

DIAGNÓSTICO DE LA COMPRESIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DEL CANTÓN COLTA, ECUADOR

Anilema Guamán, Jaime¹, Moreta Herrera, Rodrigo² y Mayorga Lascano, Marlon³.

jaime.g.anilema.g@pucesa.edu.ec¹, rmoreta@pucesa.edu.ec², pmayorga@pucesa.edu.ec³

<https://orcid.org/0000-0002-2885-4951>¹, <https://orcid.org/0000-0003-0134-5927>²,

<https://orcid.org/0000-0002-2515-4159>³.

Pontificia Universidad Católica del Ecuador Sede Ambato.

Recibido (01/04/20), Aceptado (24/04/20)

Resumen: El objetivo de la presente investigación es evaluar la comprensión lectora en estudiantes bilingües de 3er grado de Educación General Básica (EGB) de 5 unidades educativas rurales interculturales del cantón Colta, Ecuador. Para ello se empleó una metodología de orden cuantitativo, bajo un diseño descriptivo de corte transversal, con una muestra no probabilística conformada por 101 niños (53,5% niños y 46,5% niñas) de origen indígena, hispano-kichwa hablantes domiciliados en zona rural, a quienes se les aplicó el Test de Evaluación de la Comprensión Lectora (ACL-3). Los principales resultados evidencian que el 48% de los evaluados no llegan a la media esperada (normalidad) de la comprensión de textos para el nivel educativo correspondiente. Y tan solo el 13% de ellos evidencian una competencia lectora alta o muy alta. En conclusión, el rendimiento de comprensión lectora de los alumnos de este sector del Ecuador es inferior al esperado para su nivel educacional. La condición de vulnerabilidad ligada a los aspectos educativos y socio-demográficos inciden en estos resultados.

Palabras Clave: ACL-3 test, bilingüismo, comprensión lectora, interpretación de textos, rendimiento de lectura.

DIAGNOSIS OF READING COMPREHENSION IN STUDENTS OF THE COLTA CANTON, ECUADOR

Abstract: The objective of this research is to evaluate the reading comprehension in bilingual students of 3rd grade of Basic General Education (EGB) of 5 intercultural rural educational units of the Colta canton, Ecuador. For this, a quantitative methodology was used, under a descriptive cross-sectional design, with a non-probabilistic sample consisting of 101 children (53.5% boys and 46.5% girls) of indigenous origin, Spanish-Kichwa speakers domiciled in rural area, to whom the Reading Comprehension Assessment Test (ACL-3) was applied. The main results show that 48% of those evaluated do not reach the expected average (normal) of the comprehension of texts for the corresponding educational level. And only 13% of them show a high or very high reading competence. In conclusion, the reading comprehension performance of students in this sector of Ecuador is lower than expected for their educational level. The condition of vulnerability linked to educational and socio-demographic aspects influence these results.

Keywords: ACL-3, understanding, bilingualism, reading comprehension, text interpretation, reading performance.

I. INTRODUCCIÓN

La comprensión de textos tiene como antecedente la actividad de la lectura. En este sentido, leer constituye un proceso intelectual y cognitivo que permite obtener información a partir de un texto. En tal virtud, durante la lectura no se recibe el mensaje contenido en un escrito de forma pasiva, más bien se elabora la comprensión, para lo cual se interpreta el texto en función de las necesidades y la experiencia del lector, al mismo tiempo que se va evaluando, seleccionando y desechando cierto tipo de información. Es por esta razón que la comprensión de textos está presente en todos los escenarios de los diferentes niveles educativos y se considera una actividad determinante para el aprendizaje escolar, dado que todo lo que los alumnos adquieren, discuten y utilizan en las aulas se origina a partir de los textos escritos [1].

La comprensión se deriva del desarrollo del código escrito, como de la variedad léxica y la capacidad de ciertos mecanismos cognitivos y metacognitivos, es capaz de promover la adquisición de conocimiento, el autoaprendizaje y el éxito académico. Las medidas más importantes del rendimiento de lectura están relacionadas con cuánto y cómo comprende el niño un texto y permiten identificar procedimientos y procesos que subyacen a la comprensión. En este sentido, la comprensión ocurre en diferentes niveles, desde los más superficiales hasta los niveles que permiten el uso creativo de la información del texto y la respuesta de preguntas cuyas respuestas no están escritas literalmente, o aún, la identificación de problemas que ocurren durante la lectura y la búsqueda de maneras para resolverlos [2].

Diferentes estudios a nivel mundial reportan altos índices de prevalencia de las dificultades en relación a la comprensión lectora. Por ejemplo, en Estados Unidos, y a pesar que los indicadores de aquellos estudiantes que leen y comprenden aumentó relativamente, aún se registran porcentajes preocupantes para el país, pues el 33% de alumnos de cuarto grado y el 26% de alumnos de octavo grado, continúan leyendo por debajo del nivel básico [3]. Paralelamente, en Cuba recientes investigaciones reportan que alrededor del 27% de escolares de quinto grado presentan este tipo de problemática [4]. Por su parte, Reino Unido registra cerca del 10% de niños entre 7 y 11 años con dificultades específicas para la comprensión de textos [5]. Finalmente, en Italia y Argentina, el porcentaje de estudiantes que presentan este tipo de deficiencias oscila entre el 5% y el 10% de la población total escolar [6].

En el ámbito educativo, Ecuador registra uno de los niveles más bajos de la región en relación a la comprensión de lectura. Dado que, los resultados de las evaluaciones aplicadas en educación básica, señalan que el

40% de los niños y niñas de quinto año no superan el nivel inicial de lectura. Más aún, el problema se agrava en aquella población con mayores déficits socioculturales, pues casi el 60% de los estudiantes de 10 años no alcanzan a comprender lo que leen, problemática que afecta y se agudiza en mayor proporción al momento que estos estudiantes son promovidos a un nivel superior, en este caso al nivel medio, donde un alto porcentaje de estudiantes evidencian esta deficiencia [7].

Muchos son los factores que inciden en las dificultades de comprensión, por ejemplo, existen autores que consideran que las dificultades pueden aparecer debido a que los lectores no utilizan estrategias apropiadas para comprender el significado del texto y evaluar el proceso [6][8]. Otros estudios relacionan esta problemática con variables cognitivas y procesos de naturaleza metacognitiva de la persona. Para el primer caso, el cociente intelectual, la fluidez lectora y el vocabulario son determinantes dentro del proceso de comprensión, mientras que el conocimiento previo del tema y el control resultan aspectos necesarios dentro del aspecto metacognitivo [9].

El contexto sociocultural también es un factor que afecta el proceso descrito, dado que dependiendo del área y las etnias de donde provienen, los estudiantes presentan diferentes actitudes hacia la lectura, pues dentro de este proceso puede influir de forma directa las creencias, las relaciones emocionales y las tendencias culturales, no obstante, se ha visto que la actitud hacia la lectura se ve influenciada en gran medida por los elementos que motivan a los alumnos cuando leen los textos. En este sentido, se descubrió que los estudiantes de la ciudad se encuentran más interesados en leer escritos relacionados con la ciencia y las nuevas tecnologías, por ejemplo, libros o material didáctico enfocados en la computación, el internet, la telefonía móvil, entre otras. Mientras que los estudiantes del área rural tienen un interés diferente, dado que sus gustos en relación a la lectura están dados por escritos relacionados con su área de especificación, es decir, con material cuyo contenido se encuentre directamente vinculado con aspectos de la agricultura y los cultivos [10]. También se debe considerar el elemento psicológico ligado a la dificultad para la autoeficacia y el cumplimiento de objetivos educativos por parte de los estudiantes [11]. Y finalmente las diferencias adquiridas de la enseñanza propiamente dicho en un contexto de bilingüismo, dado que este elemento tendrá dificultades y también tensiones en poblaciones con estas características educativas [12].

A partir de ello, el estudio se justifica debido a que Ecuador es un país en la que sus ciudadanos no practican el hábito de la lectura, razón por lo que el problema de comprensión se acrecienta aún más, pues según

estadísticas del Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe existe una cifra preocupante de lectura en el país, pues cada persona lee en promedio 0.5 libros al año, es decir un equivalente a medio libro por año [13]. Desde esta perspectiva, el problema se vuelve aún más notorio dado que permite entender realmente que en el país los distintos ciudadanos no han desarrollado una cultura de lectura, asimismo la práctica docente ha coadyuvado al crecimiento de esta problemática debido a que la metodología aplicada no se ha enfocado en el desarrollo de esta destreza y lo único que se ha logrado es seguir normas y conductas tradicionales faltos de innovación y predisposición al cambio de esquemas en relación al desarrollo de la comprensión [14].

Con estos antecedentes, el objetivo del presente manuscrito se centró evaluar la comprensión lectora en estudiantes bilingües de 3° grado de educación básica en unidades educativas interculturales públicas del cantón Colta, Ecuador. Además, se pretende conocer si los alumnos alcanzan el grado de comprensión considerado para este nivel educacional. De igual forma, se busca conocer la relación existente entre las variables personales y el nivel de comprensión lectora.

II. DESARROLLO

A. Métodos pedagógicos

La adquisición de vocabulario proporciona una base importante para el desarrollo del lenguaje, que es fundamental para los resultados de alfabetización, incluida la comprensión de lectura y la identificación de palabras. En este sentido, los niños deben tener un repertorio de vocabulario adecuado para poder comprender el texto. Es decir, si un niño puede decodificar palabras, pero no comprende lo que está leyendo, entonces no podrá comprender lo que ha leído [15]. Asimismo, cuando los niños tienen un repertorio de vocabulario adecuado, pueden usar claves contextuales que apoyan la identificación de palabras, así como desarrollan habilidades de alfabetización como ortografía, conciencia fonológica y semántica simultáneamente, lo que les permite identificar y comprender palabras.

Asimismo, en la lectura dialógica, la comprensión incluye tanto el componente colectivo como el individual, de manera que a través de las habilidades comunicativas que tienen los individuos de dialogar sobre el texto se benefician las interacciones y la puesta en común de las estrategias que ayudan a la adquisición de la lectura y a un mayor grado de aprendizaje [16]. A partir de esta concepción, la lectura supone una comprensión compartida que ayuda a la reflexión crítica y

se intensifica mediante las interacciones que se generan entre distintas personas en relación a un texto en el que las acotaciones de cada uno son relevantes, asimismo se halla sentido y significación a lo que se aprende, registrándose mayor facilidad para conectar las ideas con su experiencia personal y con la realidad social y cultural en la que él individuo se desenvuelve [17].

B. Comprensión lectora

La comprensión de textos constituye una actividad constructiva compleja de carácter estratégico que implica las interacciones de características del lector y del texto, dentro de un determinado contexto. En este sentido, representa una actividad constructiva porque durante ese proceso el lector no realiza simplemente una transposición unidireccional de los mensajes comunicativos inmersos en el texto a su base de conocimientos; sino que en este caso el lector trata de construir una representación fidedigna a partir de los significados surgidos por el texto, explotando los diferentes índices marcadores psicolingüísticos y los de formato que se encuentra inmersos dentro del discurso escrito [1].

La comprensión de lectura se evidencia bajo una dimensión simbólica en la que una persona interactúa con un texto con la finalidad de generar significados, en un contexto sociocultural, histórico y político. Es por esta razón, puede ser catalogado como un proceso cognitivo, semiológico, social, cultural e histórico de carácter complejo donde se establece una relación directa entre el texto, el conocimiento, los propósitos y expectativas del lector, en escenarios sociales, culturales, políticos e históricos [18]. Por lo tanto, leer es dotar de significado a todo aquello que se lee: es una interpretación comprensiva de lo que se descubre en la lectura a partir de la propia realidad del individuo, de su cultura y del contexto de lectura. Así, se incorpora lo leído al propio esquema del lector, valorando crítica y reflexivamente la información.

Se dice que la lectura es una de las habilidades cognitivas más importantes y complejas, y tal importancia ha resultado en estudios extensivos a lo largo de los años. En este sentido, la lectura se ha definido como un proceso de interacción que implica el conocimiento de la imprenta, el vocabulario y la comprensión. Sus cinco componentes esenciales incluyen conciencia fonémica, fonética, fluidez, vocabulario y comprensión. Así pues, la comprensión lectora constituye una habilidad cognitiva compleja que requiere la capacidad de integrar información de texto con el conocimiento del oyente o lector y que resulta de la elaboración de una representación mental [19]. En tal virtud, la comprensión lectora mejora cuando a los lectores se les enseñan explícitamente diversas estrategias, tales como activar

el conocimiento previo, autocontrol, resumir, identificar estructuras de texto y preguntas. Es decir, las preguntas constituyen una forma efectiva de ayudar a los lectores a construir una representación coherente de un texto porque dirige la atención de los lectores a hacer conexiones esenciales para la coherencia [20]. Para cuando los niños comiencen a leer alrededor de los cinco años de edad, habrán adquirido una comprensión de que los estados mentales y las perspectivas pueden diferir de la realidad y, por lo tanto, pueden comenzar a comprender que las historias pueden incluir significados intencionales que no necesariamente representa la perspectiva y el conocimiento del niño [21]. Al ser la comprensión lectora una destreza transversal en el currículo, esto estaría afectando de forma directa al rendimiento del niño en todas las asignaturas, al respecto, la comprensión de textos está presente en los distintos escenarios de todos los niveles educativos y que es considerada como una actividad crucial para el aprendizaje escolar, dado que una gran cantidad de información que los alumnos adquieren, discuten y utilizan en las aulas surge a partir de los textos escritos [22]. A partir de esto, surge la importancia de la comprensión lectora como factor indispensable en el éxito académico, social y laboral, y como una de las principales habilidades para aprender a lo largo de toda la existencia, dado que permite adquirir

nuevos conocimientos en distintos escenarios.

En base a lo expuesto, se han cometido se siguen cometiendo muchos errores dentro de las aulas, uno de ellos, es que los docentes piden a los estudiantes que luego de realizada la lectura les expliquen o resuman en forma literal, sin dar lugar a la inferencia, a las analogías o más aún a la criticidad y aporte de los textos leído. Por ello, se induce al estudiante o al lector a que no reflexione más allá del texto y llevan en muchos de los casos a una metodología que induce a la memorización de textos sin una verdadera comprensión del mismo, y más aún perdiendo la destreza de relacionarlo con su vivir diario [23]. Por otro lado, se analiza también que otro error en la comprensión de textos es que se ha confundido la enseñanza de la comprensión lectora con la práctica de determinadas actividades de comprensión, esto conlleva a que normalmente el esquema de enseñanza se desarrollase del siguiente modo: lectura del texto, preguntas acerca del mismo y corrección de las contestaciones.

A partir de lo mencionado en los epígrafes anteriores, se puede identificar la existencia de diferentes niveles en relación a la comprensión lectora, es por ello que a continuación, dentro de la Tabla I, se establecen dichos niveles:

TABLA I. Niveles de comprensión lectora

Niveles	Descripción
Comprensión literal	Implica adquirir información que se declara directamente, lo básico de la comprensión literal es reconocer la idea principal, el efecto causado detallado y la secuencia. También es un requisito previo para la comprensión de nivel superior. Lo importante en este nivel es la comprensión del vocabulario, el significado de las oraciones y el significado de los párrafos.
Comprensión interpretativa	Implica leer entre líneas o hacer inferencias. Es el proceso de derivar ideas implícitas en lugar de expresarse directamente. Las habilidades para la lectura interpretativa incluyen: a) inferir ideas principales de pasajes en los que las ideas principales no se mencionan directamente, b) inferir relaciones de causa-efecto cuando no se mencionan directamente, c) inferir referentes de pronombres, d) inferir referente de adverbios, e) inferir palabras omitidas, f) detectar el estado de ánimo, g) detectar el propósito del autor por escrito, h) conclusión del dibujo.
Comprensión crítica	Es evaluar el material escrito comparando las ideas descubiertas en el material con los estándares conocidos y sacando conclusiones sobre su precisión, adecuación y oportunidad. El lector crítico debe ser un lector activo, que hace preguntas, busca hechos y suspende el juicio hasta que haya considerado todo el material. La lectura crítica depende de la comprensión literal, y comprender ideas implícitas es especialmente importante.
Comprensión creativa	Implica ir más allá del material presentado por el autor. Requiere que el lector piense mientras lee, tal como lo hace la lectura crítica y también requiere que usen su imaginación. A través de la lectura creativa, el lector crea una idea nueva, la solución a un problema, una nueva forma de ver algo a partir de las ideas extraídas del texto.

Se entiende entonces que la adquisición de información, las inferencias que se realizan al respecto, la reflexión que se puede elaborar sobre dichas inferencias, y los pensamientos originales que este proceso suscita, son algunos de los efectos más importantes que permite la comprensión lectora.

III.METODOLOGÍA

A.Diseño

Para el presente estudio, se empleó una metodología de orden cuantitativo, bajo un diseño de trabajo descriptivo, de corte transversal [25]. Es decir, la investigación radica en evidenciar el grado de comprensión lectora mediante el test Evaluación de la Comprensión Lectora - ACL-3 [26]

B.Participantes

Los participantes de la presente investigación provienen de un muestreo no probabilístico. Contando con una población total de 3425 niños pertenecientes al sistema de educación básica general del cantón Colta [27], se decidió trabajar con una muestra de 101 escolares (53% son niños y 47% niñas) de 3° grado de EGB, donde los criterios de inclusión se derivan de: niños pertenecientes a centros educativos rurales públicos interculturales del cantón Colta, de origen indígena, y de orden educativo bilingüe (hispano - kichwa practicantes), de nacionalidad ecuatoriana, quienes emplean como lengua vehicular de enseñanza el español, aunque el kichwa se emplea en menor proporción en el aula clase, pero tiene mayor predominio en su ámbito familiar.

C.Instrumentos

El test ACL-3 como prueba individual se encuentra diseñada para alumnos de 3° de educación básica. Con el objetivo de evaluar la comprensión lectora a partir de diferentes textos pertenecientes al currículo de educación, y con respuestas a ítems que recogen las cuatro dimensiones básicas de esta destreza: a) literal, b) reorganización de la información, c) inferencial y d) crítica. Bajo esta premisa, el alumno deberá inferir, relacionar, sacar conclusiones, resumir, secuenciar y emitir juicios sobre su lectura. La fiabilidad del test ACL-3 mediante el índice Alfa de Cronbach ($\alpha = 0.737$) permite determinar una confiabilidad aceptable para la recogida de información [28]. Además, el ACL-3 contiene siete textos con 25 ítems de selección, relacionado con las áreas curriculares de los niños. El análisis de las respuestas del ACL-3 se fundamenta en los decatipos que contienen estimaciones que van de 1-2 (muy bajo) a 10 (muy alto) [26]. La información sociodemográfica, medio de

un cuestionario permitió conocer los factores personales y escolares que pueden encontrar relación con la comprensión lectora de los alumnos. Es decir, se pudo determinar el género, su lengua materna, su lengua escolar, su origen étnico y nivel educativo.

D.Procedimiento

Posterior a la autorización de los padres de familia mediante la firma del consentimiento informado para la participación de los niños en el estudio, y de las autorizaciones de las autoridades de los diferentes centros educativos interculturales, la implementación del test y cuestionario se efectuó a mediados del primer trimestre del año escolar, siendo el periodo idóneo para el levantamiento de datos, al evitar la inestabilidad que conlleva el inicio y finalización de un año escolar. La toma de datos tomó una sesión escolar para cada centro educativo, a primera hora de la mañana, en condiciones favorables para los niños, indicando que la prueba ACL-3 no requería rapidez ni memoria, sino un grado de atención alto para elegir, en cada caso, la opción que el niño considere correcta.

E.Análisis de datos

El análisis de los datos se ejecutó en primera instancia, bajo el empleo de estadística descriptiva para los datos obtenidos de la comprensión lectora, efectuando, 1) análisis de Kolmogorov-Smirnov para los datos de comprensión lectora (Tabla IV); 2) análisis de los niveles de comprensión lectora (Tabla II) y 3) análisis de sus dimensiones (Tabla III). De igual forma, se efectuó un análisis comparativo por género y dominio idiomático de los alumnos (ver Tabla IV). Todos los procesos estadísticos fueron realizados con el programa estadístico SPSS 25.0.

IV.RESULTADOS

A.Análisis categórico del nivel de comprensión lectora

Una vez efectuado el análisis estadístico, se pudo apreciar que el promedio de los resultados de los niños participantes fue de 13,7 puntos. Valor dentro de la normalidad en una puntuación de 0 a 25 puntos. La puntuación máxima obtenida fue de 25 (decatipo 10), mientras que la puntuación mínima fue de 3 (decatipo 1). La Tabla II, evidencia las puntuaciones por niveles del test.

El 48% de los alumnos evaluados no llega a la media esperada (normalidad) para su nivel de educación, y tan solo un 13% de los mismos evidencia una competencia lectora alta o muy alta.

TABLA II. Puntuación Test ACL-3.

Porcentaje de alumnos	Decatipo	Nivel de comprensión lectora
23%	1 – 2	Muy bajo (0-7)
12%	3	Bajo (8-9)
13%	4	Moderadamente bajo (10-12)
9%	5 – 6	Dentro de la normalidad (13-16)
31%	7 – 8	Moderadamente alto (17-21)
12%	9	Alto (22-24)
1%	10	Muy alto (25)

Para identificar los resultados del test ACL-3 aplicado, según los textos que incluye y que corresponde a los niveles de comprensión de los alumnos, se analizó cada uno de los ítems, el porcentaje de no respuesta (para

este caso, del 0%), el nivel de dificultad (en función del porcentaje de alumnos que contesta correctamente) y un análisis pregunta a pregunta a partir del porcentaje de aciertos (ver Tabla III).

TABLA III. Resultados generales según los procesos de comprensión lectora.

Dimensión de comprensión lectora	Porcentaje aciertos	Porcentaje errores
Comprensión literal	51,8%	48,2%
Reorganización de la información	51,6%	48,4%
Comprensión inferencial	60,2%	29,8%
Comprensión crítica	55,6%	46,4%

Por otro lado, el nivel de comprensión de los diferentes textos, según los porcentajes de aciertos es: en los textos literarios (narrativos y poéticos) los aciertos

fueron del 53.3%, en los textos informativos (expositivos), de 53,6% y en los textos interpretativos fue de 65,4% (ver Figura I).

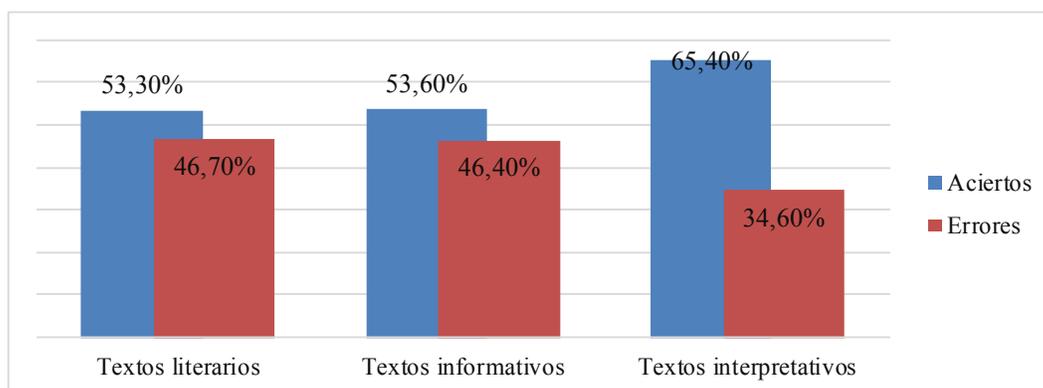


Figura I. Porcentajes de aciertos y errores de acuerdo a los textos empleados.

B. Análisis comparativo de género y dominio idiomático

La Tabla IV y V muestran la comparación de los resultados por género y dominio idiomático según los niveles de comprensión lectora. En la Tabla IV se analiza el supuesto de la normalidad en la distribución de datos para las variables género e idioma. Mismo que para el presente caso, no se cumple por la presencia de significancia ($p < ,05$).

En cuanto al género de los alumnos (ver Tabla IV), en porcentajes generales, el 23% de los niños y el 25%

de las niñas no alcanzan el nivel medio de comprensión lectora. Sólo el 4% del género masculino y el 5% del femenino se encuentran dentro de la normalidad. Por otro lado, sólo el 7% de los niños y el 6% de las niñas alcanzan niveles superiores de comprensión. De acuerdo a estos datos, bajo el empleo del χ^2 , no existen diferencias significativas ($p < ,05$) en los resultados del test aplicado según el género de los alumnos, donde matemáticamente los niños obtienen mejor puntuación que las niñas.

TABLA IV. Resultados porcentuales en niveles del ACL-3 de acuerdo al género del alumno.

Niveles ACL-3	K-S	1-2	3	4	5-6	7-8	9	10	χ^2
Masculino	,35; ,000	9%	7%	7%	4%	18%	6%	1%	3,95; ,683
Femenino		14%	5%	6%	5%	12%	6%	0%	

Nota: K-S: Prueba de Kolmogorov-Smirnof; 1-2: muy bajo; 3: bajo; 4: moderado bajo; 5-6: medio; 7-8: moderado alto; 9: alto; 10: muy alto

Algo similar sucede como se observa en la Tabla V en cuanto a la ausencia de diferencias significativas ($p > ,05$), con respecto a los grupos de dominio de idioma con respecto a la distribución de la comprensión lectora.

TABLA V. Resultados porcentuales en niveles del ACL-3 de acuerdo al dominio idiomático del alumno.

Niveles ACL-3	1-2	3	4	5-6	7-8	9	10	χ^2
Español	6%	7%	4%	13%	6%	0%	0%	1,91; ,928
Kichwa	6%	6%	5%	18%	6%	1%	0%	

Nota: M: masculino; F: femenino; 1-2: muy bajo; 3: bajo; 4: moderado bajo; 5-6: medio; 7-8: moderado alto; 9: alto; 10: muy alto.

En cuanto se refiere a la discusión, al realizar la comparación de los resultados de esta investigación con los obtenidos por otra prueba con la misma batería ACL-3, el promedio de 13,7 puntos obtenido en este trabajo, presenta una gran similitud (13,4 puntos). La puntuación máxima en el primer caso fue de 25 puntos (decatipo 10) frente a los 23 puntos (decatipo 9) [29]. Es decir, que los puntajes obtenidos tanto en este estudio como en el estudio comparativo, evidencian una similitud tanto en rendimiento comprensivo lector, como en las características que determinan las falencias a la hora de comprender una lectura.

Sólo el 53% de los alumnos participantes comprenden la información explícita del texto y sabe contestar a las preguntas literales, siempre que la información sea de fácil localización en un lugar concreto del texto. Además, poseen una comprensión global: reconocen las líneas generales del texto, su idea básica y sus destinatarios, pero encuentran grandes dificultades en un tipo de lectura que exige mayor destreza de pensamiento. Por ejemplo, para decidir cuál de varias posibilidades expresa la finalidad de un texto, se inclinan a elegir aquellas respuestas que se refieren a la idea más general, sin considerar el contexto específico del texto empleado.

De igual forma, los resultados del estudio revelan que el menor porcentaje de aciertos corresponde a los textos literarios (narrativos y poéticos, 53,3%), precedidos por los textos informativos (expositivos, 53,6%), mientras que los niños comprenden de mejor manera

los textos interpretativos (matemáticos, 65,4%). En estudios similares reflejan que, el menor porcentaje de aciertos se encuentran en los textos informativos – expositivos, con un 39% y 37,1% respectivamente [28] [30]. Es decir, que, en el presente estudio, se evidencia una mayor dificultad de comprensión en los textos literarios, el cual permite al lector desarrollar constantemente su capacidad de inferir datos o ideas que trascienden al texto, permitiendo adoptar una postura personal ante el mismo [26].

En relación a las dimensiones básicas evaluadas por el ACL-3, en las dimensiones comprensión literal y reorganización de la información, el 48% de los alumnos encuentran problemas para comprender literalmente el texto, siendo este apartado, la dimensión lectora más básica, y de igual forma, poseen deficiencias para sintetizar, esquematizar o resumir la información presente en el texto. Cabe señalar que la dimensión con mejor dominio en los niños radica en la comprensión inferencial. Es decir, los alumnos han logrado desarrollar la capacidad de asignar una significancia al texto expuesto, y a su vez, proponer nuevas interpretaciones o dar un sentido alternativo a la lectura. Los resultados evidenciados en otro estudio semejante, muestran de manera categórica, resultados similares en cuanto a la lectura inferencial, donde el porcentaje de errores mostrado en la dimensión inferencial es mínimo (10,7% de errores) [31]. Es decir, aunque los niños poseen un mejor dominio de la dimensión inferencial, es importante potenciar

el trabajo en las dimensiones asociadas a la comprensión literal y la reorganización de la información.

De igual forma, en relación a las características personales y la comprensión lectora, la variable género de los alumnos muestra que, aunque los niños en promedio presentan mejores puntuaciones que las niñas, dicha diferencia no es estadísticamente significativa. Es decir que, los procesos de comprensión lectora tanto para el género masculino y femenino se están presentando bajo los mismos procesos cognitivos asociados a las habilidades del pensamiento. Estudios similares de lectura y comprensión lectora, se muestran antagónicos ante este estudio, al determinar que las niñas poseen una ligera ventaja sobre los niños en esta edad [32][1]. Respecto a la variable lengua empleada, el estudio refleja que tampoco existe una diferencia significativa entre la comprensión lectora y la lengua que emplean en sus hogares con sus familiares, que en este caso es el español y el kichwa, es decir, manejar el español o el kichwa tanto en sus hogares como en su aula clase, no determina una mejora en los procesos de comprensión lectora.

V. CONCLUSIONES

El ACL-3, test que vincula diversos textos y dimensiones lectoras, es considerada una herramienta de gran utilidad para el docente-investigador al permitir recabar suficiente información para analizar y comparar la capacidad lectora con el desarrollo de las habilidades de pensamiento del niño. Las características mencionadas posibilitarán un mejor diagnóstico del grupo clase, buscando planificar de manera más eficiente sus acciones pedagógicas, las cuales deber ser encaminadas a promover la práctica de las destrezas lectoras de mayor carencia.

En función de los datos obtenidos en esta investigación, y en relación con los resultados obtenidos mediante el test ACL-3, se puede comprobar que el rendimiento de comprensión lectora de los alumnos de 3° de educación básica de los centros participantes es inferior al esperado para su nivel, solo el 13% de los mismos consigue superar el nivel de comprensión lectora necesario para su estado educacional.

Paralelamente, el nivel de comprensión de los diferentes textos, para el caso de los textos literarios y textos informativos la distribución es similar; mientras que, para los textos interpretativos, se encuentra una diferencia sustancial y significativa, pues existe mayor nivel de aciertos y menos número de errores en los segundos.

Con respecto a los procesos de comprensión lectora, el proceso de comprensión literal, el proceso de reorganización de la información y el proceso de comprensión

crítica, reflejan dificultades para casi la mitad de los niños evaluados. Sin embargo, el proceso de comprensión inferencial se muestra como el proceso fuerte, el cual evidencia una fortaleza para la generación de estrategias que establecen conexiones lógicas entre los datos de un texto.

De acuerdo a las características personales de los niños analizadas, los niños obtienen mejores puntuaciones que las niñas. Sin embargo, dicha diferencia no es estadísticamente significativa. De igual forma, el uso de una lengua específica en su hogar de procedencia (45% español; 55% kichwa) no revela una relación significativa con el nivel de comprensión lectora.

Por otro lado, en relación a las limitaciones del estudio se puede decir que a pesar de que los resultados de este estudio pueden ser de gran valía para futuros investigadores y profesionales de la educación infantil, se han determinado algunas limitaciones que se deben resaltar. En primera instancia, el número reducido de participantes que conforman la muestra de estudio hace que los hallazgos no puedan ser generalizados a toda la población de educación primaria. En segundo lugar, después de analizar bibliografía pertinente y de manera exhaustiva, el presente estudio, aparece como el único ejecutado en la región en la actualidad.

Finalmente, como perspectiva de futuro, la investigación en unidades educativas interculturales, deberá ser el génesis investigativo que, a mediano y largo plazo, desemboque en el aumento de estudios para distintos contextos educativos, así como en diferentes grupos etarios y diferentes ubicaciones geográficas del país. De igual forma, el uso y manejo de herramientas asociadas a la potenciación y estímulo de la comprensión lectora en niños, puede ser la clave que ayude de manera definitiva a resolver la problemática evidenciada. Por ejemplo, la lectura dialógica como metodología de trabajo escolar y familiar, es una forma de lectura participativa que anima a los padres a compartir el proceso de lectura con sus hijos, el cual se centra en las interacciones verbales en lugar de utilizar el formato más tradicional de lectura, donde los padres dan lectura en voz alta a los niños y éstos, únicamente, se limitan a estar sentados y escuchando [33]. Las técnicas de lectura dialógica se centran en preguntas abiertas y en ampliar los comentarios e ideas de los niños sobre el libro que pueden estar compartiendo. Es decir, este tipo de lectura se basa en el fomento de la participación de los niños, proporcionando retroalimentación, y el ajuste de las interacciones verbales en base a la capacidad del niño [34].

REFERENCIAS

[1] J. Gómez Palomino, "Comprensión lectora y ren-

- dimiento escolar: una ruta para mejorar la comunicación,” *Rev. Investig. en Comun. y Desarro.*, vol. 2, no. 2, pp. 27–36, 2016.
- [2] C. Alves Ferreira de Carvalho, C. R. Brandão de Ávila, and B. M. Chiari, “Reading comprehension levels in scholars,” *Pro-Fono*, vol. 21, no. 3, pp. 207–212, 2009.
- [3] L. B. Riera Hernández, “El principio del mínimo esfuerzo y su relación con el rendimiento académico: Una experiencia de investigación-acción participativa,” Universidad Pedagógica Nacional “Francisco Morazán,” 2015.
- [4] K. González Hernández and A. M. Castro Laguardia, “Factores cognitivos asociados a la comprensión lectora en niños cubanos de sexto grado,” *Rev. Científica y Prof. la Asoc. Latinoam. para la Form. y la Enseñanza la Psicol. ALFEPSI*, vol. 4, no. 12, pp. 96–105, 2016.
- [5] UNESCO, *Informe de seguimiento de la educación en el mundo*. Paris, 2019.
- [6] K. González Hernández, L. Arango Rodríguez, N. Blasco Fanego, and K. Quintana Arteago, “Comprensión lectora, variables cognitivas y prácticas de lectura en escolares cubanos,” *Rev. Electronica Estud. Esc. Psicol.*, vol. 11, no. 1, pp. 39–57, 2016.
- [7] L. Herrera, G. Hernández, É. Valdés, and N. Valenzuela, “Nivel de comprensión lectora de los primeros medios de colegios particulares subvencionados de Talca,” *Foro Educ.*, no. 25, pp. 125–142, 2015.
- [8] E. Vázquez González, “Comprensión lectora: comprobación del conocimiento y uso de las estrategias lectoras metacognitivas y cognitivas en alumnos de 5o primaria,” Universidad Complutense de Madrid, 2016.
- [9] G. A. Cuñachi Duire and G. J. Leyva Tejada, “Comprensión lectora y el aprendizaje en el área de Comunicación Integral en los estudiantes de Educación Básica Alternativa de las instituciones educativas del distrito de Chaclacayo UGEL 06 Ate- Vitarte año 2015,” Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, 2018.
- [10] L. Sholihah, “Comparative study on reading comprehension between students of junior high schools in city and rural area,” *Premise J.*, vol. 2, no. 2, pp. 169–179, 2013.
- [11] R. Moreta Herrera, M. Lara Salazar, P. Camacho Bonilla, and S. Sánchez Guevera, “Análisis factorial, fiabilidad y validez de la escala de autoeficiencia general (EAG) en estudiantes ecuatorianos,” *Psychol. Soc. Educ.*, vol. 11, no. 2, pp. 193–204, 2019.
- [12] J. Pinos Montenegro, “Dificultades y tensiones en la educación intercultural bilingüe en Ecuador. Caso Educación General Básica en la Provincia de Tungurahua,” *Verit. Res.*, vol. 1, no. 2, pp. 106–114, 2020.
- [13] D. A. Lanche Jiménez, “Estudio de las funciones cognitivas, según los hábitos de lectura de los estudiantes de bachillerato de la Unidad Educativa Bernardo Valdivieso, período 2015-2016,” Universidad Nacional de Loja, 2017.
- [14] D. I. Toapanta Hinojosa, “La comprensión lectora en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes de la Unidad Educativa Celiano Monge del cantón Ambato, provincia de Tungurahua,” Universidad Técnica de Ambato, 2016.
- [15] D. Manzano Aragüez, “Intervención educativa en educación infantil en el contexto de la legislación escolar,” Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2016.
- [16] R. Gutiérrez Fresneda, “Efectos de la lectura dialógica en la mejora de la comprensión lectora de estudiantes de educación primaria,” *Rev. Psicodidact.*, vol. 21, no. 2, pp. 303–320, 2016.
- [17] O. Alarcón Millán, H. Mora Valbuena, and J. A. Pérez Roza, “Estrategias dialógicas que fortalecen prácticas lectoras con textos expositivos en docentes de tres instituciones públicas de Yopal-Casanare,” Universidad de la Salle, 2017.
- [18] A. M. Hoyos Flórez and T. M. Gallardo, “Desarrollo de habilidades de comprensión lectora en niños y niñas de la básica,” *Rev. Virtual Univ. Católica del Norte*, no. 51, pp. 23–45, 2017.
- [19] R. F. Cayubit, “Vocabulary and reading comprehension as a measure of reading skills of Filipino children,” *Assess. Handb.*, no. 9, pp. 1–15, 2015.
- [20] P. Van Den Broek, P. Kendeou, S. Lousberg, and G. Visser, “Preparing for reading comprehension: Fostering text comprehension skills in preschool and early elementary school children,” *Int. Electron. J. Elem. Educ.*, vol. 4, no. 1, pp. 259–268, 2016.
- [21] L. Atkinson, L. Slade, D. Powell, and J. Levy, “Theory of mind in emerging reading comprehension: A longitudinal study of early indirect and direct effects,” *J. Exp. Child Psychol.*, no. 164, pp. 225–238, 2017.
- [22] L. I. Fuentes Monálves, “Diagnóstico de comprensión lectora en educación básica en Villarrica y Loncoche, Chile,” *Perfiles Educ.*, vol. 31, no. 125, pp. 23–37, 2009.
- [23] L. V. Muñoz Medina, L. C. Posada, and V. Torres Barrero, “Estrategias docentes para la lectura crítica de la información que circula en la red social Facebook,” Universidad de la Salle, 2019.
- [24] E. Sinambela, S. Manik, and R. E. Pangaribuan, “Improving students’ reading comprehension achievement by using K-W-L strategy,” *English Linguist. Res.*, vol. 4, no. 3, pp. 13–29, 2015.
- [25] R. Hernández-Sampieri and P. Mendoza, *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualita-*

tiva y mixta, 1ra ed. México: McGraw Hill, 2018.

[26]G. Catalá, M. Catalá, E. Molina, and R. Monclús, Gloria Catalá. Barcelona, 2008.

[27]Ministerio de Educación, “Informe de Rendición de cuentas de gestión,” Quito, 2019.

[28]A. Rico Martín and A. Mohamedi Amaruch, “Evaluación de la comprensión lectora en alumnos bilingües mazigio-español al término de la Educación Primaria,” *Calidoscopio*, vol. 12, no. 1, pp. 49–63, 2014.

[29]M. Aguilar Villagrán, E. Aragón Mendizabal, J. Navarro Guzmán, C. Delgado Casas, and E. Marchena Consejero, “Análisis del efecto San Mateo en un estudio longitudinal sobre el desarrollo lector durante la educación primaria (1.º a 5.º),” *Eur. J. Educ. Psychol.*, vol. 10, no. 1, pp. 23–32, 2017.

[30]A. Mohamedi Amaruch, “Evaluación de la comprensión lectora al término de la educación primaria.

Estudio descriptivo en un contexto bilingüe,” Universidad de Granada, 2015.

[31]A. E. Peregrina, “Estado actual de la comprensión lectora en Educación,” *Rev. Fuentes*, vol. 19, no. 1, pp. 15–38, 2017.

[32]E. Jiménez Pérez and J. Villanueva Roa, “Comprensión lectora: umbral de lectura y escritura en niños de Educación Infantil en Málaga,” *J. Educ. Teach. Trainers*, vol. 5, no. 2, pp. 310–325, 2015.

[33]L. Rivas Cedeño, “Metodología para el desarrollo de la comprensión lectora en el proceso enseñanza-aprendizaje,” *Dominio las Ciencias*, vol. 1, no. 1, pp. 47–61, 2015.

[34]S. Carrillo Marugal, “La lectura dialógica como estrategia metodológica para el desarrollo social en Educación Infantil,” Universidad de la Rioja, 2017.

RESUMEN CURRICULAR



Jaime German Anilema Guamán, Licenciado en Ciencias de la Educación, Profesor de Informática aplicada a la Educación por la Universidad Nacional de Chimborazo.



Rodrigo Moreta-Herrera, Psicólogo Clínico por la Universidad Técnica de Ambato (Ecuador), Máster Universitario en Psicología: individuo, grupo, organización y cultura por la Universidad del País Vasco (España) y Candidato a Doctor en Psicología Clínica y de la Salud por la Universidad Autónoma de Madrid (España). Profesor investigador de la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador Sede Ambato. Coordinador de la Comisión de Publicaciones de la PUCE Sede Ambato y Editor en jefe de la Revista Veritas & Research. Investigador de datos y mediciones en psicología, consumo de alcohol y otras sustancias, bienestar psicológico y salud mental. Cuenta con diversas publicaciones de carácter internacional en revistas científicas de alto impacto.



Marlon Mayorga-Lascano, Doctor en Psicología Clínica por la Universidad Central del Ecuador, Máster en Ciencias de la Educación por la Pontificia Universidad Católica del Ecuador Sede Ambato y Máster Universitario en Neuropsicología y Educación por la Universidad Internacional de la Rioja (España). Profesor investigador de la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador Sede Ambato. Investigador en las líneas de consumo de sustancias, estrés académico y salud mental. Cuenta con varias publicaciones a nivel nacional e internacional en revista de alto impacto.