

Diferencias de comprensión lectora en estudiantes de 4^{to} y 5^{to} grado de educación primaria de dos municipios de la región de los Valles del estado de Jalisco, México

Differences in reading comprehension in 4th and 5th grade students of elementary school in two municipalities in the Valley region of the state of Jalisco, Mexico

VÍCTOR GONZÁLEZ-B.¹; RACHEL GARCÍA R.; MÓNICA ALMEIDA L.; MIGUEL NAVARRO N.; JAHAZIEL MOLINA DEL RÍO, CLAUDIA RAMOS S.

UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA-CENTRO UNIVERSITARIO DE LOS VALLES/CENTRO DE INVESTIGACIÓN EN COMPORTAMIENTO Y SALUD

(RECIBIDO 10/08/ 2015, ACEPTADO (20/11/ 2015))

RESUMEN

La comprensión lectora (CL) es una de las competencias conductuales más importantes para el hombre moderno. Aquellos que no leen o leen sin comprender se encuentran imposibilitados para aprovechar los conocimientos que, en sentido figurado, están disponibles en los textos. Esta circunstancia es común a una gran cantidad de estudiantes de educación básica en México, agudizándose en aquellos que viven en zonas no urbanas. En ese sentido se realizó un estudio con el propósito de evaluar el nivel de CL de estudiantes de 4^{to} y 5^{to} grado de educación primaria de dos municipios del estado de Jalisco, debido a que no hay datos específicos al respecto. Participaron 112 estudiantes de 4^{to} y 5^{to} grado de primaria, de 56 participantes cada uno, quienes fueron evaluados en cuanto a su CL con la prueba ECOMPLEC (León, Escudero y Olmos, 2012). Los resultados mostraron que no hubo diferencias estadísticamente significativas entre la CL de los estudiantes de 4^{to} y 5^{to} grado (prueba t con una $p > 0,05$), pese a que estos últimos tuvieron mejores resultados. También se encontró que en ambos grupos de estudiantes la mayoría tenía una CL que iba de muy baja a media. Se discute la necesidad de realizar programas de intervención que mejoren la calidad de la educación de estudiantes en zonas marginales.

Palabras clave: Comprensión lectora, prueba ECOMPLEC, evaluación, lenguaje.

ABSTRACT

Reading comprehension (RC) is one of the most important behavioral competencies for modern man. Those who do not read or read without understanding are unable to use the knowledge that, figuratively speaking, are available in the texts. This situation is common to a lot of students in elementary school in Mexico, more acute in those who live in non-urban areas. In this sense we did a study to assess the level of RC in 4th and 5th grade students of

1 Director del Centro de Investigación en Comportamiento y Salud del Centro Universitario de los Valles de la Universidad de Guadalajara. Enviar correspondencia a victor.becerra@profesores.valles.udg.mx

elementary school in two municipalities in the state of Jalisco, because there is no specific data about it. 112 students of 4th and 5th grade participated, 56 participants for each group, who were evaluated for their RC with ECOMPLEC test (Leon Escudero and Olmos, 2012). The results showed no statistically significant differences in RC between students of 4th and 5th grade (t test with $p > 0,05$), although the latter group had better results. We also found that in both groups of students most of them had a RC that was from very low to medium level. The need for intervention programs to improve the quality of education of students in marginal areas is discussed.

Keywords: reading comprehension, ECOMPLEC test, evaluation, language.

El comportamiento lector es una de las competencias conductuales más importantes para el hombre moderno. Sin esta forma de comportamiento sería imposible comprender las advertencias, mensajes, instrucciones, historias, reglas y cualquier otra forma de expresión lingüística representada en un texto. Pero la comprensión de lo que se lee no se identifica en una sola conducta, pues la comprensión es un asunto de grados debido a que integra un conjunto de conductas, que van desde la simple identificación de la relación de una palabra con un objeto o persona, hasta la identificación de la idea principal de un texto o, inclusive, hasta el uso de la idea principal del texto en un contexto similar. El fin último del comportamiento lector es la comprensión lectora (CL); la sola reproducción oral del texto es, en cierto sentido, quedarse a la mitad del camino.

La CL es similar a la comprensión gestual y oral en el sentido de que es un tipo de comportamiento que depende del contexto sociocultural en el que los individuos interactúan (Vygotsky, 1931; Vygotsky, 1934). La razón de esto es que el comportamiento del hombre es social por naturaleza, no porque se comporta donde hay otros hombres o a partir del comportamiento de otros hombres, sino porque, además, interactúa en función de lo que por convención (acuerdo), explícita o implícita, un grupo de individuos considera pertinente. Al respecto Tomasello (1999, 2003) ha demostrado que a partir de los 9 meses el humano se diferencia de otras especies porque sus respuestas son “inter-subjetivas”, en el sentido de que sus respuestas a los objetos o eventos son compartidos socialmente con otras personas. En otras palabras el humano trata de responder a los objetos o eventos tal como lo hacen otros humanos o, en su defecto, intenta que otros humanos respondan a un objeto de manera similar a como lo hace él. Tomasello (2003) llamó a esta forma de comportamiento “atención conjunta”² porque la respuesta requiere que dos individuos respondan a un objeto o evento de la misma manera y, adicionalmente, respondan el uno al otro. Esta forma de comportamiento se identifica cuando un individuo demuestra que sabe usar la “cosa X” tal como la usa otro individuo. Sin embargo, pese a que la comprensión gestual, oral y escrita comparten un mismo fin (la comprensión), la complejidad de dichos comportamientos incrementa en la medida que incrementan la cantidad de elementos involucrados y de las relaciones

² Kantor (1924-1926) denominó a esta forma de comportamiento “biestimulación” porque en las interacciones humanas los individuos responden a lo que otros individuos dicen de un objeto y al objeto en términos de lo que se dijo.

entre los elementos. El caso más simple de comprensión es la comprensión gestual, pues, en cierto sentido, sólo es necesario reconocer los gestos con relación a las formas en los que se utilizan (i.e., dirigir el dedo a un objeto para señalar algo o alguna propiedad de este último; fruncir el ceño para indicar desaprobación). En el caso de la comprensión oral la situación se complejiza por la participación de distintos elementos como los gestos, entonaciones de las palabras, palabras, relaciones entre palabras, oraciones y relaciones entre oraciones; por mencionar algunos elementos. Por último, la CL es la forma de comportamiento más compleja en cuanto comprensión se refiere, porque para que el lector comprenda las palabras, enunciados y/o ideas explícitas y/o implícitas en el texto primero tiene que aprender a descifrar los signos con los que se expresan.

Una vez que se aprende a leer, mejor dicho, a reproducir textos de manera oral, lo que sigue para favorecer la CL es retroalimentar al lector sobre la congruencia de su conducta con relación a la del escritor. Sólo cuando el lector recibe retroalimentación sobre lo que va a leer, lo que está leyendo o lo que leyó su comprensión aumenta (Gutierrez-Braojos & Salmeron, 2012), de lo contrario el lector no tiene forma de saber que sus inferencias sobre la lectura son acertadas. En términos de Tomasello (2003) la CL implica que el lector responda a los objetos o eventos de la misma forma en la que lo hace el escritor. Sin embargo, cuando un individuo lee, el escritor no puede interactuar directamente con quién lee, pero este último si lo puede hacer con aquellos que comprenden el texto que está leyendo. En este sentido es crucial que en el contexto social en el que se desarrolla el lector haya individuos que retroalimenten sus inferencias acerca del texto, previo, durante y/o posterior a la lectura.

Siendo el contexto social un elemento crítico en el desarrollo de la CL no es de extrañar que los estudiantes de zonas rurales muestren peor desempeño en este rubro cuando se les compara con el grado de CL de estudiantes de zonas urbanas (e.g., Backoff, 2009; Backoff, Andrade, Sánchez & Bouzas, 2006; Canales, 2012; Canales, Velarde, Meléndez & Lingán, 2014). En el caso particular de la región de los Valles del Estado de Jalisco³, en México, este problema parece no ser la excepción. Al respecto el Centro Universitario de los Valles (CUValles), campus universitario perteneciente a la Red Universitaria de la Universidad de Guadalajara, detectó que durante el 2009-2010 fue el segundo centro de la Red Universitaria con más bajos puntajes en las pruebas de admisión (Prueba de Aptitud Académica College Board) (CUValles, 2010). Uno de los aspectos que se evalúa en la prueba de admisión es la CL, comportamiento fundamental para el estudiante de CUValles, ya que debido a su modelo semi-presencial⁴ es necesario complementar la interacción alumno-profesor en el aula con la lectura de documentos en una plataforma en línea.

3 La región de los Valles del estado de Jalisco es una de las zonas con mayor nivel de marginación en el estado (COEPO, 2011). Integra a los municipios de Ahualulco del Mercado, Amatitán, Ameca, San Juanito de Escobedo, El Arenal, Cocula, Etzatlán, Hostotipaquillo, Magdalena, San Marcos, San Martín de Hidalgo, Tala, Tequila y Teuchitlán.

4 El modelo semi-presencial de CUValles se diseñó con el propósito de reducir los gastos de inversión destinados al transporte (CUValles, 2010). Por lo tanto, el alumno asiste a una clase presencial en el centro educativo y lo complementa con actividad tutorial en línea desde su casa o comunidad.

Aunque actualmente CUValles trabaja para menguar los efectos del bajo nivel de CL en sus estudiantes con cursos remediales enfocados a mejorar la habilidad lectora y de redacción, se considera que es más conveniente prevenir con programas de intervención en los niveles básico y medio superior que corregir el rezago educativo en la universidad.

Por desgracia no se cuenta con datos precisos y específicos de la CL de los estudiantes de educación básica y media superior de la región de los Valles, pero se cuenta con evaluaciones nacionales e internacionales que se pueden utilizar como referentes.

Con relación a la evaluación de la CL en México el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (por sus siglas en inglés, *Program for International Student Assessment*, PISA) (OCDE, 2009; OCDE, 2012) reportó una reducción de 425 a 415 puntos en los alumnos de educación básica de 15 años que fueron evaluados en el 2009 y el 2012, respectivamente. Vale la pena mencionar que en esos mismos años, el promedio de los países participantes de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) subió el puntaje de CL de 493 a 501. Pero lo más desconcertante de los resultados obtenidos por México no es la reducción en el puntaje ni su inferioridad con relación al promedio obtenido por los demás países pertenecientes a la OCDE. El verdadero problema es que las evaluaciones mostraron que el nivel de CL de alrededor del 70% de los alumnos evaluados no les permitiría solucionar problemas complejos vinculados a las siguientes fases del desarrollo educativo y del ejercicio profesional. En otras palabras, se estima que muchos de esos estudiantes no tendrán la posibilidad de seguir estudiando porque su nivel de CL no les permitirá entender los textos complejos que se encuentran en la universidad y posgrado o, en el caso de que puedan pasar desapercibidos por las instituciones educativas que los forman, no podrán desempeñarse efectivamente como profesionistas.

Los resultados obtenidos por Jalisco en materia de CL no son muy diferentes del promedio nacional en lo reportado por la evaluación PISA del 2009. En dicha evaluación Jalisco obtuvo 538 puntos, pero también se encontró que el 69% de los estudiantes evaluados obtuvo un puntaje relacionado a un nivel de CL insuficiente para la solución de problemas en ambientes académicos universitarios y profesionales. En lo que respecta a evaluaciones estatales de la CL, la prueba ENLACE para educación media superior (SEP, 2014a⁵) reportó que del 2008 al 2013 aproximadamente el 40% de los estudiantes evaluados en el estado de Jalisco mostraron un grado de CL que osciló de regular a malo.

Cabe señalar que el criterio de inclusión para la prueba PISA es la edad de 15 años, por lo cual se evaluó mayoritariamente a estudiantes de primer grado de preparatoria, con algunas excepciones de estudiantes de tercer grado de secundaria; mientras que la prueba ENLACE para educación media superior incluye en su evaluación a alumnos de preparatoria, independientemente de su edad. Sin

5 ENLACE = Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares. SEP = Secretaría de Educación Pública.

embargo, la diferencia de interpretaciones por ambas pruebas es inquietante porque califican de manera diferente el mismo tipo de ejecución. Aunque esta diferencia se debe a la naturaleza de los planteamientos con los que se evalúa la CL, eso no descarta la realización de un análisis que permita la explicación de las diferencias entre ambos instrumentos de evaluación y sus respectivos resultados. Pero ese tipo de análisis escapa a los propósitos del presente texto.

Pese a las diferencias en los resultados por la prueba PISA (OCDE, 2009) y la prueba ENLACE para educación media superior (SEP, 2014a), ambas pruebas coinciden en que una gran cantidad de la población estudiantil tiene un nivel de CL bajo. La primera prueba considera insuficiente que la CL del 70% de los alumnos evaluados es insuficiente para la solución de problemas que se presentaran en ambientes universitarios y profesionales y, por otra parte, la segunda prueba considera que el 40% de los alumnos evaluados tiene una CL que va de regular a mala. De dichas estadísticas una proporción de los estudiantes con bajo nivel de CL llega a ser estudiantes de CUValles, los cuales irremediamente tienen dificultades para tener un buen desempeño académico debido a que le es complicado entender las ideas principales implícitas en los textos que tiene que leer en cada una de sus asignaturas.

Tomando en cuenta que no hay datos precisos sobre la CL en la Región de los Valles del Estado de Jalisco y que, además, cuando una persona tiene un nivel de CL bajo tiene dificultades para solucionar problemas académicos y/o laborales se desarrolló un programa de evaluación e intervención de dicho comportamiento (González-Becerra, García & Almeida, 2013). El programa contempla dos ejes rectores, la investigación básica y aplicada de la comprensión lectora y la intervención de alumnos de educación básica de la región de los Valles del Estado de Jalisco. El objetivo de dicho programa es, en el corto plazo, mejorar el entendimiento de la complejidad de la CL y mejorar la calidad de la CL de los estudiantes de educación básica de la Región de los Valles. En el mediano plazo, se espera mejorar la probabilidades de éxito académico en los estudiantes que tienen la posibilidad de seguir estudiando mediante el uso de la CL. Dadas las magnitudes de un programa de esa índole, se necesita de la participación del apoyo económico y el desarrollo de políticas por parte del gobierno, de la participación activa de la población adulta de la región, en especial de los padres de familia, y de los conocimientos y recursos humanos de la universidad (García, Almeida & Navarro, 2012).

Con el propósito de abonar al mejoramiento del programa de investigación e intervención de la CL (González-Becerra, García & Almeida, 2013) se realizó un estudio exploratorio que permitiera evaluar la utilidad del instrumento E-COMPLEC (León, Escudero & Olmos, 2012) para la evaluación diagnóstica de toda la región de los Valles del estado de Jalisco, México. Adicionalmente, se tuvo como objetivo evaluar las diferencias de comprensión lectora en alumnos de 4to y 5to grado primaria pertenecientes a los municipios de Ameca y Ahualulco de la región de los Valles. Se espera que la CL de los alumnos de 5to grado sea mejor que el de los de 4to.

MÉTODO

Participantes

Participaron 112 estudiantes de 4to y 5to grado de Primaria de educación básica de los municipios de Ameca y de Ahualulco del estado de Jalisco, México. La edad promedio de los estudiantes de 4to grado fue de 9,58 años y la de los estudiantes de 5to fue de 10,35 años. En ambos grupos hubo 29 mujeres y 28 varones, respectivamente. La selección de la muestra fue no probabilística, optando por incluir a estudiantes que pertenecieran a las cabeceras municipales para facilitar el arribo de los investigadores.

Materiales y equipo

Para la evaluación de la CL se utilizaron las hojas de respuesta y los cuadernillos de la prueba E-COMPLEC (León, Escudero & Olmos, 2012). Además, se utilizaron lápices, sacapuntas y borradores.

Escenario

Las evaluaciones se llevaron a cabo en el aula que los estudiantes habitualmente utilizaban para sus actividades académicas. El aula contaba con mesas de trabajo y sillas, así como pintarrón. La iluminación y la ventilación del aula era natural, pero el aula contaba con ventiladores e iluminación artificial. Cada una de las actividades se desarrolló de manera grupal, pero se evitó que hubiera distractores externos al mobiliario y los integrantes del aula durante la evaluación.

Instrumento

La prueba E-COMPLEC (León, Escudero & Olmos, 2012) es un instrumento estandarizado para la evaluación de la CL con base a la propuesta teórica de la prueba PISA (OCDE, 2009). Se diseñó para la evaluación de la CL de estudiantes de primaria y secundaria de tres tipos de textos, a saber: narrativo, expositivo y discontinuo. El texto narrativo para la evaluación de la CL de estudiantes de primaria fue un cuento, denominado “El hombrecito sabelotodo” (542 palabras). El texto expositivo se titulaba “Los glóbulos rojos”, en el cual se encontraba información diversa sobre dicho tópico (348 palabras). Por último, el texto discontinuo tenía por nombre “El museo de juguete”, texto que se presentaba en la forma de mapa con textos vinculados a áreas del mapa y a información sobre su funcionamiento (170 palabras). Se utilizaron 22 preguntas para la evaluación de la CL del texto narrativo, 21 para el texto expositivo y 24 para el texto discontinuo. Las preguntas se distribuyen, casi equitativamente, en dos tipos: base de texto y modelo mental. El primer tipo de pregunta se enfoca en la evaluación de la recuperación de información que está explícita en los textos y el segundo tipo de pregunta demanda respuestas inferenciales, en las que el participante tiene que

relacionar la información vertida en el texto con otro tipo de información para que su respuesta sea acertada. En ese sentido la prueba ofrece, entre otros datos, un índice de CL global, de CL de textos narrativos, expositivos y discontinuos, de CL de preguntas explícitas e inferenciales (denominadas Base de Texto y Modelo Mental, respectivamente), así como la CL de la combinación del tipo de texto con el tipo de respuesta (Modelo Mental-Narrativo, Base de Texto-Narrativo, Modelo Mental-Expositivo, Base de Texto-Expositivo, Modelo Mental-Discontinuo y Base de Texto-Discontinuo).

Procedimiento

La evaluación se realizó en una sola sesión que comenzó con la presentación del investigador ante el grupo. Posteriormente se realizaba una breve dinámica para romper el hielo y, una vez concluida, el investigador en turno pedía a los participantes guardar silencio para poner atención a sus indicaciones. Lo primero que señalaba eran las instrucciones para la realización de la prueba, en la que se indicaba que los alumnos debían utilizar el cuadernillo sólo para leer tres textos, así como las preguntas y las opciones de respuestas al final de cada texto, pero que su respuesta a cada pregunta debía ejecutarse en las hojas de respuesta. Al concluir con las instrucciones el investigador a los participantes preguntaba si no tenían dudas y no avanzaba con la siguiente indicación hasta que todos los participantes tenían claro lo que tenían que hacer. La siguiente indicación consistía en pedir a los participantes que guardaran silencio y que no copiaran la respuesta de sus compañeros, mientras tanto se hacía entrega de los cuadernillos, las hojas de respuesta, lápices y borradores. Cuando los participantes comenzaron a responder el investigador estaba caminando entre los participantes para supervisar su ejecución y para resolver dudas. En cuanto los participantes terminaban de responder todas las respuestas el investigador revisaba que todas las preguntas tuvieran respuesta, si así era agradecía su participación y les mencionaba que la evaluación había terminado pidiéndole de favor saliera del aula. La prueba no tenía tiempo límite para su realización, pero la duración de la sesión fue de una hora aproximadamente.

RESULTADOS

De manera general los resultados de la presente investigación demuestran que aunque hay diferencias en la comprensión lectora (CL) de estudiantes de 4to y 5to grado de educación primaria, siendo mayor la de estos últimos, tal diferencia no es estadísticamente significativa (ver Figura 1 y Tabla 1). También muestran que el nivel de CL, de ambos grupos, está por debajo del promedio esperado para estudiantes del mismo nivel educativo y que más de la mitad de los participantes obtuvo un nivel CL de medio bajo a muy bajo (ver Tabla 2).

En la Figura 1 se encuentra representado en barras en color negro y gris el promedio de CL de los participantes de 4to y 5to grado, respectivamente. Se puede ver que el Índice de Comprensión Lectora Global (CLG) no superó la categoría

media baja, en ambos grupos de participantes, nivel relacionado con lectores con deficiencias en la comprensión de preguntas inferenciales e, inclusive, con dificultades para responder a preguntas cuyas respuestas se encuentran de manera literal en el texto del que se desprenden. Para los participantes de 5to grado la CL fue disminuyendo gradualmente de los textos narrativos a los discontinuos (CLN, CLE y CLD), mientras que para los participantes de 4to grado el mejor nivel de CL lo obtuvieron en textos expositivos, seguido de la CL en textos narrativos y discontinuos. Tal como se esperaba, se encontró un puntaje mayor en la preguntas base de texto respecto a las preguntas modelo mental, pues en éstas últimas, independientemente del tipo de texto, se exigía del participante ya no sólo responder a la información explícita en el texto, sino, además, vincularla con otro tipo de información.

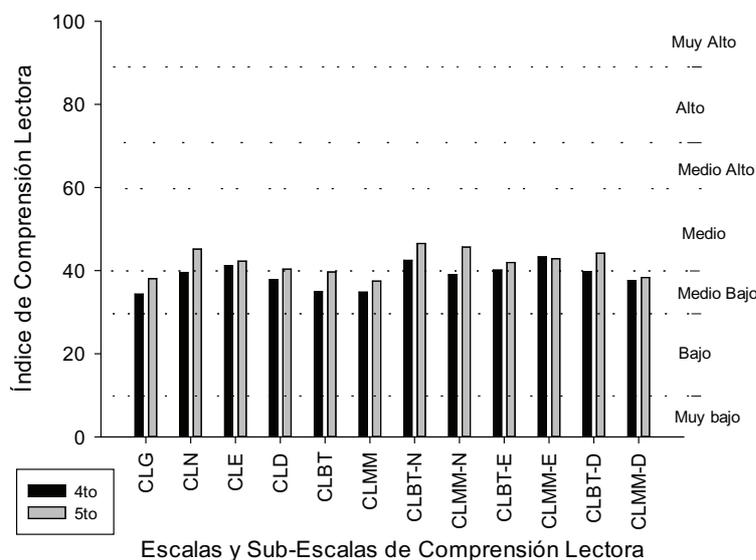


Figura 1. Promedios de Comprensión Lectora para los participantes de 4to y 5to Grado de acuerdo a escalas y sub-escalas de la prueba E-COMPLEC. En el eje de las abscisas el prefijo CL = comprensión lectora; mientras que los sufijos G = Global, N = narrativa, E = Expositiva, D = discontinua, BT = base de texto y MM = modelo mental.

Pese a que en la Figura 1 se puede observar que la CL de los participantes de 5to grado fue mayor que la de los de 4to al hacer el análisis estadístico de tales diferencias se encontró que éstas no fueron significativas ($p > 0,05$). Sólo en las preguntas de tipo modelo mental (inferenciales) de los textos narrativos se encontró una diferencia significativa en el promedio de CL que cada grupo de estudiantes obtuvo ($p = 0,04$) (ver Tabla 1).

Por último, en la Tabla 2, se puede observar la frecuencia de participantes por nivel de CL según la prueba ECOMPLEC. El puntaje más alto lo obtuvo una

participante del grupo de estudiantes de 4to de primaria, no obstante, en ese mismo grupo hubo cuatro participantes que quedaron en el nivel muy bajo por sólo un participante del grupo de 5to de primaria. Destaca que un poco más de un tercio de los participantes de ambos grupos tuviera un nivel medio de CL y que un poco menos de dos tercios calificara en un nivel CL de medio-bajo a muy bajo.

Tabla 1. Diferencias en la Comprensión Lectora de estudiantes de 4to y 5to Grado de primaria en escalas y sub-escalas de la prueba E-COMPLEC.

Escala y Sub-escala de CL	Grado	Media	Desviación	Prueba T	Sig.
			Estándar		
Índice Global de CL	4to	34,32	17,23	-1,29	0,19
	5to	38,05	12,96		
CL Narrativa	4to	39,55	17,52	-1,87	0,06
	5to	45,16	13,95		
CL Expositiva	4to	41,19	15,21	-0,39	0,69
	5to	42,26	13,76		
CL Discontinua	4to	37,83	14,28	-0,94	0,34
	5to	40,33	13,78		
CL Base del Texto	4to	34,82	17,02	-1,48	0,14
	5to	37,46	11,34		
CL Modelo Mental	4to	34,92	17,76	-0,96	0,33
	5to	39,67	16,04		
CL Base del Texto-Narrativa	4to	39,05	19,92	-1,32	0,18
	5to	45,66	13,46		
CL Modelo Mental-Narrativa	4to	42,46	15,62	-2,05	0,04
	5to	46,53	16,92		
CL Base del Texto-Expositiva	4to	43,32	14,86	-0,59	0,55
	5to	42,85	14,58		
CL Modelo Mental-Expositiva	4to	40,12	15,13	0,16	0,86
	5to	41,96	17,43		
CL Base del Texto-Discontinua	4to	37,60	13,85	-1,37	0,17
	5to	38,35	13,47		
CL Modelo Mental-Discontinua	4to	39,75	17,89	-0,29	0,77
	5to	44,19	16,27		

Tabla 2. Frecuencia de participantes por nivel de Comprensión Lectora

Nivel de Comprensión Lectora	4to Grado	5to Grado
Muy Alto ≥ 90 puntos	1	-
Alto 70-89 puntos	-	1
Medio Alto 61-69 puntos	1	1
Medio 40-60 puntos	17	19
Medio Bajo 31-39 puntos	14	17
Bajo 11-30 puntos	19	16
Muy Bajo ≥ 10 puntos	4	1

DISCUSIÓN

El Banco Mundial ha señalado que la educación es una de las claves para la reducción de la pobreza y para mejorar la calidad de vida de las sociedades (Reimers, 2000). Por tal motivo en México se impulsaron políticas que disminuyeran el analfabetismo en la población, sin embargo, los resultados demuestran que la población analfabeta sólo disminuyó de más de 6,000,000 a más de 5,000,000 de personas de 1895 al 2010, respectivamente. Para algunos autores estos datos demuestran que la Secretaría de Educación Pública (SEP) tiene una deuda pendiente con la población analfabeta, pues es inconcebible que con tantos avances tecnológicos, así como con desarrollos de instancias gubernamentales dedicadas a la evaluación y el mejoramiento de la educación siga habiendo personas que no sepan leer ni escribir (Narro & Moctezuma, 2012). Pero no sólo el analfabetismo afecta a una parte de la población, también los bajos niveles de CL limita el desarrollo educativo y laboral de una gran parte de la población.

El bajo nivel de comprensión lectora y su incipiente mejoramiento en la transición de un grado escolar a otro se pueden explicar, en parte, por las condiciones de precariedad en la que viven muchos de los alumnos que asisten en la región de los Valles, las cuales se asientan en zonas rurales o urbanas marginales (Jiménez, Martínez & García, 2010). En esos contextos el estudiante tiene muy poco apoyo complementario en su formación académica debido al bajo nivel de estudios de

sus padres (INEGI, 2014), además de la influencia de otros factores que merman su aprendizaje (i.e., alimentación, nivel socioeconómico, número de estudiantes por grupo, estado de salud, habilidades didácticas de los profesores). No por nada, cuando se compara la CL de estudiantes de zonas marginadas con la de estudiantes de zonas urbanas se encuentra que el primer grupo de estudiantes tiene un nivel de CL más bajo que el que obtienen los segundos (e.g., Backoff, 2009; Backoff, Andrade, Sánchez & Bouzas, 2006; Canales, 2012; Canales y cols., 2014). No obstante, es necesario realizar investigaciones para evaluar cuáles factores son los más influyentes en la baja CL de los alumnos con el objetivo de diseñar estrategias de intervención de acuerdo a las necesidades particulares de la región de los Valles, pues una buena intervención requiere de un buen diagnóstico.

Para autores como Gómez y Silas (2012) las condiciones de precariedad no son un impedimento para poner a prueba programas de intervención que mejoren la CL de estudiantes de zonas marginadas. Los autores realizaron una investigación en la que capacitaron por nueve meses a profesores de algunas telesecundarias asentadas en zonas marginales del estado de Jalisco con un método para el mejoramiento de la CL. Como resultado de la intervención se encontró que los estudiantes de profesores que pusieron en práctica lo aprendido en la capacitación mejoraron considerablemente su CL con relación a los alumnos de profesores que no lo hicieron. Inclusive, se encontró que los alumnos con mejor CL tuvieron obtuvieron un puntaje más alto en la prueba ENLACE para educación básica que los alumnos de profesores que no asistieron a la capacitación.

Aunado a la implementación de programas de intervención Sotelo, Sotelo, Sotelo, Matalinares, Arenas y Caycho (2012) desarrollaron un sistema computarizado para la promoción de distintas habilidades lectoras en niños de educación primaria del Perú. El propósito de la investigación fue aplicar a un grupo de niños la intervención y a otro no para evaluar los efectos de dicha manipulación en la CL con un diseño experimental pretest-postest. Los resultados mostraron que tanto los niños que recibieron la intervención como aquellos que no la recibieron mejoraron su comprensión lectora, pero la diferencia de su CL del pretest al postest sólo fue significativa para el primer grupo de niños.

Tomando en cuenta que pese a las distintas problemáticas que enfrentan los niños de zonas rurales y marginadas éstos pueden mejorar su CL cuando se aplican programas de intervención para mejorar los recursos didácticos y la didáctica del profesor (Gómez y Silas, 2012; Ripoll & Aguado, 2014; Sotelo et al., 2012) es que se considera necesario seguir contribuyendo a la mejora de la educación de dicha población, pues la lectura sin comprensión es un tipo de analfabetismo.

CONCLUSIONES

1. El nivel de comprensión lectora (CL) de la mayoría de los estudiantes que se evaluaron de Ameca y Aqualulco de 4to y 5to grado de primaria está por debajo del promedio esperado para estudiantes del mismo nivel educativo.

2. A pesar de que la CL de niños 5to grado es mejor que la de los de 4to grado, tal diferencia no es significativa en términos estadísticos.
3. Se considera pertinente realizar programas de intervención que mejoren la CL de estudiantes en zonas rurales.

NOTA DE RECONOCIMIENTO

La prueba E-COMPLEC que se utilizó para la presente investigación se pudo obtener gracias al apoyo financiero de la Vicerrectoría Ejecutiva de la Universidad de Guadalajara.

REFERENCIAS

- Backoff, E. (2009). *El aprendizaje en tercero de secundaria en México*. México, INEE
- Backoff, E., E. Andrade, A. Sánchez y A. Bouzas. (2006). *El aprendizaje del español y las matemáticas en la educación básica en México*. México: INEE.
- Canales, R. (2012). Asociación entre factores neuropsicológicos, procesos cognitivos y niveles de lectura en niños de diferente nivel socioeconómico del Callao. *Revista de Investigación en Psicología*, 16(2), 89-103.
- Canales, R., Velarde, E., Meléndez, M. & Lingán, S. (2014). Lenguaje oral y habilidades lectoras en niños de 4 a 6 años. Un estudio sobre marginalidad y bilingüismo en el Perú. *Revista de Investigación en Psicología*, 17(1), 107-119.
- Centro Universitario de los Valles (2010). *Proyecto Valles Valgo: Educación para Todos "Por una región Valles al Primer Mundo"*. Recuperado de: http://www.web.valles.udg.mx/vallesweb/sites/default/files/canales/01_conoce_cuvalles/numeralia/proyectos/proyecto_valgo.pdf
- COEPO (Consejo Estatal de Población) (2011). Análisis Sociodemográfico: Estado de Jalisco, región 11 Valles. Recuperado el 1/08/2015 de: <http://ieeg.gob.mx/contenido/PoblacionVivienda/11RegionValles2010.pdf>.
- Gutierrez-Braojos, C. & Salmeron, H. (2012). Estrategias de comprensión lectora: enseñanza y evaluación en educación primaria. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16(1), 183-202.
- García, R., Almeida, M. y Navarro, M. (2012). Universidad, Gobierno y sociedad, la triada fundamental para el desarrollo social de la Región de los Valles, en Jalisco, México. *Presentado en el V Encuentro Nacional y II Internacional Sobre Estudios Sociales y Región*. Ocotlán, Jalisco, México.

- Gomez, L. & Silas, J. (2012). Impacto de un programa de comprensión lectora. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 17(3), pp. 35-63.
- Kantor, J. R. (1924-1926). *Principles of psychology*. Chicago: Principia Press.
- León, J., Escudero, I. & Olmos, R. (2012). *Manual de Evaluación de la Comprensión Lectora: E-COMPLEC*. Madrid: TEA Ediciones.
- Narro, J. & Moctezuma, D. (2012). Analfabetismo en México: una deuda pendiente. *Realidad, Datos y Espacio: Revista Internacional de Estadística y Geografía*, 3(3), 5-17.
- Jiménez, J., Martínez, R. & García, C. (2010). *La telesecundaria en México: un breve recorrido histórico por sus datos y relatos*. México: SEP.
- Reimers, F. (2000). Educación, desigualdad y opciones de política en América Latina en el siglo XXI. *Revista Iberoamericana de Educación*, 23.
- Ripoll, J. & Aguado, G. (2014). La mejora de la comprensión lectora en español: un meta-análisis. *Revista de Psicodidáctica*, 19(1), 27-44.
- OCDE. (2009). *Resumen Ejecutivo*. México: INEE.
- OCDE. (2012). *Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA): PISA 2012 – Resultados*. Recuperado el 9 de febrero 2014 de: <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-results-spain-ESP.pdf>
- SEP. (2014a). Habilidad Lectora. Recuperado el 22 de junio de 2014 de: <http://www.leer.sep.gob.mx/>
- SEP. (2014b). Medidas y Niveles de logro en educación media superior. Comparación Nacional del 2006 al 2013. Recuperado el 9 de febrero del 2014 de: http://www.enlace.sep.gob.mx/ms/estadisticas_de_resultados/
- Sotelo, L., Sotelo, N., Sotelo, C., Matalinares, M., Arenas, C. & Caycho, T. (2012). Efectos de un programa experimental para mejorar la comprensión lectora en una población rural de 5to grado de educación primaria. *Revista de Investigación en Psicología*, 15(1), 93-107.
- Tomasello, M. (1999/2003). *Los orígenes de la cognición humana*. Buenos Aires-Madrid: Amorrortu.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a language*. London: Harvard University press
- Vygotsky, L. S. (1931). *Historia de desarrollo de las funciones psicológicas superiores. Obras escogidas Tomo III*. España: Visor.
- Vigotsky, L. (1934/1982). *Pensamiento y lenguaje. Obras escogidas, Tomo 2*. España: Visor.

