



Comprensión lectora en estudiantes de educación básica superior: Estudio de caso de una unidad educativa del cantón Cuenca

Reading comprehension in higher basic education students: Case study of an educational unit in the Cuenca canton

DOI: <https://doi.org/10.33936/psidial.v2i2.6092>

Domenica Cantos¹

 0009-0001-5601-3375

Max Mauricio Chacha Chiriap²

 0009-0009-4290-0721

David Tacuri-Reino³

 0000-0002-6134-6211

Universidad de Cuenca, Ecuador. domenica.cantosp@ucuenca.edu.ec¹,
darkdykk@gmail.com², david.tacuri90@ucuenca.edu.ec³

Recepción: 11 de septiembre de 2023 / Aceptación: 17 de noviembre de 2023 / Publicación: 19 de diciembre de 2023

Citación/cómo citar este artículo: Cantos, D., Chacha, M. y Tacuri-Reino, D. (2023). Comprensión lectora en estudiantes de educación básica superior: Estudio de caso de una unidad educativa del cantón Cuenca. *PSIDIAL: Psicología y Diálogo de Saberes*, 2(2) 48-66. <https://doi.org/10.33936/psidial.v2i2.6092>

Resumen

La comprensión es el fin último de la lectura y en adolescentes es más necesario dado que requieren acceder a contenidos complejos. Según el informe PISA 2019, los estudiantes de 15 años en Ecuador generalmente alcanzan un nivel mínimo en destrezas de competencia lectora, lo que significa que pueden responder tareas en las que deben ubicar información directa y realizar inferencias sencillas. El objetivo de esta investigación fue determinar los niveles de comprensión lectora en estudiantes de 8vo año de educación general básica. Participaron 52 estudiantes de 12 a 14 años con una edad ($M=13$ D.T.= .68). Se empleó la prueba de comprensión lectora del instrumento EVALEC-8, que duró unos 46 minutos. Los resultados obtenidos indicaron que los estudiantes de octavo se encuentran en un nivel básico de lectura, es decir presentan dificultades mayores tanto a nivel de comprensión literal como global con respecto a la lectura de textos. Se concluyó que los participantes necesitan fortalecer procesos de aprendizaje de comprensión de textos, especialmente en contenido complejo inferencial. Se esperaría que estos datos permitan tomar decisiones como analizar con mayor detalle los procesos de comprensión en poblaciones similares o anteriores.

Palabras clave: comprensión lectora, lectura, PISA, motivación

Abstract

Comprehension is the goal of reading and in adolescents, it is more necessary since they require access to complex content. According to the PISA 2019 report, 15-year-old students in Ecuador reach a minimum level of reading literacy skills, which means that they can answer tasks in which they must locate direct information and make simple inferences. The objective of this research was to determine the levels of reading comprehension in 8th-year students of basic general education at the San Francisco Educational Unit, Cuenca-Ecuador. The study followed a quantitative approach with a descriptive scope, cross-sectional and non-experimental design. Fifty-two students from 12 to 14 years old from the morning and afternoon sessions of the mentioned educational institution participated. The students were given the reading comprehension test of the EVALEC-8 instrument (Battery to assess reading competence) which lasted approximately 46 minutes. The results obtained indicated that eighth-grade students are at a basic reading level, that is, they present greater difficulties both at the level of literal and global comprehension concerning reading texts. On the other hand, neither age nor gender directly influenced the level of reading comprehension in students. It was concluded that the participants need intervention to strengthen the evaluated skill. It would be expected that from these results, the educational institution and the family propose alternatives to enhance comprehension through habits and motivation toward reading.

Keywords: reading comprehension, reading, PISA, motivation

Introducción

De acuerdo con la OCDE (2019), existe una preocupante falta de habilidades de lectura y comprensión de textos en América Latina. Según este informe, los estudiantes de 15 años deberían ser capaces de comprender el texto en su totalidad y de integrar ideas para poder inferir sobre el tema principal. Sin embargo, los estudiantes solo leen con el propósito de realizar tareas y actividades escolares, dejando de lado la lectura y su comprensión como parte de su rutina académica (Álvarez y López, 2017).

En comparación con otros países, un estudio realizado por García et al. (2018) en Colombia utilizando la herramienta CompLEC, encontró que el 60% de los estudiantes presentaban dificultades para identificar las características de los textos. Esto indica que su comprensión lectora se situaba en los niveles inferencial y contextual, lo que los investigadores consideran como un bajo dominio de los procesos asociados a estos niveles.

En México, Guevara et al. (2015) llevaron a cabo un análisis del rendimiento en comprensión lectora en estudiantes de 12 a 14 años. Utilizaron una prueba con un tema literario llamado "cinco dramas", validada por expertos en psicología e investigación educativa. Los resultados mostraron que el 79% de las respuestas de los estudiantes se encontraban en niveles medios y bajos de comprensión. Solo el 21% de los participantes lograron obtener puntuaciones altas en la comprensión de textos.

En República Dominicana, López y Fernández (2022) examinaron el nivel de comprensión lectora en 90 estudiantes de entre 12 y 15 años. Los resultados revelaron un bajo nivel de comprensión lectora en los estudiantes de primer año de secundaria. El 53% de los estudiantes se ubicaron en la categoría de insuficiente (nivel literal), mientras que el 46.67% se encontraba en la categoría elemental (nivel inferencial simple).

En el año 2017, Ecuador participó en la evaluación PISA-D y los resultados revelaron que más de la mitad de los estudiantes (51%) no lograron alcanzar el nivel básico en lectura, lo cual corresponde al nivel 2 (INEVAL, 2018). Esto implica que los estudiantes tienen habilidades y disposición mínimas para pensar de manera autónoma. Como resultado, el nivel

de comprensión lectora de los adolescentes de 15 años en escuelas públicas, fiscomisionales y privadas que participaron en esta evaluación internacional es bajo.

Según el último informe publicado por el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos en 2012, basado en un estudio realizado a personas de 16 años en adelante en las ciudades de Quito, Guayaquil, Cuenca, Machala y Ambato, solo el 26.5% de las personas aseguró no tener el hábito de la lectura. Además, el 56.8% atribuyó esta falta de hábito al desinterés por la lectura y el 31.7% a la falta de tiempo.

Andino (2015) llevó a cabo un análisis en la ciudad de Quito para evaluar el nivel de comprensión lectora de estudiantes de sexto año de educación básica utilizando la prueba ACL 5.0. Los resultados mostraron que el 40% de los estudiantes tenían un nivel de comprensión lectora considerado normal, mientras que solo el 7% alcanzó un nivel alto. Además, se encontró que el 53% de los estudiantes no lograron alcanzar el nivel esperado de comprensión lectora para su edad y grado escolar.

En Loja, Ecuador, Andrade (2021) aplicó la batería de procesos Lectores (PROLEC-R) a estudiantes de sexto año de educación general básica. El estudio demostró que, en la prueba de procesos semánticos, el 95.83% de los estudiantes presentaron dificultades en la comprensión de oraciones y textos.

Estas investigaciones han revelado que más del 50% de los estudiantes que participaron muestran dificultades en la comprensión de lectura. Aunque el proceso de aprendizaje comienza en los primeros años de escolaridad, es crucial que los estudiantes de educación básica superior logren un nivel de comprensión más complejo. De hecho, el análisis de los procesos de comprensión en estas etapas tiene como objetivo comprender las habilidades esenciales que los estudiantes deben tener para acceder a la educación superior.

Por lo tanto, el aporte principal de este estudio es revelar la situación particular de una escuela en un entorno urbano en Ecuador. La difusión de estos descubrimientos podría estimular investigaciones futuras que identifiquen las fortalezas y debilidades en la comprensión de

lectura, así como programas de intervención destinados a mejorar el nivel de lectura de los estudiantes tanto en zonas urbanas como rurales.

Teniendo en cuenta todos estos antecedentes, el presente estudio planteó la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son los niveles de comprensión literal y global de lectura que tienen los estudiantes de 8vo año de la Unidad Educativa San Francisco durante el periodo 2022? Con el fin de responder a esta pregunta, el objetivo general del estudio fue describir los niveles generales de comprensión lectora en los estudiantes de 8vo año de la Unidad Educativa San Francisco durante el periodo 2022.

Metodología (Materiales y Métodos)

La investigación fue de tipo descriptivo transversal con enfoque cuantitativo. Se pretendió medir los niveles de comprensión lectora en estudiantes de 8vo año de básico de la Unidad Educativa San Francisco.

Participantes

La investigación tuvo lugar en la Unidad Educativa San Francisco en la ciudad de Cuenca, Ecuador. Siguiendo los criterios establecidos, se seleccionaron como participantes a un total de 52 estudiantes de 8vo de EGB, compuesto por 28 hombres (54%) y 24 mujeres (46%). Los estudiantes tenían edades comprendidas entre los 12 y 14 años ($M = 13$, $DT = .68$). En cuanto a la distribución por edades, participaron 15 hombres y 9 mujeres de 12 años, 11 hombres y 11 mujeres de 13 años, y 2 hombres y 4 mujeres de 14 años. Estos estudiantes estaban divididos en 2 secciones, una en el horario matutino (25) y otra en vespertino (27). El número de participantes corresponde a la totalidad de la población disponible que otorgó su consentimiento para formar parte de este estudio.

Los criterios de inclusión considerados fueron estudiantes matriculados en 8vo de EGB durante el periodo lectivo 2021-2022, con edades comprendidas entre los 12 y 14 años, cuyos padres y/o representantes legales dieron una respuesta positiva al consentimiento informado. Por otro lado, los criterios de exclusión fueron estudiantes que no asisten regularmente a clases, estudiantes con diagnóstico de alguna dificultad de aprendizaje o discapacidad, y

estudiantes que no aceptaron voluntariamente su participación mediante el consentimiento informado.

Tareas

La Batería EVALEC-8 (adaptada por García, et al. 2014) es un instrumento de evaluación que se utiliza para determinar las habilidades de comprensión lectora de los estudiantes. Esta prueba consta de 118 ítems (Anexo A) y se divide en dos secciones principales: Comprensión Literal (51 ítems) y Comprensión Global (67 ítems).

En la sección de Comprensión Literal, se dispone de un tiempo total de 21 minutos para realizar las siguientes tareas: completar frases (3 min), unir significados (1.5 min), ordenar frases (4.5 min) y leer el texto y responder preguntas (12 min). Por otro lado, en la sección de Comprensión Global se asignan 25 minutos para completar las siguientes tareas: responder preguntas, completar un mapa conceptual (partes 1 y 2: 10 min), seleccionar el tema y la idea principal (7 min) y leer los textos y responder preguntas (8 min).

Los autores establecen dos fórmulas de cálculo para determinar las dimensiones de Comprensión global y literal. Para la comprensión literal, se suman las puntuaciones parciales de cada tarea para obtener la puntuación directa total. La fórmula utilizada es $PDcl = PD1 + PD2 + PD3 + PD4$. La fiabilidad original de la prueba de comprensión literal fue de $\alpha = .906$ y en este estudio fue de $\alpha = .756$.

En cuanto a la comprensión global, se otorga 1 punto por cada respuesta correcta en las tareas 1, 2 y 4, y 2 puntos por cada acierto en la tarea 3. La puntuación directa total se obtiene aplicando la siguiente fórmula: $PDcg = PD1 + PD2 + PD3 + PD4$. La fiabilidad original de la prueba fue de $\alpha = .911$ y en este estudio fue de $\alpha = .827$. Una vez obtenida la puntuación directa para cada tarea, se establecen puntos de corte para clasificar a los estudiantes en dos categorías: puntos débiles, que indica un nivel de dificultad mayor para resolver las tareas, y puntos fuertes, que indica un dominio de las tareas evaluadas.

Por ejemplo, si un estudiante obtiene entre 0 y 8 puntos de PD en la tarea 1, se considera en la categoría de puntos débiles, mientras que, si obtiene entre 9 y 14 puntos, se considera en

la categoría de puntos fuertes. En la tarea 2; entre 0-6 en puntos débiles y de 7-12 puntos fuertes. Para la tarea 3; entre 0-9 puntos débiles y de 10-16 puntos fuertes. Por último, en la tarea 4; entre 0-7 puntos débiles y de 8-15 puntos fuertes. Los puntajes de corte para comprensión global son: en la tarea 1 si un estudiante obtiene entre 0-7 de PD se encuentra en puntos débiles y si puntúa entre 8-15 le corresponde puntos fuertes. En la tarea 2; entre 0-12 en puntos débiles y de 13-25 puntos fuertes. Para la tarea 3; entre 0-12 puntos débiles y de 13-24 puntos fuertes. Por último, en la tarea 4; entre 0-6 puntos débiles y de 7-15 puntos fuertes.

Se eligió este instrumento porque evalúa las competencias relacionadas con los estándares de la evaluación PISA. Además, la batería de tareas presenta un índice de dificultad que indica el grado de dificultad para resolver cada tarea. Cuanto más cercano a 1 sea el índice, menor será la dificultad. El instrumento proporciona un índice promedio para la comprensión literal (.420) y la comprensión global (.396). Para calcular el índice de dificultad de cada indicador de comprensión lectora, se dividió el número total de puntos obtenidos por los participantes entre el total de la población ($x/52$). La aplicación del instrumento se realizó de forma presencial y en grupos, durante dos sesiones de 40 minutos.

Procedimiento

El proceso ético de investigación comenzó recopilando información sobre el proyecto y solicitando autorización a la institución. También se obtuvo el consentimiento informado de los representantes legales y los estudiantes participantes. En la etapa de recolección de datos, se administró la prueba de comprensión lectora de la batería EVALEC-8 a los estudiantes de 8vo año, tanto en la sección matutina como en la vespertina, de manera presencial. Por último, se llevó a cabo un análisis estadístico de los datos recopilados para su posterior presentación y análisis.

Resultados

Con el propósito de determinar los elementos que indican la comprensión literal y global en relación con la lectura, se encontró que el indicador que presentó menor nivel de dificultad

fue el de rellenar frases (.42). No obstante, se observó que hubo menos estudiantes con calificaciones altas (22) en comparación con aquellos que obtuvieron calificaciones bajas (30). Por consiguiente, a pesar de que resolver este indicador parecía ser sencillo, los participantes cometieron numerosos errores. Este fenómeno se detalla en la Tabla 1.

Tabla 1

Descripción de los indicadores de comprensión literal

Indicador	Puntuación posible	Descriptivos				Frecuencias		I. Dif.
		Min	M	Max	D.T.	p débiles	p fuertes	
1 Completar frases	(0-14)	1	7.88	13	2.95	30	22	.42
2 Unir significados y refranes	(0-12)	0	4.44	10	2.59	46	6	.11
3 Reconocimiento de detalles de un texto	(0-16)	0	7.02	16	3.12	40	12	.23
4 Responder a preguntas sobre un texto	(0-15)	2	5.4	12	2.49	42	10	.19

Nota: Puntuación posible detalla el valor mínimo y máximo que podría puntuar, puntos débiles (p débiles), puntos fuertes (p fuertes), índice de dificultad (I. Dif).

En realidad, la mayoría de las debilidades alcanzan el nivel máximo para ser consideradas como debilidades, pero no llegan a ser lo suficientemente fuertes como para ser consideradas como puntos fuertes. Además, los estudiantes tuvieron más dificultades para abordar indicadores que implican establecer conexiones entre significados, identificar detalles y responder preguntas relacionadas.

Los índices de dificultad para todos los indicadores son alarmantes en términos de comprensión general, ya que los estudiantes no poseen un nivel suficiente de especificidad para leer completamente el contenido del texto en cuestión. De manera similar, el indicador

de dificultad más bajo (.15) señala que la tarea evaluada es muy complicada de comprender en términos de la estructura de las oraciones.

En realidad, más del 90% de los participantes obtuvieron puntuaciones más bajas, lo que indica una mayor dificultad para resolver los indicadores que requerían un pensamiento de

nivel superior, lo cual dificulta el uso de recursos cognitivos complejos durante la ejecución. Esto se puede apreciar con mayor detalle en la Tabla 2.

Tabla 2

Descripción de los indicadores de comprensión global

Indicador	Puntuación posible	Descriptivos				Frecuencias		I. Dif.
		Min.	M	Max.	D.T.	p. débiles	p. fuertes	
1 Contestar preguntas inferenciales de un texto	a (0-15)	3	4.96	10	2.09	45	7	.14
2 Elaboración de un mapa conceptual de un texto	(0-25)	0	3.46	16	3.64	50	2	.04
3 Identificar el tema y las ideas principales de pequeños textos	(0-24)	0	6.81	16	4.16	50	2	.04
4 Detección de la intencionalidad y funcionalidad de los textos	(0-15)	0	4.65	10	1.99	44	8	.15

Nota: Puntuación posible detalla el valor mínimo y máximo que podría puntuar, puntos débiles (p débiles), puntos fuertes (p fuertes), índice de dificultad (I. Dif).

Con el objetivo de caracterizar los niveles de comprensión lectora según el género, los resultados mostraron que en los indicadores de comprensión literal y global se presentaron mayores puntos fuertes en los hombres de 12 años con respecto a las mujeres. Sin embargo, los resultados indicaron que tanto hombres como mujeres exhibieron mayormente puntuaciones débiles en cada uno de los indicadores.

Con respecto a la edad, las mujeres de 13 y 14 años obtuvieron mayores puntos fuertes que los varones de estas edades. Por lo tanto, la diferencia de las puntuaciones entre ambos sexos fue mínima. Esto se aprecia a detalle en la Tabla 3.

Tabla 3

Frecuencia de puntuación débil y fuerte según la edad y sexo

Indicador	Edad	12			13			14		
	Sexo	H	M	Total	H	M	Total	H	M	Total
1 Completar frases	p fuertes	6	4	10	3	7	10	0	2	2
	p débiles	9	5	14	8	4	12	2	2	4
2 Unir significados y refranes	p fuertes	7	3	10	1	5	6	0	1	1
	p débiles	8	6	14	10	6	16	2	3	5
3 Reconocimiento de detalles de un texto	p fuertes	4	2	6	3	3	6	0	0	0
	p débiles	11	7	18	8	8	16	2	4	6
4 Responder a preguntas sobre un texto	p fuertes	3	3	6	2	2	4	0	0	0
	p débiles	12	6	18	9	9	18	2	4	6

1	Contestar a preguntas inferenciales de un texto	p fuertes	2	2	4	1	2	3	0	0	0
		p débiles	13	7	20	10	9	19	2	4	6
2	Elaboración de un mapa conceptual de un texto	p fuertes	2	0	2	0	0	0	0	0	0
		p débiles	13	9	22	11	11	22	2	4	6
3	Identificar el tema y las ideas principales de pequeños textos	p fuertes	1	0	1	0	1	1	0	0	0
		p débiles	14	9	23	11	10	21	2	4	6
4	Detección de la intencionalidad y funcionalidad de los textos	p fuertes	3	1	4	3	1	4	0	0	0
		p débiles	12	8	20	8	10	18	2	4	6

Nota: Total detalla el valor de puntuaciones obtenidas entre hombres y mujeres, puntos débiles (p débiles), puntos fuertes (p fuertes), H (Hombre) y M (Mujer).

En cuanto a las diferencias de género, no se encontraron diferencias significativas en todas las escalas ($p \geq .05$), excepto en la tarea de detección de la intención y función del texto ($U = .021$), donde los varones se desempeñaron mejor que las mujeres. Esto se explica en detalle en la Tabla 4. Los resultados se compararon con los de Fuentes et al. (2020) por el contrario, ya que indicaron que las niñas tenían mejores habilidades de comprensión lectora en comparación con los niños según las evaluaciones internacionales PISA y PIRLS

Tabla 4

Resumen de contrastes de hipótesis de comprensión literal y global entre género

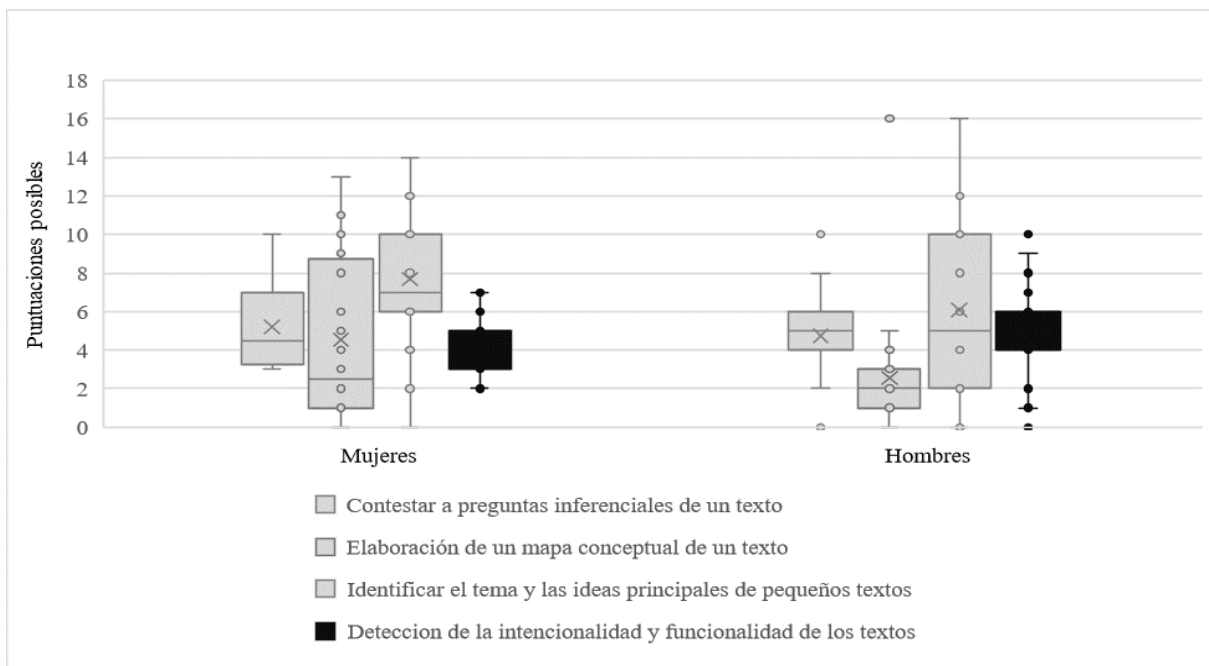
Nivel	Indicador	Media hombres	Media mujeres	U
Literal	Completar frases	7.21	8.67	.057
	Unir significados y refranes	4.29	4.63	.792
	Reconocimiento de detalles de un texto	6.71	7.38	.466
	Responder a preguntas sobre un texto	5.29	5.54	.824
Global	Contestar a preguntas inferenciales de un texto	4.86	5.08	.904
	Elaboración de un mapa conceptual de un texto	3.11	3.88	.677
	Identificar el tema y las ideas principales de pequeños textos	6.57	7.08	.636
	Detección de la intencionalidad y funcionalidad de los textos	5.18	4.04	.021**

* $p < .05$; ** $p < .001$. los asteriscos representan el nivel de significancia de la diferencia encontrada.

La **Figura 1** muestra que hay una diferencia en las puntuaciones de comprensión global entre hombres y mujeres. Los hombres parecen tener una mayor facilidad para identificar la intencionalidad y funcionalidad del lenguaje escrito en comparación con las mujeres, quienes parecen tener dificultades para comprender el lenguaje.

Figura 1

Distribución de los valores mínimos y máximos en comprensión global



Nota: Se resalta intencionalmente la distribución de hombres y mujeres en la dimensión que presenta diferencias significativas.

Discusión

El objetivo de este estudio era determinar los indicadores de comprensión literal y global en los estudiantes de 8vo año de EGB. Los resultados mostraron que los estudiantes presentaron bajas puntuaciones y dificultades en comprensión literal, lo que indica que tienen problemas en las habilidades básicas de lectura para comprender la información literalmente. Este primer nivel de comprensión es fundamental, ya que, si un estudiante no puede comprender el texto, es difícil que pueda hacer inferencias o tener una lectura crítica (Macay y Véliz, 2019).

Por otra parte, las puntuaciones bajas de todos los indicadores de comprensión global mostraron que los estudiantes presentaron dificultad para elaborar una representación mental que integre la información que expresa el texto con los conocimientos previos del lector (García et al., 2002).

Según García et al. (2014), los estudiantes deberían haber adquirido las habilidades básicas de lectura para finales del 8vo año de EGB. Sin embargo, el 69% de los participantes obtuvo puntuaciones bajas en comprensión literal y global. Esto demuestra que un porcentaje significativo de los alumnos presentó dificultades para identificar ideas, argumentos, problemas y hacer inferencias en el texto, según lo señalado por la OCDE (2017).

Los resultados del Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE) de 2019 confirman que Ecuador no ha mostrado mejoras significativas en el nivel de lectura desde 2013. Tanto los estudiantes de tercer grado como los de sexto grado no lograron alcanzar el nivel mínimo de competencias en lectura, lo que implica que no pudieron realizar inferencias para comprender el texto en su totalidad, comparar dos textos para integrar o discriminar información y evaluar la incorporación de recursos considerando el propósito del texto.

Al comparar los resultados con estudios internacionales, se observa una similitud con los obtenidos en la prueba PISA D 2017. Los estudiantes de 15 años también mostraron tener competencias lectoras básicas, ya que obtuvieron puntajes en lectura (409) por debajo del promedio mínimo (698) establecido por la OCDE. Sin embargo, se acercaron a los puntajes promedio (406) de otros países de América Latina y el Caribe que también participaron en el estudio. Aproximadamente el 50% de los estudiantes ecuatorianos alcanzó el nivel 2, lo que les permitió responder a tareas que requerían ubicar información directa y realizar inferencias sencillas, pero no lograron construir una interpretación general del texto. Es importante destacar que la prueba no estaba vinculada al currículo escolar de Ecuador, sino que se basó en competencias comparables a nivel internacional, según la OCDE en 2017.

En relación con el segundo objetivo de caracterizar a los estudiantes según los niveles de comprensión lectora, no se encontraron diferencias significativas en el rendimiento en función del género y la edad de la población evaluada ($p \geq .05$). Es importante destacar que los participantes de 12 años obtuvieron puntuaciones más altas en comparación con los de 13 y 14 años, posiblemente debido a que hubo más estudiantes de 12 años en el estudio. Por lo tanto, se puede afirmar que la edad no tuvo un impacto en la obtención de puntuaciones bajas en comprensión literal y global.

Según un informe del Ministerio de Cultura y Patrimonio del año 2018, el 98.8% de los lectores de entre 12 y 17 años en Ecuador tienen hábitos de lectura. Estos datos indican una mejora en la lectura en los últimos años, aunque todavía existen barreras significativas en cuanto al acceso a libros y la formación de hábitos de lectura.

Otro estudio realizado por Moreira (2021) muestra que esta tendencia se mantiene incluso en el primer año de bachillerato, donde se encontró que los estudiantes de 15 años tienen un nivel bajo de comprensión lectora. Pérez (2021) también evidenció que los estudiantes de tercer año de bachillerato no alcanzaron el límite superior de 11/16 puntos para considerarse aceptables en comprensión lectora, obteniendo una media de 10.99. Por último, Rivadeneira y Cárdenas (2021) demostraron que el 80% de los estudiantes de último año de bachillerato identificaron dificultades para comprender los textos al leerlos una sola vez.

Según Torres y Granados (2014), el género es un factor importante en el desempeño de la comprensión lectora. Varios estudios indican que las mujeres suelen tener una mayor competencia lectora en los niveles educativos de primaria, secundaria y universidad. Los últimos estudios ERCE de 2013 y 2019 revelaron puntuaciones favorables en lectura para las niñas, aunque no alcanzaron significancia estadística.

En cuanto a la distribución de datos, se encontró que los estudiantes varones tenían una mejor capacidad para detectar la intencionalidad del texto. Esto implica que podían comprender con facilidad el propósito del autor al escribirlo (Jonhson y Quiñónez, 2012). En otras palabras, tenían una mayor habilidad para descifrar el mensaje y relacionarlo con sus conocimientos para darle significado. Aunque esta diferencia fue significativa, es preocupante que ambas puntuaciones sigan siendo inferiores a lo esperado.

Conclusiones

Se concluye que los estudiantes de 8vo de EGB presentaron dificultades tanto a nivel de comprensión literal como global con respecto a la lectura de textos. En cuanto a la comprensión literal, el indicador que predomina fue el de Completar frases con menor

dificultad. Mientras que, en la comprensión global, no existe ningún indicador que prevalezca, de hecho, todas las tareas mostraron tener una dificultad alta.

Al parecer ni la edad, ni el sexo constituyó una variable que pudiera diferenciar sostenidamente la comprensión lectora en los estudiantes. Sin embargo, llamó la atención que en el indicador detección de la intencionalidad y funcionalidad de los textos (correspondiente a la comprensión global) los hombres tuvieron un mejor rendimiento que las mujeres.

Como prospectivas, una extensión de la investigación a más instituciones educativas en el país podría conllevar a encontrar datos que a futuro fomenten el desarrollo de nuevos métodos de intervención en lectura y comprensión lectora de textos en los estudiantes.

Como limitaciones al estudio cabría mencionar, que el acceso a información científica acerca de la comprensión lectora fue limitada y tampoco se encontraron estudios que hayan utilizado el instrumento, por lo tanto, estos resultados encontrados se limitan únicamente a esta investigación. Para ello se sugiere el uso de instrumentos que midan competencias y no conocimientos, esto permitirá la verificación de los resultados hallados en la investigación.

Agradecimiento

Como autores de esta investigación, principalmente agradecemos al equipo de profesionales de la institución de educación que nos abrió las puertas para poder realizar esta investigación. Así también a las familias y los estudiantes que formaron parte de este proceso. Esperamos que este reporte permita tomar decisiones para la mejora en los procesos de aprendizaje de cada uno de los que participaron.

Referencias bibliográficas

Andrade, A. (2021). Estrategia psicopedagógica para superar las dificultades de la comprensión lectora en estudiantes de sexto grado de educación básica paralelo A, de la unidad educativa Adolfo Valarezo, 2019-2020.
<https://dspace.unl.edu.ec/jspui/handle/123456789/23798>

- Álvarez, Y., y López, E. (2017). La lectura en la enseñanza universitaria. *Revista de Ciencias Médicas de Pinar Del Río*, 21(3), 386–398.
<https://www.medigraphic.com/pdfs/pinar/rcm-2017/rcm173m.pdf>
- Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe [CERLALC]. (2018). Plan nacional de promoción del libro y la lectura José de la Cuadra.
https://cerlalc.org/wp-content/uploads/2018/09/42_Plan_Nacional_Lectura_Ecuador-1.pdf
- Estudio Regional Comparativo y Explicativo [ERCE]. (2019). *Reporte nacional de resultados Ecuador*. Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380246>
- Fuentes, S., Renobell, V., y Ribes, D. (2020). *El papel del género en comprensión lectora. evidencias desde PISA y PIRLS*. marzo, 25–44.
<https://www.eumed.net/actas/20/educacion/3-el-papel-del-genero-en-comprension-lectora-evidencias-desde-pisa-y-pirls.pdf>
- García, J., González, D., y García, B. (2014). *Evalec-8*. Instituto de Orientación Psicológica Asociados EOS.
- Guevara, B., Cárdenas, E., y Reyes, V. (2015). Niveles de comprensión lectora en alumnos de secundaria. Una comparación por tópico. *Actualidades En Psicología*, 29(118), 13–23. <https://doi.org/10.15517/ap.v29i118.14619>
- Instituto Nacional de Estadística y Censo. (2012). *Hábitos de lectura en Ecuador*.
https://www.ecuadorencifras.gob.ec/wp-content/descargas/presentacion_habitos.pdf
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2018). Educación en Ecuador. Resultados de PISA para el Desarrollo. *OECD Reports*, 152. <https://n9.cl/ofgk3>
- Jonhson, J. y Quiñónez, A. (2012). Comunicación y lenguaje. identificación de la intención del autor. Para comprender un texto. Sexto grado del Nivel Primario. Guatemala: Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa, Ministerio de Educación.

https://www.mineduc.gob.gt/digeduca/documents/cuadernillosPedagogicos/No.%205/Lectura/5_sexto_lectura.pdf

López, R., y Fernández, E. (2022). *Nivel de comprensión lectora en estudiantes de Educación Secundaria*. <https://orcid.org/0000-0002-3963-6992>

Mc Geown, S., Goodwin, H., Henderson, N y Wright, P. (2011). Gender differences in reading motivation: Does sex or gender identify provide a better account? *Research in Reading*. <https://n9.cl/wojxi>

Ministerio de Cultura y Patrimonio. (2022). *ENCUESTA DE HÁBITOS LECTORES, PRÁCTICAS Y CONSUMOS CULTURALES*. <https://siic.culturaypatrimonio.gob.ec/wp-content/uploads/2022/06/Bolet%C3%ADn-EHLPRACC-14062022.pdf>

Moreira, J. (2021). *Estrategias metodológicas en el desarrollo de la comprensión lectora*. 6(12), 1–12. <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/rt/prINTERfriendly/3379/html>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Economicos. (2017). Marco de Evaluación y de Análisis de PISA para el Desarrollo: Lectura, matemáticas y ciencias. Versión preliminar, OECD Publishing, Paris. www.oecd.org/publishing/corrigenda.

Organization for Economic Cooperation and Development. (2009). *PISA 2009 Assessment Framework Key competencies in reading, mathematics and science*. <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/44455820.pdf>

Organization for Economic Cooperation and Development. (2019), PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>.

Pérez, L. (2021). *La Atención Sostenida En La Comprensión Lectora De Los Estudiantes De Tercer Año De Bachillerato De La Unidad Educativa San Alfonso*. <https://repositorio.uta.edu.ec/jspui/handle/123456789/33738>

- Rosselli, M., Matute, E., y Ardila, A. (2006). Predictores neuropsicológicos de la lectura en español. *Revista de Neurología*.
<https://pdfs.semanticscholar.org/ffec/0d12dc85a1b2c209f3160c14ee473f034967.pdf>
- Sáenz, B. (2013). La perspectiva de género, el aprovechamiento matemático y las habilidades lingüísticas. *IE Revista de Investigación Educativa de La REDIECH*, 3(5), 21–29.
https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v3i5.559
- Torres, P., y Granados, D. (2014). Procesos cognoscitivos implicados en la comprensión lectora en tercer grado de primaria. *Revista Psicogente*, 17(32), 452–459. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=497551995017>

Contribución de los Autores:

Autor	Contribución
Domenica Cantos	Concepción, redacción y revisión del manuscrito.
Mauricio Chacha	Concepción, redacción y revisión del manuscrito.
David Tacuri-Reino	Concepción, redacción y revisión del manuscrito.