

DOI: <https://doi.org/10.56712/latam.v5i2.1939>

Capacidades lectoras: secuelas de la pandemia en la Educación Básica

Reading skills: aftermath of the pandemic in Basic Education

Víctor Hugo Mayorga Villegas

victor_mayvi@hotmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-4554-1180>
Universidad Estatal de Milagro
Milagro – Ecuador

Ruth Yesenia Astudillo López

yesenia_a2007@hotmail.com
<https://orcid.org/0009-0005-0895-6159>
Escuela de Educación Básica Veintiuno de Julio
El Triunfo – Ecuador

Carla Mabel Bracho Ibarra

carla.bracho@educacion.gob.ec
<https://orcid.org/0009-0000-0780-3031>
Dirección Distrital de Educación 09D18. Unidad Educativa Teodoro Alvarado Garaicoa
Milagro – Ecuador

Cindy Gabriela Albán Vera

cvera2@unemi.edu.ec
<https://orcid.org/0009-0002-0416-1517>
Universidad Estatal de Milagro
Milagro – Ecuador

José Daniel Rosado Espinoza

jose.rosado@educacion.gob.ec
<https://orcid.org/0000-0003-4862-9759>
Coordinación Zonal 5 del Ministerio de Educación
Milagro – Ecuador

Artículo recibido: 26 de marzo de 2024. Aceptado para publicación: 11 de abril de 2024.

Conflictos de Interés: Ninguno que declarar.

Resumen

El objetivo de este estudio fue identificar el desarrollo de las competencias de lectura en estudiantes de Educación General Básica, Subnivel Medio y Superior en una institución del contexto rural de la provincia del Guayas, perteneciente a la Zona 5 de Educación. Se utilizó un enfoque mixto, basado en un diseño de investigación no experimental de corte transversal donde no se tuvo la manipulación de las variables, apoyadas en un diagnóstico y descripción de los procesos cognitivos de la lectura: leer con fluidez, localizar y recuperar información en un texto, buscar y seleccionar información relevante, identificar el significado literal, integrar y generar inferencias, evaluar la calidad y la credibilidad de la información, reflexionar sobre el contenido y la forma del texto. Los resultados destacaron que las competencias lectoras en todas las dimensiones y categorías inmersas en los procesos cognitivos que evalúa su adecuado desarrollo se vieron afectadas durante la pandemia del Covid-19, especialmente en el ámbito de los errores en la decodificación, omisiones, sustituciones, intercambios, repeticiones, errores morfológicos, lectura de otras palabras. En conclusión, este estudio enfatiza en una intervención pedagógica por parte de los docentes con el propósito de fortalecer el desarrollo de las competencias lectoras, apoyadas de un modelo de enseñanza y

aprendizaje de tipo emocional.

Palabras clave: competencias, lectura, fluidez

Abstract

The objective of this study was to identify the development of reading skills in students of Basic General Education, Middle and Higher Education in an institution in the rural context of the province of Guayas, belonging to Zone 5 of Education. A mixed approach was used, based on a non-experimental cross-sectional research design where there was no manipulation of variables, supported by a diagnosis and description of the cognitive processes of reading: reading fluently, locating and retrieving information in a text, searching and selecting relevant information, identifying the literal meaning, integrate and generate inferences, assess the quality and credibility of information, reflect on the content and form of the text. The results highlighted that reading skills in all dimensions and categories immersed in the cognitive processes that assess their adequate development were affected during the Covid-19 pandemic, especially in the area of errors in decoding, omissions, substitutions, exchanges, repetitions, morphological errors, reading of other words. In conclusion, this study emphasizes a pedagogical intervention by teachers with the purpose of strengthening the development of reading skills, supported by an emotional teaching and learning model.

Keywords: skills, reading, fluency

Todo el contenido de LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, publicados en este sitio está disponibles bajo Licencia Creative Commons . 

Cómo citar: Mayorga Villegas, V. H., Astudillo López, R. Y., Bracho Ibarra, C. M., Albán Vera, C. G., & Rosado Espinoza, J. D. (2024). Capacidades lectoras: secuelas de la pandemia en la Educación Básica. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades* 5 (2), 1113 – 1134. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i2.1939>

INTRODUCCIÓN

Uno de los problemas más significativos que enfrenta el sistema educativo ecuatoriano es precisamente la falta de comprensión lectora, la cual incide significativamente en todas las áreas del conocimiento de carácter multidisciplinar. En el caso de los estudiantes del subnivel medio que evidencian dificultades en el desarrollo de esta habilidad, se les complica estudiar de manera autónoma puesto que no son capaces de entender de forma óptima lo que leen, tampoco pueden participar activamente en el proceso lector de cualquier tipo de texto generando dejadez hacia esta actividad. Por ello, las competencias lectoras siguen siendo uno de los procesos lingüísticos más relevantes para poder avanzar de forma adecuada en el aprendizaje.

Los estragos provocados por la pandemia de Covid-19 afectaron en gran medida el aprendizaje de los estudiantes con los rezagos que éstos ya traían. Ciento de niños, niñas y adolescentes en todo el territorio nacional no pudieron asistir a las instituciones educativas, mientras que un grupo continuó con su formación de manera virtual, otros veían limitada su continuidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje, especialmente de aquellos asentados en el sector rural, así lo plantea Guerrero et al. (2023) al asegurar que la problemática por el Covid-19 en la educación rural, fue la difícil accesibilidad que evidenció el docente hacia el estudiante, lo que generó que los escolarizados no tengan el aprendizaje necesario para su desarrollo.

En este sentido, algunas de las causas se asociaron con la falta de recursos tecnológicos, escaso conocimiento de los padres de familia para el apoyo en casa y metodologías inadecuadas por parte de los docentes, es por eso que el deficiente desarrollo de las competencias lectoras limita a los educandos obtener información, inferirla, cuestionarla, criticarla, emitir juicios y formar una idea propia.

Lo más preocupante en este caso, son los efectos en el aprendizaje, con un incremento en los índices de deserción escolar y en la profundización de las brechas socioeconómicas y calidad de vida existentes en el país; en especial para aquellos estudiantes que provienen de familias con menores recursos. No solo presentan bajas significativas en la adquisición de las habilidades básicas de lectura, escritura y matemáticas, sino en su desarrollo integral.

Las competencias lectoras es un tema de suma importancia. De hecho, comprender, utilizar y reflexionar sobre textos escritos para alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y potencial personales, así como participar en la sociedad se convierte en una de las estrategias y destrezas que los seres humanos desarrollan a lo largo de la vida, brindándole la oportunidad de aplicarlos en los distintos contextos en los que se presenta la cotidianidad.

De acuerdo con Romo (2019), la comprensión lectora y la competencia lectora son procesos estrechamente vinculados y se desarrollan en forma concomitante. Por ello, la primera se genera de forma individual y depende específicamente de las actividades cognitivas y metacognitivas que el individuo sea capaz de desarrollar para alcanzar la comprensión cabal de un texto; mientras que la segunda se relaciona con el conjunto de actividades de aprendizaje que el sujeto desarrolla a lo largo de toda la vida.

A partir de lo expuesto, se puede entender que en la lectura no se trata únicamente de aquella que se ejecuta durante los primeros años de escolarización. Por ello, la diferenciación entre la lectura y competencia lectora. Es decir, que esta última está considerada como un conjunto de conocimientos, destrezas y estrategias que los sujetos van desarrollando a lo largo de la vida en diversos contextos, a través de las experiencias de interacción con sus pares y con la comunidad en general.

Sobre la lectura, Alaís et al. (2014) menciona que ésta hace referencia a un proceso de construcción de significados generados a partir de estímulos textuales, en la que no solo el texto o la obra

constituyen los elementos que aportan informaciones y contenidos, sino que, para que se genere el verdadero efecto de la lectura, necesariamente, también ha de requerirse de las aportaciones del receptor, así como de aquellos saberes previos de orden personal pertinentes para la comprensión de lo expuesto y presentado en el texto. Por esta razón, la lectura constituye un canal que abre paso a la adquisición de conocimientos y es, sin duda, una de los mejores hábitos que se pueden adquirir; sin embargo, existe una enorme falta de interés.

Con esta concepción de la lectura, se logra hacer referencia a lo enunciado por Bruner (1988) quien enfatiza en el carácter interactivo de la lectura y en el carácter constructivo de la comprensión en el medio impreso. El lector es capaz de generar significado en respuesta mediante la utilización de conocimientos previos y la utilización de señales textuales y situaciones que, con frecuencia, tienen inicios de tipo social y cultural.

Durante el proceso de construcción del significado, el lector pone en ejecución diversos procesos, destrezas y estrategias para lograr promover, controlar y mantener la comprensión. Por ello, se prevé que estos procesos y estrategias tienden a variar en función del contexto y de la finalidad a medida que los lectores realizan interacciones con una serie de textos continuos y discontinuos en el medio impreso y digitales.

Teniendo en cuenta a Valle (2016), se puede entender que la actividad de lectura es fomentada principalmente desde la escuela en la que el educador se convierte, de modo final, en un ejecutor de una expectativa de índole social. Debido a ello, es el centro educativo el responsable de promover el desarrollo del hábito lector. Inclusive, tácitamente, en el contexto social, es una condicionante el señalar que un niño es más o menos precoz y de intelecto prometedor, dependiendo de con cuánta premura haya adquirido la destreza lectora, dado que su adquisición temprana, es considerada desde siempre, un referente de las familias y del entorno social para destacar las potenciales habilidades de un niño en la escuela o fijarse como un indicador de calidad educativa.

De este modo, desde un enfoque tradicional del proceso de enseñanza y aprendizaje, a la escuela no le queda otra opción que cumplir con las demandas y expectativas de la sociedad al respecto, siendo el aprendizaje de la lectura el resultado de un proceso de sistematización fisiológica, fonológica y cognitiva que debe ser ejecutada en los centros educativos para lograr el ideal anhelado. Es así como la lectura no debe proyectarse como una imposición a los programas que desarrolla la escuela, como sucede en la mayoría de las veces; en este sentido ésta, con el accionar de los docentes, debe ayudar a los aprendices a construir las herramientas de sus placeres y no convertirlo en algo forzado haciéndolo ver como algo obligatorio.

Es un desafío pedagógico, pensar que el aprendizaje de la lectura es una actividad fácil de realizar. Leer es una actividad compleja, que difícilmente su adquisición puede lograrse de manera rápida. Al contrario, los docentes deben abogarse por un aprendizaje lento, inconcluso, rico en posibilidades que permitan al lector la opción de soñar acompañado de los textos que viabilizan una riqueza grande de campos semióticos direccionados a la recreación de la imaginación.

Como lo hace notar Morales (2021), la lectura desde una óptica social y cognitiva constituye un modo por excelencia que permite potenciar el pensamiento, adquirir información y resolver situaciones de la vida cotidiana. De este modo, entender las bondades de la lectura en cualquier contexto educativo refiere a la posibilidad de formar personas críticas, capaces de responder a los desafíos académicos y sociales, además de fijar un abordaje reflexivo, el manejo efectivo de las habilidades cognitivas y el uso efectivo de la criticidad para accionar con pertinencia sobre situaciones de la vida real.

En realidad, los estragos causados por la pandemia del Covid-19 afectaron en gran medida el aprendizaje de los estudiantes con los rezagos que ya traían. La pandemia provocó un retroceso

significativo en el ámbito educativo, especialmente en el desarrollo de las competencias lectoras. Para ello, los docentes deben ser capaces de entender que para ser un buen lector y desarrollar las competencias lectoras en sus alumnos, no necesitan simplemente leer y leer textos solo por leer, es preciso que logren obtener información, sean capaces de inferir, cuestionar, criticar, emitir juicios y alcanzar la formación de sus propias ideas.

La UNICEF (2022) en uno de sus estudios de análisis advierte que los niveles de aprendizaje son alarmantemente bajos, ya que se calcula que sólo una tercera parte de los niños y niñas de 10 años del mundo pueden leer y comprender una historia sencilla. A esto, el organismo internacional lo sitúa como una crisis en el aprendizaje, lo que constituye un llamado urgente para transformar los sistemas educativos. Entre las causas que se mencionan, se encuentra el mal pago a los docentes y poco cualificados, hacinamiento en las aulas y planes de estudios arcaicos que socavan la capacidad de los estudiantes para alcanzar su pleno potencial.

Sin lugar a dudas, los cierres prolongados de las escuelas y la falta de acceso a una enseñanza de calidad durante la pandemia de Covid-19 permiten hablar ahora de un problema significativo en el proceso lector y el desarrollo efectivo de las competencias lectoras, poniendo al descubierto una serie de desafíos que se registraban antes de su presencia a nivel mundial. Esto implica un repensar del quehacer educativo y, cuyo propósito, debe centrarse en la relación existente entre la lectura y el desarrollo personal del individuo, así como en el fortalecimiento de las competencias lectoras que permiten al sujeto comprender, utilizar y reflexionar sobre textos escritos para lograr sus propios objetivos, además de desarrollar el conocimiento potenciando su personalidad, reduciéndolo a participar activamente en la sociedad.

Ahora bien, a lo largo del manuscrito se ha hecho referencia al proceso lector; sin embargo, se debe destacar sobre la relevancia de las competencias lectoras o capacidades lectoras. Para aquello, es pertinente entender que la lectura constituye la vía para lograr acceder al conocimiento escrito, convirtiéndose en una herramienta indispensable para el aprendizaje multidisciplinar que demanda del individuo el desarrollo de una serie de capacidades cognitivas superiores entre las que se encuentran la reflexión y la crítica.

En el ámbito educativo, el proceso de evaluación de las competencias lectoras, se apoya de la psicología cognitiva propuesta por Jean Piaget quien asegura que, los seres humanos, desde la infancia hasta la adultez, adquieren y desarrollan un nivel adecuado de inteligencia a lo largo de sus vidas. Por esta razón, esta teoría consideraba al ser humano como un sujeto activo de aprendizaje (Piaget, 1991).

Dicho de otro modo, el enfoque psicológico cognitivo permite describir los procesos mentales internos que se ejecutan al momento en el que el individuo recibe una información mediante la asimilación hasta que sale transformada ya sea en un nuevo texto o algún tipo de comportamiento. Así, el sujeto, al recibir la nueva información es capaz de transformarla y organizar el conocimiento previo almacenado en la memoria de corto, mediano o largo plazo en forma de representaciones de orden mental (Celdran & Zamorano, 2015).

La competencia lectora se relaciona directamente con las actividades de aprendizaje que el individuo desarrolla a lo largo de su vida. En el ámbito de la lectura, Romo (2019) argumenta que, el proceso lector no es únicamente aquel que se realiza durante los primeros años de escolarización. La competencia lectora debe ser entendida con una serie de conocimientos, destrezas y estrategias que los individuos van fortaleciendo y desarrollando a lo largo de la vida en diversos contextos, ya sea por la interacción con sus pares o con la comunidad en general.

Para el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OECD (PISA), la lectura ha cambiado significativamente, pasando de los textos impresos a los digitales como consecuencia notable de la difusión de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) entre el contexto social. En este sentido, el organismo menciona que los servidores se han convertido en una fuente principal de noticias para la comunidad. Del mismo modo, los niños y niñas prefieren leer textos digitales que los impresos (PISA, 2019).

Resulta importante mencionar que el auge de la tecnología digital significa que existe un número de personas que son selectivas en lo que leen, mientras que evidencian los deseos de leer más cantidad, y para una amplia gama de propósitos. Por esta razón, los lectores en la era digital tienen que dominar muchas y nuevas habilidades, las mismas que deben estar acompañadas de las competencias lectoras principales como la comprensión, el uso y la reflexión sobre los textos escritos, con el propósito de lograr objetivos propios, desarrollar el conocimiento y potencial personal, permitiéndole actuar activamente en la sociedad.

Para PISA, el término de competencia normalmente hace referencia al conocimiento que el individuo tiene sobre un tema o campo específico, aunque está estrechamente asociado con la capacidad que tiene este para aprender, usar y comunicar información escrita e impresa. Esta definición parece muy próxima a la noción de lo que representa la competencia en lectura, considerada como: la aplicación activa, orientada y funcional de la lectura en diversas situaciones y con fines distintos (PISA, 2019).

En conclusión, la competencia lectora implica un nivel de integración de información de textos con las estructuras de conocimientos que posee el lector. Incluso esto se puede evidenciar en las primeras etapas, en la cual los lectores se basan en el conocimiento simbólico para decodificar un texto, además de requerir un conocimiento del vocabulario para crear su significado.

Ante lo expuesto, la evaluación de la competencia de lectura en PISA logró reemplazar la expresión “aspectos cognitivos”, empleada en versiones anteriores, por “procesos cognitivos”. Por tanto, esta expresión se alinea con la terminología empleada en los ámbitos de la investigación psicológica y es más vinculante con una descripción, tanto de las habilidades como de las destrezas del lector (PISA, 2019).

Para alcanzar una competencia de lectura acorde a lo requerido por PISA, es necesario que el individuo sea capaz de activar una variedad de procesos. La ejecución efectiva de estos, demanda que el lector tenga habilidades cognitivas, las estrategias y motivaciones que impulsan estos procesos. Por ello, el organismo internacional dentro de su marco conceptual de lectura 2018 reconoce el carácter objetivo, crítico e intertextual de la competencia en lectura dispuestos en dos grandes categorías: procesamiento del texto y gestión de tareas. Categorización que coincide con las actuales definiciones de la lectura como una actividad situada y con propósito.

Con esta descripción y, apoyados en el marco conceptual de la evaluación en lectura aplicada por PISA identifica puntualmente el proceso de leer con fluidez como diferente a otros procesos asociados a la comprensión textual. A esto, se considera que la fluidez lectora es la habilidad que posee un individuo para leer palabras y textos relacionados de manera precisa y automática. En otras palabras, la fluidez tiene que ver con la facilidad y la eficiencia en la lectura de textos para comprenderlos. Existen estudios como el realizado por (Jenkins et al., 2003) en la que se demuestra un vínculo directo entre la facilidad-eficiencia-fluidez de la lectura y la comprensión lectora.

Para explicar esta relación, se debe considerar que la fluidez en la lectura de texto es indicativa de las habilidades de decodificación, reconocimiento y análisis sintáctico de los textos (Jenkins et al., 2003). Por lo tanto, la fluidez lectora es la responsable de liberar los recursos de atención y memoria que logran ser asignados a procesos de comprensión superior. No obstante, las debilidades en la fluidez

de la lectura son los responsables de desviar los recursos de la comprensión hacia los procesos de nivel inferior esenciales para procesar el texto impreso, lo que da como resultado un rendimiento más débil en lo que respecta a la comprensión lectora (Oakhill et al., 2019).

Otro de los procesos considerados en la evaluación de las competencias lectora, es la localización de la información, donde los lectores pueden ser capaces de leer un texto completo y de forma detallada con el objetivo de comprender las ideas principales y reflexionar sobre el texto como un todo. No obstante, se puede notar de manera frecuente que los lectores leen textos con fines que demandan de un adecuado nivel de localización de información específica, con poca o ninguna relación con el resto del texto.

En este sentido, White et al. (2010) asegura que, la localización de la información se ha convertido en un aspecto obligatorio de la lectura cuando se genera una interacción entre las personas con sistema de información digital complejo, como motores de búsqueda y sitios web. Por esta razón, el marco conceptual PISA 2018 define dos procesos a través de los cuales los lectores realizan la selección de información dentro y entre los textos.

El primer proceso hace referencia a la localización y recuperación de información dentro de un texto, esto tiene que ver mucho con las habilidades del lector para comprender las demandas de la tarea, así como su conocimiento de la organización del texto y su capacidad para evaluar la relevancia del mismo. Por tanto, esta capacidad para localizar se sustenta en la conciencia estratégica de los lectores sobre sus necesidades de información y capacidad para descartar de manera inmediata la información con poca relevancia.

Como afirman McCrudden & Schraw (2007), los lectores en muchos de los casos tienen que recorrer una serie de párrafos para lograr recuperar información específica. Todo esto demanda de una capacidad para modular la velocidad de la lectura, la profundidad del procesamiento y la toma de decisión para descartar información irrelevante. Dentro del contexto PISA, las tareas orientadas a localizar información demandan que el lector lea un solo texto para recuperar unas pocas palabras, frases o valores de tipo numéricos. En consecuencia, existe poca o ninguna necesidad de comprender el texto más allá que al nivel de la frase. Es así, como la identificación de la información según PISA se logra mediante la coincidencia literal o casi literal de aquellos elementos que se encuentran en la pregunta de un texto (OCDE, 2019).

Por otra parte, buscar y seleccionar información relevante requiere que el lector sea capaz de elegir no solo de uno, sino también de una diversidad de textos. En estas situaciones, los lectores deben tomar decisiones sobre cuál de los textos disponibles es el más relevante (PISA, 2019). Este tipo de evaluación que ejecutan los lectores, se sustenta en las cualidades que poseen los textos a partir de indicadores parciales o casos nulos, como la información que se encuentra dispuesta en la web. En sí, la capacidad individual para buscar y seleccionar información inmersa en una diversidad de textos es un componente integral de la competencia en lectura.

En el caso de la comprensión, se debe mencionar que gran parte de las actividades de lectura requiere de un análisis y la integración de extensos fragmentos de textos con el propósito de lograr la comprensión del significado plasmados en esas líneas. Para Kirsch & Mosenthal (1990) la comprensión debe ser vista como la construcción por parte del lector de una representación de orden mental de lo que aborda el texto o trata de modelar de esa situación. Por ello, el planteamiento del modelo de una situación se sustenta en dos procesos centrales: el primero tiene que ver con la construcción de una representación del significado literal del texto, y el segundo con la integración de la información literal vinculado con el conocimiento previo del lector mediante una serie de procesos de mapeo o inferencias.

En conclusión, la construcción de una representación textual implica ir desde una oración hasta un fragmento completo. Para aquello, el lector debe lograr realizar una serie de inferencias, que van desde la más simple conexión hasta relaciones de coherencias más complejas. En esto se debe enfatizar que, la inferencia en muchos de los casos involucra varias porciones del texto; mientras que, en otros, la inferencia es necesaria para realizar una conexión entre la pregunta y el pasaje.

Existen casos donde los lectores deben enfrentarse a más de un texto, es ahí donde la integración y la generación de inferencias se deben realizar sobre las bases de fragmentos de información ubicadas en los diferentes textos. Sin embargo, existe la posibilidad que la información proporcionada por los textos sea incoherente y conflictiva ocasionando un problema en el proceso de comprensión. En estos casos, los lectores deben promover procesos de evaluación para reconocer y manejar de forma pertinente la situación.

En esta línea, los lectores competentes tienen la posibilidad de razonar más allá del significado literal o inferencial del texto. Es decir, pueden alcanzar un nivel de reflexión sobre el contenido y la forma del texto, además de ponderar críticamente la calidad y validez en el ámbito de la información contenida.

En resumen, las competencias de lectura requieren de la ejecución efectiva de los procesos mencionados en párrafos anteriores, a su vez, demanda que el lector tenga habilidades cognitivas, las estrategias y la motivación que apoyan cada uno de esos procesos.

La situación antes descrita justificó la necesidad de realizar un análisis pertinente al desarrollo de las competencias lectoras en estudiantes de Educación Básica General, Subnivel Medio y Superior en una institución del contexto rural de la provincia del Guayas, perteneciente a la Zona 5 de Educación.

METODOLOGÍA

La investigación se planteó como mixta (cuantitativa-cualitativa), no exploratoria. En consecuencia, se realizaron observaciones de carácter científicas sobre el proceso de lectura en estudiantes de Educación General Básica, Subnivel Medio y Superior en una institución del contexto rural de la provincia del Guayas, perteneciente a la Zona 5 de Educación, durante el período lectivo 2023-2024, así como aquellos acontecimiento relacionados con las competencias lectoras, el mismo que tuvo el esquema de la tipología de procesos cognitivos implementados por el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE (PISA).

El diseño de investigación que se empleó fue de tipo no experimental de corte transversal, ya que no se tuvo la manipulación directa de ninguna de las variables que se identificaron en el estudio, misma que se apoyó de un diagnóstico y descripción de los procesos cognitivos de la lectura: leer con fluidez, localizar y recuperar información en un texto, buscar y seleccionar información relevante, identificar el significado literal, integrar y generar inferencias, evaluar la calidad y la credibilidad de la información, reflexionar sobre el contenido y la forma del texto, detectar y manejar conflictos.

Durante el diagnóstico, se contó con la participación de 135 estudiantes de los subniveles de básica media y superior, quienes participaron en una serie de actividades de tipo multidisciplinar en la que se demandaba de la aplicación adecuada de las competencias de lectura. Del total de estudiantes, 68,89% fueron mujeres y 31,11% hombres. Se sometió a un análisis de confiabilidad con Alfa de Cronbach, obteniendo el $\alpha=0,95$ de significancia. Con base en lo expuesto, se empleó una escala de apreciación que permitió identificar el grado de desarrollo de cada una de las competencias de lectura con base en los procesos cognitivos antes detallados.

RESULTADOS

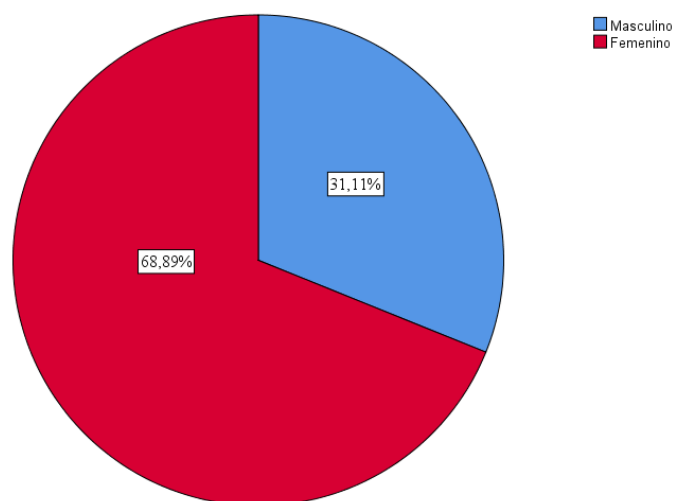
Los resultados obtenidos con la implementación de la escala de apreciación para identificar el grado de desarrollo de cada una de las competencias de lectura con base en los procesos cognitivos: leer con fluidez, localizar y recuperar información en un texto, buscar y seleccionar información relevante, identificar el significado literal, integrar y generar inferencias, evaluar la calidad y la credibilidad de la información, reflexionar sobre el contenido y la forma del texto, se encuentran dispuestos de la siguiente manera:

Características de los estudiantes

En el análisis participaron 135 estudiantes, de los cuales 68,89% (93) fueron mujeres y 31,11% (42) hombres. En la grafica 1, se pone en evidencia una participación diversa de estudiantes en relación al sexo, donde un gran numero de sujetos observados de la muestra son mujeres.

Gráfico 1

Género de la muestra participante



Nota: El gráfico muestra la distribución porcentual en relación al género de los alumnos que participaron en la observación.

Fuente: elaboración propia.

Proceso cognitivo: Leer con fluidez

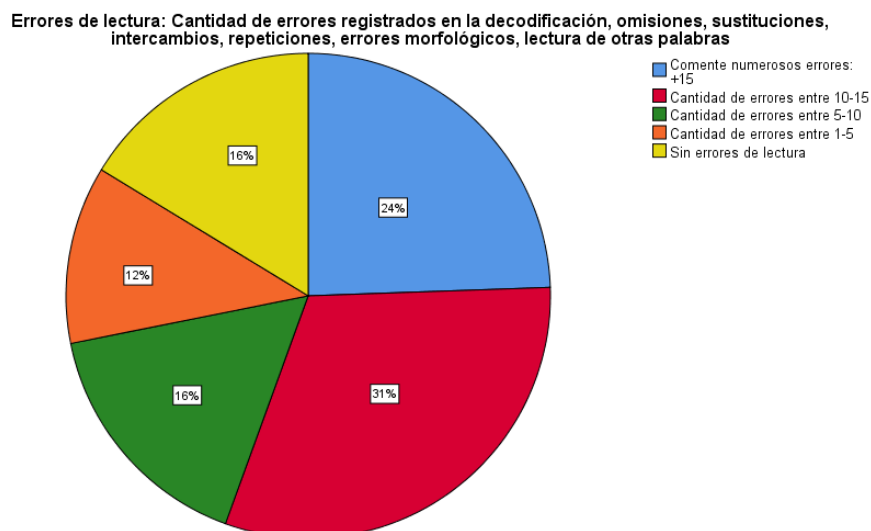
En lo que respecta al proceso cognitivo que hace referencia a leer con fluidez, se tomó en consideración dos tipos de medidas: la primera hace énfasis en las medidas objetivas (errores de lectura, modalidad de lectura) y, la segunda a las medidas subjetivas (expresión y volumen, segmentación sintáctica y entonación, continuidad, velocidad lectora).

Los resultados obtenidos en la medida objetiva sobre los errores de lectura, se consideró los errores en la decodificación, omisiones, sustituciones, intercambios, repeticiones, errores morfológicos, lectura de otras palabras, teniendo así que, el 24% de los estudiantes observados cometen numerosos errores (+15), notándose que leen de manera silabeada, o vacilan mucho en gran parte de las palabras del texto. Por otra parte, el 31% de alumnos registraron cantidades de errores entre 10-15; mientras que el 16% muestra una cantidad de errores que fluctúa entre 5-10, especialmente en palabras poco

frecuentes y de mayor longitud. No obstante, existe un 12% que comete una cantidad de errores entre 1-5, lo que significa que ellos leen la mayoría de las palabras de manera fluida, así como el 16% que lo hace sin errores (ver gráfico 2).

Gráfico 2

Medida objetiva: Errores en la lectura – Modalidad de lectura



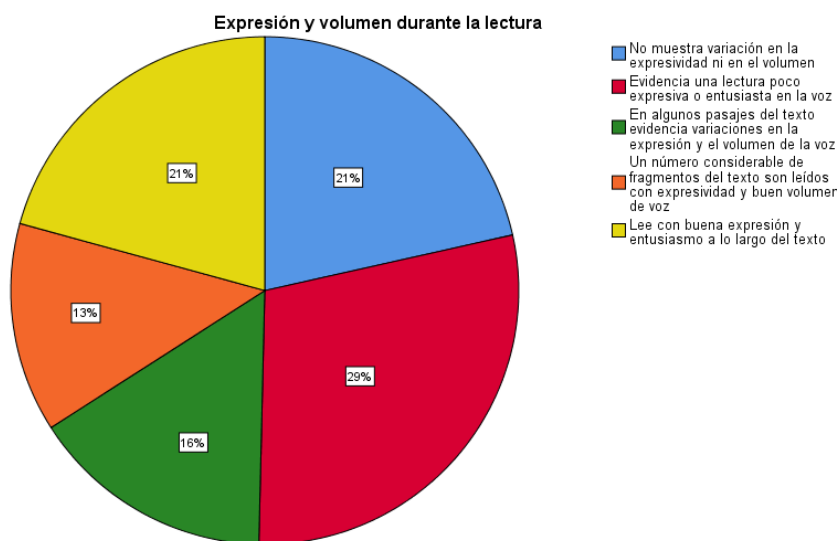
Nota: El gráfico registra el análisis porcentual de las medidas objetivas en relación a los errores en la lectura y la modalidad de lectura que poseen los estudiantes.

Fuente: elaboración propia.

En esta misma línea, al ponderar las medidas subjetivas referente a la expresión y volumen, se pudo evidenciar que, el 21% de los estudiantes no muestran variaciones en la expresividad ni en el volumen durante el proceso lector; mientras que el 29% registra una lectura poco expresiva o entusiasta en la voz durante el desarrollo del proceso lector. No así, como el 16% que muestran en algunos pasajes del texto variaciones, tanto en la expresividad como en el volumen de la voz. De igual manera, el 13% realizan en un número considerable de fragmento del texto variaciones constantes en la expresividad y voz y, el 21% de los alumnos leen con buena expresión y entusiasmo a lo largo del texto (ver gráfico 3).

Gráfico 3

Medida subjetiva 1: Expresión y volumen durante la lectura



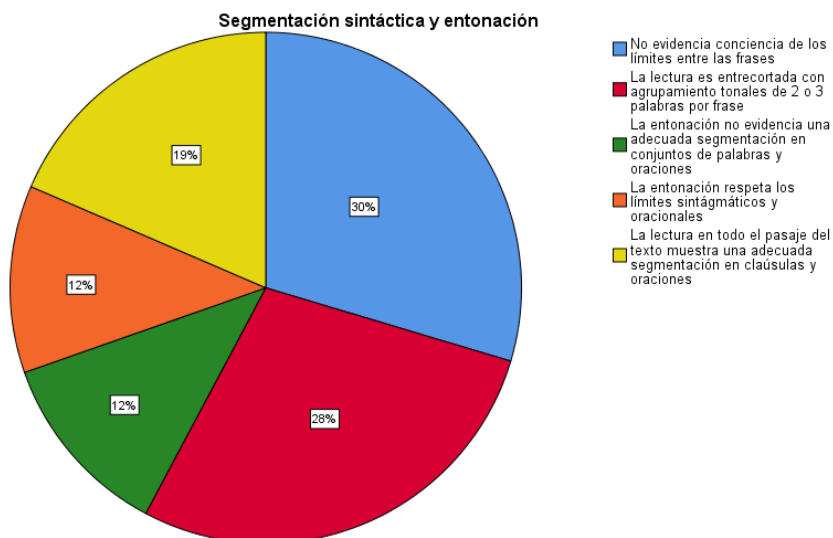
Nota: El gráfico registra el análisis porcentual de la medida subjetiva 1 en relación a la expresión y volumen durante la lectura que poseen los estudiantes.

Fuente: elaboración propia.

En la medida subjetiva 2, se evaluó la segmentación sintáctica y entonación obteniendo que, el 30% de los participantes no evidencian conciencia de los límites entre las frases, esto conlleva a que los estudiantes ejecuten una lectura monótona, además de evidenciar un patrón sostenible de entonación para todas las palabras encontradas en el texto. Por otra parte, el 28% de los estudiantes realizan una lectura entrecortada con agrupamiento tonales de dos a tres palabras por frase; mientras que el 12% no muestra una adecuada segmentación en conjunto de palabras y oraciones, por lo tanto, en la lectura no se logra observar agrupamientos adecuados de palabras, lo que incide en su entonación. No obstante, existe un 12% que registra una entonación donde se respeta los límites sintagmáticos y oracionales en gran parte de las oraciones contenidas en el texto, esto hace que el lector ejecute cortes entre las palabras de las frases. Por último, apenas el 19% de los estudiantes ejecutan una lectura en todo el pasaje del texto en la que se registran una adecuada segmentación de las cláusulas y oraciones (ver gráfico 4).

Gráfico 4

Medida subjetiva 2: Segmentación sintáctica y entonación



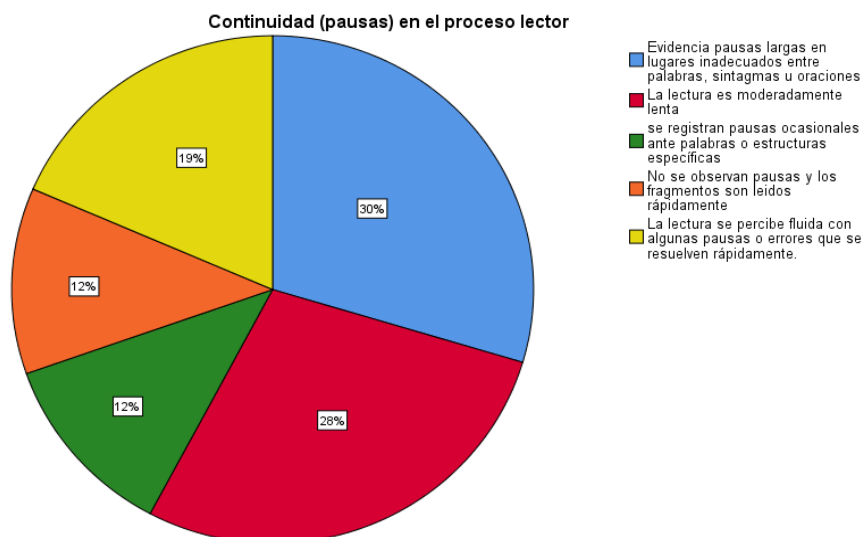
Nota: El gráfico registra el análisis porcentual de la medida subjetiva 2 en relación a la segmentación sintáctica y entonación durante la lectura que poseen los estudiantes.

Fuente: elaboración propia.

En lo que respecta a la medida subjetiva 3 vinculante con la continuidad (pausas) en el proceso lector, se pudo observar que, el 30% de los estudiantes evidencian pausas largas en lugares inadecuados del texto, esto se da entre palabras, sintagmas u oraciones, por ello, la decodificación se vuelve lenta y trabajosa. Así mismo, se pudo observar que el 28% posee una lectura moderadamente lenta con pausas largas y de manera frecuente. Por otra parte, el 12% posee una lectura en la que se realizan pausas ocasionales ante palabras o estructuras específicas que denotan complejidad para su decodificación. De igual manera, existe un 12% en el que no se observan pausas y los fragmentos son leídos de manera rápida y otras con algo de lentitud. Mientras que el 19% realizan una lectura de manera fluida, notándose pausas específicas o el cometimiento de errores que son solucionados de forma rápida y oportuna, dando así, una frescura y entendimiento al proceso lector (ver gráfico 5).

Gráfico 5

Medida subjetiva 3: Continuidad (pausas) en el proceso lector



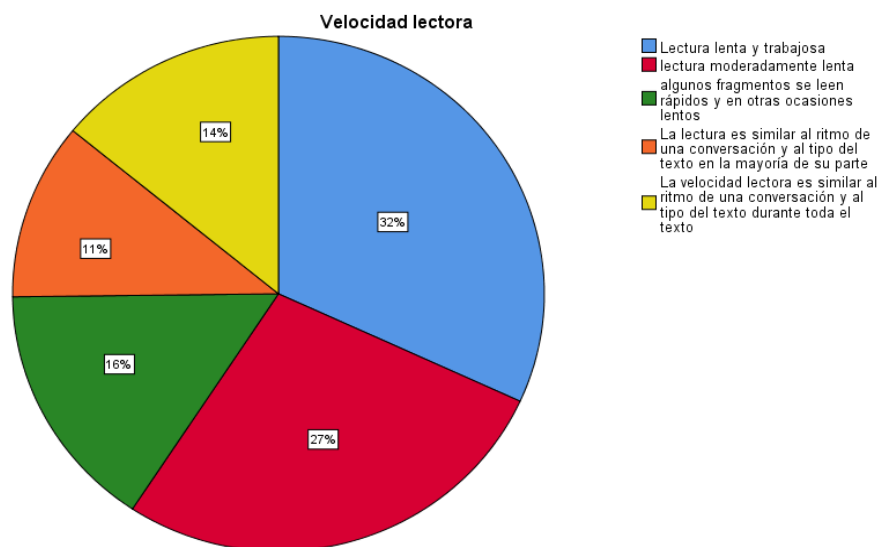
Nota: El gráfico registra el análisis porcentual de la medida subjetiva 3 en relación a la continuidad (pausas) durante la lectura que realizan los estudiantes.

Fuente: elaboración propia.

Los resultados obtenidos al evaluar la medida subjetiva 4, que hace énfasis a la velocidad lectora, se pudo observar que, el 32% de los estudiantes observados poseen una lectura lenta y trabajosa, mientras que el 27% poseen una lectura moderadamente lenta. El 16% de los alumnos registran una lectura rápida y en otras ocasiones lenta. Por otra parte, el 11% posee una lectura similar al ritmo de una conversación y acorde al tipo del texto en la mayoría de su parte; mientras que el 14% registran una velocidad lectora similar al ritmo de una conversación y al tipo del texto durante todo su desarrollo (ver gráfico 6).

Gráfico 6

Medida subjetiva 4: Velocidad lectora



Nota: El gráfico registra el análisis porcentual de la medida subjetiva 4 en relación a la velocidad lectora que poseen los estudiantes

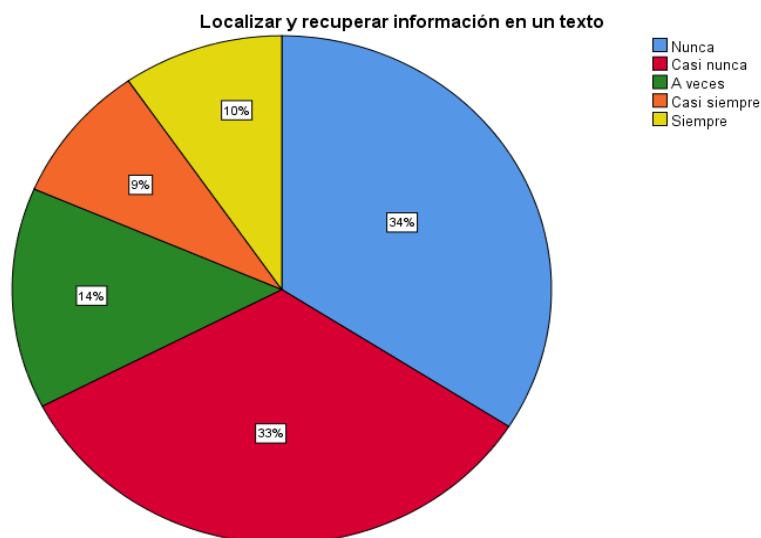
Fuente: elaboración propia.

Proceso cognitivo: Localizar y recuperar información en un texto

En lo que respecta al desarrollo de la competencia lectora basada en el proceso cognitivo para localizar y recuperar información de un texto, la valoración se la realizó a través de la escala de Likert (frecuencia de realización), obteniendo los siguientes resultados: el 34% nunca logra localizar y recuperar información de un texto, mientras que el 33% lo hace casi nunca, el 14% a veces, el 9% casi siempre y el 10% siempre. Con ello, se pone en evidencia las dificultades que tienen los estudiantes para identificar datos como: nombres, características de los hechos, personajes, entre otros que se encuentran explícitos en el texto (ver gráfico 7).

Gráfico 7

Distribución porcentual de localización y recuperación de información



Nota: El gráfico registra el análisis porcentual de la frecuencia que tienen los estudiantes para localizar y recuperar información de un texto.

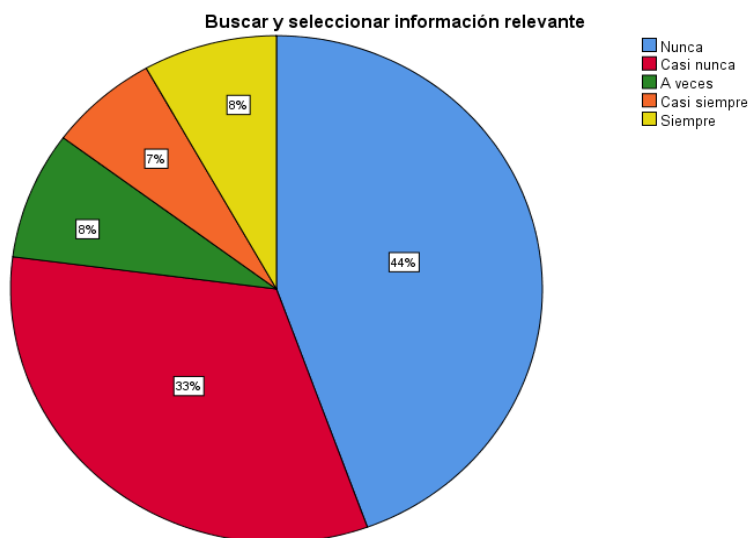
Fuente: elaboración propia.

Proceso cognitivo: Buscar y seleccionar información relevante

El análisis de la competencia lectora basada en el proceso cognitivo de buscar y seleccionar información relevante, evidenció que, el 44% de los estudiantes observados nunca logran gestionar tareas vinculantes con el proceso lector que demande la búsqueda de información que sea relevante, mientras que el 33% lo hace casi nunca, el 8% a veces, el 7% casi siempre y el 8% siempre. Por ello, las afectaciones en el desarrollo de las competencias de lectura muestran la necesidad de mejorar las estrategias docentes y promover una sistematización educativa que subsane dichas limitaciones (ver gráfico 8).

Gráfico 8

Distribución porcentual de la búsqueda y selección de información relevante



Nota: El gráfico registra el análisis porcentual de la frecuencia que tienen los estudiantes para buscar y seleccionar información de un texto.

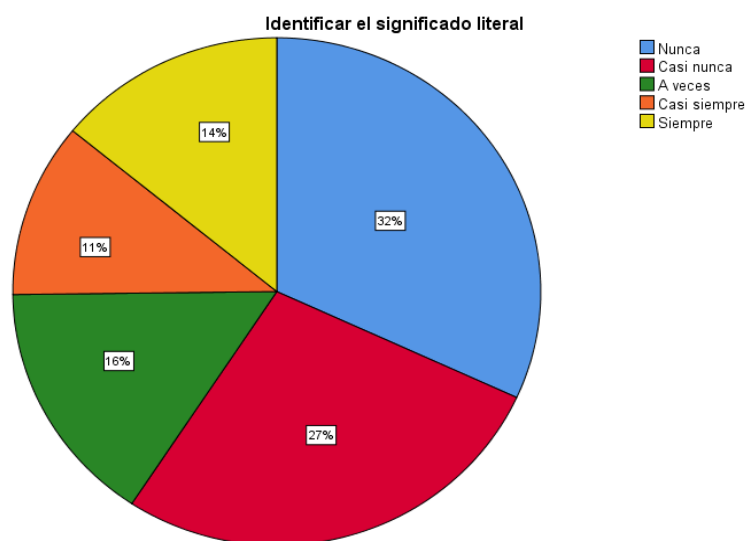
Fuente: elaboración propia.

Proceso cognitivo: Identificar el significado literal

Al analizar la competencia lectora basada en el proceso cognitivo para identificar el significado literal, evidenció que, el 32% de los estudiantes observados nunca lo realizan, mientras que el 27% lo realiza casi nunca, el 16% a veces, el 11% casi siempre y el 14% siempre. Por esta razón, es evidente la dificultad que tiene un gran número de alumnos para entender el sentido que tienen las palabras, ósea el sentido explícito y evidente que cualquiera puede comprender (ver gráfico 9).

Gráfico 9

Distribución porcentual de la identificación del significado literal



Nota: El gráfico registra el análisis porcentual de la frecuencia que tienen los estudiantes para buscar y seleccionar información de un texto.

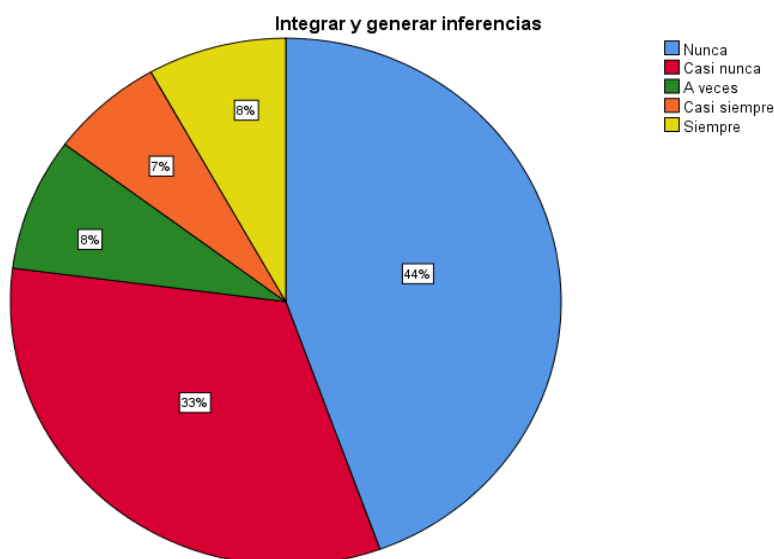
Fuente: elaboración propia.

Proceso cognitivo: Integrar y generar inferencias

El análisis de competencia lectora basada en el proceso cognitivo integrar y generar inferencias, evidenció que, el 44% de los estudiantes observados nunca lo realizan, mientras que el 33% lo realiza casi nunca, el 8% a veces, el 7% casi siempre y el 8% siempre. Debido a ello, un gran número de estudiantes tienen dificultades para entender algún aspecto puntual del texto que no se encuentra escrito de manera literal en el mismo, pues se llega a deducir de la información proporcionada y el conocimiento del lector (ver gráfico 10).

Gráfico 10

Distribución porcentual de la integración y generación de inferencias



Nota: El gráfico registra el análisis porcentual de la frecuencia que tienen los estudiantes para integrar y generar inferencias de un texto.

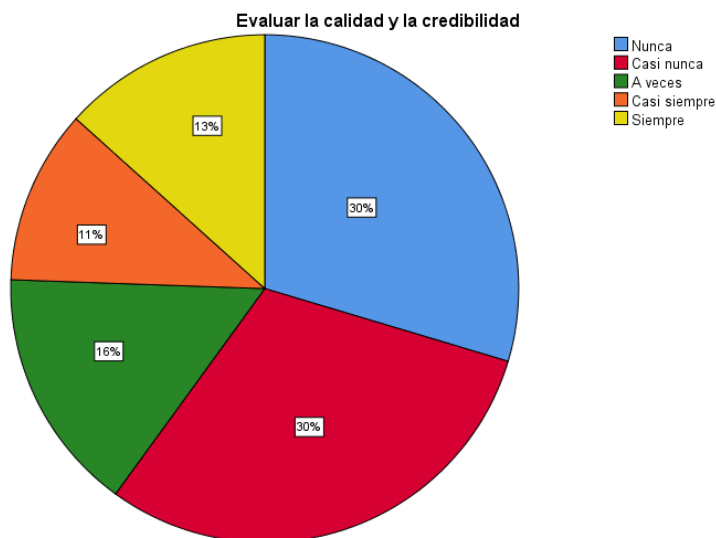
Fuente: elaboración propia.

Proceso cognitivo: Evaluar la calidad y la credibilidad

En esta misma línea, el análisis de la competencia lectora basada en el proceso cognitivo para evaluar la calidad y la credibilidad, evidenció que, el 30% de los estudiantes observados nunca lo realizan, mientras que el 30% lo realiza casi nunca, el 16% a veces, el 11% casi siempre y el 13% siempre. Por esta razón, los estudiantes tienen dificultades para ponderar la credibilidad atribuida a una fuente o mensaje integrado en un texto, tomando en consideración su relevancia, alcance, objetividad, pertinencia, entre otros; aspecto que debe ser trabajado por el docente en el aula de una manera más específica (ver gráfico 11).

Gráfico 11

Distribución porcentual de la evaluación de la calidad y la credibilidad de la información de un texto



Nota: El gráfico registra el análisis porcentual de la frecuencia que tienen los estudiantes para evaluar la calidad y credibilidad de un texto.

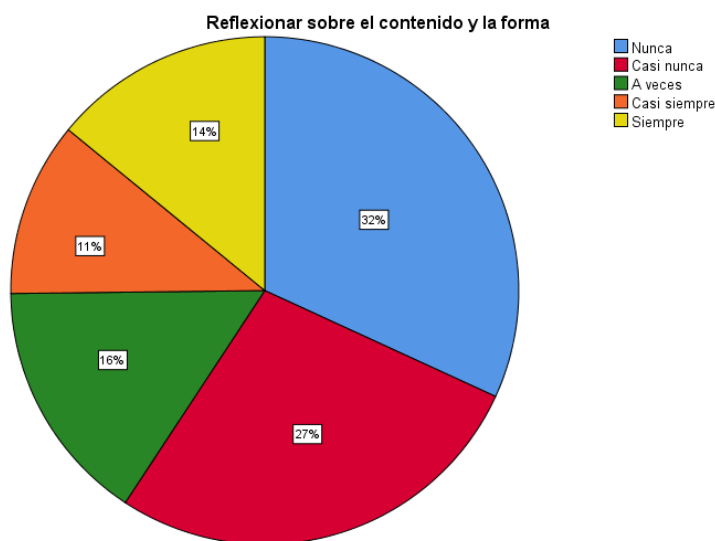
Fuente: elaboración propia.

Proceso cognitivo: Reflexionar sobre el contenido y la forma

En el análisis de la competencia lectora basada en el proceso cognitivo para evaluar la capacidad para reflexionar sobre el contenido y la forma de un texto, evidenció que, el 32% de los estudiantes observados nunca lo realizan, mientras que el 27% lo realiza casi nunca, el 16% a veces, el 11% casi siempre y el 14% siempre. Debido a ello, los lectores no son capaces de ponderar la calidad y el estilo de escritura de un texto, así como su contenido donde se pone en manifiesto la postura y propósitos del autor, haciendo que esto dificulte la posibilidad para extraer conocimientos, opiniones o actitudes que van más allá de la producción textual y relacionarlos con sus experiencias propias (ver gráfico 12).

Gráfico 12

Distribución porcentual de la evaluación de reflexión sobre el contenido y la forma de un texto



Nota: El gráfico registra el análisis porcentual de la frecuencia que tienen los estudiantes para reflexionar sobre el contenido y la forma de un texto.

Fuente: elaboración propia.

DISCUSIÓN

De acuerdo con lo dispuesto en el marco teórico de lectura propuesto por el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) la lectura es el dominio principal que debe ser evaluado en el campo educativo. Esta ponderación refleja una serie de cambios que se han presentados debido a los diversos problemas afrontados por la sociedad y que han incidido significativamente en el contexto educativo, como lo es la pandemia del Covid-19, aspecto que generó el cierre de las instituciones educativas a nivel mundial, haciendo que la enseñanza cambie en su modalidad y, por ende, ocasionando el declive en su calidad.

Como afirma Armendaris (2020), posterior a la pandemia, la educación en España se convierte en un aspecto a mejorar, debido a la pérdida del aprendizaje lo que incidirá en el deterioro de las competencias, y las habilidades que tienen los estudiantes, tanto para leer como para escribir. Con ello, se pone en evidencia que el análisis realizado al contexto de estudio concuerda con los escenarios internacionales, donde los estudiantes tuvieron afectaciones en las competencias de lectura y escritura afectados por el cierre de las instituciones educativas debido al Covid-19.

Así mismo Villafuerte et al. (2020) concuerda al manifestar que el rol del docente ante la crisis del Covid-19 fue fundamental durante y posterior a ella. Tal es así que, la incorporación de nuevas estrategias, así como la creación de ambientes y entornos mediados por las nuevas tecnologías se han convertido en la actualidad un desafío constante para el desarrollo de las competencias de lectura y escritura. Con ello, el sistema educativo debe realizar ajustes y modificaciones curriculares con el propósito de subsanar en lo posible las secuelas de una pandemia, especialmente en los sectores rurales donde la brecha antes de la pandemia, ya era significativa.

CONCLUSIONES

En conclusión, los resultados obtenidos en el análisis concuerdan con los trabajos citados en la discusión, ya que la muestra observada pone en manifiesto la necesidad de realizar una intervención significativa para el desarrollo de las competencias de lectura, la misma que va de la mano con la escritura. Para aquello, es necesario un cambio, una innovación a la praxis docente, donde el educador, consciente de su rol promueva la incorporación de metodologías activas basadas siempre en la enseñanza y aprendizaje emocional.

Además, se concluye en la necesidad de innovar la enseñanza de la lectura tomando en consideración los procesos cognitivos que demanda el desarrollo de las competencias de lectura, entre las que destacan: leer con fluidez, localizar y recuperar información en un texto, buscar y seleccionar información relevante, identificar el significado literal, integrar y generar inferencias, evaluar la calidad y la credibilidad de la información, reflexionar sobre el contenido y la forma del texto, detectar y manejar conflictos.

REFERENCIAS

Alaís, A., Leguizamon, D., & Sarminento, J. (2014). Mejoramiento de la comprensión lectora en estudiantes de cuarto grado de básica primaria mediante el desarrollo de estrategias cognitivas con el apoyo de un recurso TIC. Universidad de La Sabana.

Armendaris, J. (2020, September 9). La educación en España ante el COVID-19: aspectos a mejorar según la OCDE . Panorama Educativo. <https://www.educaweb.com/noticia/2020/09/09/educacion-espana-covid-19-aspectos-mejorar-segun-ocde-19295/>

Bruner, J. (1988). La teoría del aprendizaje por descubrimiento de Bruner. https://rodas5.us.es/file/1240b064-8389-6228-96a5-653dd137f73b/1/capitulo3_SCORM.zip/pagina_20.htm

Celdran, N., & Zamorano, F. (2015). Dificultades en la adquisición de la lecto-escritura y otros aprendizajes. *Investigacion y Educacion*, 1, 37. <http://diversidad.murciaeduca.es/orientamur/gestion/documentos/unidad24.pdf>

Guerrero Casquete, E. M., Chiliquinga Campos, E. V., Velasco Almachi, L. D., & Pimbo Tibán, A. G. (2023). La educación en el sector rural en tiempos de pandemia por la Covid-19. *Revista Científica UISRAEL*, 10(2), 143–154. <https://doi.org/10.35290/RCUI.V10N2.2023.757>

Jenkins, J. R., Fuchs, L. S., Van den Broek, P., Espin, C., & Deno, S. L. (2003). Sources of Individual Differences in Reading Comprehension and Reading Fluency. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 719–729. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.719>

Kirsch, I. S., & Mosenthal, P. B. (1990). Exploring Document Literacy: Variables Underlying the Performance of Young Adults. *Reading Research Quarterly*, 25(1), 5–30.

McCrudden, M. T., & Schraw, G. (2007). Relevance and goal-focusing in text processing. *Educational Psychology Review*, 19(2), 113–139. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9010-7>

Morales, J. (2021). Reading from Critical Pedagogy: A Proposal for Meaningful Educational Intervention. *Revista Cubana de Educación Superior*, 40(2). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142021000200006&lang=es

Oakhill, J. V, Cain, K., & Elbro, C. (2019). Reading development and difficulties: Bridging the gap between research and practice. In *Reading Development and Difficulties: Bridging the Gap Between Research and Practice* (Issue 2019). <https://doi.org/10.1007/978-3-030-26550-2>

OCDE. (2019). Informe PISA 2018. In Catálogo general de publicaciones oficiales: publicacionesoficiales.boe.es/. https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/5943_d_InformePISA2018-Espana1.pdf

Piaget, J. (1991). Seis Estudios de Psicología (J. Marfa (ed.); Primera Ed, Vol. 4, Issue 8433535021). Colección Labor: Nueva Serie. <https://doi.org/10.1080/02103702.1981.10821852>

PISA. (2019). Marco Teórico de Lectura. OECD PISA in Focus.

Romo, P. (2019). La comprensión y la competencia lectora. *Revista Anales*, 1(377), 163–179. <https://revistadigital.uce.edu.ec/index.php/anales/article/view/2552>

UNICEF. (2022, September 15). UNICEF advierte que los niveles de aprendizaje son alarmantemente bajos, ya que se calcula que solo una tercera parte de los niños y niñas de 10 años del mundo pueden leer y comprender una historia sencilla. Comunicado de Prensa. <https://www.unicef.org/es/comunicados-prensa/unicef-advierte-niveles-aprendizaje-bajos-solo-tercera-parte-ninos-pueden-leer>

Valle, M. (2016). Hacia una verdadera Pedagogía de la lectura. Centro de Estudios "Los Caminos," 5(1458-5698), 72-77.

Villafuerte, J., Bello, J., Pantaleón, Y., & Bermello, J. (2020). Rol de los docentes ante la Crisis del Covid-19, una mirada desde el enfoque humano. REFCaE, 8(1), 134-150. <http://refcale.uileam.edu.ec/index.php/refcale/article/view/3214>

White, S., Chen, J., & Forsyth, B. (2010). Reading-related literacy activities of American adults: Time spent, task types, and cognitive skills used. Journal of Literacy Research, 42(3), 276-307. <https://doi.org/10.1080/1086296X.2010.503552>

Todo el contenido de **LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades**, publicados en este sitio está disponibles bajo Licencia [Creative Commons](#) 