número de alumnos con este estrato socioeconómico, teniendo Cuernavaca 9 alumnos, seguido de Huitzilac y Tepoztlán con 7 alumnos cada uno.

Cabe destacar que ninguno de los tres contextos educativos tiene un alumno en el estrato socioeconómico más bajo.

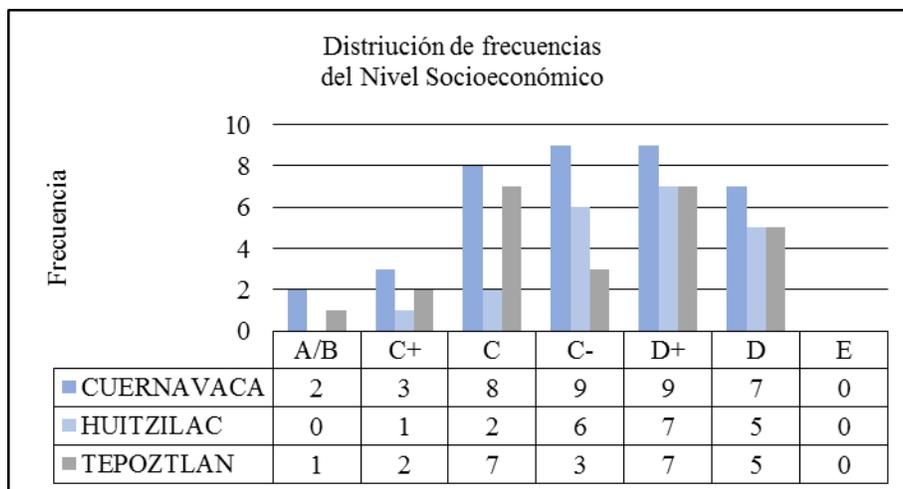


Figura 2. Distribución de la frecuencia del nivel socioeconómico en los tres contextos

Para evaluar si existían diferencias significativas entre los grupos se realizó la comparación estadística como se muestra en la tabla 13. El análisis estadístico arrojó que no existen diferencias significativas, ya que el nivel de significancia de la ANOVA es mayor a 0.05, lo cual nos permite decir que en los tres contextos educativos el nivel socioeconómico es similar. Por lo que los resultados encontrados concluyen con la no existencia de relación en el desempeño de la comprensión lectora y el nivel socioeconómico de los alumnos. Debido a este resultado el nivel socioeconómico ya no incluye en los análisis posteriores.

Tabla 13

Resultado del análisis con la prueba ANOVA para puntos del nivel socioeconómico

PUNTOS AMAI					
	Suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática	F	Sig.
Entre grupos	5370.315	2	2685.157	2.221	.115
Dentro de grupos	97933.245	81	1209.052		
Total	103303.560	83			

Comprensión lectora ante textos adaptados

En la tabla 14 se puede observar el número de alumnos que realizó “El pequeño Julio” textos adaptados, rúbrica genérica para su evaluación, versión 1 (apegada al contexto rural), en cada contexto educativo, así como el puntaje alcanzado. La puntuación máxima es de 22. Destaca el contexto educativo de Huitzilac con un puntaje de $M=18.10$ y $DS=2.767$, seguido por Tepoztlán con un puntaje de $M=16.31$ y $DS=2.869$, por último se encuentra Cuernavaca con un puntaje de $M=15.79$ y $DS=2.577$. Se puede apreciar, examinando los promedios de los puntajes obtenidos, que son más altos en Huitzilac y Tepoztlán, por lo que se comportan de acuerdo a lo esperado, es decir, que muestran un incremento en función de la adaptación del texto más cercano a su realidad.

Tabla 14

Puntuaciones del instrumento “El pequeño Julio” versión 1

	N	Media	Desviación estándar	Error estándar	95% del intervalo de confianza para la media		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
C	14	15.79	2.577	.689	14.30	17.27	11	21
H	10	18.10	2.767	.875	16.12	20.08	13	22
T	16	16.31	2.869	.717	14.78	17.84	12	20
Total	40	16.58	2.827	.447	15.67	17.48	11	22

(“El pequeño Julio” versión 1, apegada al contexto rural).

En la tabla 15 se presentan los resultados de la comparación estadística. El análisis arrojó que no existen diferencias significativas, ya que el nivel de significancia de la ANOVA es mayor a 0.05, por lo que no existen posibles diferencias por el uso de adaptaciones de textos en función del contexto de procedencia para evaluar la comprensión lectora.

Tabla 15

Resultado del análisis con la prueba ANOVA para “El pequeño Julio” versión 1

PUNTUACIÓN	Suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática	F	Sig.
Entre grupos	33.080	2	16.540	2.196	.126
Dentro de grupos	278.695	37	7.532		
Total	311.775	39			

(“El pequeño Julio” versión 1, apegada al contexto rural).

En la tabla 16 se puede observar el número de alumnos que realizó “El pequeño Julio” textos adaptados, rúbrica genérica para su evaluación, versión 2 (apegada al contexto urbano), en cada contexto educativo, así como el puntaje alcanzado. La puntuación máxima es de 22. Como se puede apreciar en la tabla, el promedio es ligeramente más alto en Cuernavaca con un puntaje de $M=16.96$ y $DS=2.510$, muy similar es el de Huitzilac con un puntaje de $M=16.73$ y $DS=2.970$, por último se encuentra Tepoztlán con un puntaje de $M=15.56$ y $DS=3.779$. Los promedios obtenidos son similares en los tres contextos. Sin embargo los datos muestran que Tepoztlán tiene un promedio más bajo, por lo que se comporta de acuerdo a los esperado, es decir, que al ser un texto que no es tan cercano a su realidad su desempeño es más bajo.

Tabla 16

Puntuaciones del instrumento “El pequeño Julio” versión 2

	N	Media	Desviación estándar	Error estándar	95% del intervalo de confianza para la media		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
C	24	16.96	2.510	.512	15.90	18.02	13	21
H	11	16.73	2.970	.895	14.73	18.72	12	21
T	9	15.56	3.779	1.260	12.65	18.46	11	21
Total	44	16.61	2.895	.436	15.73	17.49	11	21

(“El pequeño Julio” versión 2, apegada al contexto urbano).

En la tabla 17 se presentan los resultados de la prueba ANOVA de un factor. El análisis arrojó que no existen diferencias significativas, ya que el nivel de significancia de la ANOVA es mayor a 0.05, por lo que no existen posibles diferencias por el uso de adaptaciones de textos en función del contexto de procedencia para evaluar la comprensión lectora.

Tabla 17

Resultado del análisis con la prueba ANOVA para “El pequeño Julio” versión 2

PUNTUACIÓN	Suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática	F	Sig.
Entre grupos	13.069	2	6.535	.771	.469
Dentro de grupos	347.362	41	8.472		
Total	360.432	43			

(“El pequeño Julio” versión 2apegada al contexto urbano).

Comprensión lectora ante evaluación adaptada

En la tabla 18 se puede observar el número de alumnos que realizó “Murciélagos” rúbrica flexible de evaluación (de manera congruente con su contexto), en cada contexto educativo, así como el puntaje alcanzado. La puntuación máxima es de 22. En primer lugar se encuentra Cuernavaca con un puntaje de $M=17.42$ y $DS=2.767$, muy cercano sigue Tepoztlán con un puntaje de $M=17.92$ y $DS=1.441$, y finalmente Huitzilac con un puntaje de $M=16.92$ y $DS=2.974$. Los desempeños son relativamente homogéneos entre los contextos educativos de Cuernavaca y Tepoztlán, siendo esto lo que se esperaba, es decir, un puntaje similar entre un contexto urbano y uno rural al evaluar las respuestas de los alumnos de manera congruente con su contexto de procedencia.

Tabla 18

Puntuaciones del instrumento “Murciélagos” rúbrica flexible de evaluación

	N	Media	Desviación estándar	Error estándar	95% del intervalo de confianza para la media		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
C	38	17.42	2.767	.449	16.51	18.33	12	21
H	21	16.95	2.974	.649	15.60	18.31	12	21
T	25	17.92	1.441	.288	17.33	18.51	15	20
Total	84	17.45	2.505	.273	16.91	18.00	12	21

(Rúbrica flexible de evaluación de manera congruente con su contexto)

La tabla 19 muestra los resultados de la prueba ANOVA de un factor. El análisis muestra que no existen diferencias significativas, ya que el nivel de significancia de la ANOVA es mayor a 0.05, por lo que los puntajes de los alumnos no son mejores cuando se adapta la forma de evaluar sus respuestas de manera congruente con su realidad.

Tabla 19

Resultado del análisis con la prueba ANOVA para “Murciélagos” rúbrica flexible de evaluación

PUNTUACIÓN	Suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática	F	Sig.
Entre grupos	10.754	2	5.377	.854	.430
Dentro de grupos	510.056	81	6.297		
Total	520.810	83			

(Rúbrica flexible de evaluación de manera congruente con su contexto).

Comprensión lectora ante tipo de texto

En la tabla 20 se muestra el número de alumnos que realizó la tarea “CLOZE” con el texto narrativo (Los niños que comieron maíz crudo). La puntuación máxima para el texto narrativo es 24, situándose Cuernavaca en primer lugar con un puntaje de $M=19.95$ y $DS=1.676$, seguido por Huitzilac con un puntaje $M=19.48$ y $DS=1.692$, finalmente Tepoztlán con un puntaje $M=18.48$ y $DS=1.503$. Los desempeños son relativamente homogéneos entre los contextos educativos de

Cuernavaca y Huitzilac, quedando Tepoztlán de este último con un punto más abajo. Se esperaba que el desempeño fuese mejor si el texto es más significativo para los alumnos.

Tabla 20

Puntuaciones de la tarea CLOZE texto narrativo

	N	Media	Desviación estándar	Error estándar	95% del intervalo de confianza para la media		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
C	38	19.95	1.676	.272	19.40	20.50	17	24
H	21	19.48	1.692	.369	18.71	20.25	15	22
T	25	18.48	1.503	.301	17.86	19.10	15	21
Total	84	19.39	1.729	.189	19.02	19.77	15	24

(Texto narrativo: los niños que comieron maíz crudo).

Con el propósito de contrastar los puntajes de los alumnos según el contexto educativo se solicitó en el paquete estadístico el ANOVA de un factor. Además también se solicitó la prueba de homogeneidad de varianza mediante el Test de Levene para comprobar si se cumplía el supuesto de homocedasticidad requerido. También se pidió la prueba Post-hoc Tukey para conocer cuáles grupos presentan la diferencia estadísticamente significativa.

La tabla 21 muestra los resultados de la prueba ANOVA de un factor. El análisis muestra que sí existen diferencias significativas entre los tres contextos educativos en el puntaje de la tarea CLOZE (Los niños que comieron maíz crudo, texto narrativo) ya que el nivel de significancia de la ANOVA es menor a 0.05.

Tabla 21

Resultado del análisis con la prueba ANOVA para la tarea CLOZE texto narrativo

	Suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática	F	Sig.
Entre grupos	32.663	2	16.331	6.142	.003
Dentro de grupos	215.373	81	2.659		
Total	248.036	83			

(Texto narrativo: los niños que comieron maíz crudo)

La tabla 22 muestra los resultados de la prueba Tukey. Los grupos que presentan diferencias estadísticamente significativas como se observa en la tabla las únicas diferencias significativas son entre C (Cuernavaca) y T (Tepoztlán), a favor de C (Cuernavaca) que presenta un nivel de menor a 0.05, por lo que los puntajes de los alumnos de este contexto educativo son mejores cuando se aplica un texto narrativo aun cuando no es cercano a su realidad.

Tabla 22

Resultado del análisis con la prueba Tukey para la tarea CLOZE texto narrativo

HSD Tukey						
(I) ESCUELA	(J) ESCUELA	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	Sig.	95% de intervalo de confianza	
					Límite inferior	Límite superior
C	H	.471	.443	.540	-.59	1.53
	T	1.467*	.420	.002	.46	2.47
H	C	-.471	.443	.540	-1.53	.59
	T	.996	.483	.104	-.16	2.15
T	C	-1.467*	.420	.002	-2.47	-.46
	H	-.996	.483	.104	-2.15	.16

*. La diferencia de medias es significativa en el nivel 0.05.

En la tabla 23 se muestra el número de alumnos que realizó la tarea CLOZE respecto al texto expositivo (Hormigas), la puntuación máxima es de 32. En primer lugar se encuentra Cuernavaca con un puntaje de $M=26.579$ y $DS=2.3553$, muy cercano sigue Huitzilac con un puntaje de $M=26.381$ y $DS=4.4326$, y finalmente Tepoztlán con un puntaje de $M=23.880$ y $DS=3.7452$. Los

desempeños son relativamente homogéneos entre los contextos educativos de Cuernavaca y Huitzilac. Se esperaba que el desempeño fuera igual entre los tres contextos.

Tabla 23

Puntuaciones de la tarea CLOZE texto expositivo (Hormigas)

	N	Media	Desviación estándar	Error estándar	95% del intervalo de confianza para la media		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
C	38	26.579	2.3553	.3821	25.805	27.353	20.0	31.0
H	21	26.381	4.4326	.9673	24.363	28.399	13.0	31.0
T	25	23.880	3.7452	.7490	22.334	25.426	14.0	30.0
Total	84	25.726	3.5681	.3893	24.952	26.501	13.0	31.0

Con el propósito de contrastar los puntajes de los alumnos según el contexto educativo se solicitó en el paquete estadístico el ANOVA de un factor. Además se solicitó la prueba de homogeneidad de varianza mediante el Test de Levene para comprobar si se cumplía el supuesto de homocedasticidad requerido. Al no ser las varianzas homogéneas se corrió la prueba Post-hoc T3 Dunnett para conocer cuáles grupos presentan la diferencia estadísticamente significativa.

La tabla 24 muestra los resultados de la prueba ANOVA de un factor. El análisis de la tarea CLOZE (Hormigas, texto expositivo), arroja una diferencia significativa entre los tres contextos educativos en el puntaje alcanzado por los alumnos en esta tarea, ya que el nivel de significancia de la ANOVA es menor a 0.05.

Tabla 24

Resultado del análisis con la prueba ANOVA para la tarea CLOZE texto expositivo

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Entre grupos	121.847	2	60.923	5.279	.007
Dentro de grupos	934.856	81	11.541		
Total	1056.702	83			

(Texto expositivo: hormigas).

La tabla 25 muestra los resultados de la prueba T3 Dunnett. Los grupos que presentan diferencias estadísticamente significativas como se observa en la tabla, las únicas diferencias significativas son entre C (Cuernavaca) y T (Tepoztlán), a favor de C (Cuernavaca) que presenta un nivel de menor a 0.05.

Tabla 25

Resultado del análisis con la prueba T3 Dunnett para la tarea CLOZE texto expositivo

Variable dependiente: HORMIGAS						
T3 Dunnett						
(I)	(J)	Diferencia de			95% de intervalo de confianza	
ESCUELA	ESCUELA	medias (I-J)	Error estándar	Sig.	Límite inferior	Límite superior
C	H	.1980	1.0400	.996	-2.445	2.841
	T	2.6989*	.8409	.008	.599	4.799
H	C	-.1980	1.0400	.996	-2.841	2.445
	T	2.5010	1.2234	.134	-.544	5.546
T	C	-2.6989*	.8409	.008	-4.799	-.599
	H	-2.5010	1.2234	.134	-5.546	.544

*. La diferencia de medias es significativa en el nivel 0.05.

(Texto expositivo: hormigas).

5.2 Cualitativos

En este apartado se revisa los resultados obtenidos de los instrumentos de evaluación de la comprensión lectora ya sea por texto adaptado (“El pequeño Julio”) o evaluación (“Murciélagos”), o bien, por tipo de texto (tareas “Cloze”). Esto a través de las categorías analíticas elaboradas en función del tipo de respuesta: funcionalmente apropiadas (correctas),

que se apegan a los criterios de evaluación de pruebas estandarizadas y funcionalmente inapropiadas (incorrectas), que no se apegan a criterios de evaluación estandarizados. Estas últimas se codificaron en perfiles representacionales (entender su realidad) y se asignaron tres categorías a estas: prejuicio, anecdótica y experiencias concretas.

Como se menciona anteriormente en el procedimiento, se reportan las mediciones de los instrumentos de evaluación de la comprensión lectora conforme a la estructura hecha por López (2019): Ilustrativos, descriptivos y comparativos.

En la tabla 26 se muestran las categorías analíticas en función del tipo de respuestas, ya sea, funcionalmente apropiadas (correctas) y funcionalmente inapropiadas (incorrectas).

TABLA 26

Categorías del análisis cualitativo de las respuestas

Categorías analíticas de las respuestas	Criterios de evaluación
Funcionalmente apropiadas (correctas)	Universales
Funcionalmente inapropiadas (incorrectas)	Contextuales

Asimismo, en la tabla 27 se muestran los perfiles representacionales (entender su realidad) en los que se codificaron las respuestas funcionalmente inapropiadas (incorrectas) y las categorías en las que se dividieron, su descripción de esta y la descripción de las respuestas de estas categorías.

TABLA 27

Perfiles representacionales de las respuestas funcionalmente inapropiadas (incorrectas)

Categorías	Descripción	Descriptorios de las respuestas
------------	-------------	---------------------------------

Prejuicio	Esta categoría alude a los pensamientos o creencias negativas que los alumnos tienen acerca de algo, ya sea situaciones, personas, cosas, animales, entre otros. Estas suposiciones son un tanto basadas en el imaginario colectivo de su comunidad.	Las respuestas de los alumnos que se enmarcan en esta categoría provienen de otras fuentes de conocimiento como lo es su contexto de procedencia. Por lo que se observa que sus respuestas pueden no ser el ideal.
Aneecdótica	Esta categoría alude a las situaciones que los alumnos han enfrentado, o bien miembros de su entorno.	Las respuestas de los alumnos que se enmarcan en esta categoría se caracterizan por ser apropiadas a lo vivido. Pueden ser o no el ideal.
Experiencias concretas	Esta categoría alude a los conocimientos adquiridos a través de la práctica. Esta práctica puede ser por la observación o por información escrita.	Las respuestas de los alumnos que se enmarcan en esta categoría se caracterizan por tener una postura específica. Así, las respuestas son el producto de combinar la información obtenida del texto con sus conocimientos. Puede ser o no correctamente aceptada.

(Respuestas funcionalmente inapropiadas =incorrectas, no se apegan a criterios de evaluación estandarizados).

Resultados ilustrativos

Se realizó el análisis textual de las respuestas de los alumnos, se reportan dos casos de cada contexto educativo.

Caso 1-Alumno 175 (Contexto educativo-Cuernavaca)

Murciélagos (Niveles de comprensión lectora)

Ítem 4. Nivel inferencial: ¿Por qué los murciélagos ayudan con el control de plagas?

- *Respuesta:* Porque si es de insectos los murciélagos se los comen y así ayudan.

Ítem 5. Nivel inferencial: ¿Qué pasaría si las orejas de los murciélagos no fueran grandes ni sensibles?

- *Respuesta:* No podrían hacer eco, se mueren de no poder andar.

Ítem 6. Nivel crítico: ¿Consideras que los murciélagos son peligrosos para los humanos? ¿Por qué?

- *Respuesta:* Depende, porque unos no hacen daño y otros sí.

Ítem 7. Nivel crítico: ¿Los humanos debemos matar a los murciélagos vampiros? ¿Por qué?

- *Respuesta:* Sí, porque chupan la sangre de los animales y ya no tenemos que comer.

Ítem 8. Apreciación: ¿Te gustó como el autor escribió el texto? ¿Por qué?

- *Respuesta:* Sí, porque viene todo de los murciélagos.

El pequeño Julio versión 2 (Niveles de comprensión lectora)

Ítem 4. Nivel inferencial: ¿Por qué Julio andaba a tientas por la habitación?

- *Respuesta:* Pues para que no se caiga en la oscuridad y no lo descubran.

Ítem 5. Nivel inferencial: ¿Por qué el padre de Julio le pidió perdón?

- *Respuesta: Porque su padre vio que Julio era buen hijo trabajador.*

Ítem 6. Nivel crítico: ¿Consideras que la actitud de Julio de trabajar por las noches estuvo bien? ¿Por qué?

- *Respuesta: Sí, porque quería ayudar a su padre.*

Ítem 7. Nivel crítico: ¿Te parece justo que el papá de Julio se molestara con él? ¿Por qué?

- *Respuesta: Sí, porque no es buen hijo si va mal en la escuela, y la noche es peligrosa.*

Ítem 8. Apreciación: ¿Te gustó como el autor escribió el texto? ¿Por qué?

- *Respuesta: Sí, porque es bueno.*

Las hormigas (Tarea Cloze)

Las hormigas son pequeños insectos, del orden de los himenópteros que pertenecen a la familia de los formicidae. Tienen una visión pobre, pero utilizan sus antenas para oler, degustar y t o c a r (1)

Existen diferencias físicas entre hormigas obreras, entre los machos y las h e m b r a s (2)

Todas las especies de hormigas conocidas son sociables y a m a b l e s (3) en colonias, las cuales pueden estar compuestas por pocos o por muchos individuos, llegando incluso a 100000 o m á s (4).

Casi todas las especies de hormigas tienen la clase obrera, conformada por hembras estériles, cuya función es la de construir el nido, cuidar las s y también conseguir a l i m e n t o (5).

Dentro de cada colonia existen hormigas de varios t i p o s (6). Las más pequeñas, conocidas como hormigas soldado, suelen quedarse dentro del hormiguero, mientras que las de mayor tamaño v a n (7) en busca de alimento.

La hormiga reina, en cambio, e s (8) solitaria. No la acompaña ningún macho cuando forma el h o r m i g u e r o (9). Su tamaño es superior al del resto de las hormigas, incluidos los m a c h o s (10).

Una vez que la hormiga reina ha sido fecundada, se le caen las alas. Al poco tiempo, p o n e (11) algunos huevos que se transformarán en hormigas o b r e r a s (12).

La hormiga reina depende de sí misma para su alimentación.

Cuando nacen las larvas, las alimenta mediante secreciones salivares.

Una hormiga reina puede vivir hasta 15 años durante los cuales pondrá h u e v o s (13)

La mayor parte de las especies de hormigas v i v e n (14) en el suelo, aunque las hay que habitan en la madera o en cavidades de las p a r e d e s (15).

Las hormigas pueden comunicarse entre sí mediante sus a n t e n a s (16). Reciben mensajes a distancias variables, que luego pueden retransmitir y que pueden ser de ataque, de huida, etc. Si una hormiga se queda prisionera en un derrumbe de tierra, puede prevenir a las otras hormigas mediante la estridulación, que consiste en producir sonido al frotar ciertas partes del cuerpo.

Los niños que comieron maíz crudo (Tarea Cloze)

Cuentan que una vez un hombre envió a sus dos hijos a la milpa para que cuidaran las plantas de maíz.

Cuando los niños estaban en la milpa, probaron las mazorcas de maíz c r u d o (1). Les gustaron tanto que cada vez que su padre los mandaba a trabajar, se comían todas las mazorcas crudas que p o d í a n (2).

Por eso un día los niños se convirtieron en coyotes y no regresaron a su c a s a (3). Cuando el hombre llegó al hogar preguntó a su mujer por sus h i j o s (4):

- ¿Adónde f u e r o n (5) los niños?

- Desde que se fueron a la milpa no han regresado - dijo la m a m á (6).

“Me pregunto si les pasó a l g o “(7), pensó el hombre y f u e (8) a buscarlos.

Fue a ver a los pequeños a la m i l p a (9), pero cuando llegó no e n c o n t r ó (10) a nadie. Entonces se dijo: “¿Estos niños se habrán convertido en coyotes?, y empezó a h u e s c a r (11) sus rastros.

Rodeó toda la milpa hasta encontrar las huellas de los pies de sus hijos. Esas huellas le enseñaron al hombre que sus niños habían subido a una alta roca y ahí mismo se habían convertido en coyotes, pues las huellas que bajaban de la roca ya no eran de n i ñ o s (12).

Por eso hoy entre los mayas se cree que el maíz daña, si se come crudo, porque el que lo come se vuelve coyote como esos niños.

En este primer caso referente al alumno con número de identificación 175 del contexto educativo de Cuernavaca, se puede observar cada una de sus respuestas ante las preguntas abiertas planteadas en los distintos instrumentos, al igual que el análisis de la tarea CLOZE.

Murciélagos (Niveles de comprensión lectora)

Ítem 4 y 5. Nivel inferencial: El alumno contesta esta pregunta correctamente, lo que pone de manifiesto el nivel de comprensión del texto, tanto el conocimiento del mundo que posee como la capacidad para aplicarlo.

Ítem 6 y 7. Nivel crítico: Responde a lo planteado, sin embargo aporta conocimientos previos pero en un escenario distinto a lo que se plantea en el texto, logra justificar sus respuestas, sin embargo no establece una relación significativa entre su respuesta basada en prejuicio y la lectura., su respuesta es funcionalmente inapropiada (incorrecta).

Ítem 8. Apreciación: El alumno hace alusión a un texto expositivo, ya que argumenta que se informa de un acontecimiento.

El pequeño Julio versión 2 (Niveles de comprensión lectora)

Ítem 4 y 5. Nivel inferencial: El alumno contesta esta pregunta correctamente, lo que pone de manifiesto tanto el conocimiento del mundo que posee como la capacidad para aplicarlo. Sin embargo, expresa su idea con mediana dificultad.

Ítem 6 y 7. Nivel crítico: Responde a lo planteado, las respuestas parecen estar basadas a experiencias concretas más que a la reflexión que demanda el texto, por lo que, su respuesta es funcionalmente inapropiada (incorrecta).

Ítem 8. Apreciación: Su respuesta es poco compleja gramaticalmente hablando, no hace alusión al tipo de texto ni del impacto psicológico que le pudiese causar.

Tarea Cloze

Se observa que el alumno logra procesar semánticamente los textos, manteniendo la coherencia global y local. Logra establecer una integración de la información que proporciona el

texto con su nivel de procesamiento lector. Por otro lado, impone conocimientos previos que tiene del tema, haciendo una integración articulada y coherente con el texto.

Caso 2-Alumno 133
(Contexto educativo-Cuernavaca)

Murciélagos (Niveles de comprensión lectora)

Ítem 4. Nivel inferencial: ¿Por qué los murciélagos ayudan con el control de plagas?

- *Respuesta: Porque les gusta comer insectos.*

Ítem 5. Nivel inferencial: ¿Qué pasaría si las orejas de los murciélagos no fueran grandes ni sensibles?

- *Respuesta: No podrían oír su eco.*

Ítem 6. Nivel crítico: ¿Consideras que los murciélagos son peligrosos para los humanos? ¿Por qué?

- *Respuesta: No, porque nos ayudan con el control de plagas y también si no los toreas no te hacen nada.*

Ítem 7. Nivel crítico: ¿Los humanos debemos matar a los murciélagos vampiros? ¿Por qué?

- *Respuesta: No, porque chupan sangre de los humanos sólo cuando los toreas.*

Ítem 8. Apreciación: ¿Te gustó como el autor escribió el texto? ¿Por qué?

- *Respuesta: Sí, porque trae información de los murciélagos y son interesantes.*

El pequeño Julio versión 1 (Niveles de comprensión lectora)

Ítem 4. Nivel inferencial: ¿Por qué Julio andaba a tientas por la habitación?

- *Respuesta: Para que quería ayudar a su papá.*

Ítem 5. Nivel inferencial: ¿Por qué el padre de Julio le pidió perdón?

- *Respuesta: Porque bajo de calificaciones.*

Ítem 6. Nivel crítico: ¿Consideras que la actitud de Julio de trabajar por las noches estuvo bien? ¿Por qué?

- *Respuesta: No, porque no estudiaba y bajaba de calificaciones en la escuela.*

Ítem 7. Nivel crítico: ¿Te parece justo que el papá de Julio se molestara con él? ¿Por qué?

- *Respuesta: Sí, porque Julio no pidió perdón por andar de noche.*

Ítem 8. Apreciación: ¿Te gustó como el autor escribió el texto? ¿Por qué?

- *Respuesta: Sí, porque me gusto el cuento.*

Las hormigas (Tarea Cloze)

Las hormigas son pequeños insectos, del orden de los himenópteros que pertenecen a la familia de los formicidae. Tienen una visión pobre, pero utilizan sus antenas para oler, degustar y c o m e r (1)

Existen diferencias físicas entre hormigas obreras, entre los machos y las h e m b r a s (2)

Todas las especies de hormigas conocidas son sociables y v i v e n (3) en colonias, las cuales pueden

estar compuestas por pocos o por muchos individuos, llegando incluso a 100000 o m á s (4). Casi todas las especies de hormigas tienen la clase obrera, conformada por hembras estériles, cuya función es la de construir el nido, cuidar las s y también conseguir a l i m e n t o (5).

Dentro de cada colonia existen hormigas de varios t i p o s (6). Las más pequeñas, conocidas como hormigas soldado, suelen quedarse dentro del hormiguero, mientras que las de mayor tamaño s a l e n (7) en busca de alimento.

La hormiga reina, en cambio, e s (8) solitaria. No la acompaña ningún macho cuando forma el h o r m i g u e r o (9). Su tamaño es superior al del resto de las hormigas, incluidos los m a c h o s (10).

Una vez que la hormiga reina ha sido fecundada, se le caen las alas. Al poco tiempo, p o n e (11) algunos huevos que se transformarán en hormigas p e q u e ñ a s (12).

La hormiga reina depende de sí misma para su alimentación.

Cuando nacen las larvas, las alimenta mediante secreciones salivares.

Una hormiga reina puede vivir hasta 15 años durante los cuales pondrá h u e v o s (13)

La mayor parte de las especies de hormigas v i v e n (14) en el suelo, aunque las hay que habitan en la madera o en cavidades de las b a n q u e t a s (15).

Las hormigas pueden comunicarse entre sí mediante sus a n t e n a s (16). Reciben mensajes a distancias variables, que luego pueden retransmitir y que pueden ser de ataque, de huida, etc. Si una hormiga se queda prisionera en un derrumbe de tierra, puede prevenir a las otras hormigas mediante la estridulación, que consiste en producir sonido al frotar ciertas partes del cuerpo.

Los niños que comieron maíz crudo (Tarea Cloze)

Cuentan que una vez un hombre envió a sus dos hijos a la milpa para que cuidaran las plantas de maíz.

Cuando los niños estaban en la milpa, probaron las mazorcas de maíz c r u d o (1). Les gustaron tanto que cada vez que su padre los mandaba a trabajar, se comían todas las mazorcas crudas que p o d í a n (2).

Por eso un día los niños se convirtieron en coyotes y no regresaron a su c a s a (3). Cuando el hombre llegó al hogar preguntó a su mujer por sus h i j o s (4):

- ¿Adónde f u e r o n (5) los niños?

- Desde que se fueron a la milpa no han regresado - dijo la m u j e r (6).

“Me pregunto si les pasó a l g o (7), pensó el hombre y f u e (8) a buscarlos.

Fue a ver a los pequeños a la m i l p a (9), pero cuando llegó no e n c o n t r ó (10) a nadie. Entonces se dijo: “¿Estos niños se habrán convertido en coyotes?, y empezó a b u s c a r (11) sus rastros. Rodeó toda la milpa hasta encontrar las huellas de los pies de sus hijos. Esas huellas le enseñaron al hombre que sus niños habían subido a una alta roca y ahí

mismo se habían convertido en coyotes, pues las huellas que bajaban de la roca ya no eran de n i ñ o s (12). Por eso hoy entre los mayas se cree que el maíz daña, si se come crudo, porque el que lo come se vuelve coyote como esos niños.

En este primer caso referente al alumno con número de identificación 133 del contexto educativo de Cuernavaca, se puede observar cada una de sus respuestas ante las preguntas abiertas planteadas en los distintos instrumentos, al igual que el análisis de la tarea CLOZE.

Murciélagos (Niveles de comprensión lectora)

Ítem 4 y 5. Nivel inferencial: El alumno contesta esta pregunta correctamente, integra la información que brinda el texto con el conocimiento del mundo que posee. Sin embargo, expresa su idea con mediana dificultad respecto a la complejidad gramatical.

Ítem 6 y 7. Nivel crítico: Responde a lo planteado, logra justificar sus respuestas, sin embargo no establece una relación significativa entre su respuesta basada en prejuicio y la lectura.

Ítem 8. Apreciación: El alumno hace alusión a un texto expositivo, ya que argumenta que se informa de un acontecimiento en particular.

El pequeño Julio versión 1 (Niveles de comprensión lectora)

Ítem 4 y 5. Nivel inferencial: El alumno contesta esta pregunta correctamente, sin embargo no logra establecer del todo una relación significativa entre su experiencia y el texto.

Ítem 6 y 7. Nivel crítico: Responde a lo planteado, las respuestas parecen estar basadas a experiencias concretas y anecdóticas más que a la reflexión que demanda el texto.

Ítem 8. Apreciación: Su respuesta corta, estructurada, identifica el tipo de texto responde a un género literario, no hace alusión al impacto psicológico que le pudiese causar.

Tarea Cloze

Se observa que el alumno 133 al igual que el caso anterior logra atender a las relaciones tanto semánticas como sintácticas, manteniendo la coherencia global y local. Utiliza sus conocimientos previos de manera apropiada, integra datos de su experiencia cotidiana a la base del texto, es así como al mostrar dificultad para resolver semánticamente algunos ítems, recurre a los conocimientos previos que tiene del tema, manteniendo la coherencia global.

Caso 3-Alumno 141
(Contexto educativo-Huitzilac)

Murciélagos (Niveles de comprensión lectora)

Ítem 4. Nivel inferencial: ¿Por qué los murciélagos ayudan con el control de plagas?

- *Respuesta: Porque las plagas son animales y estos comen esos animales.*

Ítem 5. Nivel inferencial: ¿Qué pasaría si las orejas de los murciélagos no fueran grandes ni sensibles?

- *Respuesta: No escucharían bien, serían frágiles.*

Ítem 6. Nivel crítico: ¿Consideras que los murciélagos son peligrosos para los humanos? ¿Por qué?

- *Respuesta: Sí, los murciélagos son malos.*

Ítem 7. Nivel crítico: ¿Los humanos debemos matar a los murciélagos vampiros? ¿Por qué?

- *Respuesta: No, porque son libres como nosotros.*

Ítem 8. Apreciación: ¿Te gustó como el autor escribió el texto? ¿Por qué?

- *Respuesta: Sí, porque es bonito.*

El pequeño Julio versión 2 (Niveles de comprensión lectora)

Ítem 4. Nivel inferencial: ¿Por qué Julio andaba a tientas por la habitación?

- *Respuesta: Porque le quería ayudar a su padre y así no lo cachaban.*

Ítem 5. Nivel inferencial: ¿Por qué el padre de Julio le pidió perdón?

- *Respuesta: Porque su padre vio que Julio ayudaba, aunque no debía trabajar.*

Ítem 6. Nivel crítico: ¿Consideras que la actitud de Julio de trabajar por las noches estuvo bien? ¿Por qué?

- *Respuesta: No estuvo bien, Julio descuido la escuela.*

Ítem 7. Nivel crítico: ¿Te parece justo que el papá de Julio se molestara con él? ¿Por qué?

- *Respuesta: No, porque Julio sólo le ayudaba a su papá en el trabajo para que no se cansara.*

Ítem 8. Apreciación: ¿Te gustó como el autor escribió el texto? ¿Por qué?

- *Respuesta: Sí, porque estaba bien bonito el cuento y da tristeza.*

Las hormigas (Tarea Cloze)

Las hormigas son pequeños insectos, del orden de los himenópteros que pertenecen a la familia de los formicidae. Tienen una visión pobre, pero utilizan sus antenas para oler, degustar y t o c a r (1)

Existen diferencias físicas entre hormigas obreras, entre los machos y las h e m b r a s (2)

Todas las especies de hormigas conocidas son sociables y v i v e n (3) en colonias, las cuales pueden estar compuestas por pocos o por muchos individuos, llegando incluso a 100000 o m á s (4). Casi todas las especies de hormigas tienen la clase obrera, conformada por hembras estériles, cuya función es la de construir el nido, cuidar las s y también conseguir c o m i d a (5).

Dentro de cada colonia existen hormigas de varios l u g a r e s (6). Las más pequeñas, conocidas como hormigas soldado, suelen quedarse dentro del hormiguero, mientras que las de mayor tamaño v a n (7) en busca de alimento.

La hormiga reina, en cambio, e s (8) solitaria. No la acompaña ningún macho cuando forma el n i d o (9). Su tamaño es superior al del resto de las hormigas, incluidos los m a c h o s (10).

Una vez que la hormiga reina ha sido fecundada, se le caen las alas. Al poco tiempo, p o n e (11) algunos huevos que se transformarán en hormigas m a c h o (12).

La hormiga reina depende de sí misma para su alimentación.

Cuando nacen las larvas, las alimenta mediante secreciones salivares.

Una hormiga reina puede vivir hasta 15 años durante los cuales pondrá h u e v o s (13)

La mayor parte de las especies de hormigas e s t á n (14) en el suelo, aunque las hay que habitan en la madera o en cavidades de las c a s a s (15).

Las hormigas pueden comunicarse entre sí mediante sus a n t e n a s (16). Reciben mensajes a distancias variables, que luego pueden retransmitir y que pueden ser de ataque, de huida, etc. Si una hormiga se queda prisionera en un derrumbe de tierra, puede prevenir a las otras hormigas mediante la estridulación, que consiste en producir sonido al frotar ciertas partes del cuerpo.

Los niños que comieron maíz crudo (Tarea Cloze)

Cuentan que una vez un hombre envió a sus dos hijos a la milpa para que cuidaran las plantas de maíz.

Cuando los niños estaban en la milpa, probaron las mazorcas de maíz c r u d o (1). Les gustaron tanto que cada vez que su padre los mandaba a trabajar, se comían todas las mazorcas crudas que p o d í a n (2).

Por eso un día los niños se convirtieron en coyotes y no regresaron a su c a s a (3). Cuando el hombre llegó al hogar preguntó a su mujer por sus h i j o s (4):

- ¿Adónde f u e r o n (5) los niños?

- Desde que se fueron a la milpa no han regresado -
dijo la m a m á (6).

“Me pregunto si les pasó a l g o “(7), pensó el
hombre y f u e (8) a buscarlos.

Fue a ver a los pequeños a la m i l p a (9), pero
cuando llegó no v i o (10) a nadie. Entonces se dijo:
“¿Estos niños se habrán convertido en coyotes?, y
empezó a s e g u i r (11) sus rastros. Rodeó toda la

milpa hasta encontrar las huellas de los pies de sus
hijos. Esas huellas le enseñaron al hombre que sus
niños habían subido a una alta roca y ahí mismo se
habían convertido en coyotes, pues las huellas que
bajaban de la roca ya no eran de n i ñ o s (12).
Por eso hoy entre los mayas se cree que el maíz daña,
si se come crudo, porque el que lo come se vuelve
coyote como esos niños.

En este tercer caso referente al alumno con número de identificación 141 del contexto educativo de Huitzilac, se puede observar cada una de sus respuestas ante las preguntas abiertas planteadas en los distintos instrumentos, al igual que el análisis de la tarea CLOZE.

Murciélagos (Niveles de comprensión lectora)

Ítem 4 y 5. Nivel inferencial: El alumno contesta adecuadamente estas preguntas, responde adecuadamente sobre los efectos que pudiera tener lo que se plantea en la pregunta, toma en cuenta la nueva información.

Ítem 6 y 7. Nivel crítico: Responde a lo planteado, sin embargo aporta conocimientos previos pero en un escenario distinto a lo que se plantea en el texto, logra justificar sus respuestas, sin embargo no establece una relación significativa entre su respuesta basada en prejuicio y la información que aporta la lectura, por lo que, su respuesta es funcionalmente inapropiada (incorrecta).

Ítem 8. Apreciación: Su respuesta es corta y la justifica dándole un atributo al texto.

El pequeño Julio versión 2 (Niveles de comprensión lectora)

Ítem 4 y 5. Nivel inferencial: El alumno contesta esta pregunta correctamente, lo que pone de manifiesto tanto el conocimiento del mundo que posee como la capacidad para aplicarlo.

Ítem 6 y 7. Nivel crítico: Responde a lo planteado, las respuestas parecen estar basadas a experiencias concretas o anecdóticas más que a la reflexión que demanda el texto.

Ítem 8. Apreciación: Su respuesta corta, estructurada, identifica el tipo de texto responde a un género literario, logra expresar el impacto psicológico que le causó el texto.

Tarea Cloze

Se observa que el alumno logra procesar semánticamente los textos, manteniendo la coherencia global y local. Logra establecer una integración de la información que proporciona el texto con su nivel de procesamiento lector. Por otro lado, impone conocimientos previos que tiene del tema, haciendo una integración articulada y coherente con el texto.

Caso 4-Alumno 169
(Contexto educativo-Tepoztlán)

Murciélagos (Niveles de comprensión lectora)

Ítem 4. Nivel inferencial: ¿Por qué los murciélagos ayudan con el control de plagas?

- *Respuesta: Porque los murciélagos comen muchos insectos que hay en la siembra.*

Ítem 5. Nivel inferencial: ¿Qué pasaría si las orejas de los murciélagos no fueran grandes ni sensibles?

- *Respuesta: No pudieran oír a sus presas, no comen.*

Ítem 6. Nivel crítico: ¿Consideras que los murciélagos son peligrosos para los humanos? ¿Por qué?

- *Respuesta: No, porque sólo comen animales, como vacas, gallinas y cerdos.*

Ítem 7. Nivel crítico: ¿Los humanos debemos matar a los murciélagos vampiros? ¿Por qué?

- *Respuesta: Sí, porque se comen mi ganado, lo pican bien feo.*

Ítem 8. Apreciación: ¿Te gustó como el autor escribió el texto? ¿Por qué?

- *Respuesta: Sí, porque habla de murciélagos.*

El pequeño Julio versión 2 (Niveles de comprensión lectora)

Ítem 4. Nivel inferencial: ¿Por qué Julio andaba a tientas por la habitación?

- *Respuesta: Para no hacer ruido y no despertar a su papá.*

Ítem 5. Nivel inferencial: ¿Por qué el padre de Julio le pidió perdón?

- *Respuesta: Porque lo había regañado por sacar malas calificaciones y pues lo ayudaba.*

Ítem 6. Nivel crítico: ¿Consideras que la actitud de Julio de trabajar por las noches estuvo bien? ¿Por qué?

- *Respuesta: Sí, porque le ayudaba a trabajar a su papá.*

Ítem 7. Nivel crítico: ¿Te parece justo que el papá de Julio se molestara con él? ¿Por qué?

- *Respuesta: No, porque Julio no hacía nada malo, trabajar es bueno.*

Ítem 8. Apreciación: ¿Te gustó como el autor escribió el texto? ¿Por qué?

- *Respuesta: Sí, porque es chido el cuento.*

Las hormigas (Tarea Cloze)

Las hormigas son pequeños insectos, del orden de los himenópteros que pertenecen a la familia de los formicidae. Tienen una visión pobre, pero utilizan sus antenas para oler, degustar y t o c a r (1)

Existen diferencias físicas entre hormigas obreras, entre los machos y las h e m b r a s (2)

Todas las especies de hormigas conocidas son sociables y c h í c a s (3) en colonias, las cuales pueden estar compuestas por pocos o por muchos individuos, llegando incluso a 100000 o m á s (4). Casi todas las especies de hormigas tienen la clase obrera, conformada por hembras estériles, cuya función es la de construir el nido, cuidar las s y también conseguir a l i m e n t o (5).

Dentro de cada colonia existen hormigas de varios c o l o r e s (6). Las más pequeñas, conocidas como hormigas soldado, suelen quedarse dentro del hormiguero, mientras que las de mayor tamaño v a n (7) en busca de alimento.

La hormiga reina, en cambio, e s (8) solitaria. No la acompaña ningún macho cuando forma el h o r m i g u e r o (9). Su tamaño es superior al del resto de las hormigas, incluidos los m a c h o s (10).

Una vez que la hormiga reina ha sido fecundada, se le caen las alas. Al poco tiempo, q u e d a n (11) algunos huevos que se transformarán en hormigas o b r e r a s (12).

La hormiga reina depende de sí misma para su alimentación.

Cuando nacen las larvas, las alimenta mediante secreciones salivares.

Una hormiga reina puede vivir hasta 15 años durante los cuales pondrá h u e v o s (13)

La mayor parte de las especies de hormigas h a b i t a n (14) en el suelo, aunque las hay que habitan en la madera o en cavidades de las á r b o l e s (15).

Las hormigas pueden comunicarse entre sí mediante sus a n t e n a s (16). Reciben mensajes a distancias variables, que luego pueden retransmitir y que pueden ser de ataque, de huida, etc. Si una hormiga se queda prisionera en un derrumbe de tierra, puede prevenir a las otras hormigas mediante la estridulación, que consiste en producir sonido al frotar ciertas partes del cuerpo.

Los niños que comieron maíz crudo (Tarea Cloze)

Cuentan que una vez un hombre envió a sus dos hijos a la milpa para que cuidaran las plantas de maíz.

Cuando los niños estaban en la milpa, probaron las mazorcas de maíz t a m b i é n (1). Les gustaron tanto que cada vez que su padre los mandaba a trabajar, se comían todas las mazorcas crudas que s o b r a n (2).

Por eso un día los niños se convirtieron en coyotes y no regresaron a su c a s a (3). Cuando el hombre llegó al hogar preguntó a su mujer por sus h i j o s (4):

- ¿Adónde f u e r o n (5) los niños?

- Desde que se fueron a la milpa no han regresado - dijo la m u j e r (6).
 “Me pregunto si les pasó a l g o “(7), pensó el hombre y s a l i ó (8) a buscarlos.
 Fue a ver a los pequeños a la m i l p a (9), pero cuando llegó no v i o (10) a nadie. Entonces se dijo: “¿Estos niños a b r á n convertido en coyotes?, y empezó a b u s c a r (11) sus rastros. Rodeó toda la milpa hasta encontrar

las huellas de los pies de sus hijos. Esas huellas le enseñaron al hombre que sus niños habían subido a una alta roca y ahí mismo se habían convertido en coyotes, pues las huellas que bajaban de la roca ya no eran de p e r s o n a s (12).
 Por eso hoy entre los mayas se cree que el maíz daña, si se come crudo, porque el que lo come se vuelve coyote como esos niños.

En este tercer caso referente al alumno con número de identificación 169 del contexto educativo de Tepoztlán, se puede observar cada una de sus respuestas ante las preguntas abiertas planteadas en los distintos instrumentos, al igual que el análisis de la tarea CLOZE.

Murciélagos (Niveles de comprensión lectora)

Ítem 4 y 5. Nivel inferencial: El alumno contesta adecuadamente estas preguntas, responde adecuadamente sobre los efectos que pudiera tener lo que se plantea en la pregunta, toma en cuenta la nueva información.

Ítem 6 y 7. Nivel crítico: Responde las preguntas, sin embargo aporta conocimientos previos pero en un escenario distinto a lo que se plantea en el texto, logra justificar sus respuestas, sin embargo no establece una relación significativa entre su respuesta basada en situaciones concretas y anecdóticas y la información que aporta la lectura.

Ítem 8. Apreciación: Su respuesta es corta y la justifica con el tema el texto.

El pequeño Julio versión 2 (Niveles de comprensión lectora)

Ítem 4 y 5. Nivel inferencial: El alumno contesta esta pregunta correctamente, lo que pone de manifiesto tanto el conocimiento del mundo y la nueva información que se le presenta.

Ítem 6 y 7. Nivel crítico: Responde a lo planteado, las respuestas parecen estar basadas a experiencias concretas o anecdóticas más que a la reflexión que demanda el texto, por lo que, su respuesta es funcionalmente inapropiada (incorrecta).

Ítem 8. Apreciación: Su respuesta corta, estructurada, identifica el tipo de texto responde a un género literario, le da un atributo al cuento según su percepción.

Tarea Cloze

Se observó que el alumno logra procesar semánticamente los textos, manteniendo la coherencia global y local. Logra establecer una integración de la información que proporciona el texto con su nivel de procesamiento lector. Por otro lado, impone conocimientos previos que tiene del tema, haciendo una integración articulada y coherente con el texto.

En este apartado se revisa los resultados obtenidos de los instrumentos de evaluación de la comprensión lectora ya sea por texto adaptado (“El pequeño Julio”) o evaluación (“Murciélagos”), o bien, por tipo de texto (tareas “Cloze”)

Resultados descriptivos

Las respuestas de cada alumno de los tres contextos educativos en los distintos instrumentos de evaluación de la comprensión lectora, como se menciona anteriormente en procedimiento, fueron divididas en funcionalmente apropiadas (correctas), que se apegan a los criterios de evaluación de pruebas estandarizadas y funcionalmente inapropiadas (incorrectas), que no se apegan a criterios de evaluación estandarizados; sin embargo sí estas respuestas contextualmente tienen sentido se considerarían correctas si lo marca el instrumento. Estas respuestas fueron codificadas en perfiles representacionales, asignando las tres categorías antes descritas: prejuicio, anecdótica, experiencias concretas.

Comprensión lectora ante textos adaptados

Cuando los textos son adaptados, es decir textos más cercanos a la realidad de los alumnos y la evaluación en este caso no es flexible, se apegan a criterios de calificación normalizados como se hiciera en evaluaciones estandarizadas; las respuestas tienden a ser en mayor número funcionalmente apropiadas (correctas). Por lo que se puede establecer que el manejo del lenguaje usado en el texto favorece el desempeño de los alumnos. Sin embargo los alumnos de contexto urbano salen con puntuaciones más altas.

Comprensión lectora ante evaluación adaptada

Cuando se otorga un texto genérico pero la evaluación es flexible, es decir las respuestas se evalúan de manera congruente con el contexto del alumno, se observa lo siguiente: las respuestas tienden a ser más funcionalmente apropiadas (correctas) a favor de Cuernavaca (urbano) a

diferencia de las respuestas del contexto rural, donde las respuestas tienden a ser más funcionalmente inapropiadas (incorrectas), con mayor prevalencia en las categorías de prejuicio y experiencias concretas. No obstante, estas son estructuradas, coherentes y argumentadas, por lo que, se dan como correctas, lo que lleva a aumentar el nivel de desempeño de los evaluados en los distintos contextos, favoreciendo más a Tepoztlán (rural) y Huitzilac (urbano).

Comprensión lectora ante tipo de texto

En este caso se trabajó con la técnica CLOZE que establece una metodología ampliamente aceptada, además de ser un valioso instrumento de evaluación de la lectura. Asimismo promueve procedimientos esenciales de la lectura como son, inferencia, la anticipación y resolución de problemas (Difabio, 2008). Se observa que al otorgar un texto que es más conocido para los alumnos y se cuantifica con una rúbrica que es más apegada a los criterios de calificación normalizados los resultados son mejores para un contexto educativo en particular (Cuernavaca), las respuestas en general tienden a ser en mayor número funcionalmente apropiadas (correctas).

Resultados Comparativos

Los desempeños de los alumnos de la comprensión lectora basados en evaluaciones de formas más cercanas a su realidad (ya sea por texto adaptado o evaluación adaptada o bien, por tipo de texto), se compararon entre los tres contextos educativos, lo que permitió observar diferencias sutiles en los procesos de comprensión de cada grupo.

Comprensión lectora ante textos adaptados

Cuando se adapta un texto en función de la realidad de los evaluados, las respuestas tienden a ser en mayor número funcionalmente apropiadas en los tres contextos educativos. Sin embargo, cabe destacar que a los alumnos urbanos, en este caso específico Cuernavaca que les tocó una versión rural no se ven en gran desventaja en sus puntuaciones. Sus respuestas se enmarcan en la

categoría de funcionalmente apropiadas. No obstante, al aplicar un texto más cercano a su realidad del contexto rural (Tepoztlán), sus resultados son más altos en comparación de los resultados de este mismo texto en Cuernavaca. Sin embargo, el contexto rural con una versión urbana sale un poco más abajo en sus puntuaciones en contraste con el contexto urbano con una versión rural del texto.

Comprensión lectora ante evaluación adaptada

Como se menciona anteriormente, al ser las respuestas evaluadas de manera congruente con el contexto del alumno, las respuestas tienden a ser en mayor número funcionalmente inapropiadas (incorrectas), con mayor prevalencia en las categorías de prejuicio y experiencias

En el contexto de Tepoztlán (rural), las respuestas tienden a ser más funcionalmente inapropiadas (incorrectas). No obstante, se puntúan como correctas sí se enmarcan en los perfiles representacionales de prejuicio, anecdótica o experiencias concretas, lo que eleva su nivel de desempeño de dicho contexto. Teniendo mayor prevalencia experiencias concretas.

En el contexto de Huitzilac (urbano), las respuestas tienden a ser ligeramente más funcionalmente apropiadas (correctas). Sin embargo, las respuestas que dan como funcionalmente inapropiadas (incorrectas) tienden a enmarcarse ligeramente en la categoría de prejuicio. Cabe destacar que este contexto educativo por lo observado anteriormente se encuentra en transición hacia un ámbito urbano.

En el contexto de Cuernavaca (urbano), las respuestas tienden a ser en mayor número funcionalmente apropiadas (correctas). Las respuestas funcionalmente inapropiadas (incorrectas) son en un menor número enmarcándose en la categoría de experiencias concretas.

Dado entonces, podemos decir que, en la evaluación flexible (de manera congruente con su contexto) se anulan de algún modo las diferencias en ventaja del contexto urbano. Su

comprensión lectora es lógica a su cultura, conocimiento previo, capital cultural, entre otras. . Lo que indica que la interpretación del texto requiere de relaciones conceptuales, dominio de vocabulario adecuado a la perspectiva desde la cual se enfoca el contenido textual y conocimientos previos.

Comprensión lectora ante tipo de texto

Se observa que, los resultados no son tan bajos cuando se otorga un texto que es conocido para los alumnos, aun cuando se evalúa con criterios normalizados en los tres contextos educativos. Ya que sus respuestas se enmarcan en mayor número en la categoría de funcionalmente apropiadas (correctas). Cabe señalar que, esta evaluación alude más a un nivel inferencial de comprensión.

Como se menciona anteriormente los desempeños tienden a ser relativamente homogéneos entre los tres contextos educativos. No obstante, Tepoztlán (rural) siempre es el más bajo, aun cuando el tipo de texto le pudiese favorecer por el contenido textual como es en el caso de “los niños que comieron maíz crudo”.

Entonces podemos decir, que al evaluar con métodos tradicionales se ven favorecidos de algún modo los alumnos de contexto rural, tal como se reporta en la literatura.

6. DISCUSIÓN

El trabajo aquí expuesto tuvo como objetivo analizar si los alumnos pueden alcanzar mejor nivel de comprensión lectora al ser evaluados de formas más cercanas a su realidad (ya sea por texto adaptado o evaluación adaptada o bien, por tipo de texto). La medición de la comprensión lectora se realizó por medio de tres evaluaciones. Estas mediciones permitieron conocer si existen diferencias en el desempeño de la comprensión lectora respecto al instrumento utilizado y el contexto de procedencia.

Por lo que, los resultados obtenidos permiten confirmar aspectos señalados en la problematización de esta investigación en cuanto a las evaluaciones y resultados de la comprensión lectora en contextos de diversidad. 1. Desempeño de la comprensión lectora ante tipo de texto; 2. Desempeño de la comprensión lectora ante texto adaptado; 3. Desempeño de la comprensión lectora ante evaluación adaptada.

1. Desempeño de la comprensión lectora ante tipo de texto. Esta evaluación está más encaminada a métodos tradicionales de la evaluación de la lectura de comprensión. Es decir, no se hicieron adaptaciones, sólo se eligieron textos significativos para los alumnos y se evaluaron de acuerdo a criterios establecidos. En el caso del texto narrativo-leyenda “los niños que comieron maíz crudo” se esperaba que fueran favorecidos los alumnos del contexto rural, y en el caso del texto-expositivo “hormigas” se esperaba que el desempeño fuera muy parecido en los tres contextos educativos. Sin embargo, los alumnos del contexto urbano de Cuernavaca obtuvieron mejores resultados con los dos tipos de texto. De modo que, el tipo de texto no hace la diferencia, ya que los alumnos urbanos obtienen mejores resultados en su desempeño de la lectura de comprensión tal como lo reporta la literatura.

2. Desempeño de la comprensión lectora ante texto adaptado. En esta evaluación, al adaptarse los textos a la realidad de los evaluados, se esperaba que cada contexto educativo se viera favorecido en su desempeño de la comprensión lectora por la adaptación del texto a su realidad. Sin embargo no se observan diferencias significativas entre los grupos. Es así como, la adaptación rural sí favorece sutilmente al contexto de Tepoztlán. No obstante, sus pares del contexto urbano de Cuernavaca y Huitzilac logran un resultado muy parecido, ¿a qué se debe esto?, ahora bien, la adaptación urbana sí favoreció a Cuernavaca, más aun sus pares del contexto rural obtienen resultados muy cercanos a estos. Tal vez los textos no son lo suficientemente apegados a un contexto urbano y rural, o el texto puede ser muy básico por lo que toda la muestra pudo obtener un resultado muy similar.

3. Desempeño de la comprensión lectora ante evaluación adaptada. En esta, al evaluar el desempeño de los alumnos con una rúbrica flexible en función del contexto de procedencia, el desempeño de la comprensión lectora de los alumnos de los tres contextos educativos es muy similar. Siendo esto justo lo que se esperaba. Se observa como al evaluar contextualmente la ventaja del contexto urbano (Cuernavaca) sobre el contexto rural (Tepoztlán) se anula. En esta evaluación flexible, las respuestas incorrectas se enmarcan en categorías donde pueden ser válidas si cumplen con las características que estas demandan y al atender a criterios de comprensión lectora (Pérez, 2005), podemos decir que este método de evaluación tiende a ser más ecológico, no se niega el costo que este pudiese consumir en tiempo, sin embargo nos da información puntual sobre los indicadores del desempeño de la comprensión lectora de los alumnos, independientemente del contexto de procedencia.

Los hallazgos no muestran diferencias significativas, sin embargo el promedio de los puntajes alcanzados por los alumnos en los tres contextos educativos tiende a ser más elevado donde se

argumenta que debería de serlo cuando se realizan adaptaciones de textos o evaluaciones tomando en cuenta el contexto de procedencia.

Por otro lado, se exponen las limitaciones de este estudio. Si bien la investigación fue realizada en tres contextos educativos distintos, no logra superar las limitaciones geográficas y culturales, pues los contextos de algún modo permean entre sí, debido a su cercanía, además de que no se pueden considerar contextos puramente urbanos o rurales. También cabe señalar que, el tamaño de la muestra es muy reducido, por lo que, para tener un efecto mayor esta debe de ser más grande, que permita realmente evidenciar el efecto de los instrumentos de evaluación aquí utilizados. En lo que respecta a los instrumentos y particularmente a su construcción, los textos pueden no ser tan extremos, es decir que no son tan urbanos ni tan rurales como se esperaba.

Pese a lo antes expuesto, y no encontrar diferencias significativas entre los tres grupos no se puede considerar como un mal resultado, puesto que las puntuaciones de los promedios alcanzados como se menciona son similares respecto a lo esperado. Esto contrasta con las evaluaciones nacionales de bajos resultados en comprensión lectora, donde se encuentran más desfavorecidos alumnos de estrato socioeconómico bajo, del medio rural e indígena (Backhoff y Larrazolo, 2010; Murillo, 2005). En este sentido, siguiendo el objetivo de este estudio, al realizar las adaptaciones (ya sea por texto adaptado o evaluación, adaptada o bien, por tipo de texto). De la evaluación de la comprensión lectora, se logra mostrar la capacidad de comprensión de los alumnos, puesto que se igualan de algún modo sus condiciones, por lo que el desempeño obtenido toma en cuenta el texto a partir del cual se les evalúa (Ray-Bazán, 2009).

Estos resultados estarían de algún modo evidenciando el papel que desempeña el vocabulario y los conocimientos previos en la evaluación de la comprensión lectora (Prado y Plourdre, 2005). Aunque más en un análisis cualitativo, pues los conocimientos que adquieren los alumnos en su

contexto sociocultural conforman bases conceptuales para desarrollar nuevos aprendizajes en la escuela (Amado, 2012). Por lo que tener conocimientos acerca de un tópico en particular facilita la integración del conocimiento actual, estableciéndose un vínculo entre ambos. Por ello, es importante la evaluación con ajuste de materiales en función del bagaje de sus conocimientos (Martínez, 2015). Pues en diferentes preguntas unas resultan más apropiadas a un contexto en específico que a otro. De modo que, los datos de esta investigación mostraron diferencias por contexto en la evaluación de la comprensión lectora considerando el tipo de instrumento de evaluación de acuerdo con los criterios de logro y respuestas cualitativas. Esto quiere decir que en una evaluación más cercana a su realidad, los alumnos muestran un mejor desempeño.

En este sentido, las evaluaciones en contextos de diversidad deben de ser sujeta a un severo juicio para reducir de algún modo los impactos adversos e injustos, pues estos resultados no aportan una evidencia real de los aprendizajes alcanzados, por lo consiguiente se priva de ofrecer oportunidades educativas que mejoren estos aspectos. Ya que los puntajes de estas evaluaciones estarían describiendo una situación, pero no explicarían la razón detrás de los distintos niveles de aprendizaje, lo que nos lleva a buscar un mejor entendimiento para analizar el tema de las evaluaciones teniendo en cuenta la diversidad cultural y la equidad (Treviño, 2006).

Por otro lado, en relación a las diferencias en el desempeño de la comprensión lectora según el nivel socioeconómico de los alumnos que conformaron la muestra de este estudio, estas no son significativas, pues el nivel socioeconómico en general es muy similar en los tres contextos educativos. Está claro que el nivel socioeconómico puede influir en el desempeño escolar y que exhibe una desigualdad por contextos educativos (Cervini, 2002; Carvallo, 2006; Blanco, 2007; Backoff, 2011), sin embargo, la valoración de los indicadores de desempeño de la comprensión lectora, debe considerar al contexto de procedencia solamente como variable que influye, más no

como variable que la determina. Más bien, es considerar este factor para poder hacer comparaciones más justas, así se contemplaría la diversidad de los grupos, para poder satisfacer sus necesidades educativas (Vitar, 2010).

Ahora bien, la gran diversidad de los alumnos en el país es un reto para la planeación educativa, a la vez es un factor que se debe de tener presente a la hora de dar la interpretación a los resultados de las evaluaciones que se realizan en torno a los aprendizajes. Es así como en evaluaciones estandarizadas algunas de las respuestas dadas por niños de contextos diversos en función de estos, probablemente serían consideradas incorrectas, ya que esta alternativa contextual no necesariamente está incluida como una opción de respuesta correctamente aceptada. Por lo que nos lleva a señalar si estos alumnos comprenden menos que sus pares en otros contextos educativos o son las evaluaciones las que no están midiendo ciertas habilidades en diferentes contextos culturales.

Por ello, la evaluación contextualizada debe considerarse como una fuente de información, una mirada que debe complementarse con otras fuentes y con otros datos para poder mejorar las oportunidades educativas (Backhoff, 2006). De manera que, la evaluación no debe de ocupar un lugar preponderante dentro del proceso educativo, debe de estar alineada a este, que llevará a mejorar los aprendizajes de los alumnos. Contar con un instrumento que evalúe la comprensión lectora de una manera más flexible, desde una postura de atención a la diversidad de los alumnos de distintos contextos educativos, más que una iniciativa tiene que ser primordial dentro del sistema educativo, puesto que reconoce el valor estratégico de la diversidad, de la riqueza del país (Treviño, 2006).

Así, al construir una evaluación encaminada a integrar los conocimientos de los distintos contextos con las habilidades y conocimientos que marca el currículo, o sea, los conocimientos

escolares, abre la posibilidad de evaluaciones más ecológicas hacia los contextos de diversidad sociocultural.

7. CONCLUSIONES

La comprensión lectora, no es solamente el dominio de la lectura, va más allá, pues esta repercute directamente en el aprendizaje, ya que permite una autonomía, generando aprendizajes más significativos.

Los bajos niveles de comprensión lectora representa para los alumnos un factor decisivo para el fracaso escolar, pero cómo se podrá dar una respuesta adecuada a las deficiencias que presentan, cuando estas se están evaluando desde una perspectiva global para toda la población estudiantil, y no se consideran notablemente las condiciones que influyen en su contexto inmediato. Exigir mejores instrumentos de evaluación resulta más positivo, pues de esta manera se podrá alentar a evaluaciones más acordes a la población. Puesto que, las diferencias culturales entre los diferentes contextos educativos reflejaran en los resultados de las evaluaciones estandarizadas una mezcla de características del constructo que se pretenda medir que no da lugar a brindar información sobre los conocimientos y diferentes formas de aprendizaje de los alumnos de contextos educativos en particular.

Cabe señalar que se han desarrollado procedimientos para la adaptación de evaluaciones internacionales estandarizadas, sin embargo nos lleva a cuestionar si estos exámenes estandarizados son adecuados para entender fenómenos educativos en poblaciones culturalmente diversas. Cuál será la interpretación adecuada de los resultados teniendo en cuenta la gran diversidad del país. Parece contradictorio suponer que se puede realizar una evaluación de aprendizajes con constructos generales para toda la población estudiantil, se estandarizan resultados para entender la diversidad.

Por ello, abordar la lectura desde la concepción sociocultural, permite trabajar con textos que se vinculen al entorno social de los alumnos. Así, resultará más eficaz la comprensión de estos, y

será más sencillo que se den cuenta de la importancia de esta en su vida cotidiana. Y al realizar la evaluación permitirá evidenciar los logros de los aprendizajes, es por eso que debe tener en cuenta la particularidades de los estudiantes, para poder tener un criterio más acertado de las dificultades que presentan. En tal sentido, este tipo de evaluación de la comprensión lectora nos permitirá identificar las dificultades que nuestros alumnos están presentando y, con base en dicho conocimiento podemos diseñar estrategias pertinentes para superar estas dificultades.

Así, una evaluación en el aula con un instrumento más ecológico, nos permite analizar de una mejor manera la situación de los alumnos. Por ello, comparar el desempeño de un determinado constructo entre grupos de contextos diversos con evaluaciones adaptadas, podrían dejar de manifiesto la dificultad que los alumnos presenten para poder alcanzarlo. Pues las diferencias de las respuestas ya no se tendrían que atribuir a factores culturales.

De tal modo, una evaluación apropiada de la comprensión lectora debería, además de incluir los diferentes niveles de comprensión que plantea Pérez (2005), integrar la diferenciación sutil del contexto de los evaluados (Jay y Swerdlik, 2006). Puesto que, para que un alumno pueda dar con una respuesta acertada durante el proceso de evaluación, debe de entender lo que se le pide, de modo que pueda dar con un significado (Gómez et al., 1996), estableciendo relación con conocimientos previos, realizando conexión entre preguntas y respuestas. Así, la construcción de una respuesta deja de lado la memorización de datos aislados, permitiendo la originalidad de esta (López y Rodríguez). Ya que requiere un análisis de lo que elabora que deja en evidencia sus conocimientos previos, estos a su vez forman parte indiscutible del entorno que le circunda. Asimismo, estas evaluaciones podrían dar insumos para trabajar necesidades de poblaciones en particular.

Una reflexión que parte de lo antes mencionado es el estado de inequidad que se vive en los distintos contextos educativos en el país. Por tal, se hace imprescindible tener herramientas que aporten información puntual para mejorar el proceso de comprensión de la lectura, dado que, tener una buena comprensión lectora nos lleva a reflexionar de manera crítica sobre las cuestiones que suceden a nuestro alrededor, nos lleva también a descubrir aspectos desconocidos en muchos ámbitos, construyendo significados de lo que leemos y resignificando nuestro pensamiento.

8. REFERENCIAS

- Adams, M. (1990). *Beginning to Read Thinking and Learning about Print*. Boston: Massachusetts Institute of Technology.
- Alexopoulou, A. (2010). *Tipología textual y comprensión lectora en E/LE*. Revista Nebrija de Lingüística Aplicada, 66-74.
- Aliaga, J. L. Y. (2012). *Comprensión lectora y rendimiento académico en comunicación de alumnos del segundo grado de una institución educativa de Ventanilla*. Tesis de Maestría, Universidad San Ignacio de Loyola, Lima, Perú.
- Backhoff, E. (2011). La inequidad educativa en México: *Diferencias en el aprendizaje de la comprensión lectora en educación básica*. Profesorado: 15(3), 87-102.
- Backhoff, E. et al. (2006). *El aprendizaje del español y las Matemáticas en la educación básica en México: Sexto de primaria y tercero de secundaria*. México: INEE. Recuperado de: http://www.inee.edu.mx/images/stories/documentos_pdf/Publicaciones/Libros_Informes/espanol_ymateweb.pdf
- Backhoff, E. y Larrazolo, N. (2010). “*Inequidad social y educativa en México*”, trabajo presentado en el Congreso Iberoamericano de Educación: Metas 2021, Buenos Aires, Argentina.
- Backhoff, E., Andrade, E., Sánchez, A. y Peón, M. (2007). *El aprendizaje en tercero de primaria en México: español, Matemáticas, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales*. México: INEE.
- Backhoff, E., Tirado, F., Lazzazolo, N., y Antillón, L. (1996). Desigualdad en la calidad de la educación en México: estudio comparativo entre dos entidades federativas. *Revista*

- Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXVI(3), 73-87. Obtenido de http://www.cee.iteso.mx/BE/RevistaCEE/t_1996_3_04.pdf
- Backhoft, E. y Martínez-Rizo, F. (2004). “*Resultados de las pruebas de estándares nacionales 2003: elementos para la comparación entre entidades*”, en Memoria 2004, sexto foro de evaluación educativa, México: CENEVAL.
- Bernárdez, E. (1982). Concepto de texto. *Introducción a la lingüística del texto*, 75-85, Madrid, Espasa-Calpe.
- Blanco, E.E B. (2007). Eficacia escolar en México. *Factores escolares asociados a los aprendizajes en la educación primaria*. Tesis doctoral. México.
- Bonilla-Castro, E.; Rodríguez, P. [2005] “*Más allá del dilema de los métodos: la investigación en ciencias sociales*”, ed. Norma, Colombia.
- Braslavsky, B. (2008). Enseñar a entender lo que se lee: *la alfabetización en la familia y en la escuela*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 1-200.
- Caballero, E. (2008). *Comprensión lectora de los textos argumentativos en los niños de poblaciones vulnerables escolarizados en quinto grado de educación básica primaria*. (Tesis de Maestría). Posgrado de Educación. Universidad de Antioquia Medellín.
- Recuperado de:
<http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/868/1/CB0238.pdf>.
- Cairo, E. (2001). Habilidad lectora en niños de primaria. *Revista Cubana de Psicología*: 18(1), 4-17.
- Carrasco, A. (2001). La comprensión de Lectura en alumnos de 5° y 6° grados de primaria en México: *Prácticas culturales y entornos determinantes en la formación de Lectores estratégicos*. Aguascalientes: Universidad Autónoma de Aguascalientes.

- Carrillo, M.S Y Calvo, A.R. Y Alegria, J. (2001). *El inicio del aprendizaje de la lectura en educación infantil*. Madrid: Santillana-Servicios educativos.
- Carvalho, M. (2006). *Factores que afectan el desempeño académico de alumnos de educación secundaria*. Tesis doctoral, Centro Universitario de la Costa de la Universidad de Guadalajara, México.
- Cassany, D, Luna M. Sanz (2001). *Enseñanza de la Lengua*. Barcelona: Graó.
- Cassany, D. (2004). Explorando las necesidades actuales de comprensión. *Aproximaciones a la comprensión crítica. Lectura y Vida*, 25(2), 6-23.
- Cassany, D., Luna, M., y Sanz, G. (2003). *Enseñar lengua*. Barcelona: Grao.
- Catalá, G., Catalá, M., Molina, E., y Monclús, R. (2011). *Evaluación de la comprensión lectora*. Barcelona: Grao.
- Cervini, R. (2002). Desigualdades socioculturales en el aprendizaje de matemática y lengua de la educación secundaria en Argentina: Un modelo de tres niveles. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 8 (2), 1-25. Obtenido de:
http://www.uv.es/RELIEVE/v8n2/RELIEVEv8n2_1.htm.
- Chall, J., Jacobs, V., y Baldwin, L. (1990). The reading crisis. *Why por children fall behind*. Cambridge, Mass:Harvard University Press.
- Colomer, T. (1997). La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora. *Signos, teoría y práctica de la educación*, 6, 13.
- Cooper, D. J. (1990). *Como mejorar la comprensión lectora*. Madrid: Visor.
- Creswell, J.W, Plano, C.L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand oaks, CA: Sage.
- Cueto, S. (1996) *Evaluación de los procesos lectores PROLEC*. Madrid.

- Cunningham, A. E., y Stanovich, K. E. (1991). *Tracking the unique effects of print exposure in children: Associations with vocabulary, general knowledge, and spelling*. Journal of Educational Psychology, 83(2), 264-274. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.83.2.264>.
- Defior, S. (1996). *Las dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo*. Málaga: Aljibe. Lugo, P. (s.f). El paisaje urbano. Recuperado de [http://www.academia.edu/1169181/el paisaje urbano](http://www.academia.edu/1169181/el_paisaje_urbano).
- Díaz, F. y Hernández, G (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw Hill.
- Difabio, H. (2008). “El test cloze en la evaluación de la comprensión del texto informativo de nivel universitario” *Revista Lingüística Teórica y Aplicada*, Chile.
- Domínguez, R. (2010). Educación rural: niveles de conflicto. *Revista Paraguaya de Educación*, (1), 45-54.
- Echevarría M., M.A. y Gastón B., I. (2000). Dificultades de comprensión lectora en estudiantes universitarios. Implicaciones en el diseño de programas de intervención. *Red Revista de Psicodidáctica*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17501006>.
- Echeverría, M.M.A. y Gastón, B.I. (2000). Dificultades de la comprensión lectora en estudiantes universitarios. Implicaciones en el diseño de programas de intervención. *Revista de psicodidáctica*, (10). España, pp. 59-74.
- Erickson F, Jeffrey Schultz J. (2002). “¿Cuándo tenemos un contexto? Algunos temas y métodos en el análisis de la competencia social”, en Cole, M., Engestrom, E. y Vásquez, O. *Mente, cultura y actividad*. México: Oxford University Press.
- Espinos C.(s/n). *Lectura y escritura. Teorías y promoción*. (Bibliotecología). Argentina, Ediciones Novedades Educativas, 1998. 141 págs.

- Evaluación Nacional del logro Académico en Centros Escolares* (ENLACE). (2012). D.F. México. Recuperado de: http://www.enlace.sep.gob.mx/que_es_enlace/.
- García-García, J; Navarro Sandoval, C; Rodríguez Vásquez, F M; (2014). La resolución de problemas en un contexto Ñuu Savi: *un estudio de casos con niños de sexto grado de primaria*. *Educación Matemática*, 26, 127-152. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=40531694006>.
- Garnham. A (2005). *Lenguaje Comprehension*. En K. Lamberts y R Goldstone (Eds.), *Handbook of Cognition*. Sage Publications, Gran Bretaña, 241.
- Gómez Palacio, M. et al. (1996). *La lectura en la escuela*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Goodman, K. (2006). Sobre la lectura. *Una mirada de sentido común a la naturaleza del lenguaje y la ciencia de la lectura*. México: Editorial Paidós.
- Gutiérrez, C., y Pérez, H. (2012). Estrategias de comprensión lectora: enseñanza y evaluación en educación primaria. *Profesorado. Revista de curriculum y formación de profesorado*. 16(1), 183-202.
- Gutiérrez, P., Aguiar, B., y Díaz, L. (2015). Contexto escolar y comprensión lectora en la prueba ENLACE en bachilleratos de Jalisco CPU-e, *Revista de Investigación Educativa*, (20), 1-24. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2831/283133746001.pdf>.
- Hamilton, L. y Koretz, D. (2002). "Chapter 2: *About tests and their use in test-based accountability systems*", en Hamilton, et al. (eds.) *Making sense of test-based accountability in education*, Santa Monica, CA: Rand.
- Harrison, C. (2004). Postmodern principles for responsive reading assessment. *Journal of Research in Reading*, 27(2), 163–173.

- Hederich, C.M. y Camargo, Á. (2001). *Estilo Cognitivo y Logro Académico en la ciudad de Bogotá*, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Centro de Investigación (CIUP). IDEP. Colombia.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación: Roberto Hernández Sampieri, Carlos Fernández Collado y Pilar Baptista Lucio* (6a. ed.). México D.F.: McGraw-Hill
- Hirsch, E. D. (2007). *La comprensión lectora requiere conocimiento de vocabulario y del mundo*. Estudios Públicos, 108, 230-251.
- Hirsch, E.D. (2003). Reading comprehension requires knowledge – of words and the world: *Scientific insights into the fourth-grade slump and the nation's stagnant comprehension scores*. American Educator: American Federation of Teachers.
- INEE (2007). *El aprendizaje en tercero de primaria en México: español, matemáticas, ciencias sociales y ciencias naturales*, México.
- INEE (2018). *Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes*. Recuperado de: <http://planea.sep.gob.mx/content/general/docs/2018/PlaneaDocumentoRector.pdf>.
- INEE. (2008). *PISA en el Aula: Lectura*. México: INEE. [en red] Disponible en: http://www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Textos_divulgaciones/Materiales_docentes/Lectura/Completo/pisa_aula_lecturaa.pdf Consulta 18 de febrero de 2017.
- INNE. (2005, noviembre). *Exámenes de la Calidad y el Logro Educativos (Excale): nueva generación*. Colección cuadernos de investigación. [En línea], N°17. Recuperado el 18 de marzo de 2017, de http://www.inee.edu.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=3669:17-examenes-de-la-calidad-y-el-logro-educativos-excale-nueva-generacion-de-pruebas-nacionales&catid=367:cuadernos-de-investigacion&Itemid=1137.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía INEGI. (2010). *Censos y conteos de población y Vivienda - Principales resultados por localidad*. Recuperado de: Instituto Nacional de Estadística y Geografía:

http://www.inegi.org.mx/sistemas/consulta_resultados/iter2010.aspx?c=27329ys=est.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía, Sistema Estatal y Municipal de Base de Datos. (10 de enero de 2011). Recuperado de:

<http://sc.inegi.org.mx/sistemas/cobdem/primerentrada.do?w=42yBackidhecho=273yBakconstem=272>).

Irrazabal, N. (2010). *La comprensión de textos expositivos en estudiantes universitarios* (En línea), *Revista de Psicología*, 6 (12), 7-21. Recuperado de

<http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/revistas/comprension-textos-expositivos-estudiantes-universitarios.pdf>.

Irwin, J. (1986). *Teaching reading comprehension proceses*. Englewood, N.J. PrenticeHall.

Isabel L. Beck and Margaret G. McKeown, "Increasing Young Low-Income Children's Oral Vocabulary Repertoires through Rich and Focused Instrucción" *The Elementary School Journal* 107, no. 3 (January 2007): 251-271.

Jay, R., y Swerdlik, M., (2006). *Pruebas y evaluación psicológicas*. McGraw-Hill: México.

Jimenez, R.V. (2004). *Metacognición y comprensión de la lectura: evaluación de los componentes estratégicos (procesos y variables) mediante la elaboración de una escala de conciencia lectora (escolar)*. Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Psicología, España.

Jitendra, A., y Gajria, M. (2011). *Reading comprehension instruction for students with learning*.

Johnston, P. (1989) *La Evaluación de la Comprensión Lectora*. Barcelona: Visor Distribuciones.

- Kalman, J. (2008). Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(2008), 107-134.
- Kintsch, W. (1988). The Role of Knowledge in Discourse Comprehension: A construction-Integration Model. *Psychosocial Review*, 2 (95), 163-182.
- Larrosa, J. (2003) “*La experiencia de la lectura. Estudios sobre la literatura y formación*”. Ed. Fondo de Cultura Económica. D.F., México.
- Lee, C.D., Spratley, A. (2010). Reading in the disciplines: *The challenges of adolescent literacy*. New York, NY: Carnegie Corporation of New York.
- López, B., Rodríguez, M. (2003). La evaluación alternativa: oportunidades y desafíos para evaluar la lectura. *Revista Mexicana de investigación Educativa*, 8 (17), 67-98.
- López de Nava, S. (2019). *Comprensión de lectura, representación y discurso en resolución de problemas matemáticos en educación primaria*. Tesis doctoral, Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Lujambio Irazábal, A., Fernando González Sánchez, J., Rodríguez Gutiérrez, L. F., Martín Martínez Becerra, J., Edith Bernáldez Reyes, M., Morales Garza, R., & Gutiérrez Corona, L. (2011). *SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA*.
- Madero, I. P, y Gómez, L. P. (2013). El proceso de comprensión lectora en alumnos de tercero de secundaria. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(56), 113-139. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662013000100006&lng=es&tyt=es
- Martínez Rizo, F. (Coord.) (2015). *Las pruebas ENLACE y EXCALE*. Un estudio de validación. México: INEE. Recuperado de: <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/C/148/P1C148.pdf>.

- McKeown, M. G., y Beck, I. L. (2004). Transforming knowledge into professional development resources: Six teachers implement a model of teaching for understanding text. *The Elementary School Journal*, 104(5), 391-408. doi: <https://doi.org/10.1086/499759>.
- Mier, M. V., Amado, B., y Benítez, M. E. (2015). *Dificultades en la comprensión de textos expositivos en niños de los primeros grados de la escuela primaria*. *Psykhé*, 24(2), 1-13. doi.org/10.7764/psykhe.24.2.708.
- Miras, M. (2002). Un punto de partida para el aprendizaje de nuevos contenidos: Los conocimientos previos. En Coll, César; Martín, Elena; Mauri, Teresa; Miras, Mariana, Onrubia, Javier; Solé, Isabel y Zabala, Antoni (Eds). *El constructivismo en el aula*. (pp. 47-64). Barcelona: Editorial Graó.
- Moriña, A. (2004). *Teoría y práctica de la educación inclusiva*. Málaga: Aljibe.
- Muñoz, C.A.L. (2006) *La enseñanza de estrategias de comprensión lectora en textos históricos*. Tesis de Maestría, Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Murillo, F.J. (2005). *La investigación sobre eficacia escolar*. Barcelona, España: Octaedro.
- disabilities. *Focus on Exceptional Children*, 43 (8), 1-16.
- OCDE (2007). PISA 2006. Marco de la evaluación. *Conocimientos y habilidades en ciencias, matemáticas y lectura*. Recuperado de: <http://www.oecd.org>.
- OCDE. *El programa PISA de la OCDE Que es y para qué sirve*. Paris: OCDE [En línea] Disponible en: <http://www.oecd.org/dataoecd/58/51/39730818.pdf> Consulta 05 de noviembre de 2009.
- OECD (2013a). PISA 2012 Assessment and Analytical Framework: *Mathematics. Reading Science, Problem Solving and Financial Literacy*. París: OECD Publishing.
- Parodi, Giovanni. 2010. *“Saber Leer”*. Instituto Cervantes. Santillana ediciones Generales. Primera edición. Madrid, España.

- Peña (1997) “*El Cloze como técnica para enseñar estrategias de comprensión lectura en una lengua extranjera (ingles)*”, ed. Universidad de Murcia. España p. 208.
- Paredes, M.J.G. (2004). La lectura. De la descodificación al hábito lector. *Razón y Palabra*, primera revista digital de Iberoamérica especializada en comunicología. Recuperado de <http://www.razonypalabra.org.mx/libros/libros/lecturades.pdf>.
- Pérez, M.J. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: Dificultades y limitaciones. *Revista de Educación*, (126), 121-138.
- Prado, L. y Plourde, L. (2005). *Increasing reading comprehension through the explicit teaching of reading strategies: is there a difference among the genders?* *Reading Improvement*, (48), p. 32-43.
- Rawson, K. y Kintsch, W. (2002) *How does background information improve memory for the text content?* *Memory and cognition*, 30, 768-778.
- Ray-Bazán, J. (2009). *La comprensión de textos expositivos en niños de segundo, tercero y cuarto grados de primaria*. Tesis Doctoral, Doctorado Interinstitucional en Educación. Guadalajara, México: ITESO.
- Recht, D. R. y L. Leslie. (1988). “*Effect of Prior Knowledge on Good and Poor Readers’ Memory of Text*”, 16-20.
- Rehaag, I. (2010). *La perspectiva intercultural en la educación*. *El Cotidiano*, (160), 75-83.
- Riedel, B. W. (2007). *The relation between DIBELS Reading comprehension, and vocabulary in urban first-grade students*. *Reading Research Quarterly*, 42(4), 546-562.
- Riera, G. (2011). El aprendizaje cooperativo como metodología clave para dar respuesta a la diversidad del alumnado desde un enfoque inclusivo. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 5(2), pp. 133-149.

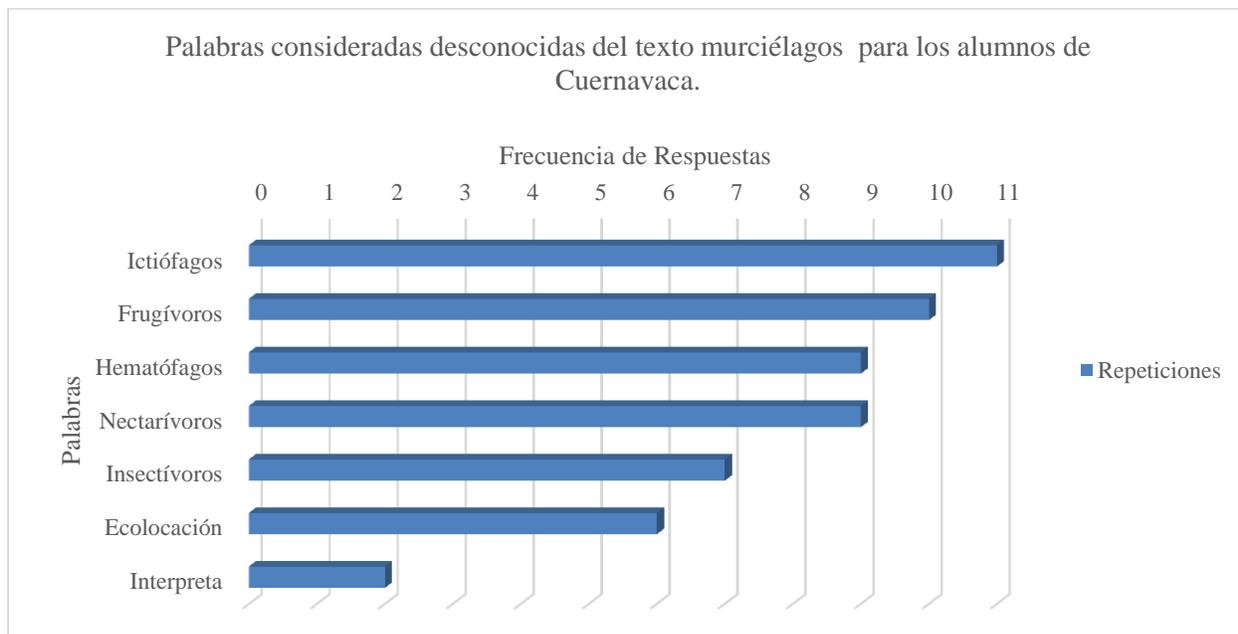
- Rodríguez, Nelson (1983) “El procedimiento ‘Cloze’: un procedimiento para evaluar la comprensión de la lectura y la complejidad de los materiales.” *Lectura y vida, año 4, N°3*, 4-15.
- Rosales, M.M.A. (2009). *La propensión a evaluar lo educativo*. Tendencias, concepciones, modelos y razones, En Rosales, M.M.A. (Coord.). *Evaluar para la homogeneidad, la experiencia mexicana en la evaluación de la educación superior*, Universidad Autónoma de Sinaloa. México: Editorial Plaza y Valdez. 11, (2). España, pp. 169-188.
- Rosas, M., Jiménez, P., Rivera, R., y Yáñez, M. (2003). Estudio descriptivo de estrategias de comprensión lectora en estudiantes de 5 y 8 año básico de la comuna de Osorno. *Revista signos*, 36(54), 235-247.
- Rumelhart, D. E. (1980). Schemata: the building blocks of cognition. En R.J. Spiro et al. (Eds.), “*Theoretical Issues in Reading Comprehension*”. Hillsdale, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Salas, P., (2012). *El desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes de tercer semestre del nivel medio superior de la Universidad de Nuevo León*, Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Nuevo León, Nuevo León, México.
- Sánchez, M. C. (2009). Evaluación de Enciclomedia. Algunos hallazgos relacionados con la Evaluación Nacional de Logro Académico. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos XXXIX* 3-4, 251-259, México.
- Schmelkes, S. (2004). “La educación intercultural: un campo en proceso de consolidación”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 9(20): 9-13.
- Schmelkes, S. (2013). Educación para un México intercultural. Sinéctica, *Revista de Educación*, (40), 1-12

- Schmelkes, S.; S. Lavin; F. Martínez y Noriega. (1997). *La calidad de la educación primaria. Un estudio de casos*. Fondo de Cultura Económica, México.
- Smith, F. (1992) *Comprensión de la lectura: Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*. México: Trillas.
- Solé, I. (1996), *Estrategias de comprensión de la lectura, en Lectura y vida*, Buenos Aires.
- Solé, M. (2012). *Guías de lectura contextualizadas*. Educere, 16(55).
- Stahl, S. A. (1991): “*Beyond the Instrumentalist Hypothesis: Some Relationships between Word Meanings and Comprehension*”. En P. Schwanenflugel (ed.), *The Psychology of Word Meanings*, 157-178. Hillsdale, N. H.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Suárez A., Moreno J., y Godoy M. (2010). *Vocabulario y comprensión lectora: algo más que causa y efecto*. Álabe, (1). Recuperado de <http://dx.doi.org/10.15645/Alabe.2010.1.7>
- Teberosky, A. (2003). Alfabetización inicial: aportes y limitaciones. *Cuadernos de pedagogía*, 330, 42-46.
- Timm, M., y Uibu, K. (2015). *Development of student text comprehension and language semantics in primary school*. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 191, 793-800.
- Torres, P. y Granados, D.E. (2014). *Procesos cognoscitivos implicados en la comprensión lectora en tercer grado de educación primaria*. *Psicogente*, 17(32), 452-459.
- Treviño, V. E. (2006). Evaluación del aprendizaje de los estudiantes indígenas en América Latina. Desafíos de medición e interpretación en contextos de diversidad cultural y desigualdad social. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 11(28), 225-268.
- Ugarriza Chávez, N. (2006). La comprensión lectora inferencial de textos especializados y el rendimiento académico de los estudiantes universitarios del primer ciclo. *Persona*, (9), 31-75.

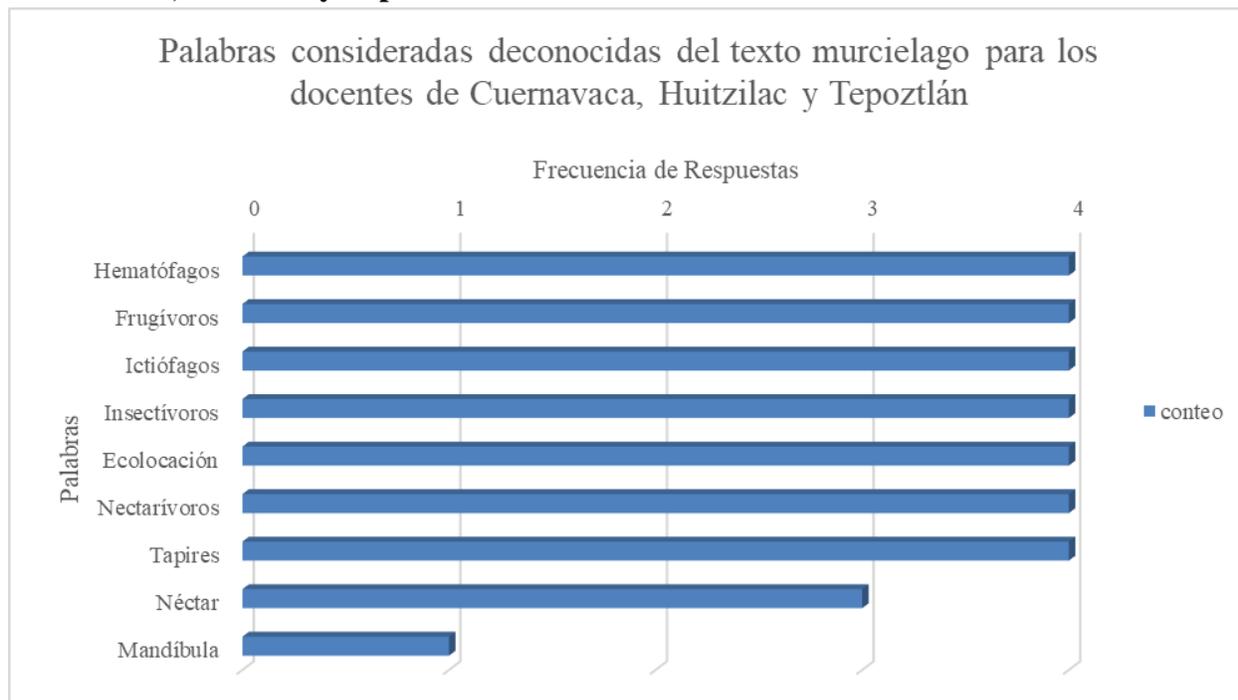
- Valdebenito, V. y Durán, D. (2015). Formas de interacción implicadas en la promoción de estrategias de comprensión lectora a través de un programa de tutoría entre iguales. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 47(2), 75-85. Recuperado el 3 de septiembre, 2015 de <http://grupsderecerca.uab.cat/grai/sites/grupsderecerca.uab.cat/grai/files/Formasdeinteracion.pdf>.
- Van Dijk, T. A. y Kintsch, W. (1983) *Strategies of discourse comprensión*. Nueva York: Academia Press.
- Velázquez, M. A. y Balslev, H. (2012). *Tepoztlán, una economía de la experiencia íntima*. Latin American Research Review, 134-154.
- Vitar, A. (2010). Tensiones y controversias de la educación intercultural. *Revista Paraguaya de Educación*, (1), 67-76.
- Yildirim, K., Yildiz, M., y Ates, S. (2011). Is vocabulary a strong variable predicting reading comprehension and does the prediction degree of vocabulary vary according to text types. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 11(3), 1541-1547.
- Zarzosa, L.G. (1997). *La lectura y escritura en una población universitaria*. Enseñanza e Investigación en Psicología, 2(1), 94-123.

9. ANEXOS

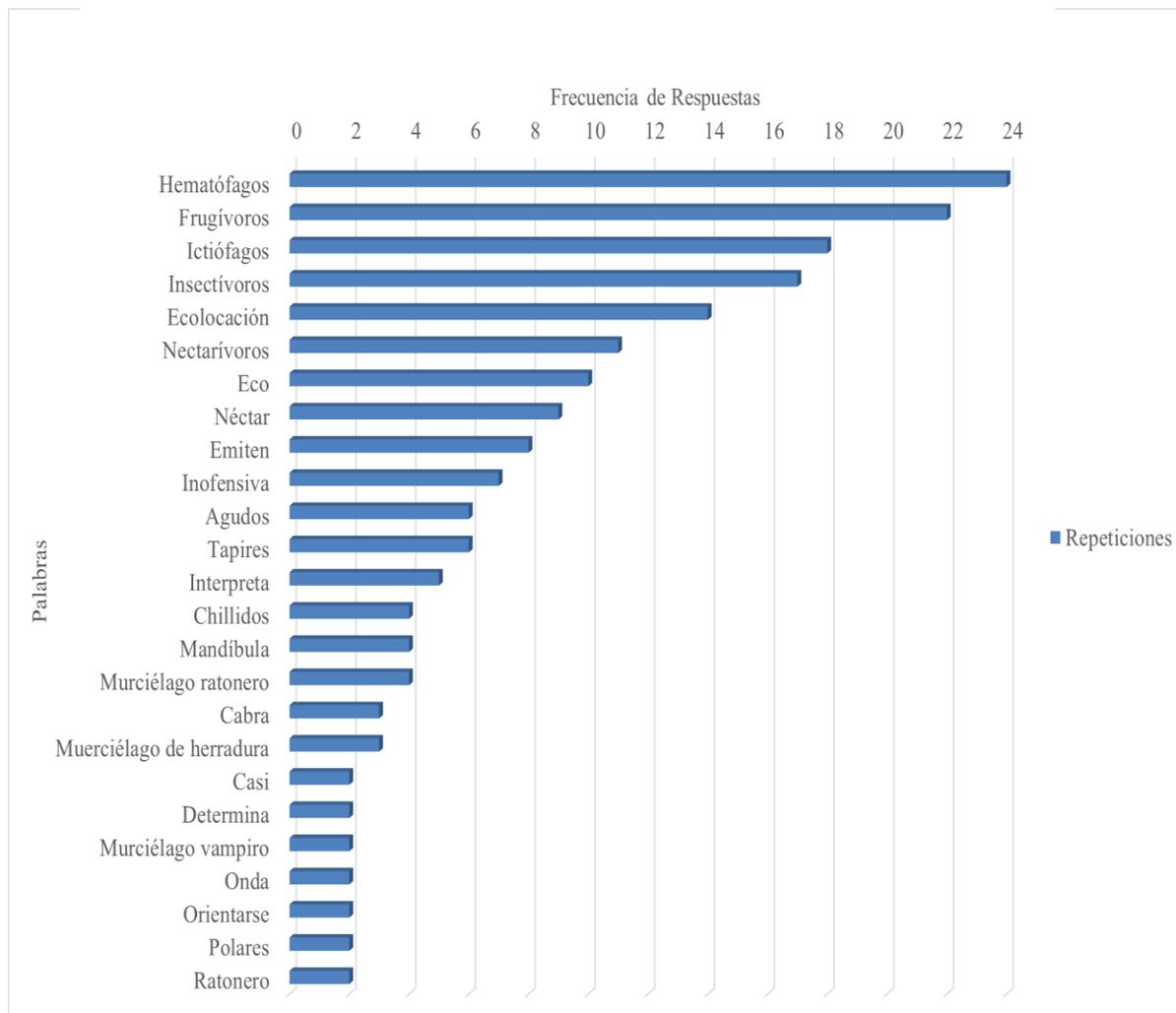
ANEXO 9.1 Palabras desconocidas del texto murciélagos para los alumnos de Cuernavaca



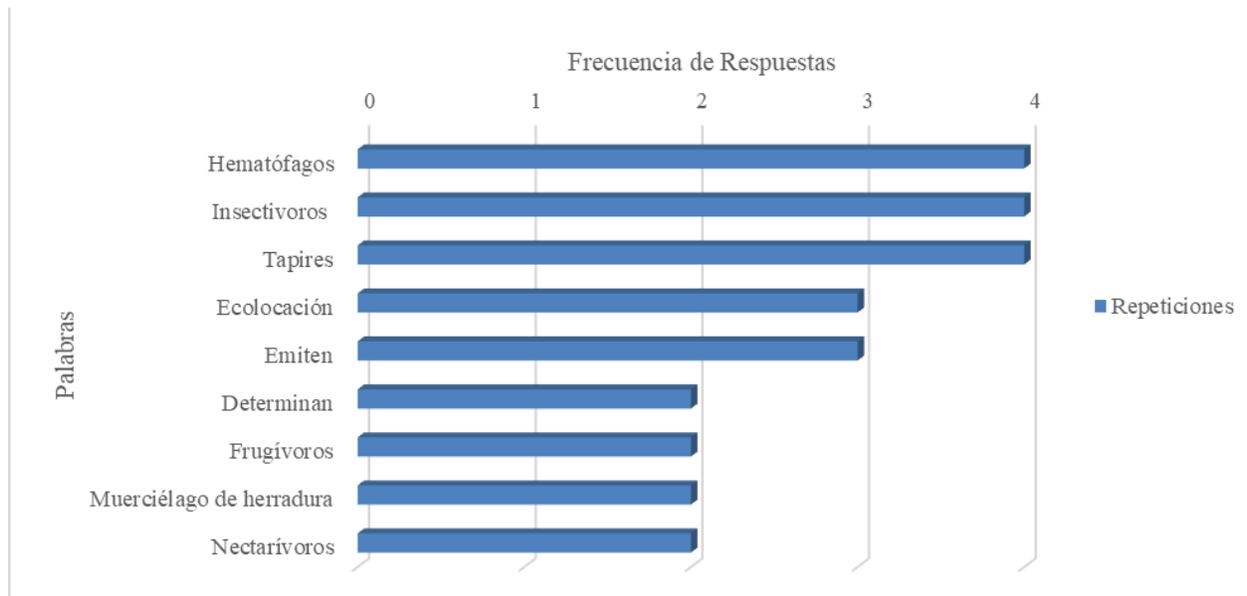
ANEXO 9.2 Palabras consideradas desconocidas del texto murciélagos para los docentes de Cuernavaca, Huitzilac y Tepoztlán



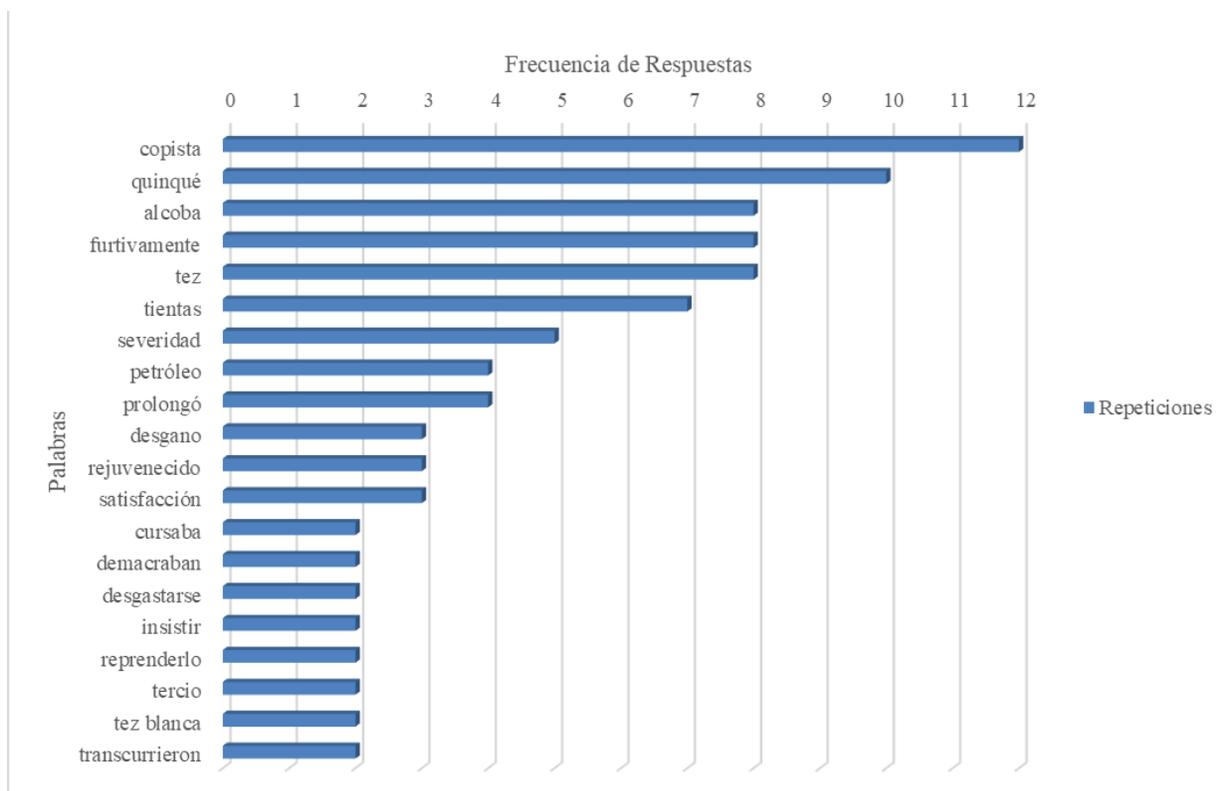
ANEXO 9.3 Palabras consideradas desconocidas del texto murciélagos para los estudiantes de Huitzilac.



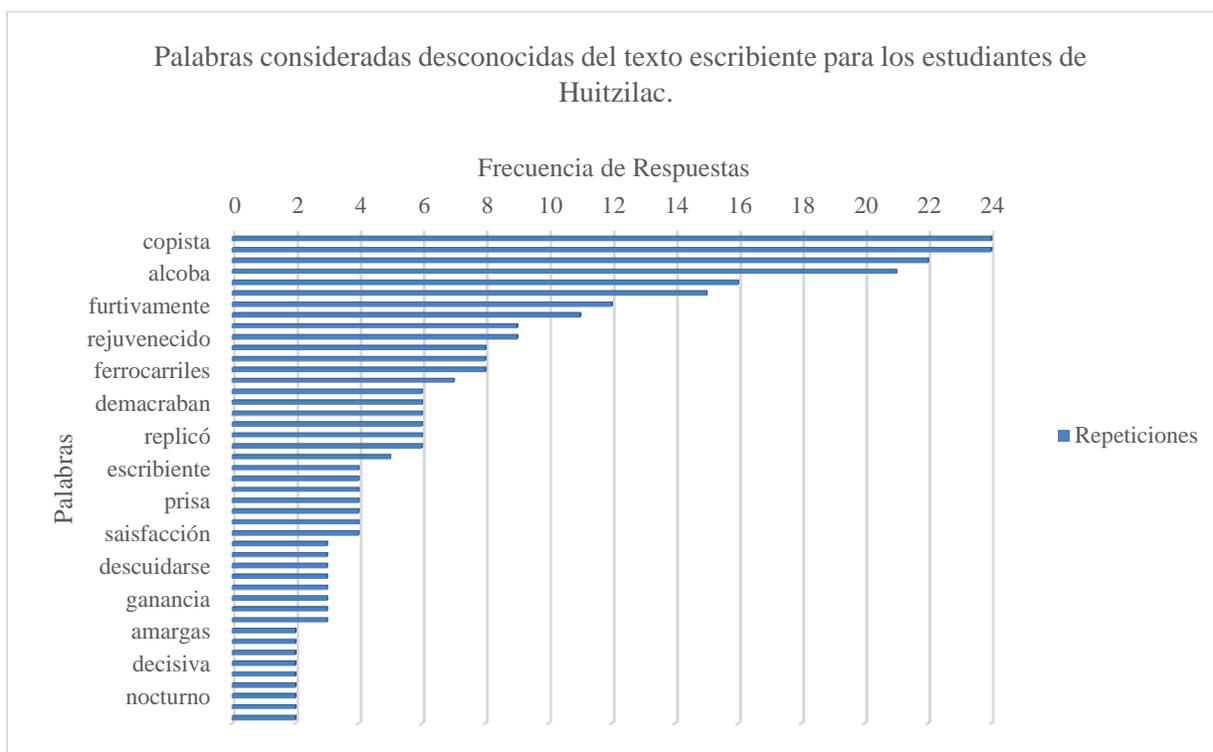
Anexo 9.4 Frecuencia de respuestas



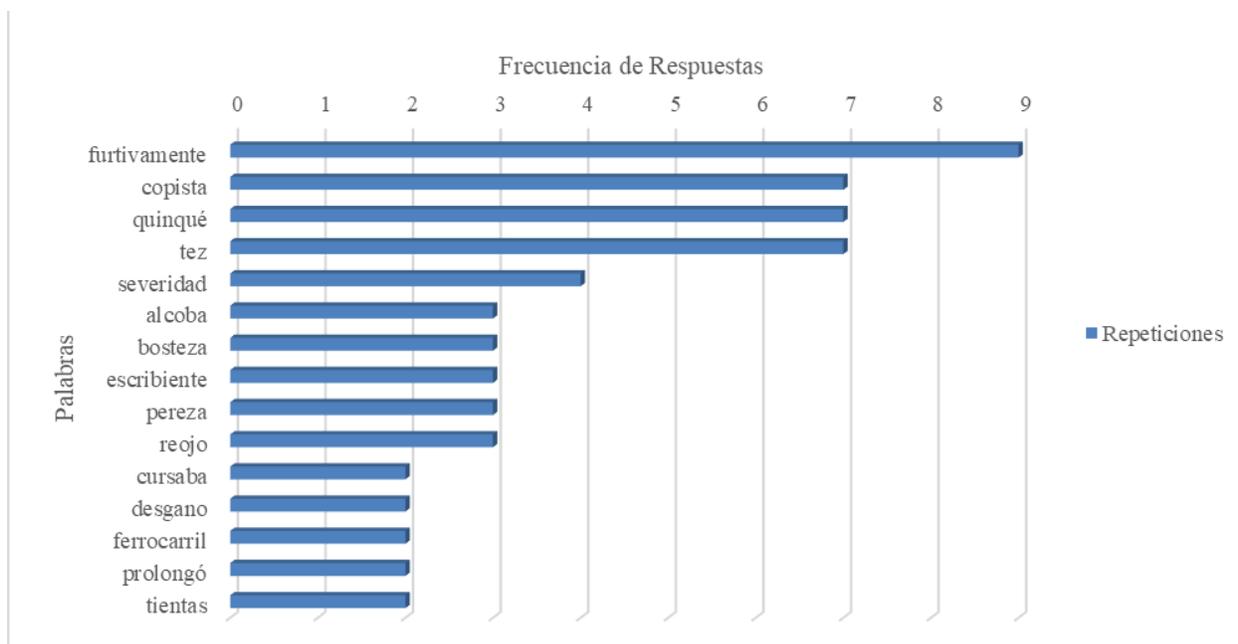
Anexo 9.5 Palabras consideradas desconocidas del texto escribiente para los estudiantes de Cuernavaca



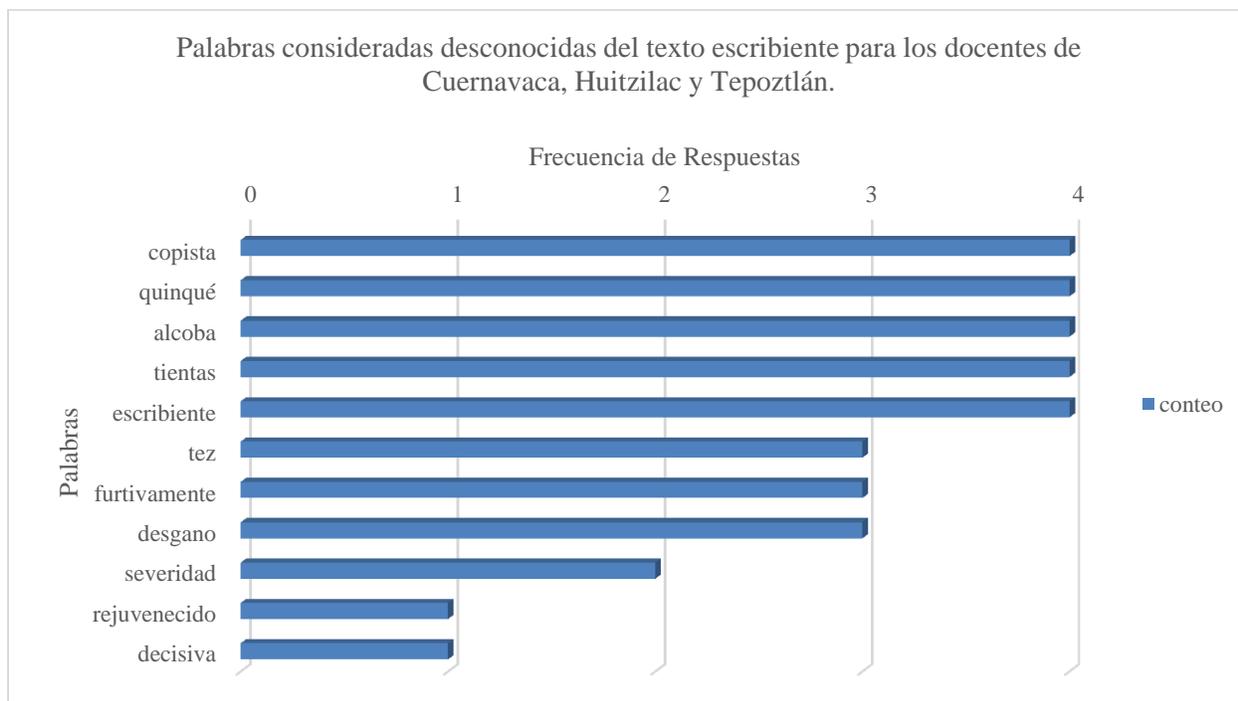
Anexo 9.6 Palabras consideradas desconocidas del texto escribiente para los estudiantes de Huitzilac



Anexo 9.7 Palabras consideradas desconocidas del texto escribiente para los estudiantes de Tepoztlán.



Anexo 9.8 Palabras consideradas desconocidas del texto escribiente para los docentes de Cuernavaca, Huitzilac y Tepoztlán



Anexo 9.9 El pequeño Julio Versión 1

Tenía diez años y cursaba el cuarto grado. Era un simpático niño de cabello negro y color de piel morena, hijo mayor de un empleado de camiones, quien también trabajaba como agricultor. El muchacho miraba a su padre desgastar sus fuerzas noche tras noche en esta difícil tarea; aun cuando él lo ayudaba por las tardes en el campo.

El hijo le dijo un día: -Papá, déjame trabajar en tu lugar. Tú sabes que puedo ayudarte por las noches también en el campo. Pero el padre le respondió: No, hijo, no; tú debes estudiar. Tu escuela es mucho más importante que mi trabajo y no me hables más de ello.

El hijo sabía que con su padre era inútil insistir. Su padre no cambiaría de opinión, por lo que el muchacho ya no insistió más.

Julio sabía que a las doce en punto de la noche su padre dejaba de trabajar y entraba del campo para dirigirse a la recámara. Una noche espero a que estuviese ya en la cama. Se vistió sin hacer ruido, anduvo a tientas por el cuarto, encendió una pequeña lámpara, y salió a trabajar el campo.

Realizaba las actividades que se hacen en el campo, con gusto, y de vez en cuando descansaba para frotarse las manos; después continuaba con más alegría. Adelantó mucho trabajo, y continuaría con el trabajo al volver de la escuela, regresó a la cama de puntillas.

Al otro día, su padre se sentó a la mesa de buen humor. No había advertido nada porque no revisaba los pendientes del campo hasta la noche cuando volvía de su otro trabajo.

Por la noche, sentado a la mesa, poniendo la mano en el hombro del hijo le dijo: - ¡Eh, Julio!, mira, en dos horas he trabajado anoche un tercio más de lo que acostumbro.

Julio, contento, pensaba: “¡Pobre padre! Además de la ganancia, le he proporcionado también esta satisfacción: la de creerse rejuvenecido.”

Alentado con el éxito, el hijo continuó trabajando el campo varias noches. Su padre seguía sin advertir nada.

Lo que ocurrió fue que, interrumpiendo así su sueño todas las noches, Julio no descansaba lo suficiente; por la mañana se levantaba rendido aún, y por la noche al estudiar, le costaba trabajo tener los ojos abiertos. Pero la noche y los días siguientes continuaron igual, y aún peor: daba cabezadas sobre los libros, se despertaba más tarde de lo acostumbrado; estudiaba las lecciones con flojera, y parecía que le disgustaba el estudio. Su padre empezó a observarlo, después se preocupó por él y, al fin, tuvo que reprenderlo fuertemente.

La situación se prolongó así por dos meses. El padre continuaba reprendiendo al muchacho y mirándolo cada vez más enojado. Un día le preguntó al maestro por su hijo, y éste le dijo: -Sí, cumple, porque es inteligente, pero no está tan estudioso como antes. Se duerme, bosteza, está distraído; sus apuntes son

breves, los hace de prisa, con mala letra.

Aquella noche el padre llamó al hijo y le dijo: -Julio, tú ves que yo trabajó, que yo gasto mucho mi vida por la familia. Sabes que hay necesidad de hacer muchas cosas, de sacrificarnos todos, tú mismo lo ves cuando haces tus labores del campo por la tarde y, aun así, me pagas con estas calificaciones.

El chico decidió guardar el secreto para poder seguir ayudando a su padre.

Continuó adelante, transcurrieron otros dos meses de tarea nocturna y de pereza de día, de esfuerzos desesperados del hijo y de amargas reflexiones del padre. Julio lo advertía, sufría en silencio, y cuando su padre volvía la espalda, le mandaba un beso en secreto, volviendo la cara con sentimiento de ternura compasiva y triste; mientras tanto el dolor y la fatiga lo demacraban y le hacían perder el color, obligándolo a descuidarse cada vez más en sus estudios.

Una tarde, durante la comida, el padre pronuncio una palabra que fue decisiva para él.

Su madre lo miró; y dijo: -Julio está enfermo, ¡mira que pálido está!... ¡Julio mío! ¿Qué tienes?

El padre lo miró de reojo y dijo: -La mala conciencia hace que tenga mala salud. No estaba así cuando era estudiante aplicado e hijo cariñoso.

- ¡Pero está enfermo! –exclamó la madre.

- ¡Ya no me importa! –respondió el padre.

Aquella palabra le hizo a Julio el efecto de una puñalada en el corazón.

Sin embargo, aquella noche se levantó nuevamente y siguió trabajando el campo.

Entretanto su padre estaba detrás de él; lo siguió, y estaba allí; con su blanca cabeza observando a su hijo arar y barbechar la tierra, cosechar. En un momento, lo había recordado y comprendido todo, así que corrió a abrazar a su hijo.

- ¡Oh!, padre mío, perdóname –gritó Julio al reconocerlo.

-Hijo querido, tú debes perdonarme –replicó el padre-. Ahora lo comprendo todo.

Y Julio, rendido, se durmió por fin; y al despertar, vio la cabeza blanca de su padre, que había pasado la noche a su lado.

Anexo 9.10 Ítem El pequeño Julio Versión 1

1. ¿Quién era Julio?

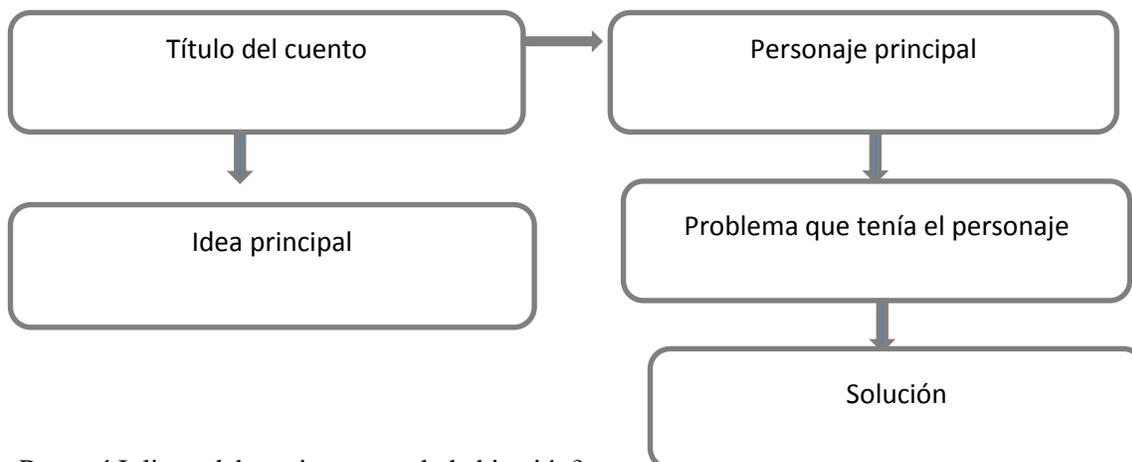
- Hijo mayor de un empleado de camiones, quien también trabajaba como agricultor.
- Un simpático niño de cabello negro y color de piel morena.
- Las dos anteriores.

2. ¿Qué actividades le ayudaba a realizar Julio a su papá?

- Manejar el camión.
- Arar y barbechar la tierra, cosechar.
- Hacer la tarea que le dejaban en la escuela.

3. Completa el siguiente esquema con la información siguiente:

- El pequeño Julio.
- El hijo quería ayudar a trabajar a su padre para que no se cansara tanto.
- Julio
- El padre de Julio se dio cuenta que su hijo lo ayudaba a trabajar a escondidas, por eso le pidió perdón.
- Por ayudar a su padre a trabajar comenzó a ir mal en la escuela, su padre se molestó mucho con Julio.



4. ¿Por qué Julio andaba a tientas por la habitación?

5. ¿Por qué el padre de Julio le pidió perdón?

6. ¿Consideras que la actitud de Julio de trabajar por las noches estuvo bien?

¿Por qué?

7. ¿Te parece justo que el papá de Julio se molestara con él?

¿Por qué?

8. ¿Te gustó como el autor escribió el texto?

¿Por qué?

Anexo 9.11 El pequeño Julio *Versión 2*

Tenía diez años y cursaba el cuarto grado. Era un simpático niño de cabello negro y color de piel morena, hijo mayor de un taxista, quien también tenía una pequeña tienda, que organizaba y atendía durante el día. El muchacho miraba a su padre desgastar sus fuerzas día con día en sus dos empleos; aun cuando él lo ayudaba por las tardes en la tiendita.

El hijo le dijo un día: -Papá, déjame trabajar en tu lugar. Tú sabes que puedo ayudarte por las noches también en la tienda. Pero el padre le respondió: No, hijo, no; tú debes estudiar. Tu escuela es mucho más importante que mi trabajo y no me hables más de ello.

El hijo sabía que con su padre era inútil insistir. Su padre no cambiaría de opinión, por lo que el muchacho ya no insistió más.

Julio sabía que a las diez en punto de la noche su padre dejaba de trabajar en la tienda y salía a trabajar su taxi. Una noche espero que se hubiera marchado. Se vistió sin hacer ruido, anduvo a tientas por el cuarto, pues su mamá ya dormía, encendió una pequeña lámpara, y salió a trabajar en los quehaceres pendientes del negocio.

Realizaba las actividades con gusto, limpiaba productos los acomodaba y de vez en cuando descansaba para frotarse las manos; después continuaba con más alegría. Adelantó mucho trabajo, y continuaría con el trabajo al volver de la escuela, regresó a la cama de puntillas.

Al otro día, su padre se sentó a la mesa de buen humor. No había advertido nada porque nunca revisaba los pendientes de la tienda, ya que iba atendiendo las tareas de la tienda conforme se fuera necesitando.

Por la noche, su padre se despidió de su familia para ir a trabajar su taxi, sólo que ese día lo hizo más temprano de lo acostumbrado. Poniendo la mano en el hombro del hijo le dijo: - ¡Eh, Julio!, mira, en dos horas he trabajado un tercio más de lo que acostumbro. Ahora puedo irme antes a mi otro trabajo.

Julio, contento, pensaba: “¡Pobre padre! Además de adelantar trabajo, le he proporcionado también esta satisfacción: la de creerse rejuvenecido.”

Alentado con el éxito, el hijo continuó trabajando en los pendientes de la tienda durante las noches. Su padre seguía sin advertir nada, él y Julio tenían una caligrafía parecida. Julio levantaba pedidos de productos, acomodaba mercancía, etc.

Lo que ocurrió fue que, interrumpiendo así su sueño todas las noches, Julio no descansaba lo suficiente; por la mañana se levantaba rendido aún, y por la noche al estudiar, le costaba trabajo tener los ojos abiertos. Pero la noche y los días siguientes continuaron igual, y aún peor: daba cabezadas sobre los libros, se despertaba más tarde de lo acostumbrado; estudiaba las lecciones con flojera, y parecía que le disgustaba el estudio. Su padre empezó a observarlo, después se preocupó por él y, al fin, tuvo que reprenderlo con fuertemente.

La situación se prolongó así por dos meses. El padre continuaba reprendiendo al muchacho y mirándolo cada vez más enojado. Un día le preguntó al maestro por su hijo, y éste le dijo: -Sí, cumple, porque es inteligente, pero no está tan estudioso como antes. Se duerme Bosteza, está distraído; sus apuntes son breves, los hace de prisa, con mala letra.

Aquella noche el padre llamó al hijo y le dijo: -Julio, tú ves que yo trabajó, que yo gasto mucho mi vida por la familia. Sabes que hay necesidad de hacer muchas cosas, de sacrificarnos todos, tú mismo lo ves cuando haces tus labores en la casa y en la tienda y, aun así, me pagas con estas calificaciones.

El chico decidió guardar el secreto para poder seguir ayudando a su padre.

Continuó adelante, transcurrieron otros dos meses de tarea nocturna y de pereza de día, de esfuerzos desesperados del hijo y de amargas reflexiones del padre. Julio lo advertía, sufría en silencio, y cuando su padre volvía la espalda, le mandaba un beso en secreto, volviendo la cara con sentimiento de ternura compasiva y triste; mientras tanto el dolor y la fatiga lo demacraban y le hacían perder el color, obligándolo a descuidarse cada vez más en sus estudios.

Una tarde, durante la comida, el padre pronuncio una palabra que fue decisiva para él.

Su madre lo miró; y dijo: -Julio está enfermo, ¡mira que pálido está!... ¡Julio mío! ¿Qué tienes?

El padre lo miró de reojo y dijo: -La mala conciencia hace que tenga mala salud. No estaba así cuando era estudiante aplicado e hijo cariñoso.

- ¡Pero está enfermo! –exclamó la madre.

- ¡Ya no me importa! –respondió el padre.

Aquella palabra le hizo a Julio el efecto de una puñalada en el corazón.

Sin embargo, aquella noche se levantó nuevamente y siguió trabajando en los pendientes del negocio.

Entretanto su padre estaba detrás de él; lo siguió, y estaba allí; con su blanca cabeza observando a su hijo levantar pedidos, acomodar mercancía, limpiarla, etc. En un momento, lo había recordado y comprendido todo, así que corrió a abrazar a su hijo.

- ¡Oh!, padre mío, perdóname -gritó Julio al reconocerlo.

-Hijo querido, tú debes perdonarme –replicó el padre-. Ahora lo comprendo todo.

Y Julio, rendido, se durmió por fin; y al despertar, vio la cabeza blanca de su padre, que había pasado la noche a su lado.

Anexo 9.11 Ítem El pequeño Julio Versión 2

1. ¿Quién era Julio?

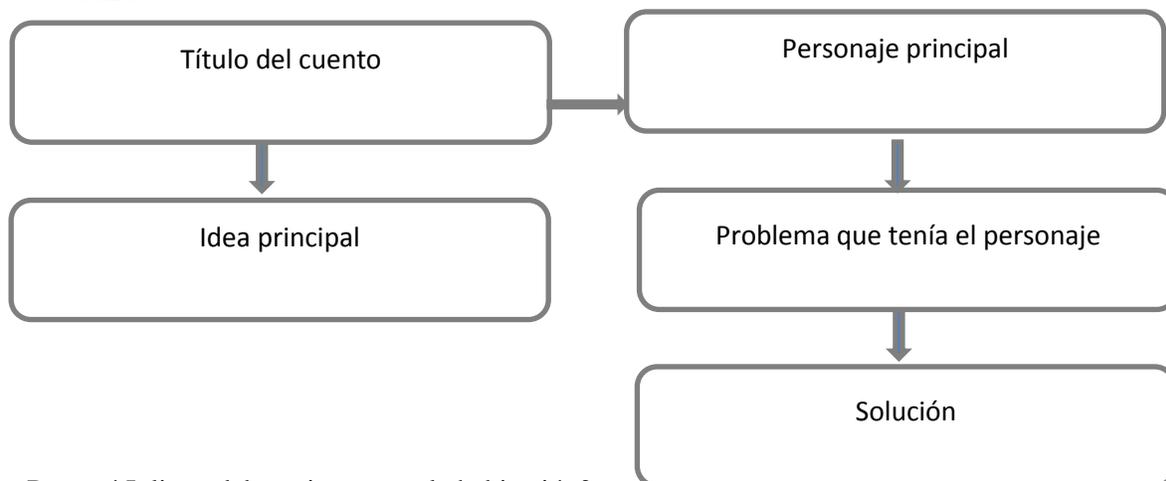
- Hijo mayor de un taxista, quien también tenía una pequeña tienda.
- Un simpático niño de cabello negro y color de piel morena.
- Las dos anteriores

2. ¿Qué actividades le ayudaba a realizar Julio a su papá?

- Manejar el taxi.
- Ayudar por las noches a organizar la tienda.
- Hacer la tarea que le dejaban en la escuela.

3.- Completa el siguiente esquema con la información siguiente:

- El pequeño Julio.
- El hijo quería ayudar a trabajar a su padre para que no se cansara tanto.
- Julio
- El padre de Julio se dio cuenta que su hijo lo ayudaba a trabajar a escondidas, por eso le pidió perdón.
- Por ayudar a su padre a trabajar comenzó a ir mal en la escuela, su padre se molestó mucho con Julio.



4. ¿Por qué Julio andaba a tientas por la habitación?

5. ¿Por qué el padre de Julio le pidió perdón?

6. ¿Consideras que la actitud de Julio de trabajar por las noches estuvo bien?

¿Por qué?

7. ¿Te parece justo que el papá de Julio se molestara con él?

¿Por qué?

8. ¿Te gustó como el autor escribió el texto?

¿Por qué?

Anexo 9.12 Niveles de comprensión lectora a evaluar

Niveles	Literal: 4 puntos	Reorganización de la información: 3 puntos	Inferencial: 6 puntos	Crítica o juicio valorativo: 6 puntos	Apreciación lectora: 3 puntos	Total: 22 puntos
Lector	<ul style="list-style-type: none"> Realiza el reconocimiento de todo aquello que se encuentra en el texto. Advierte significado de palabras, oraciones, párrafos, identificación y localización de los elementos. 	<ul style="list-style-type: none"> Ordena las ideas e informaciones, donde el lector logra clasificarla, sintetizarla, esquematizarla o resumirla. Logra consolidar o reordenar sus ideas a partir de la información que se obtiene, lo que lo lleva a hacer una síntesis comprensiva de la misma. 	<ul style="list-style-type: none"> Activa el conocimiento previo, con base en su experiencia personal y formula anticipaciones o suposiciones sobre el contenido del texto a partir de los indicios que le proporciona la lectura. Descubre los aspectos y mensajes implícitos en el texto, así como la complementación de detalles. 	<ul style="list-style-type: none"> Forma su propio juicio, reflexiona sobre el contenido del texto. Establece una relación entre la información del texto y los conocimientos acerca del mismo, que obtuvo anteriormente de otra fuente, para que los pueda contrastar y evaluar con lo aprendido. 	<ul style="list-style-type: none"> Realiza una reflexión objetiva acerca la forma del texto, así como, una evaluación crítica y apreciación de las características textuales. Expresa el impacto psicológico y estético 	

Anexo 9.13 Rúbrica para evaluar los ítems de nivel literal (1 y 2) en ambos textos.

Criterios de Calificación	
Literal	
0 puntos	No realiza la tarea
Bueno 2 puntos	Comprende y responde adecuadamente, realiza reconocimiento de lo que se encuentra en el texto, advierte significados, identifica y localiza elementos.

Anexo 9.14 Rúbrica para evaluar el ítem de reorganización de la información (3) en ambos textos.

Criterios de Calificación		
	Concepto	Relación entre conceptos
0 puntos	No realiza la tarea	No realiza la tarea

Malo 1 punto	Esquematiza dos conceptos claves.	No establece relaciones entre conceptos o palabras clave
Regular 2 puntos	Esquematiza más de dos conceptos claves.	Establece un tipo de relación entre los conceptos.
Bueno 3 puntos	Esquematiza los cinco de conceptos claves.	Establece todas las relaciones entre los conceptos o palabras clave.

Anexo 9.15 Rúbrica para evaluar los ítems de inferencia (4 y 5) en ambos textos.

Criterios de Calificación			
	Inferencia	Ejemplos	
0 puntos	No realiza la tarea. Responde las preguntas sin relación con lo preguntado.	4. Eso es bueno	5. Porque sí
Malo 1 punto	Responde las preguntas, su desempeño es parcial. Repite información el texto	4. Para ayudar a su padre, porque cada noche perdía sus fuerzas.	5. Porque su padre al final si quería que lo ayudara.
Regular 2 puntos	Comprende y responde las preguntas, agrega elementos que no se encuentran en el texto, sin embargo, no logra del todo vincular su respuesta con la temática de la pregunta.	4. Para no caerse, pues no se ve, no hay luz.	5. Porque ayudó a su papá, era trabajador
Bueno 3 puntos	Comprende y responde las preguntas, sus deducciones son adecuadas. Logra vincular sus conocimientos previos con la temática de la pregunta.	4. Porque no quería despertar a su padre, y no lo descubriera.	5. Porque descubrió que Julio lo ayudaba a trabajar, por lo que estaba descuidando sus estudios.

Anexo 9.16 Rúbrica para evaluar los ítems del nivel crítico (6 y 7) en ambos textos.

Criterios de Calificación		
	Crítico	Ejemplos
0 puntos	No realiza la tarea. Responde las preguntas sin relación con lo preguntado.	
Malo 1 punto	Su desempeño es parcial, comprende y responde las preguntas. No logra fundamentar completamente su punto de vista.	Tal vez sí,
Regular 2 puntos	Comprende y responde las preguntas. Emite un juicio, lo fundamenta vagamente.	6. No,.....
Bueno 3 puntos	Comprende y responde adecuadamente las preguntas, fundamenta su punto de vista de manera congruente. Realiza un análisis, establece una relación de sus argumentos con conocimientos previos.	7. Sí, porque lo que hizo es....

Anexo 9.17 Rúbrica para evaluar el ítem de apreciación (8) en ambos textos.

Criterios de Calificación	
Apreciación	
0 puntos	No realiza la tarea.
Malo 1 punto	Responde las preguntas, su desempeño es parcial, no expresa comentarios sobre el texto
Regular 2 puntos	Responde las preguntas, expresa comentarios muy simples sobre el texto.
Bueno 3 puntos	Responde las preguntas, expresa sus comentarios haciendo una reflexión sobre la forma del texto, y el impacto que este le generó.

Anexo 9.18 Texto Murciélagos

Los murciélagos son diferentes de todos los demás mamíferos porque pueden volar. Existen cerca de mil tipos distintos de murciélagos. Casi todos son nocturnos, es decir, durante el día duermen y por la noche salen a buscar alimento. La mayoría de los murciélagos son insectívoros, sólo comen insectos, pero algunos también se alimentan de frutos (frugívoros) y néctar (nectarívoros), otros de animales pequeños como los peces (ictiófagos), comen de 20 a 30 peces pequeños cada noche. Viven en casi todo el planeta, excepto en las frías regiones polares.

Todos los murciélagos descansan y duermen colgados cabeza abajo. Sus patas están al revés, lo que les ayuda a sostenerse boca abajo y tener mejor control mientras vuelan. Usan el eco de sus agudos chillidos para cazar insectos. Emiten una señal de sonido desde su nariz o boca y, cuando la onda de sonido choca con algo, rebota hacia ellos. El murciélago interpreta el eco que regresa y determina la distancia a la que se encuentra su presa, su tamaño y la dirección en que se mueve. A este sistema se le llama ecolocación. Los murciélagos tienen orejas grandes y muy sensibles para orientarse con el eco de sus agudos sonidos que producen.

Existen diferentes tipos de murciélagos, por ejemplo, el:

- murciélago ratonero
- murciélago de herradura
- murciélago vampiro

Los vampiros son hematófagos, es decir, se alimentan de sangre. Para obtener su alimento, este tipo de murciélago corta la piel de su presa en capas y está empieza a sangrar; el corte es tan fino que la presa rara vez se despierta y la herida es inofensiva.

La presa del vampiro puede ser una vaca, una cabra, gallinas, cerdos, etc.

El murciélago vampiro tiene colmillos en forma de triángulo y cara plana con una mandíbula inferior que sobresale de la superior.

Los murciélagos realizan diversos servicios ambientales, como la dispersión de semillas y el control de plagas de insectos de diversos cultivos.

Anexo 9.19 Ítem Texto Murciélagos

1. ¿Por qué los murciélagos son diferentes a los demás mamíferos?

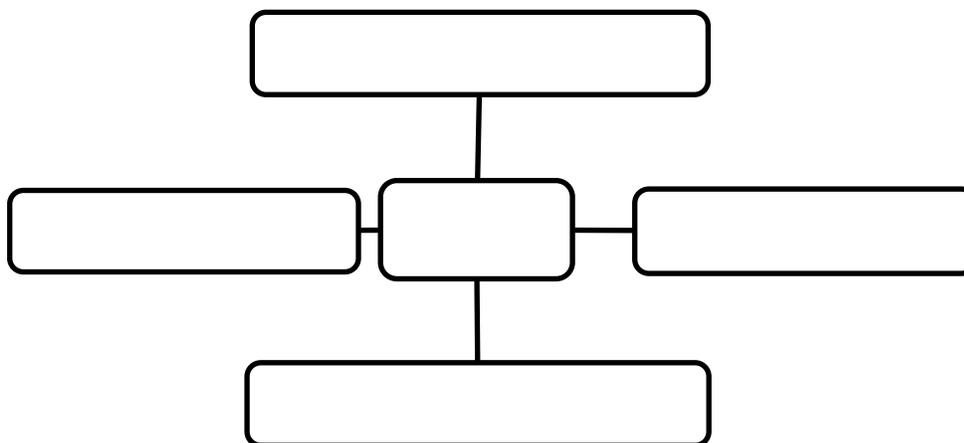
- Porque pueden volar
- Porque tienen orejas grandes
- Porque tienen colmillos en forma de triángulo

2. ¿Qué es lo que come la mayoría de los murciélagos?

- Frutos y néctar
- Pequeños peces
- Insectos

3. Completa el siguiente esquema con la información siguiente:

- Se alimentan de insectos, frutos, néctar, peces, sangre de animales.
- Existen cerca de mil tipos distintos.
- Son los únicos mamíferos que pueden volar.
- Murciélagos
- Dispersan semillas y controlan plagas.



4. ¿Por qué los murciélagos ayudan con el control de plagas?

5. ¿Qué pasaría si las orejas de los murciélagos no fueran grandes ni sensibles?

6. ¿Consideras que los murciélagos son peligrosos para los humanos?

¿Por qué?

7. ¿Los humanos debemos matar a los murciélagos vampiros?

¿Por qué?

8. ¿Te gustó como el autor escribió el texto?

¿Por qué?

Anexo 9.20 Rúbrica para evaluar las de manera flexible la comprensión lectora, además de la rúbrica de niveles de comprensión.

Categorías	Descripción	Descriptorios de las respuestas
Prejuicio	Esta categoría alude a los pensamientos o creencias negativas que los alumnos tienen acerca de algo, ya sea situaciones, personas, cosas, animales, entre otros. Estas suposiciones son un tanto basadas en el imaginario colectivo de su comunidad.	Las respuestas de los alumnos que se enmarcan en esta categoría provienen de otras fuentes de conocimiento como lo es su contexto de procedencia. Por lo que se observa que sus respuestas pueden no ser el ideal.
Aneecdótica	Esta categoría alude a las situaciones que los alumnos han enfrentado, o bien miembros de su entorno.	Las respuestas de los alumnos que se enmarcan en esta categoría se caracterizan por ser apropiadas a lo vivido. Pueden ser o no el ideal.
Experiencias concretas	Esta categoría alude a los conocimientos adquiridos a través de la práctica. Esta práctica puede ser por la observación o por información escrita.	Las respuestas de los alumnos que se enmarcan en esta categoría se caracterizan por tener una postura específica. Así, las respuestas son el producto de combinar la información obtenida del texto con sus conocimientos. Puede ser o no correctamente aceptada.

Anexo 9.21 Tarea CLOZE Las hormigas

Las hormigas son pequeños insectos, del orden de los himenópteros que pertenecen a la familia de los formicidae. Tienen una visión pobre, pero utilizan sus antenas para oler, degustar y _____. (1).

Existen diferencias físicas entre hormigas obreras, entre los machos y las _____. (2).

Todas las especies de hormigas conocidas son sociables y _____ (3) en colonias, las cuales pueden estar compuestas por pocos o por muchos individuos, llegando incluso a 100000 o _____ (4). Casi todas las especies de hormigas tienen la clase obrera, conformada por hembras estériles, cuya función es la de construir el nido, cuidar las crías y también conseguir _____ (5).

Dentro de cada colonia existen hormigas de varios _____ (6). Las más pequeñas, conocidas como hormigas soldado, suelen quedarse dentro del hormiguero, mientras que las de mayor tamaño _____ (7) en busca de alimento.

La hormiga reina, en cambio, _____ (8) solitaria. No la acompaña ningún macho cuando forma el _____ (9). Su tamaño es superior al del resto de las hormigas, incluidos los _____ (10).

Una vez que la hormiga reina ha sido fecundada, se le caen las alas. Al poco tiempo, _ _ _ _ (11) algunos huevos que se transformarán en hormigas _ _ _ _ _ (12).

La hormiga reina depende de sí misma para su alimentación.

Cuando nacen las larvas, las alimenta mediante secreciones salivares.

Una hormiga reina puede vivir hasta 15 años durante los cuales pondrá _ _ _ _ _ (13).

La mayor parte de las especies de hormigas _ _ _ _ _ (14) en el suelo, aunque las hay que habitan en la madera o en cavidades de las _ _ _ _ _ (15).

Las hormigas pueden comunicarse entre sí mediante sus _ _ _ _ _ (16). Reciben mensajes a distancias variables, que luego pueden retransmitir y que pueden ser de ataque, de huida, etc. Si una hormiga se queda prisionera en un derrumbe de tierra, puede prevenir a las otras hormigas mediante la estridulación, que consiste en producir sonido al frotar ciertas partes del cuerpo.

Anexo 9.22 Tarea CLOZE Los niños que comieron maíz crudo

Cuentan que una vez un hombre envió a sus dos hijos a la milpa para que cuidaran las plantas de maíz. Cuando los niños estaban en la milpa, probaron las mazorcas de maíz _ _ _ _ _ (1). Les gustaron tanto que cada vez que su padre los mandaba a trabajar, se comían todas las mazorcas crudas que _ _ _ _ _ (2).

Por eso un día los niños se convirtieron en coyotes y no regresaron a su _ _ _ _ _ (3). Cuando el hombre llegó al hogar preguntó a su mujer por sus _ _ _ _ _ (4):

- ¿Adónde _ _ _ _ _ (5) los niños?

- Desde que se fueron a la milpa no han regresado -dijo la _ _ _ _ _ (6).

“Me pregunto si les pasó _ _ _ _ _ “(7), pensó el hombre y _ _ _ _ _ (8) a buscarlos.

Fue a ver a los pequeños a la _ _ _ _ _ (9), pero cuando llegó no _ _ _ _ _ (10) a nadie. Entonces se dijo: “¿Estos niños se habrán convertido en coyotes?, y empezó a _ _ _ _ _ (11) sus rastros. Rodeó toda la milpa hasta encontrar las huellas de los pies de sus hijos. Esas huellas le enseñaron al hombre que sus niños habían subido a una alta roca y ahí mismo se habían convertido en coyotes, pues las huellas que bajaban de la roca ya no eran de _ _ _ _ _ (12).

Por eso hoy entre los mayas se cree que el maíz daña, si se come crudo, porque el que lo come se vuelve coyote como esos niños.

Anexo 9.23 Rúbrica para evaluar test Cloze en ambos textos

Grado Alto, palabra exacta (2 puntos)	Grado Medio, sinónimo (1 punto)	Grado Bajo (0 puntos)
Coherencia con el texto, toma en cuenta aspectos sintácticos y semánticos. Integra de manera articulada los conocimientos previos con la información del texto.	Mantiene parcialmente coherencia con el texto. Da un sinónimo de la palabra faltante. Impone sus conocimientos previos sin hacer una integración articulada con la información del texto.	Deja espacio en blanco. Escribe la palabra que falta sin tener en cuenta la coherencia. Copia arbitrariamente palabras del texto.
Textos		
Los niños que comieron maíz crudo		Las hormigas
<i>Palabras:</i> <ol style="list-style-type: none"> 1. Crudo 2. Podían 3. Casa 4. Hijos 5. Fueron 6. Mujer 7. Algo 8. Salió 9. Milpa 10. Encontró 11. Buscar 12. Personas 		<i>Palabras:</i> <ol style="list-style-type: none"> 1. Tocar 2. Hembras 3. Viven 4. Más 5. Alimento 6. Tamaños 7. Salen 8. Es 9. Hormiguero 10. Machos 11. Pone 12. Obreras 13. Huevos 14. Viven 15. Plantas 16. Antenas
Puntos: 24		Puntos: 32

Anexo 9.21 Cuestionario Niveles Socioeconómico AMAI

1. Pensando en el jefe o jefa de hogar, ¿cuál fue el último año de estudios que aprobó en la escuela?

RESPUESTA
 Sin Instrucción
 Preescolar
 Primaria Incompleta
 Primaria Completa
 Secundaria Incompleta
 Secundaria Completa
 Preparatoria Incompleta
 Preparatoria Completa
 Licenciatura Incompleta
 Licenciatura Completa
 Posgrado

2. ¿Cuántos baños completos con regadera y W.C. (excusado) hay en esta vivienda?

RESPUESTA
 0
 1
 2 o más

3. ¿Cuántos automóviles o camionetas tienen en su hogar, incluyendo camionetas cerradas, o con cabina o caja?

RESPUESTA
 0
 1
 2 o más

4. Sin tomar en cuenta la conexión móvil que pudiera tener desde algún celular ¿este hogar cuenta con internet?

RESPUESTA
 NO TIENE
 SÍ TIENE

5. De todas las personas de 14 años o más que viven en el hogar, ¿cuántas trabajaron en el último mes?

RESPUESTA
 0
 1
 2
 3
 4 o más

6. En esta vivienda, ¿cuántos cuartos se usan para dormir, sin contar pasillos ni baños?

RESPUESTA
 0
 1
 2
 3
 4 o más

"1919-2019: en memoria del General Emiliano Zapata Salazar"

Cuernavaca, Morelos, a 27 de noviembre de 2019

ASUNTO: Voto aprobatorio

CONSEJO INTERNO DE POSGRADO

P R E S E N T E.

Certifico que la tesis "**Comprensión lectora en contextos diversos: alumnos de cuarto grado de primaria**" elaborada por la alumna **Alma Alicia Ortiz Juárez** cumple con los requisitos para obtener el grado de Maestría en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva.

ATENTAMENTE

"Por una humanidad culta"



DR. LEONARDO MANRÍQUEZ LÓPEZ
COMISIÓN REVISORA

C.c.p- Archivo.

"1919-2019: en memoria del General Emiliano Zapata Salazar"

Cuernavaca, Morelos, a 27 de noviembre de 2019

ASUNTO: Voto aprobatorio

CONSEJO INTERNO DE POSGRADO

P R E S E N T E.

Certifico que la tesis "**Comprensión lectora en contextos diversos: alumnos de cuarto grado de primaria**" elaborada por la alumna **Alma Alicia Ortiz Juárez** cumple con los requisitos para obtener el grado de Maestría en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva.

ATENTAMENTE

"Por una humanidad culta"



DR. EDUARDO HERNÁNDEZ PADILLA
COMISIÓN REVISORA

C.c.p- Archivo.

"1919-2019: en memoria del General Emiliano Zapata Salazar"

Cuernavaca, Morelos, a 27 de noviembre de 2019

ASUNTO: Voto aprobatorio

CONSEJO INTERNO DE POSGRADO

P R E S E N T E.

Certifico que la tesis "**Comprensión lectora en contextos diversos: alumnos de cuarto grado de primaria**" elaborada por la alumna **Alma Alicia Ortiz Juárez** cumple con los requisitos para obtener el grado de Maestría en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva.

ATENTAMENTE
"Por una humanidad culta"



DR. ELISEO GUAJARDO RAMOS
COMISIÓN REVISORA

C.c.p- Archivo.

"1919-2019: en memoria del General Emiliano Zapata Salazar"

Cuernavaca, Morelos, a 27 de noviembre de 2019

ASUNTO: Voto aprobatorio

CONSEJO INTERNO DE POSGRADO

P R E S E N T E.

Certifico que la tesis "**Comprensión lectora en contextos diversos: alumnos de cuarto grado de primaria**" elaborada por la alumna **Alma Alicia Ortiz Juárez** cumple con los requisitos para obtener el grado de Maestría en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva.

A T E N T A M E N T E
"Por una humanidad culta"



DRA. CARMEN OSORIO HERNÁNDEZ
COMISIÓN REVISORA

C.c.p- Archivo.

"1919-2019: en memoria del General Emiliano Zapata Salazar"

Cuernavaca, Morelos, a 27 de noviembre de 2019

ASUNTO: Voto aprobatorio

CONSEJO INTERNO DE POSGRADO

P R E S E N T E.

Certifico que la tesis "**Comprensión lectora en contextos diversos: alumnos de cuarto grado de primaria**" elaborada por la alumna **Alma Alicia Ortiz Juárez** cumple con los requisitos para obtener el grado de Maestría en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva.

A T E N T A M E N T E

"Por una humanidad culta"



MTRA. ANA LILIA QUEZADA MARTÍNEZ
COMISIÓN REVISORA

C.c.p- Archivo.