

Evaluación de la Comprensión Lectora basada en Escenarios: análisis de Caso, PISA 2018

Scenario-based Reading Comprehension Assessment: Case Analysis, PISA 2018



Cecilia Kissy Guzmán Tinajero*

Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior,
CENEVAL, México

Salvador Saulés Estrada**

Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior,
CENEVAL, México

https://doi.org/10.36105/pedag_infinita.2026v1n1.03

Resumen

El objetivo de esta ponencia es analizar una de las unidades del área de lectura de la prueba PISA 2018. La finalidad fue valorar los procesos cognitivos subyacentes en la resolución de tareas bajo el Diseño de Evaluación Basada en Escenarios (SBA). La unidad elegida, *Rapa Nui*, muestra un escenario en el que el estudiante se debe preparar para asistir a una

* Correo electrónico: cecilia.guzman@ceneval.edu.mx <https://orcid.org/0009-0000-7241-8877>

** Correo electrónico: salvador.saulés@ceneval.edu.mx <https://orcid.org/0000-0002-8389-1173>

Recepción: 12/05/2025 Aceptación: 06/10/2025

CÓMO CITAR: Guzmán Tinajero, C. K., Saulés Estrada, S. (2026). Evaluación de la Comprensión Lectora basada en Escenarios: análisis de Caso, PISA 2018. *Pedagogía infinita*, vol. 1, núm. 1, 42-56. DOI: https://doi.org/10.36105/pedag_infinita.2026v1n1.03



conferencia acerca del trabajo de campo que llevó a cabo una profesora en la isla de Rapa Nui. En el artículo se emplea la estrategia metodológica de la Pirámide Invertida (DIP), cuyas premisas posibilitan un análisis cualitativo a nivel macro (país) que después es triangulado a un análisis cualitativo a un nivel micro (caso-unidad-escenario-reactivo). Para este último se utiliza una Ruta Cognitiva, es decir, un mecanismo de análisis que favorece la identificación de los procesos lectores involucrados en la resolución de tareas. Los resultados muestran, a un macro nivel, que la mayoría de los estudiantes (60.8%) se ubican en los niveles inferiores de la escala de PISA (1 y 2), lo que implica que sus habilidades de lectura son básicas. Los estudiantes ubicados en el nivel 3 (17.5%) y los de nivel 4, 5 y 6 (solo 6%) se pueden enfrentar a tareas más complejas. Finalmente, a un micro nivel, el análisis de la Ruta Cognitiva permite contar con un listado de conocimientos y habilidades que requiere un estudiante para poder enfrentar una tarea como la analizada en el artículo.

Palabras clave: evaluación, comprensión lectora, PISA 2018.

Abstract

The objective of this paper is to analyze one of the units in the reading area of the PISA 2018 test. The purpose was to assess the cognitive processes underlying the resolution of tasks under the Scenario-Based Assessment Design (SBA). The chosen unit, Rapa Nui, shows a scenario in which the student must prepare to attend a conference about the field work carried out by a professor on the island of Rapa Nui. The article uses the methodological strategy of the Inverted Pyramid (DIP), whose premises enable a qualitative analysis at a macro level (country) that is then triangulated to a qualitative analysis at a micro level (case-unit-scenario-reactive). For the latter, a Cognitive Route is used, that is, an analysis mechanism that favors the identification of the reading processes involved in solving tasks. The results show, at a macro level, that the majority of students (60.8%) are located in the lower levels of the PISA scale (1 and 2), which implies that their reading skills are basic. Students located at level 3 (17.5%) and those at level 4, 5 and 6 (only 6%) can face more complex tasks. Finally, at a micro level, the analysis of the Cognitive Route allows us to have a list of knowledge and skills that

a student requires to be able to face a task such as the one analyzed in the article.

Keywords: assessment, reading comprehension, PISA 2018.

Introducción

La comprensión lectora es un proceso sociocultural complejo, estratégico y reflexivo que tiene como propósito la representación y la construcción de significados. Esta visión es congruente con diferentes definiciones planteadas en evaluaciones nacionales e internacionales a gran escala. Recientemente, PISA (2018) se refiere a la competencia lectora como: “la comprensión, el uso, la evaluación, la reflexión y el compromiso con los textos con el fin de alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y el potencial personales, y participar en la sociedad”. En el caso de la evaluación NAEP (2024) define a la lectura como un proceso dinámico y complejo que involucra la comprensión de textos escritos, el desarrollo e interpretación de diferentes significados, así como la adecuación de estos a los diferentes tipos de texto propósito y situaciones.

La evaluación PIAAC, coordinada por la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) y que analiza las características educativas y sociales de la población en edad laboral (16 a 65 años), define a la lectura como la capacidad de identificar, comprender, interpretar materiales impresos y escritos asociados con diversos contextos (OCDE, 2009). Una evaluación nacional vigente de 2015 a 2019 fue el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA), la cual se aplicaba en sexto de primaria, tercero de secundaria y último grado de educación media superior. PLANEA no propone una definición particular, pero sí explica los componentes o unidades de evaluación que integran su constructo: extracción de la información, desarrollo de una comprensión global, desarrollo de una interpretación, análisis de contenido y estructura y evaluación crítica del texto (INEE, 2018).

A partir de estas definiciones se puede inferir que la comprensión lectora es fundamental en la adquisición y articulación de aprendizajes en ámbitos escolares y personales, así como para la construcción de ciudadanos participativos que favorece el desarrollo de un Estado democrático, justo y

equitativo (Smagorinsky, 2001). En consecuencia, la evaluación de la comprensión o competencia lectora en todos los niveles educativos ha tenido un avance exponencial en las últimas dos décadas (CENEVAL, 2023; MEJORE-DU, 2023; OECD, 2018; INEE, 2018).

Evaluación Basada en Escenarios (SBA)

En la última década se ha impulsado la generación de propuestas de evaluación estandarizada más cercanas a los modelos socioconstructivos que fundamentan este proceso. Un ejemplo de ello es la evaluación de la Competencia Lectora de PISA 2018, la cual ha asumido un Diseño de Evaluación Basada en Escenarios (SBA, por sus siglas en inglés). Este diseño plantea propósitos de lectura explícitos, amplios y situados que articulan los diferentes textos, así como una diversidad textual en formatos multimodales e interactivos, así como rutas articuladas de análisis de la información con diferentes niveles de complejidad (Sabatini *et. al.*, 2014).

En contraste con las evaluaciones de lectura desarrolladas por PISA hasta la aplicación 2015, es a partir del 2018 que incorpora la perspectiva de SBA. Las unidades de lectura se empezaron a conformar por diferentes tipos de textos dentro de un escenario que los relaciona de manera significativa y situada. Las preguntas planteadas a partir de esta situación contemplan reactivos de diferentes dificultades asociadas a algún proceso de comprensión (Bennett, 2011). Este modelo recupera la complejidad de los procesos de lectura e integra los siguientes componentes:

- Propósito explícito, amplio y situado que articulan los diferentes textos.
- Diversidad textual en formatos multimodales e interactivos.
- Rutas articuladas de análisis de la información con diferentes niveles de complejidad.
- La alfabetización digital como eje para valorar los procesos de comprensión textual.

Sabatini, O 'Reilly, Halderman y Bruce (2014) obtuvieron hallazgos acerca de las consecuencias que tiene el uso de estos escenarios en el desempeño

de los estudiantes. Identificaron que este tipo de planteamiento favorecen la motivación de los estudiantes en los textos aumentando el tiempo dedicado a su revisión y lectura, así como también se obtienen mejores puntuaciones en comparación con pruebas tradicionales de comprensión lectora. Otro aspecto importante es que el desarrollo de escenarios propicia la exploración de procesos complejos de comprensión textual como la reflexión y la evaluación crítica de la información, además de generar entornos que permiten indagar de manera más diversificada y profunda la elaboración de inferencias y la localización de datos en diferentes portadores de información.

Unidad CR551: *Rapa Nui*

Para esta investigación se seleccionó una de las unidades liberadas de la prueba PISA 2018: *Rapa Nui*. El escenario de esta unidad propone una situación hipotética en la que el estudiante se debe preparar para asistir a una conferencia acerca del trabajo de campo de que una profesora llevó a cabo la isla de Rapa Nui.

Rapa Nui es una unidad de múltiples fuentes, la cual consta de tres textos: una página web del blog de la conferencista, una reseña de un libro y un artículo de una revista científica en línea. El blog se clasifica como un texto de fuente múltiple, dinámico (la página web contiene enlaces activos a los otros textos de la unidad), continuo y narrativo. La publicación del blog es un ejemplo de un texto de múltiples fuentes porque la sección de comentarios en la parte inferior de la página del blog representa a diferentes autores. Tanto la reseña del libro como el artículo periodístico son clasificados como textos únicos, estáticos, continuos y argumentativos.

La unidad está conformada por siete reactivos los cuales están asociados a los procesos cognitivos de Acceder y recuperar información, Representación del significado literal, Integrar y generar inferencias de múltiples fuentes, Reflexionar sobre el contenido y la forma, así como Detectar y manejar el conflicto. Las preguntas se articulan de acuerdo con su complejidad de tal manera que las primeras están relacionadas con un solo texto y luego los estudiantes deben demostrar su capacidad para manejar información de múltiples textos.

Objetivo general

- Analizar, cualitativa y cuantitativamente, el caso de uno de los escenarios de la Prueba de Lectura, PISA 2018, con la finalidad de valorar los procesos cognitivos de lectura que subyacen a la resolución de diferentes tipos de cuestionamientos.

Objetivos específicos

- Analizar los resultados globales obtenidos por estudiantes mexicanos en la prueba de Lectura, PISA 2018.
- Analizar los resultados obtenidos en la unidad *Rapa Nui* en estudiantes mexicanos que participaron en la prueba.
- Reflexionar acerca del trayecto o ruta cognitiva que los estudiantes llevan a cabo para responder algunas preguntas de la unidad *Rapa Nui*.

Metodología

Para analizar este caso se emplea como estrategia el método de la Pirámide Invertida (DIP, Dynamic Inverted Pyramid). En este método, los datos cuantitativos en un macro-nivel (Nivel país) son analizados y después triangulados con datos cualitativos en un micro-nivel (Análisis de caso). La combinación de datos en diferentes niveles de análisis es utilizada para interpretar los resultados en un modelo recursivo y comprensivo. Este método es dinámico y continuo porque se basa en movimientos iterativos entre diversos contextos y niveles de análisis (Wegerif *et.al.*, 1999).

Con el propósito de analizar los datos cuantitativos, a nivel macro, se muestran los principales hallazgos acerca de los puntajes promedio y distribución por niveles de logro de los estudiantes mexicanos en el área de Lectura de la Prueba de PISA, 2018. Mientras que, para analizar cualitativamente un caso, a nivel micro, se emplea un método de análisis denominado “Ruta Cognitiva”.

Ruta Cognitiva

Es un mecanismo de procesamiento, análisis y evaluación de la información que favorece la reflexión e identificación de los procesos lectores involucrados en la resolución de un cuestionamiento. Es una forma de analizar cualitativamente la información que favorece la identificación puntual de problemas y posibles estrategias de intervención. Preguntas que pueden contestarse mediante este tipo de análisis son: ¿qué lleva al alumnado a responder de manera correcta o incorrecta los reactivos de la prueba?, y ¿qué conocimientos o habilidades tienen o les hacen falta tras su resolución?

Uno de los modelos básicos de procesamiento de información es el modelo conocido como “Clark and Clark” que distingue entre la información proporcionada y la solicitada, sobre todo en los cuestionamientos denominados *Wh Question*. A partir de la naturaleza de la información, este modelo asume que hay una aproximación estratégica para, en una primera instancia, comprender cuál es la información faltante en el marco de análisis de la información proporcionada. Posteriormente, se realiza una búsqueda entre los recursos disponibles (textuales, gráficos, orales) y, finalmente, se selecciona la información que, acorde con los criterios dados en la pregunta, da respuesta a la información (Fisher 1981).

Este modelo ha alcanzado complejidades abismales en la actualidad. No obstante, el principio básico permanece: la diferencia entre lo solicitado y lo proporcionado. Kirsch (1998) propone un modelo que originalmente tuvo como finalidad identificar las variables de complejidad en los procesos de lectura, el cual detalla algunos pasos de esta ruta cognitiva que deberían recorrer los lectores para cumplir con la tarea solicitada.

Es importante subrayar que la ruta cognitiva no es una propuesta rígida y puede ser adaptada, en el entendido de que los procesos implicados en cada paso pueden imbricarse o realizarse en momentos distintos. Lo relevante es que permite plantear preguntas e hipótesis sobre las posibles razones que lleva a los estudiantes a resolver de manera correcta o incorrecta determinada pregunta, reconocer los procesos cognitivos que subyacen en su solución, identificar los aprendizajes implicados y trazar rutas de acción para su mejora (García, 2019).

En síntesis, los pasos que recorre un lector para responder una pregunta son los siguientes:

1. Identificar la meta de búsqueda o el procesamiento de la información requerida.
2. Distinguir entre la información proporcionada y la información requerida.
3. Leer el texto para identificar la información necesaria.
4. Completar la información solicitada con la obtenida.
5. Verificar la suficiencia de la información identificada con la solicitada.
6. Identificar los conocimientos y habilidades que requieren los lectores para resolver. de forma satisfactoria esta tarea de lectura.

Resultados

En un primer apartado se presenta una síntesis de los resultados cuantitativos de la Prueba PISA, 2018 en el área de Lectura para estudiantes mexicanos. En un segundo, se muestran los resultados específicos de la Unidad *Rapa Nui* y el porcentaje de respuestas correctas que obtuvieron estudiantes mexicanos. Asimismo, para el análisis correspondiente con un caso analizado a un micronivel, se seleccionó una de las preguntas de la Unidad para ilustrar la *Ruta Cognitiva* que los estudiantes llevan a cabo para resolverla, así como sus posibles interpretaciones y estrategias para mejorar los procesos de comprensión implicados en la pregunta.

Análisis Macronivel

En la evaluación de Lectura de PISA 2018, los estudiantes mexicanos obtuvieron un promedio de 420 puntos y una desviación estándar de 84 en una escala de 100 a 800 puntos¹. Este resultado está 63 puntos por debajo del promedio de la OCDE. Asociado a este puntaje, PISA distribuye a los estudiantes en seis niveles de logro, los cuales describen el conjunto de conocimientos y habilidades que los estudiantes dominan. Conforme aumenta el nivel de logro, los estudiantes van mostrando habilidades más sofisticadas para interpretar y evaluar diferentes tipos de texto.

1 Los resultados en PISA 2022 fueron muy similares en el área de lectura con un promedio de 415 puntos. En México sólo el 1% de los estudiantes obtuvo una puntuación en Nivel 5 o superior en lectura, mientras que el promedio de la OCDE en este nivel es del 7% (OCDE, 2023).

La mayoría de los estudiantes mexicanos (60.8%) se ubica en los niveles 1 y 2 lo que implica que dominan habilidades para identificar la idea principal en un texto de longitud moderada, encontrar información basada en criterios explícitos, aunque a veces complejos, y pueden reflexionar sobre el propósito y la forma de los textos cuando se les indica explícitamente que lo hagan.; mientras que, el 17.5% se ubica en el nivel 3 y solo el 6% alcanzan los niveles 4, 5 y 6 que identifica al conjunto de estudiantes que son capaces de comprender textos largos, tratar conceptos abstractos o contraintuitivos, y establecer distinciones entre hechos y opiniones basadas en claves implícitas relacionadas con el contenido o la fuente de la información (PISA, 2024).

Estos resultados demuestran el enorme desafío que tiene México en el área de Lectura en donde aproximadamente 7 de cada diez estudiantes no consiguen superar el nivel 2; además, el 44.7% de los estudiantes no alcanza el nivel 2. En promedio, 77.3% de estudiantes de quince años de los países miembros de la OCDE cuenta con al menos el nivel mínimo esperado en Lectura que es el 2; ello representa 22% más que México.

Con respecto a los resultados por subescalas de Lectura en México, estos hallazgos muestran que en el proceso de Localizar información (acceder y recuperar) el puntaje fue de 416 puntos. En Comprensión (representación del significado literal, e integrar y generar inferencias) fue de 417 puntos. Mientras que en Evaluación (reflexión contenido y forma, detectar y manejar el conflicto) fue de 426 puntos. Si bien en los países miembros de la OCDE no hubo diferencias significativas entre las tres subescalas, en México las y los estudiantes demostraron una fortaleza ligeramente mayor en Evaluación y reflexión de la información (MEJOREDU, 2020).

Análisis Micronivel

En la Tabla 1 se muestran las características de las siete preguntas que constituyen esta Unidad, así como su dificultad promedio y el nivel de desempeño asociado. En las columnas de la izquierda se muestra el porcentaje de respuestas correctas, parcialmente correctas o incorrectas.

Tabla 1. Características de la Unidad 551 y resultados obtenidos en México

Unidad 551 Rapa Nui							
Pregunta	Proceso Cognitivo	Formato de Respuesta	Dificultad	Nivel	México		
					%Crédito Total	%Crédito Parcial	%Sin Crédito
1	Acceder y recuperar información	Múltiple	559	4	44	NA	38
2	Representar el significado literal	Abierta	513	3	37	NA	27
3	Reflexión contenido y forma	Múltiple compleja	654	5	19	22	32
4	Acceder y recuperar información	Múltiple	634	5	28	NA	42
5	Detectar y manejar el conflicto	Múltiple	597	4	26	NA	46
6	Integrar y generar inferencias	Múltiple	665	5	9	NA	56
7	Detectar y manejar el conflicto	Abierta	588	4	27	NA	32

Fuente: elaboración propia.

NA= No aplica porque es una respuesta de opción múltiple cerrada.

Análisis de la pregunta 5

La interfaz digital a la que se enfrentan los estudiantes se observa en la Tabla 2.

Tabla 2. Pregunta 5 asociada a la Unidad Rapa Nui

CR55Q09				
Isla de Pascua Pregunta 5/7	Blog	Reseña del libro	Noticias científicas	
	  		www.noticiascientificas.com/Ratas_polinesias_Isla_de_Pascua	
Consulta la información del artículo (a la derecha).	NOTICIAS CIENTÍFICAS			
¿Fueron las ratas polinesias las que destruyeron los árboles de la Isla de Pascua? Para responder a la pregunta, selecciona una opción.▼ ¿Qué prueba presentan Carl Lipo y Terry Hunt para justificar su teoría de la colonización por la que los grandes árboles de la Isla de Pascua desaparecieron? ☐ Las ratas llegaron a la isla en las canoas de los colonizadores. ☐ Los colonizadores pueden haber llevado las ratas con algún propósito. ☐ Las poblaciones de ratas pueden duplicarse cada 47 días. ☐ Los restos de nueces de palma muestran las marcas roídas hechas por las ratas.	¿Fueron las ratas polinesias las que destruyeron los árboles de la Isla de Pascua? Por Marcos Kamat, periodista científico En 2005, Jared Diamond publicó <i>Colapso</i>. En el libro, describió el asentamiento humano de la Isla de Pascua (también llamada Rapa Nui). El libro provocó una tremenda polémica poco después de su publicación. Muchos científicos cuestionaron la teoría de Diamond de lo que pasó en la Isla de Pascua. Coincidían en que cuando los primeros europeos llegaron a la isla en el siglo XVIII, ya habían desaparecido los enormes árboles, pero no estaban de acuerdo con la teoría de Jared Diamond sobre la causa de la desaparición. Ahora bien, dos científicos, Carl Lipo y Terry Hunt, han publicado una nueva teoría. Ellos creen que la rata polinesia se comió todas las semillas de los árboles, evitando que crecieran otros nuevos. La rata, según creen, llegó allí accidentalmente o con algún propósito en las canoas que los primeros colonizadores humanos usaron para llegar a la Isla de Pascua. Los estudios muestran que una población de ratas puede duplicarse cada 47 días. Eso son muchas ratas que alimentar. Para justificar su teoría, Lipo y Hunt señalan los restos de nueces de palma que muestran las marcas roídas hechas por las ratas. Por supuesto, reconocen que los humanos jugaron un papel fundamental en la destrucción de los bosques de la Isla de Pascua, pero creen que la rata polinesia fue la principal culpable entre una serie de factores.			

Fuente: traducido de <https://pisa2018-questions.oecd.org/platform/index.html?user=&do-main=REA&unit=R551-RapaNui&lang=eng-ZZZ>

De acuerdo con la *Ruta Cognitiva* el primer paso es que los estudiantes reconozcan que la pregunta está solicitando una justificación o argumentos que

fundamenten la teoría de los científicos expuesta en el artículo. Para ello, antes de buscar la fundamentación deben conseguir identificar la teoría de los científicos, la cual se encuentra enunciada desde el título.

En el segundo paso, el lector debe analizar la información proporcionada tanto en la pregunta como en las opciones de respuesta, de tal forma que puede percatarse que, si bien todas las opciones hacen referencia al tema de las ratas polinesias, pero unas funcionan como tesis, es decir, posturas acerca de las llegadas de las ratas a la isla (opciones A y B) otras como un hecho (opción C), mientras que sólo en la opción D es una evidencia de la teoría acerca de la extinción de los árboles en la Isla porque las ratas se comieron todas las semillas.

En el tercer paso de la *Ruta*, el lector debe regresar al texto y recuperar algunos de los fragmentos que le podrían ser de utilidad, por ejemplo, en los párrafos 3 y 4 en los que se plantea la nueva teoría acerca de la extinción de la isla y en el cuarto se menciona una evidencia que sostiene esta perspectiva. La pregunta requiere que el estudiante analice la función que cumple diferente información en el texto y determine qué aspectos ayudan a sostener los nuevos hallazgos. Uno de los elementos de mayor dificultad es que los lectores consigan establecer la relación entre una tesis y los argumentos que abonan a su defensa.

En los pasos cuatro y cinco los lectores deben verificar si la información obtenida da respuesta a la pregunta solicitada. Para ello, se debe realizar un análisis de cada uno de los distractores y determinar las razones que lo hacen correcto incorrecto. Este ejercicio brinda la posibilidad de identificar posibles errores de procesamiento, interpretación o evaluación de la información que confunde al estudiante y lo conduce a tomar una decisión equivocada. Reflexionar sobre estos posibles errores permite generar estrategias de intervención mucho más focalizadas hacia las habilidades que deben fortalecerse. En ese ejemplo, aproximadamente la mitad de los estudiantes selecciona las opciones incorrectas.

Un elemento importante de esta *Ruta Cognitiva* es que al finalizar este detallado análisis se cuentan con mayores elementos para generar un listado de conocimiento y habilidades que requiere un estudiante para responder correctamente este reactivo. En este ejemplo, se podría enlistar lo siguiente:

1. Identificar las características de un texto argumentativo.
2. Reconocer la forma y el contenido de una tesis.
3. Diferenciar tesis de argumentos.
4. Diferenciar argumentos de hechos o datos.
5. Identificar distintos tipos de argumentos.
6. Asociar una tesis con los argumentos que la sostienen.

Conclusiones

La comprensión lectora es un proceso dialógico en el que intervienen las características del texto, los conocimientos y habilidades del lector, así como las condiciones del contexto de lectura en el que se desarrolla este evento comunicativo. El propósito de este proceso es que los lectores consigan reconstruir la información dada en el texto, interpretarla, evaluarla y conectarla con otros textos y situaciones para generar un modelo personal del contenido y forma del texto.

Recientemente se han desarrollado innovaciones en el terreno de la evaluación de la comprensión lectora, lo cual ha potencializado el Diseño de Evaluaciones Basadas en Escenarios (SBA) que responden a las necesidades de valorar de manera más situada, integral y auténtica los procesos que subyacen a la comprensión lectora. La generación de ambientes SBA representa una oportunidad de reflejar de manera más precisa las habilidades que los estudiantes ponen en práctica para resolver diferentes cuestionamientos relacionados con un texto. Uno de los programas de evaluaciones que impulsan el desarrollo de estos diseños son las Pruebas de Lectura de PISA puesta en marcha a partir del 2018.

Los resultados indican que el análisis cuantitativo y cualitativo de los resultados de la prueba PISA, mediante el Método de la Pirámide Invertida, pone de manifiesto la necesidad de triangular la información para realizar inferencias más robustas con respecto a los procesos de comprensión.

Referencias

Bennett, R. (2011). *CBAL: Results from piloting innovative K–12 assessments* (ETS Research Report No. RR-11-23). ETS. Disponible en: <https://files.eric.ed.gov/full-text/ED523685.pdf>

- Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (2023). *Examen Transversal de Lenguaje y Comunicación*. Disponible en: <https://ceneval.edu.mx/examen-transversal/>
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2023). *Evaluación diagnóstica del aprendizaje de las y los alumnos de educación básica 2022-2023. Informe de resultados*. Disponible en: https://www.mejoredu.gob.mx/images/Informe_diagnostica.pdf
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2020). *Repensar la evaluación para la mejora educativa*. Resultados de México en PISA 2018. Disponible en: <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/pisa-final.pdf>
- Gee, J. (2000). Discourse and sociocultural studies in reading. En M. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson y R. Barr (Eds.). *Handbook of reading research v. III*. Erlbaum.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2018). *Informe de Resultados PLANEA 2018*. Disponible en: https://www.inee.edu.mx/images/stories/2018/planea/PLANEAO6_Rueda_de_prensa_27nov2018.pdf
- Fisher, D. (1981). Functional Literacy Tests: A Model of Question-Answering and an Analysis of Errors. *Reading Research Quarterly*, 16(3), 418-448. <https://doi.org/10.2307/747410>
- García, R. M. (coord.) (2019). *Herramientas para el uso pedagógico de las evaluaciones del aprendizaje. Cuaderno de trabajo*. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge University Press.
- National Assessment of Educational Progress. (2022). *Reading Assessment Framework for the 2022 and 2024*. U.S. Department of Education. Disponible en: <https://www.nagb.gov/content/dam/nagb/en/documents/publications/frameworks/reading/2022-nagb-reading-framework-508.pdf>
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (2023). *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*. Disponible en: <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (2019). *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do*. <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (2018). *Marco Teórico de Lectura PISA 2018*. Instituto Nacional de Evaluación Educativa, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España. Disponible en: https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:2f1081a1-c1e4-4799-8a49-9bc589724ca4/marco%20teorico%20lectura%202018_esp_ESP.pdf
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (2009). *PIAAC Literacy: a conceptual framework*. Unclassified. *Education Working Paper*, 34.

Disponible en: <https://www.oecd-library.org/docserver/220348414075.pdf?expires=1587943768&id=id&accname=guest&checksum=272A16E5D63D-253D74E68C3678EA25B8>

- Sabatini, J., O'Reilly, T., Halderman, L., y Bruce, K. (2014). Broadening the scope of reading comprehension using scenario-based assessments: Preliminary findings and challenges. *International Journal Topics in Cognitive Psychology*, 114, 693-723 Disponible en: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED603895.pdf>
- Smagorinsky, P. (2001), "If meaning is constructed, what is it made from? Toward a cultural theory of reading". *Review of Educational Research*, 71(1), 133-169. Disponible en: https://www.academia.edu/9155296/Smagorinsky_P_2001_If_meaning_is_constructed_what_is_it_made_from_Toward_a_cultural_theory_of_reading_Review_of_Educational_Research_71_133_169
- Wegerif, R., Rojas-Drummond, S., y Mercer, N. (1999). Language for the social construction of knowledge: Comparing classroom talk in Mexican preschools. *Language and Education*, 13(2), 133-150. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/229032574_Language_for_the_Social_Construction_of_Knowledge_Comparing_Classroom_Talk_in_Mexican_Preschools