

Universidad Andina Simón Bolívar

Sede Ecuador

Área de Educación

Maestría en Innovación en Educación

Análisis de la lectura comprensiva en el idioma kichwa y español para los niños del sexto año de básica de la escuela “Jaime Roldós Aguilera” de la comunidad de Urcusiqui, parroquia San Jose de Quichinche del cantón Otavalo

Mery Janeth Estrada Anrango

Tutor: Andrés Hermann Acosta

Quito, 2019



Cláusula de cesión de derechos de publicación

Yo, Mery Janeth Estrada Anrango, autora de la tesis titulada “Análisis de la lectura comprensiva en el idioma kichwa y español para los niños y niñas del sexto año de educación básica de la escuela bilingüe “Jaime Roldós Aguilera” de la comunidad de Urcusiqui, parroquia San José de Quichinche, cantón Otavalo, provincia de Imbabura”, mediante el presente documento dejo constancia de que la obra es de mi exclusiva autoría y producción, que la he elaborado para cumplir con uno de los requisitos previos para la obtención del título de Magíster en Innovación en Educación en la Universidad Andina Simón Bolívar, sede Ecuador.

1. Cedo a la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, los derechos exclusivos de reproducción, comunicación pública, distribución y divulgación, durante 36 meses a partir de mi graduación, pudiendo, por lo tanto, la Universidad utilizar y usar esta obra por cualquier medio conocido o por conocer, siempre y cuando no se lo haga para obtener beneficio económico. Esta autorización incluye la reproducción total o parcial en formato virtual, electrónico, digital u óptico, como usos en red local y en internet.
2. Declaro que en caso de presentarse cualquier declaración de parte de terceros respecto de los derechos de autor/a de la obra antes referida, yo asumiré toda responsabilidad frente a terceros y a la Universidad.
3. En esta fecha entrego a la Secretaría General, el ejemplar respectivo y sus anexos en formato impreso y digital o electrónico.

16 de octubre de 2019

Firma: _____

Resumen

La lectura es un proceso donde se da sentido a las formas de presentación del lenguaje, una de estas formas es el lenguaje escrito en textos. La lectura de textos permite la adquisición y actualización de información y conocimiento. Sin embargo, esta comprensión es diferente en cada lector, esta diferencia se debe a los factores internos y externos a las que el lector ha estado y está expuesto. En el caso de la comprensión lectora escolar: la etapa de desarrollo del lector, los conocimientos previos, el entorno familiar, el entorno escolar, la disponibilidad- accesibilidad a materiales de lectura, la pertinencia sociocultural, el uso del tiempo; son algunos de los factores que se debe considerar para analizar y desarrollar estrategias de aprendizaje - enseñanza. En entornos de enseñanza en kichwa se debe promover la valoración de las lenguas maternas con el fin de reforzar y motivar su aprendizaje. La lectura tiene beneficios individuales y colectivos, por ejemplo, los individuos con cultura de lectura tienen mayor pensamiento crítico y mejores argumentos para tomar decisiones. Este trabajo se realizó en la escuela “Jaime Roldós Aguilera” de la comunidad de Urcusiqui. Se aplicó una evaluación de lectura comprensiva funcional en kichwa y español. Esta evaluación también se aplicó a los estudiantes de quinto y séptimo AEB para comparar y estimar si existe un aprendizaje secuencial. Esta comparación busca identificar si hay diferencias en el nivel de comprensión lectora a medida que el estudiante avanza en el nivel escolar. Asimismo, se aborda brevemente los factores asociados al aprendizaje de la lectura. Los factores considerados fueron del propio estudiante, la familia, los docentes y la administración de la escuela.

En este estudio, se encontró que los estudiantes logran leer letras y palabras sin dificultad. Sin embargo, el porcentaje de estudiantes que logran leer y comprender un párrafo o una historieta se reduce. En la lectura y comprensión de párrafos e historias en español, el nivel de logro de los estudiantes de quinto está por debajo de sexto y estos a su vez de séptimo año. En el caso de kichwa el nivel de logro se mantiene entre quinto y sexto y se observa un pequeño decremento en séptimo. En relación al nivel de logro y género, las niñas tienen mejor desempeño tanto en español como en kichwa.

Palabras claves: lectura, lectura comprensiva, educación bilingüe, idioma materno, factores asociados

Agradecimientos

Presento mi trabajo en demostración de gratitud en primer lugar a mi Dios y a mis padres Humberto y Susana por haber darme la vida y enseñarme los caminos de superación y ser mejor persona para la sociedad, al profesor Andrés Hermann como mi director de Tesis por su paciencia y apoyo en este trabajo realizado con su conocimiento y experiencia. Un agradecimiento especial a la Doctora Antonia Manresa por su valiosa contribución con observaciones y motivación. A la vez a la escuela Bilingüe Jaime Roldós Aguilera” por la colaboración prestada a la noble tarea de beneficiar a la actividad de comprensión lectora desde la base de cooperación con la familia, docentes y estudiantes como un punto de superación personal.

Tabla de contenidos

Introducción.....	13
Capítulo primero. La lectura y la lectura comprensiva en la escuela en los idiomas kichwa y español.....	17
1. La lectura 17	
1.1. La lectura comprensiva.....	18
1.2. Legibilidad del texto	21
1.3. La lectura en la nacionalidad kichwa y la escuela bilingüe	22
1.4. La lectura comprensiva en la escuela bilingüe	25
2. Beneficios de la lectura comprensiva	26
2.1. Los beneficios de la lectura en edades tempranas	26
2.2. Beneficios de la lectura comprensiva en edad escolar.....	27
3. Teorías: constructivista, socio - cultural y aprendizaje significativo.....	28
3.1. Teoría constructivista.....	28
3.2. Teoría del aprendizaje sociocultural de Vygotsky.....	29
3.3. Teoría del aprendizaje significativo de Ausubel.....	30
4. Estrategias metodológicas de enseñanza - aprendizaje de la lectura comprensiva	32
4.1. Planes nacionales de educación y la lectura comprensiva.....	32
4.2. Estrategias metodológicas de la lectura	33
4.1. Proceso estratégico de lectura en el kichwa.....	35
Capítulo segundo. Estándares de aprendizaje y factores asociados a la lectura.....	39
1. Estándares de aprendizaje.....	39
1.1. Estándares de lectura comprensiva en el Ecuador y Latinoamérica.....	39
1.2. Rendimiento de estudiantes de América Latina en lectura.....	41
1.3. Rendimiento de estudiantes de Ecuador en lectura	44
2. Factores asociados en el aprendizaje de la lectura comprensiva	47
2.1. Factores asociados identificados en Latinoamérica y Ecuador.....	47
2.2. Factores socioeconómicos	48
2.3. Factor emocional y entorno social	49
2.4. Factores socioeducativos	51
2.5. Factores tecnológicos.....	52

Capítulo tercero. Metodología de investigación y resultados de los factores asociados a la lectura comprensiva.....	55
1. Herramientas de investigación.....	56
2. Evaluación de comprensión lectora funcional.....	57
2.1. Elaboración de la evaluación.....	57
2.2. Aplicación de la evaluación.....	60
3. Resultados y discusión de la lectura comprensiva en el idioma español y kichwa	61
3.1. Resultados de la evaluación de lectura comprensiva en español.....	61
3.2. Resultados de la evaluación de lectura comprensiva en kichwa.....	63
3.3. Entrevista de la directora y docentes.....	66
4. Resultados de encuestas aplicadas sobre los factores asociados a los padres de familia y estudiantes.....	69
4.1. Resultados de las encuestas aplicadas a los padres de familia.....	69
4.1.1. Factores asociados y el acompañamiento para reforzar el hábito de lectura dentro del hogar.....	76
4.2. Resultados de las encuestas aplicadas a los estudiantes.....	77
Conclusiones y recomendaciones.....	85
Bibliografía.....	89
Anexos.....	95
Anexo 1. Legibilidad mu y su cálculo.....	95
Anexo 2. Limitantes en la comprensión de lectura.....	96

Lista de ilustraciones

Ilustración 1. Niveles que implica en el texto escolar a la lectura comprensiva	21
Ilustración 2. Enseñanza y aprendizaje en el sistema bilingüe, (EIB).....	23
Ilustración 3. Proceso de lectura comprensiva	34
Ilustración 4. Resultados de la prueba TERCE en el área de lengua y literatura	42
Ilustración 5. Componentes evaluados en la prueba SER ECUADOR en el área de lengua y literatura.....	44
Ilustración 6. Calificaciones en lengua y literatura de estudiantes de séptimo AEGB en la prueba SER Ecuador, zonas rurales.....	46
Ilustración 7. Mapa de ubicación del área de estudio.....	55
Ilustración 8. Resultados de la evaluación de la comprensión lectora en español AEB: año de educación básica, F: femenino (niña), M: masculino (niño)	62
Ilustración 9. Resultados de la evaluación de la comprensión lectora en kichwa.....	64

Lista de tablas

Tabla 1. Comparación de porcentajes de estudiantes de sexto grado (6AEB) con respuesta correcta	41
Tabla 2. Promedio de notas del séptimo AEGB de la prueba SER Ecuador en lengua y literatura.....	45
Tabla 3. Correlación entre los resultados de la evaluación TERCE en lectura y los contextos económico, social y humano; y educación de los países participantes	48
Tabla 4. Índice económico del Ecuador del sector rural y de la parroquia San José de Quichinche.....	49
Tabla 5. Población de estudio.....	56
Tabla 6. Índice de lecturabilidad de la herramienta de evaluación y comparación prueba TERCE	58
Tabla 7. Escala de calificaciones del nivel de lectura funcional	61
Tabla 8. Escolaridad de la madre y padre de los estudiantes	69
Tabla 9. ¿Cuál es el tipo de vivienda que usted tiene?	70
Tabla 10. ¿Cuenta con los servicios básicos en el hogar?	70
Tabla 11. ¿Cuenta en el hogar productos electrónicos y bienes de uso?.....	71

Tabla 12. ¿Cuál es la ocupación del jefe de hogar?.....	71
Tabla 13. ¿Qué tiempo dedica usted al niño y niña al apoyo de tareas escolares?.....	72
Tabla 14. ¿Existe espacio de lectura donde pueda consultar o guiarse el estudiante para la elaboración de tareas escolares?.....	73
Tabla 15. ¿Tiene textos u otros medios de lectura en idioma kichwa?	73
Tabla 16. ¿Qué tiempo usted destina a la lectura, por gusto?	73
Tabla 17. ¿Qué actividades disfruta la familia en su tiempo libre?.....	74
Tabla 18. Su hijo o hija que actividades realiza luego del retorno de la escuela	74
Tabla 19. ¿Usted dedica su tiempo libre en actividades de lectura con sus hijos?.....	75
Tabla 20. ¿Qué idioma hablan más en el hogar?.....	75
Tabla 21. ¿Te gusta leer?.....	78
Tabla 22. ¿Qué es lo que más te gusta leer?	78
Tabla 23. ¿Qué tiempo dedica tus padres en el apoyo de los trabajos escolares?.....	79
Tabla 24. ¿En el hogar tienes espacios donde pueda realizar las tareas escolares?	80
Tabla 25. ¿Tiene textos u otros medios de lectura en idioma kichwa?	80
Tabla 26. ¿Qué tiempo usted destina a la lectura, por gusto?	81
Tabla 27. ¿Qué actividades realiza luego de retornar de la escuela?	82
Tabla 28. ¿Cuántos libros hay en su hogar?.....	82
Tabla 29. ¿Señala los motivos por los que lees?	83
Tabla 30. ¿Existe espacio de lectura en tu escuela?	84
Tabla 31. Índice de lecturabilidad μ	98

Introducción

En la Escuela Bilingüe “Jaime Roldós Aguilera” asisten niñas y niños de 98 familias de cinco comunidades de la zona alta de la parroquia Quichinche¹ en el cantón de Otavalo, provincia de Imbabura. Las familias de las comunidades en su mayoría se dedican a labores agrícolas, ganaderas y trabajos temporales no calificados². La mayoría de la población es indígena kichwa Otavalo; de ahí que la lengua materna en los hogares es el idioma kichwa. El español es una segunda lengua, que se denomina lengua de relación intercultural.

Las familias de la comunidad son de escasos recursos económicos, baja escolaridad y con numerosos miembros. Sus ingresos son bajos debido a que tienen trabajos temporales y de baja remuneración como jornaleros en albañilería o agricultura. Debido a que, en la población mayor a 24 años, pocos han concluido la instrucción primaria y otros no tienen instrucción alguna, la escolaridad se considera baja³. Estas condiciones limitan que los padres brinden un adecuado apoyo en las actividades académicas de sus hijos.

Según el plan de ordenamiento territorial de la parroquia de Quichinche año 2015-2019, en las comunidades rurales, la mayoría de la población domina bien el kichwa y utilizan el español como segunda lengua. Dado que el kichwa es la lengua primaria de los estudiantes y que los docentes son generalmente nativos-hispano hablantes; el nivel de comprensión de los estudiantes, su confianza en solicitar refuerzo en algo no comprendido y la comunicación efectiva puede ser afectada. En este contexto, para incrementar la efectividad de la comprensión, los procesos de enseñanza requieren una adaptación de estrategias dinámicas e innovadoras en el sistema de educación bilingüe.

En esta investigación se hace un análisis de la lectura comprensiva en kichwa y español en la escuela bilingüe “Jaime Roldós Aguilera” en los niños y niñas del sexto año de educación básica, situada en la zona rural del cantón Otavalo, provincia de Imbabura. En este trabajo se busca conocer el estado del aprendizaje de la lectura en escuelas

¹ Rocío Antamba Velásquez, entrevistado por el autor, 19 de junio 2015.

² Corporación de Comunidades Indígenas Maquipurashun, Datos socioeconómicos de las comunidades Maquipurashun: 2015-2016 (Otavalo: Corporación de comunidades indígenas Maquipurashun, 2016), 12.

³ Sistema Nacional de Información (SNI) Socio – Demográfica, Indicadores de pobreza: 2010 (Quito: SNI, 2010).

bilingües. Los resultados de este trabajo pueden ser insumos en programas de fortalecimiento de la lectura en español y en la lengua materna kichwa en las escuelas bilingües. Asimismo, se busca evidenciar y concientizar a las autoridades educativas, los docentes del plantel educativo y la comunidad, a valorar y mantener el kichwa en todos los espacios y en particular en el aula. Este trabajo, se organiza en cuatro capítulos.

El capítulo uno se presenta la revisión bibliográfica sobre la lectura y lectura comprensiva todo lo que implica, lo que provoca el acto de lectura y sus potenciales beneficios. Asimismo, se realiza un abordaje de las cualidades de un texto que sea apropiada para la lectura, lo cual se define como la legibilidad del texto. Luego de esta revisión se tiene un apartado donde se da un enfoque de la lectura y la lectura comprensiva en el sistema bilingüe la nacionalidad Kichwa y la lectura. Además, se hace referencia sobre las teorías educativas sobre el contexto a la lectura: la teoría del aprendizaje constructivista, sociocultural y aprendizaje significativo; y como se asocian estas a un proceso de lectura comprensiva.

En el capítulo de dos se resume los principales resultados de la evaluación TERCE aplicados a estudiantes de Latinoamérica. Se compara los resultados del Ecuador con el promedio latinoamericano y los países vecinos Colombia y Perú. Asimismo, se revisa los principales resultados de la evaluación nacional Ser Estudiante. En este apartado, se hace una comparación del rendimiento a nivel nacional, de la provincia de Imbabura, el cantón Otavalo y la parroquia Quichinche. Estos datos son insumos para identificar la situación basal y posterior comparación con los resultados de este trabajo. En este mismo capítulo, se aborda sobre los factores asociados al aprendizaje de la lectura comprensiva. Se realiza una revisión bibliográfica sobre esta temática y se recopila algunos datos de Latinoamérica y Ecuador. Los datos para Ecuador fueron recopilados de las estadísticas de acceso libre del Instituto Nacional de Evaluación – INEVAL⁴.

En el capítulo tres se presenta los procedimientos aplicados en este trabajo de investigación. Se describe la metodología utilizada: la población de estudio, los instrumentos para la recolección de datos y las herramientas de análisis. Asimismo, analizamos los resultados de las evaluaciones de comprensión lectora en español y kichwa. Luego, abordamos los factores que se asocian a los resultados obtenidos; para lo cual utilizamos las encuestas aplicadas a los padres de familia. En estas encuestas se

⁴ Instituto Nacional de Evaluación Educativa, Encuestas de factores asociados: 2018 (Quito: Instituto de evaluación educativa, 2018).

recaba la información socioeconómica del hogar, los hábitos de lectura en el hogar, el acompañamiento y la motivación en la lectura. También se integra las respuestas de los estudiantes frente a una encuesta similar de hábitos y motivación para la lectura.

Finalmente, se tiene las conclusiones sobre la situación de la lectura en la escuela Jaime Roldós Aguilera. Se incluyen algunas recomendaciones para dar continuidad y tener mejoras en las estrategias de investigación y análisis. Este seguimiento, es necesario debido a que los resultados muestran niveles de comprensión bajos tanto en español como en kichwa.

Capítulo primero

La lectura y la lectura comprensiva en la escuela en los idiomas kichwa y español

1. La lectura

La lectura es un acto de decodificación de un texto, donde se tiene una interacción entre el lector, el texto y el contexto⁵. La actividad de leer implica y resulta la inclusión de varios procesos mentales, fisiológicos, sociales, psicológicos y afectivos que establecen una relación de significado particular de lo leído y termina en la adquisición de nuevos conocimientos⁶. Por lo anterior se puede entender que la lectura pretende dar sentido a las formas de presentación del lenguaje; donde este lenguaje se ha desarrollado en un entorno social y cultural que configura el significado del mensaje y el conocimiento que se pretende transmitir. Asimismo, la lectura es una actividad multicomponente como se ha mencionado y resulta en conocimiento y emociones. Por ejemplo, cuando alguien lee un texto sobre niños alegres bañándose en un río, podría imaginarse el escenario y mostrar felicidad. Pero a la vez, dependiendo de las experiencias y el contexto, podría generar otras emociones y efectos; por ejemplo, de sentirse recargado de energía como es lo que sucede cuando en nuestras comunidades practicamos el baño ritual para la limpieza y recarga espiritual. Así es como la lectura es una herramienta de comprensión de texto, generación de conocimientos y emociones en el lector.

La lectura en términos prácticos facilita la transmisión y adquisición de información y conocimiento que puede incidir en la calidad de vida de las personas y la sociedad. En la colectividad, la lectura y la información puede ser una herramienta de transmisión de la conciencia social, la ideología, la forma de vivir, la visión del mundo y la forma de inserción en la sociedad⁷. Por ejemplo, a través de la lectura se puede conocer sobre los cuentos tradicionales y como estos cuentos incluyen información sobre la espiritualidad, sobre la solidaridad y la identidad que se tiene en las comunidades. Con

⁵ Álvaro Santiago, *Estrategias enseñanza y aprendizaje de la lectura* (Colombia: Universidad Pedagógica Nacional, 2007), 29

⁶ Ariel Gutiérrez y Roberto Montes de Oca García, *La importancia de la lectura y su problemática en el contexto educativo universitario* (México: Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, 2000), 1.

⁷ Juan Páez Salcedo y Estuardo Vallejo Aguirre, *Plan Lector "La alegría de leer"* (Quito: Gruleer Editorial, 2008), 6.

este tipo de contenidos en los textos escolares se promovería la cultura de la lectura, la educación formal y la valoración cultural. Asimismo, se ha encontrado que la exposición a la lectura mejora las habilidades de expresión oral y escrita⁸, así también el vocabulario⁹. Para tener estos efectos deseados en los lectores, se necesita que la lectura no solo sea la decodificación de los caracteres, sino que se comprenda el mensaje que el escritor ha pretendido transmitir.

1.1. La lectura comprensiva

Cuando la lectura es comprendida superficialmente, no se logra un aprendizaje y peligra el acto educativo, debido a que se lee las palabras sin tener una comprensión referente al mensaje¹⁰. Cuando el texto es asimilado holísticamente, entonces se dice que el lector ha logrado una lectura comprensiva. En el diccionario pedagógico de la Asociación Mundial de Educadores Infantiles – AMEI-, se define a la lectura como: “la habilidad para comunicar con otras personas, mediante la traslación de símbolos con los que otro sujeto expresa sus pensamientos, y que consta de tres partes: una mecánica asociada con la decodificación del símbolo, una interpretativa de comprensión de los sentimientos, ideas y vivencias de lo escrito, y una de estilo y sintaxis”, y la comprensión se define como: “el conjunto de procesos que intervienen entre la recepción de estímulos, bien sean ondas acústicas o signos gráficos, y la atribución a los mismos de un significado”¹¹. Por lo tanto, la lectura comprensiva se puede entender cómo, el proceso mediante la cual se da significado al mensaje.

La lectura comprensiva es organizar, establecer secuencias, esquematizar, resumir y difundir los conceptos de un texto^{12, 13, 14}. La comprensión lectora ayuda a desarrollar

⁸ Isabel Solé, *Estrategias de lectura, en Barcelona* (Barcelona: 8va. Edición, 1998), 7.

⁹ Teresa Marchant, Graciela Lucchini & Blanca Cuadrado, *¿Por qué Leer Bien es Importante? Asociación del dominio lector con otros aprendizajes*, (PSYKHE, 2007), Vol.16, N°2, 3-16, https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22282007000200001

¹⁰ José Pérez, *El aprendizaje de la lectura comprensiva y crítica*, (Madrid: Ministerio de Educación y formación profesional, 2014), https://leer.es/documents/235507/242734/art_prof_lecturacomprendensiva_pereztorner.pdf

¹¹ Asociación Mundial de Educadores Infantiles, “Diccionario pedagógico AMEI-WAECE”, 12 de septiembre de 2017, <http://waece.org/diccionario/index.php>.

¹² Juan Páez Salcedo y Estuardo Vallejo Aguirre, Plan Lector, 21.

¹³ Miguel Muñoz et al, *Creatividad e inteligencia en interacción y relación con el rendimiento académico lector* (Temuco: Revista Investigaciones en Educación, 2011), 18.

¹⁴ Ministerio de Educación del Ecuador, “Curso de lectura crítica: estrategias de comprensión lectora 2011” (Quito: Ministerio de Educación del Ecuador, 2011, 10. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/03/SiProfe-Lectura-critica-1.pdf>).

habilidades cognitivas¹⁵, de comprensión de los componentes del lenguaje¹⁶, la conectividad con el escritor¹⁷, la creación de conocimiento o pensamientos¹⁸, y la difusión y aplicación de estos conocimientos¹⁹. Según Perla, además existen otras ventajas de la lectura comprensiva para el desarrollo integral de niños y niñas, mencionando:

- Ayuda a tener autonomía cognitiva.
- Crea hábitos de reflexión, análisis y esfuerzo.
- Ayuda al desarrollo y perfeccionamiento del lenguaje.
- Aumenta el vocabulario y mejora la redacción y ortografía.
- Facilita las relaciones sociales y habilidades de comunicación y comprensión de otras mentalidades.
- Facilita exponer sus propios pensamientos y ayuda a tener capacidad de pensar.²⁰

Por ejemplo, en lo que se refiere a las habilidades sociales cuando un estudiante comprende el cuento andino del tayta Imbabura y la mama Cotacachi, puede asociarlo a la dualidad del pensamiento de las comunidades andinas, al concepto del género en biología, al concepto del norte y sur en la geografía, incluso podría tener la curiosidad sobre si este tipo de pensamiento existe en otras culturas. En lo colectivo, por ejemplo, en nuestras comunidades, la comprensión de textos ayuda en la gestión de proyectos para la comunidad, en la negociación y respuesta sustentada frente en escenarios de conflicto, asimismo en el mantenimiento y difusión de la cultura y las prácticas tradicionales de la comunidad. Es así como la comprensión lectora es una herramienta de aprendizaje y con incidencia en la calidad de vida.

La enseñanza-aprendizaje de la lectura comprensiva es efectiva si los actores tienen un convencimiento serio sobre su importancia²¹. Para diferenciar lo útil de lo superficial, el lector debe comprender y contrastar la información; habilidad que va

¹⁵ *Ibíd.*, *Plan Lector*, 20.

¹⁶ Ernesto Treviño, *Prácticas docentes para el desarrollo de la comprensión lectora en primaria*, (México: 2007), 13.

¹⁷ María Teresa Fuentes y Emilio Ribes Iñesta, *Influencia de tres repertorios procurrentes en la lectura comprensiva* (México: 2006), 150.

¹⁸ Ariel Gutiérrez Valencia y Roberto Montes de Oca, *La importancia de la lectura y su problemática* (México: 2004) ,5.

¹⁹ Dilia Teresa Escalante y Reina Violeta Caldera, *Literatura Para Niños: Una forma Natural de Aprender a Leer*, vol. 12, (Venezuela: Universidad de los Andes, 2008), 673.

²⁰ Perla Yuritzi Prado, “El aprendizaje significativo en la comprensión de la lectura y propuesta de atención” (Tesis de licenciatura, Instituto de Ciencias de la Educación, México “José María Morelos” 2009), 13.

²¹ Richard Bamberg, “La promoción de la lectura”. (Barcelona: Promoción Cultural y Editorial de la Unesco, 1975), <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001343/134347so.pdf>

desarrollando cuando tiene estrategias adecuadas de lectura, las cuales pueden ser inculcadas en el entorno escolar.

El Ministerio de Educación del Ecuador caracteriza la lectura comprensiva en tres niveles:

- Nivel literal: es comprender todo aquello que el autor comunica explícitamente a través de éste. Ello implica comprender las palabras, oraciones y párrafos que aparecen en el texto, recurriendo al vocabulario formal y coloquial que ha consolidado desde su nacimiento.²²
- Nivel inferencial: es interpretar todo aquello que el autor quiere comunicar, pero que en algunas ocasiones no lo dice o escribe explícitamente; es decir a partir de las pistas se infiere las ideas del texto en forma indirecta, este tipo de comprensión requiere que el lector sea un usuario eficiente de su lengua y en su contexto cultural, también se menciona que el lector inicia con una comprensión literal, luego asocia el texto a sus conocimientos y experiencia para interpretar lo que el autor no dice explícitamente.²³ La inferencia y valoración de un texto, no es lo que al lector le place entender, sino lo que el autor pretende que entiendan.²⁴
- Nivel crítico-valorativo: es tomar una posición justificada al valorar, proyectar y juzgar el contenido literal del texto y las inferencias o relaciones que se pueden establecer, la posición del lector tiene sustentación, argumentación o razón de ser; y se soportan en el sentido común, el establecimiento de las relaciones lógicas, conocimientos previos sobre el texto o el tema, la experiencia de vida o de lector, la escala de valores personal y cultural, y los criterios personales.²⁵ De acuerdo a lo indicado por el Ministerio de Educación del Ecuador, ellos han capacitado a los docentes en las diferentes estrategias para lograr la comprensión de textos en los tres niveles de comprensión lectora (Ilustración 1).

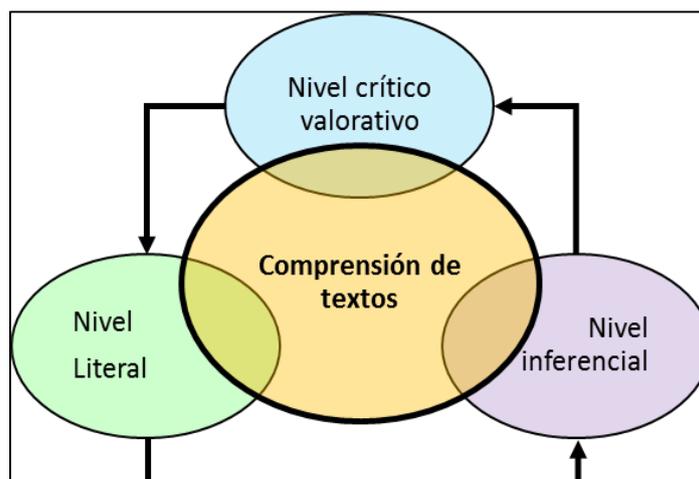
²² Ministerio de Educación del Ecuador, *Curso de lectura crítica: estrategias de comprensión lectora*: 2011 (Quito; Ministerio de Educación del Ecuador, 2011), 10. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/03/SiProfe-Lectura-critica-1.pdf>.

²³ *Ibíd.*, 10

²⁴ *Ibíd.*, 11.

²⁵ *Ibíd.*, 12.

Ilustración 1
Niveles que implica en el texto escolar a la lectura comprensiva



Fuente: Ministerio de Educación del Ecuador

1.2. Legibilidad del texto

Para que sea posible desarrollo de lectura comprensiva, un texto necesita ser legible y por ende comprensible en relación con el desarrollo cognitivo y contexto sociocultural del lector. Quienes se encargan de enseñar, promover y evaluar la capacidad de lectura, deben basar su decisión de uso y difusión de textos, en criterios que permitan medir la legibilidad de estos.²⁶ Un texto se dice es legible, si está constituido por frases cortas, se utilizan estructuras que permitan al lector avanzar en el contenido del texto, se colocan adecuadamente las palabras clave en el lugar preciso, las frases conservan el orden lógico, entre otras.²⁷

Para Allende la legibilidad es la facilidad con que se puede leer y comprender un texto, es decir, es la aptitud de un texto de ser leído fácil y cómodamente. Se distinguen dos tipos de legibilidad: lingüística que trata sobre los aspectos verbales; y tipográfica que hace referencia a la percepción visual del texto. La legibilidad lingüística, trata sobre la estructura más básica y comprensible de una frase, es decir, la de sujeto - verbo - complementos. Ésta estructura favorece la anticipación y el lector puede prever los elementos que vendrán a continuación. La legibilidad tipográfica trata sobre los distintos

²⁶ Felipe Allende *Lectura y vida* “Evaluación de la legibilidad de los materiales escritos” (Buenos Aires: 2005), 1.

²⁷ Fernando Belart, *La legibilidad: un factor fundamental para comprender un texto* “Atención primaria” (Barcelona: Elsevier Editorial, 2004), 143-146. [https://doi.org/10.1016/S0212-6567\(04\)79485-8pdf](https://doi.org/10.1016/S0212-6567(04)79485-8pdf).

tipos de letra; por ejemplo: la cursiva, la negrita, u otro tipo de forma de letra que remarca el texto²⁸. La comprensión de la lectura comprende dos elementos fundamentales la legibilidad lingüística del texto, y su pertinencia en relación con el contexto social de los usuarios. En nivel de comprensión lectora del individuo permite categorizar el tipo de lector en: principiantes, intermedios, intermedios avanzados, experimentados y especializados. Los principiantes son aquellos que están iniciando en la lectura y los especializados son lectores que dominan una gran variedad de textos incluidos aquellos de alta complejidad²⁹ (Anexo 1).

1.3. La lectura en la nacionalidad kichwa y la escuela bilingüe

El lenguaje oral es una forma de transmisión del conocimiento y la información. En los Andes, en particular en los pueblos cuya lengua materna es el kichwa, la comunicación es principalmente oral. Para Gonzalo Díaz, nativo kichwa hablante, docente bilingüe con más de 20 años de experiencia y director de la radio kichwa Ilumán; el kichwa es una lengua de tradición oral³⁰. Esta particularidad incide en el aprendizaje de la lengua materna y la lengua secundaria en los centros de educación bilingüe.

En los centros de educación bilingüe del cantón Otavalo, la enseñanza es en kichwa y en español. Esto requiere que los estudiantes aprendan y comprendan las dos lenguas y sus respectivos componentes, como por ejemplo el vocabulario. Los niños bilingües deben aprender el vocabulario de la lengua 1 y de la lengua 2 (Ilustración 2); en total ellos deben manejar un mayor número de palabras y en relación con la escritura se deben diferenciar de acuerdo con las normas del estándar. Cuando el estudiante es bilingüe, debe hacer uso de dos conjuntos de reglas que no necesariamente coinciden, tal como ocurre con el español y el kichwa; por lo que los niños bilingües podrían tener mayor dificultad de aprendizaje en relación con las normas de escritura en etapas tempranas de la escuela.

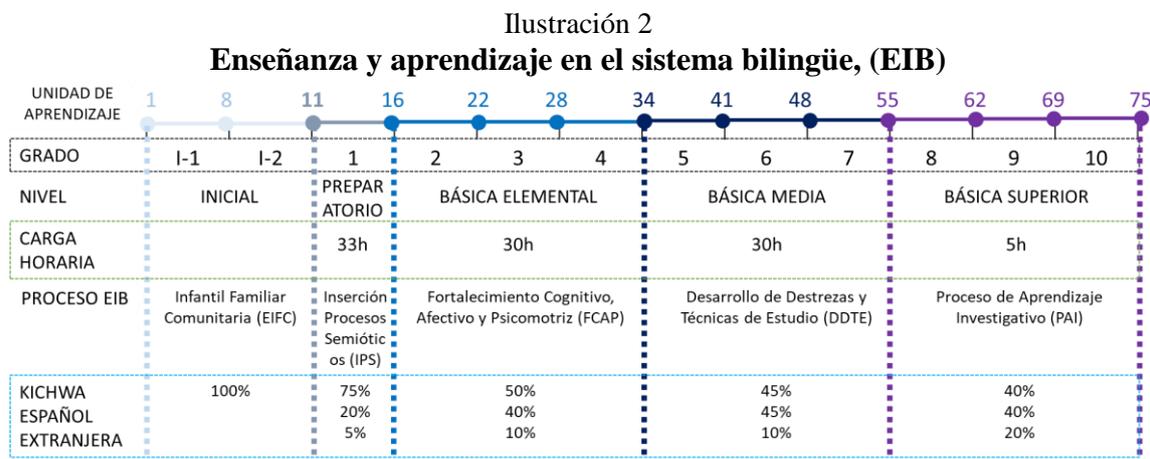
El kichwa, la lengua materna de las comunidades indígenas andinas está basada en una forma de ver y comprender la vida y el mundo. Dado que el kichwa es una lengua de tradición oral y que no se tiene evidencia de un alfabeto propio, sus sonidos se han adaptado al alfabeto utilizado en el español. Esta adaptación-traducción al alfabeto latino ha provocado la reducción de fonemas y por ende una pérdida de la riqueza oral. Pese a

²⁸ *Ibíd.*, *La legibilidad: un factor fundamental para comprender un texto*, 143.

²⁹ *Ibíd.*

³⁰ Gonzalo Díaz, entrevistado por el autor, 25 de octubre 2017.

lo anterior, lingüistas y expertos del área han trabajado en la estructura gramatical y unificación de los diversos dialectos de los pueblos kichwas del Ecuador.



Fuente: Ministerio de Educación - MOSEIB
Elaboración propia

La riqueza de la tradición oral tiene una creciente producción de textos en papel y formato digital. Esta producción de materiales se da por iniciativas sueltas que requieren una compilación, pero posteriormente el Ministerio debe institucionalizar la producción de estos materiales para que la inclusión en la educación sea efectiva. En las escuelas bilingües, el idioma de los Pueblos y Nacionalidades (PyN) es la primera lengua y el español es la lengua de relación. En la provincia de Imbabura, en las escuelas bilingües la primera lengua es el kichwa, por lo que se requiere que los estudiantes tengan acceso a textos con contenidos en este idioma.

Los kichwa hablantes mantienen la identidad lingüística en sus prácticas de enseñanza, costumbres y tradiciones, todo ello en un contexto comunitario³¹. Según la Campaña Mundial por la Educación, es prioridad que se institucionalice la enseñanza en la lengua materna a las niñas y niños de los grupos étnicos. Ellos indican que esta práctica ha demostrado mejorar las capacidades de la comprensión lectora y escritura en la lengua materna.^{32, 33} Para Marcillo Victoriano, nativo kichwa hablante, docente en escuelas bilingües por más de 30 años y director provincial de educación bilingüe del 2005 al 2008; los textos de lectura en kichwa y su enseñanza – aprendizaje deben contener con prioridad

³¹ Marleen Haboud, *Kichwa y español en los Andes Ecuatorianos* (Quito, Edición Abya Yala 2009), 36.

³² Campaña Mundial por la Educación” *Informe estratégico de la campaña mundial por la educación (2013):*” Educación en la lengua materna lecciones de políticas para la calidad y la inclusión” (África: Edición Educación 2013), 3.

³³ Campaña Mundial por la Educación, “Educación en la lengua materna”, 4.

los conocimientos y prácticas de las comunidades locales. Además, su enseñanza debe darse prioritariamente desde la práctica oral. Con esto se consigue que la lectura sea sobre temas con los cuales el lector está familiarizado, facilitándose así su comprensión y logrando un aprendizaje significativo. Asimismo, al hacer que estos materiales sean socialmente apropiados y llamativos, se espera que las niñas y niños tengan mayor interés³⁴. En este escenario, el papel de acompañamiento y guía del docente es esencial para que la aplicación de las actividades de lectura tenga los resultados esperados de motivación y comprensión.

Con la finalidad de escribir, la academia de lengua kichwa ha acordado adaptar los sonidos del kichwa al alfabeto utilizado en el español. El abecedario kichwa, consta de tres vocales: a, i, u; y quince consonantes: k, ch, h, l, ll, m, n, ñ, p, r, s, sh, t, w, y. En el texto de gramática pedagógica del Kichwa, antes indicado, se advierte que algunos sonidos se unifican para la escritura; como, por ejemplo, en el caso de los sonidos f, b, p la escritura debe ser con /p/. Con el alfabeto definido y las consideraciones adicionales de adaptación de sonidos a la escritura unificada, se puede generar todas las combinaciones de sílabas y palabras como en cualquier otro idioma.^{35, 36}. El siguiente ejemplo resume algunas de las principales diferencias de la gramática en kichwa y del español.

Kichwa

Imak
Ñukapa yana allkuka

Paktachik
Tulluta

Imachik
ñapash mikukun.

Español

Pronombre Sujeto Adjetivo
Mi perro negro

Complemento
el hueso

Verbo Adverbio
está comiendo rápidamente.

En la oración “Mi perro negro está comiendo rápidamente el hueso”, se puede evidenciar como es la estructura gramatical en español y en kichwa. Se tiene textos que desarrollan a profundidad la gramática y la ortografía del kichwa académico, cuya revisión queda a la curiosidad e interés del lector.

³⁴ Victoriano Marcillo, Entrevistado por el autor, 27 de julio de 2017.

³⁵ *Ibíd*, *kichwata yachaymanta Gramática pedagógica* 23.

³⁶ Casa de Cultura Ecuatoriana, *Núcleo Sucumbíos, Shimitukkamu – Diccionario con la nueva escritura del Kichwa según la Academia de la Lengua Kichwa del Ecuador* “(ALKI), kichwa – español, español – kichwa” (Quito: Editorial Casa Cultura Ecuatoriana 2007), 13-28.

1.4. La lectura comprensiva en la escuela bilingüe

La lectura comprensiva en kichwa es posible cuando existe un dominio del lenguaje y el conocimiento de su bagaje cultural. El dominio de un idioma materno minoritario (kichwa) y la lengua de poder político, económico (español) son posibles. Por ejemplo, en Cataluña en los años 80's, para lograr el bilingüismo en catalán y español, debieron iniciar con lo siguiente: oficializar el idioma, tener un gobierno e instituciones públicas con disposición real a apoyar a fortalecer la lengua y la cultura, producir todo el material escrito y multimedia en físico o digital para la enseñanza y comunicación en el idioma a fortalecer, tener una población nativa hablante sensible y dispuesta a fortalecer la lengua y por último que los español – hablantes tengan conocimiento y un nivel de dominio de la lengua minoritaria^{37,38}.

En el caso de Ecuador, la primera condición de reconocimiento oficial de la lengua kichwa está establecida en la constitución. En relación con la segunda condición, se tiene iniciativas con normativas, pero aún se tiene un apoyo débil desde el nivel de los tomadores de decisión para su implementación. La tercera condición, la producción de material en kichwa se da por iniciativas particulares y sueltas, falta la institucionalización y estamos lejos de que todo material sea en kichwa, el cual es el idioma que se busca fortalecer. En la cuarta condición, la población identificada como kichwa ha mantenido por largos periodos su lengua, pero en esta última década se ha dado una acelerada aculturación por la inserción de los kichwa – hablantes en la cultura occidental; pero esta misma condición ha promovido un crecimiento en iniciativas de fortalecimiento y valoración del kichwa. Para finalizar, la quinta condición, los hispano hablantes tienen reducido conocimiento del kichwa; para paliarlo se ha normado que las lenguas indígenas se incluyan en el currículo hispano; los efectos de su implementación podrían visibilizarse en el mediano o largo plazo. Pese a las dificultades antes indicadas, se tiene avances, pero definitivamente se requiere hacer una revisión y mejora de las estrategias para posicionar las lenguas indígenas y lograr el bilingüismo. La experiencia catalana demuestra que esto si es posible; donde los estudiantes de los sextos años tienen, no solamente un buen rendimiento, sino, una suficiencia tanto en catalán como en español y también aprenden

³⁷ Miquel Siguán, *Catalán y español en la escuela: un primer balance, Infancia y Aprendizaje* (Cataluña: 1986), 1-10.

³⁸ Departamento de Enseñanza, Generalitat de Cataluña. “Decreto 119, Ordenación de las enseñanzas de la educación primaria. 23 de junio 2017

http://dogc.gencat.cat/ca/pdogc_canals_interns/pdogc_resultats_fitxa/?action=fitxa&documentId=696985&language=ca_ES

una lengua extranjera³⁹. En un estudio realizado en el norte de Argentina y sur de Paraguay, encontraron que el desempeño en dos lenguas es mejor cuando las personas empiezan con el bilingüismo desde edades tempranas que cuando inician a aprender la segunda lengua en la etapa escolar.⁴⁰ Los actores del sistema educación del Ecuador deben considerar estas y otras experiencias, revisarlas y adaptarlas a nuestras escuelas.

2. Beneficios de la lectura comprensiva

2.1. Los beneficios de la lectura en edades tempranas

El dominio de la comprensión lectora tiene beneficios la lectura a corto y mediano plazo. A largo plazo Esteve y Collado, encontraron que la lectura puede ser un factor protector del deterioro cognitivo, esta protección parece ser más significativa en aquellos lectores frecuentes cuya historia de lectura supera los 5 años. El fomento de la lectura podría ser una buena estrategia de prevención primaria de las patologías relacionadas al deterioro cognitivo^{41, 42}. El desarrollo de los conocimientos, destrezas y actitudes de lectura en etapas tempranas de 0 a 6 años aporta las bases cognitivas, afectivas y sociales para el aprendizaje escolar y posterior⁴³. El ser humano, desde el sexto mes de gestación escucha claramente la voz de la madre; la lectura puede iniciar incluso a esta edad. La lectura en voz alta sensibiliza el sistema nervioso e imprime las primeras pautas lingüísticas en la etapa de gestación y primeros meses de vida⁴⁴. Quienes están expuestos a la lectura tempranamente, se predice que tengan un mejor desempeño en comparación a aquellos con baja o nula exposición⁴⁵. Para el Departamento de Educación de Estados

³⁹ Departamento de Enseñanza, Generalitat de Catalunya, *Informes de Avaluación, conocimiento de las lenguas catalana y castellana del alumnado de Cataluña* (Cataluña: 2017).

⁴⁰ Alejandra Sadaniowski et al., "Impacto del bilingüismo temprano y nivel socioeconómico sobre las funciones ejecutivas" (Revista NeuroPsicología Latinoamericana), 25 de febrero de 2018. <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=439552509001>> ISSN,pdf.

⁴¹ Miguel Esteve E y Ángel Collado Gil, *El hábito de lectura como factor protector de deterioro cognitivo*, Vol 27, Issue ISSN 0213-9111, (Gaceta Sanitaria, 2013),68-71, <https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2012.04.016>

⁴² Robert W. et al., Life-span cognitive activity, neuropathologic burden, and cognitive aging. (Neurology, 2013), 81(4), 314-321.

⁴³ Malva Villalón, María Eugenia Ziliani y María Jesús Viviani "Fomento de la lectura en la primera infancia: programa de formación de educadores y/o técnicos de centros de educación infantil" (tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica de Chile, 2009), 4- 5.

⁴⁴ Consejo Nacional de Fomento Educativo, *Estimulación durante el embarazo*, (México D.F., CONAFE: 2016), 28.

⁴⁵ Malva Villalón, María Eugenia y María Jesús Viviani "Fomento de la lectura en la primera infancia" (tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica de Chile, 2009), 6.

Unidos (2005, 5), en su texto sobre “Ayudando a los hijos a ser lectores”; y Villalón M, Ziliani M.E. y Viviani M.J, en su texto sobre el “ el fomento de la lectura en la primera infancia”, indican que la lectura en edades tempranas es importante porque permite que las niñas y niños desarrollen el vocabulario, tomen conciencia de los sonidos que forman las palabras, inicien con el reconocimiento de los mecanismos de lectura y escritura, familiaricen con las características de los textos y valoren su función social y cultural^{46,47}. Esta aseveración es consistente con los aportes de Piaget sobre los individuos que construyen su propio conocimiento en las diferentes etapas de desarrollo cognitivo, y de Vygotsky que indica que el aprendizaje está basado en la interacción-apoyo social y el desarrollo del lenguaje.

2.2. Beneficios de la lectura comprensiva en edad escolar

En el lenguaje, se requiere el desarrollo cognitivo que facilita la adquisición del vocabulario y de las reglas gramaticales del idioma o idiomas que las niñas y niños aprenden; pero esta adquisición facilitada la relación que tienen con los adultos o pares, en especial cuando están en la zona de desarrollo próximo^{48, 49, 50}. En contexto indica que mientras más temprano se inicie la exposición y estimulación del lenguaje y la lectura, se espera que el interés y desempeño sean mejores. En este estudio, es fundamental considerar el bilingüismo y otros factores asociados de tipo socioeconómico y cultural.

La familia tiene un rol importante en el aprendizaje de la lengua. Los niños que escuchan durante la niñez los sonidos de otros idiomas tienen mayor facilidad de aprendizaje en etapas posteriores. En el caso de los niños de las escuelas bilingües, ellos se encuentran expuestos a dos lenguas simultáneamente. Esta exposición paralela a dos lenguas debe ser equilibrada, tanto en el hogar como en la escuela. Este equilibrio está dado por la preferencia de una de las lenguas, por ejemplo, en los Estados Unidos, los niños hispanos o nativos americanos tienen preferencia por hablar inglés. Algo similar

⁴⁶ Malva Villalón, María Eugenia y María Jesús Viviani “Fomento de la lectura en la primera infancia” 7.

⁴⁷ Department of Education: *Office of Communications and Outreach, Helping Your Child Become a Reader*, (Washington: 2005), 5

Aurelia Rafael Linares, *Colegio de Psicólogas de Cataluña, Desarrollo Cognitivo* “Las teorías de Piaget y Vygotsky” (Barcelona: Universidad de Barcelona, 2009), 16.

⁴⁹ Aurelia Rafael Linares “Las teorías de Piaget y Vygotsky”, 17.

⁵⁰ Anita Woolfolk, *Psicología Educativa*, 11va edición, ISBN: 978-607-442-503 (México: Pearson Educación 2010), 31-63.

ocurre en los indígenas del Ecuador, donde por la presión social, las familias y consecuentemente los niños tienen una creciente preferencia por dominar el español. En este contexto, se recomienda que el sistema de educación propicie un bilingüismo balanceado⁵¹.

La lectura mantiene varios beneficios en esta etapa escolar porque ayuda su nivel de aprendizaje dentro de la comprensión de textos y también en las habilidades de escribir, escuchar, hablar para una formación personal y educativa. Para mantener el encanto de la lectura vale comenzar con lecturas de interés propio, mantener una disciplina de lectura en el horario disponible que el estudiante tenga⁵².

3. Teorías: constructivista, socio - cultural y aprendizaje significativo

La enseñanza y el aprendizaje se puede abarcar desde varios enfoques. Entre ellas tenemos las teorías: de aprendizaje constructivista de Piaget, sociocultural de Vygotsky y significativo de Ausubel; las cuales vamos a explicar brevemente a continuación.

3.1. Teoría constructivista

Los conocimientos y el aprendizaje del ser humano se desarrollan paulatinamente y de forma secuencial. Jean Piaget agrupó el aprendizaje en cuatro etapas de desarrollo, estas son: senso-motora, preoperacional, operacional y abstracta; y ellas cumplen con las propiedades de secuencialidad, integración, estructura de conjunto y descripción lógica⁵³. Un estudiante de sexto año de educación básica en base a esta teoría está dentro de la etapa operacional⁵⁴. En relación con la lecto-escritura, en esta etapa el niño comprende el concepto de espacio y tiempo; esto le permite reconocer y reproducir correctamente las representaciones, pero aún no logra distinguir los diferentes puntos de vista⁵⁵. Lo anterior indica que los niños en las edades de 7 a 12 años logran diferenciar correctamente las letras, palabras y signos de puntuación; por lo tanto, lo que consiguen es leer literalmente

⁵¹ Anita Woolfolk, *Psicología Educativa*, 54-56.

⁵² Nora Irayda Barrera Moreno, *El juego como técnica para la comprensión de la lectura*, (tesis de maestría, Universidad de San Carlos de Guatemala, Guatemala: 2009) ,34.

⁵³ Feliciano, Villa, *El enfoque constructivista de Piaget en Proyecto docente*: “psicología evolutiva y psicología de la educación” (Barcelona: Universidad de Barcelona, 2003), 271.

⁵⁴ María Francisca Castilla, *La teoría del desarrollo de cognitivo de Piaget aplicada en la clase de primaria*, Universidad de Valladolid, Valladolid, 2013, 20.

⁵⁵ Angela Álvarez, Eugenia Orellana, *Desarrollo de las funciones básicas para el aprendizaje de la lectoescritura según la teoría de Piaget*. (Bogotá: Segunda parte. Revista Latinoamericana de Psicología, 1979), vol. 11, núm. 2, pp. 255-259.

un texto y todavía la comprensión y deducción del mensaje de un escritor puede ser limitado. Esto es un aspecto que los docentes debemos considerar al momento de aplicar las estrategias de evaluación.

La teoría del aprendizaje constructivista de Piaget considera que el aprendizaje se sustenta en el conocimiento previo. Para poder leer, se debe aprender previamente a reconocer los caracteres y signos del lenguaje; luego se debe combinar los caracteres y formar las palabras, oraciones y párrafos. Estos tienen una asignación fonética y una pronunciación; y su comprensión es posible cuando se los asocia a los objetos o fenómenos a los cuales el aprendiz ha estado expuesto. En esta etapa el rol del hogar y del docente es de motivación-estimulación, mediación, planificación-organización y evaluación⁵⁶.

Aterrizando esta teoría en el aula, se puede crear espacios que propicien la experiencia. Por ejemplo, se puede adecuar espacios de lectura con materiales del medio que incrementen la exposición y manipulación de objetos o experiencias. Asimismo, asignar y planificar lecturas donde se priorice el enriquecimiento del vocabulario tanto literal como contextual, también el reconocimiento de las reglas gramaticales básicas.

3.2. Teoría del aprendizaje sociocultural de Vygotsky

La teoría de Vygotsky considera que el aprendizaje se define por la interacción del sujeto con su entorno social y cultural. Esta teoría considera que el aprendizaje es una construcción conjunta y participativa⁵⁷, y que todo niño tiene conocimientos y experiencias previas antes de entrar a la fase escolar⁵⁸. Este enfoque indica que los significados individuales que asignamos a las palabras, a las acciones y los objetos son construcciones dentro de nuestro contexto sociocultural. Sin embargo, estos significados no son procesos pasivos de adaptación, sino apropiaciones activas porque son comunicativas e interactivas⁵⁹. Aterrizando esta teoría al aula y a las escuelas bilingües, tenemos que los estudiantes ingresan al proceso escolar con conocimientos y significados donde las prácticas socioculturales Kichwas tienen influencia. Por ejemplo, aprenderá

⁵⁶ Alicia Montero, Luz María Zambrano y Carlos Zerpa, *La comprensión lectora desde el constructivismo* (Caracas: Universidad de Zulia, 2002), 13, 15.

⁵⁷ David Kritt, *La perspectiva de Vygotsky sobre el aprendizaje, la cultura y la enseñanza que marca la diferencia, catedrático adjunto, enseñanza*, (New York: Universidad de New York, 2013), 20-21.

⁵⁸ Beatriz Carrera y Clemen Mazarella, *Vygotsky, Enfoque sociocultural* (Maracaibo: Universidad de los Andes Editorial EDUCERE, 2005), 43.

⁵⁹ Miguel Martínez, El enfoque sociocultural en el estudio del desarrollo y la educación. Revista Electrónica de Investigación Educativa, México D.F., Vol. 1, No. 1, 1999.

que una planta de ortiga tiene raíz, hojas, tallos; pero asimismo habrá aprendido dentro de la comunidad que esta planta se utiliza para los baños rituales.

En el caso de la lectura y la escritura, la familia tiene la incidencia inicial en la etapa de prelectura⁶⁰. Es así como, en el descubrimiento de su mundo, el niño no está solo, sino apoyado por su familia, profesores y pares⁶¹. A esto se le llama andamiaje, que es el apoyo de los semejantes con más conocimientos, que sostienen su aprendizaje y sirve para que el niño construya y afiance su comprensión⁶² dentro del contexto sociocultural.

Cassani y Castilla (2010) definen a la literacidad como el “dominio y el uso del código alfabético para producir, representar y transmitir el conocimiento a la comunidad; donde el género discursivo del texto está basado en los valores sociales de ese entorno sociocultural”⁶³. En la escuela bilingüe esto puede evidenciarse cuando las clases en kichwa integran la cultura y la identidad dentro de los contenidos de enseñanza. Con esto se valora y se afianza los conocimientos previos que los niños ya tienen sobre su comunidad y se integra también los conocimientos formales de la lengua.

3.3. Teoría del aprendizaje significativo de Ausubel

En la teoría de aprendizaje significativo⁶⁴, el estudiante depende de la estructura cognitiva previa que se relaciona con la nueva información, entenderse las ideas que un individuo posee en un determinado campo del conocimiento, así como su organización, el aprendizaje significativo ocurre cuando una nueva información se conecta con un concepto relevante pre existente en la estructura cognitiva, esto involucra que, las nuevas ideas, conceptos y proposiciones pueden ser aprendidos significativamente⁶⁵. Se considera también que el aprendizaje significativo, envuelve el desarrollo de habilidades cognitivas para que el estudiante pueda resolver problemas y dar significado a aquello que es el objeto de estudio. Para lograrlo se basa en sus conocimientos previos e incorpora los nuevos en sus bosquejos conceptuales; reajustando y restableciendo su saber, aquello

⁶⁰ Juan Jiménez, Isabel O’shsnaham. *Enseñanza de la lectura: de la teoría y la investigación a la práctica educativa* (La Laguna: Revista Iberoamericana de Educación, 2008) n.º 45/5.

⁶¹ Anita Woolfolk, *Psicología Educativa*, ed., 11 (México, 2010) ,50.

⁶² *Ibíd.*, 42.

⁶³ Daniel Cassany & Josep Castella, *Aproximación a la literacidad crítica* (Florianópolis: Perspectiva, 2010), v. 28, n. 2, 353-374.

⁶⁴ María Luz Rodríguez Palmero, *La teoría del aprendizaje significativo en la perspectiva de la psicología cognitiva*, (Barcelona: Octaedro, 2008), 4.

⁶⁵ Palomino Delgado, *Teoría del Aprendizaje significativo de David Ausubel*, 1983 (Universidad Autónoma Metropolitana: 1996) 3- 4.

implica que el estudiante este actualizado y conozca qué y cómo aprender⁶⁶. El aprendizaje significativo favorece a la adquisición de los conocimientos previos que tiene el estudiante estos conocimientos serán fáciles en relacionar algo que ya sabe con su proceso de aprendizaje, también ayuda a la estimulación e interés y el gusto para aprender significativamente y también motiva lo que la escuela le ofrece⁶⁷. De manera que un aprendizaje significativo dentro del campo de la lectura tenga buenos resultados, esto es aprender desde que se lee un libro, desde que se escucha, desde que se discute o se debate, a su vez la dotación de recursos didácticos es importante para aprender – aprender⁶⁸.

Las teorías del aprendizaje significativo de Ausubel, Piaget y Vygotsky abordan el desarrollo del aprendizaje del ser humano desde sus primeros años de vida, de ellos se puede deducir cómo implican estas teorías en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la actividad lectora. Cada teoría aborda la educación desde diferentes perspectivas, pero el sujeto de estudio es el mismo, la enseñanza - aprendizaje del estudiante. Para el fomento de la lectura comprensiva, se requiere un espacio y materiales adecuados para la lectura en la mayor cantidad de lugares posibles, como el aula, la escuela, el hogar, espacios públicos. Los textos deben ser acordes al desarrollo biológico y cognitivo del público. Los pares, padres y otros actores cercanos al estudiante son el andamio – ejemplo y tienen alta influencia en el aprendizaje. El docente debe propiciar estrategias que permitan y estimulen el aprendizaje significativo y sobre todo que tengan un interés y curiosidad en leer y por ende que accedan a todo tipo de conocimiento por decisión propia. Lo anterior aplica tanto para el aprendizaje de la lectura en español, como en Kichwa. En el caso de Kichwa la particularidad es que se requiere mejorar la institucionalidad pública; fortalecer la imagen y utilidad del idioma en todos los espacios; tener hogares con decisión de reforzar y valorar el idioma; adaptar el Kichwa académico de acuerdo con el público objetivo; generar mayor cantidad y opciones de material de divulgación y enseñanza; preparación continua del profesorado para que tengan suficiencia en el idioma y en metodologías de enseñanza de la lengua. En Kichwa, y otros idiomas de los Pueblos y Nacionalidades, se tienen varios retos para lograr el deseado aprendizaje significativo; sin embargo, no se puede desconocer los avances y los varios grupos de trabajo que aportan a ello.

⁶⁶ Frida Arceo Díaz y Gerardo Hernández, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo* (México, 1999) 56.

⁶⁷ María Luz Rodríguez, *La teoría del aprendizaje significativo*: “una revisión aplicable a la escuela actual”, vol. 3, 2011, 41. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3634413pdf>.

⁶⁸ Isabel Solé, *Estrategias de lectura*, ed 8 (Barcelona: Grao Editorial, 1998), 7.

4. Estrategias metodológicas de enseñanza - aprendizaje de la lectura comprensiva

4.1. Planes nacionales de educación y la lectura comprensiva

Se requiere crear una cultura de lectura para mejorar la comprensión lectora⁶⁹. A nivel nacional, en los Planes decenales de educación está incluido un componente de fomento a la lectura. Para el año 2012, el Ministerio de Educación trabajó en las acciones y estrategias para fortalecer el hábito de lectura en el sistema de educación ecuatoriano. En general se plantea políticas descentralizadas y desconcentradas, infraestructura, materiales y actividades de fomento a la lectura. En particular para el kichwa, se plantea la traducción de obras literarias y la adquisición de audiolibros⁷⁰. Desde el año 2017 se promueve una nueva campaña de incentivo a la lectura “Yo leo” para fortalecer el hábito de la lectura⁷¹. Estas iniciativas son esenciales, dado que el nivel de lectura en el país es de los más bajos de la región.

La lectura comprensiva es esencial en la sociedad porque es una de las vías para la adquisición del conocimiento y la libertad, ayuda a formar hábitos de reflexión análisis, esfuerzo y concentración⁷². Por lo tanto, se puede entender a la lectura como un compromiso social, que permite alcanzar el conocimiento, potenciar la información y fortalecer la participación. Asimismo, es fundamental para un buen desempeño académico, laboral y de aprendizaje continuo y autónomo⁷³. La lectura comprensiva en la escuela permite desarrollar las destrezas lectoras y sienta las bases para crear una cultura de lectura⁷⁴. En el caso del kichwa, se requiere que todos los actores efectivicen en acciones lo que este dictado en las políticas públicas. Asimismo, es esencial que se

⁶⁹ Juan Páez Salcedo y Estuardo Vallejo Aguirre, *Plan Lector, La alegría de leer* (Quito: Gruleer Editorial, 2008), 9.

⁷⁰ Ministerio de Educación del Ecuador, *Informe de actividades de fomento de la lectura* (Quito: MinEdu, 2012), <http://www.plandelectura.mec.gub.uy/innovaportal/file/35043/1/pnl-ecuador.pdf>

⁷¹ Ministerio de Educación del Ecuador, *Campaña de incentivo a la lectura “YO LEO”* (Quito: Ministerio de educación, 2017), 20. <https://educacion.gob.ec/gobierno-nacional-presento-la-campana-de-incentivo-a-la-lectura-yo-leo/pdf>.

⁷² Perla Prado, “*El aprendizaje significativo en la comprensión de la lectura y propuesta de atención*” (tesis de maestría, Universidad de Morelia, Michoacán -México, 2009), 15.

⁷³ Lidier Álvarez, *Acercamiento al estado actual de la promoción de la lectura en la biblioteca pública en Colombia-*. *Revista Interamericana de bibliotecología*, vol., 31 (Colombia: Universidad de Antioquia, 2008), 22.

⁷⁴ Ariel Gutiérrez Valencia y Roberto Montes de Oca, *La importancia de la lectura y su problemática* (México: 2004), 5.

inicie con el bilingüismo antes de la etapa escolar. Para lograrlo, es necesario la participación de la familia, quienes deben valorar, enseñar y mantener la lengua materna.

4.2. Estrategias metodológicas de la lectura

Una estrategia metodológica educativa es el conjunto de herramientas, métodos o técnicas para que un docente o facilitador utiliza en la enseñanza. Esta, pretenderá dar respuesta a ¿Cómo enseñar?⁷⁵ Las estrategias metodológicas, permiten identificar procedimientos eficientes para fortalecer las capacidades de lectura y que se evidencie en el rendimiento escolar.⁷⁶ La lectura comprensiva utiliza destrezas y estrategias cognitivas; siendo estas similares en la lectura en kichwa y el español. Es importante para el lector; interpretar, formar opiniones, deducir, tomar ideas centrales y captar el sentido y tener un juicio de lo leído⁷⁷. Las estrategias para un mejor proceso en la lectura comprensiva contemplan tres fases (Ilustración 3). La primera fase es la pre - lectura o fase de anticipación, aquí se indaga los conocimientos previos y se plantean preguntas previas que decantan en las premisas o hipótesis que deberán ser validadas con la lectura. Esta fase se considera que es de las más importantes y requiere de un adecuado acompañamiento y guía del docente.

La segunda fase es de la lectura o fase de construcción, aquí se centra en el contenido del texto. El lector, además de comprender lo escrito, debe deducir el contexto del texto. Se puede releer para comprender y donde corresponda, debe revisar el significado de términos desconocidos. Finalmente, la tercera fase es de la post-lectura, conocida también como la fase de evaluación. Se evidencia la comprensión de la lectura mediante diversos recursos: mapas conceptuales, cuadros sinópticos entre otros. En esta fase se responde o verifica a las preguntas o hipótesis iniciales⁷⁸. Se considera que las estrategias de enseñanza - aprendizaje en la lectura comprensiva, tienen diversos: contenidos, áreas de estudio y la variedad de textos⁷⁹.

⁷⁵ Miguel Ángel Fortea, *Metodología didáctica para la enseñanza y aprendizaje de competencias*, (Valencia: Universidad Jaume, 2009), 7.

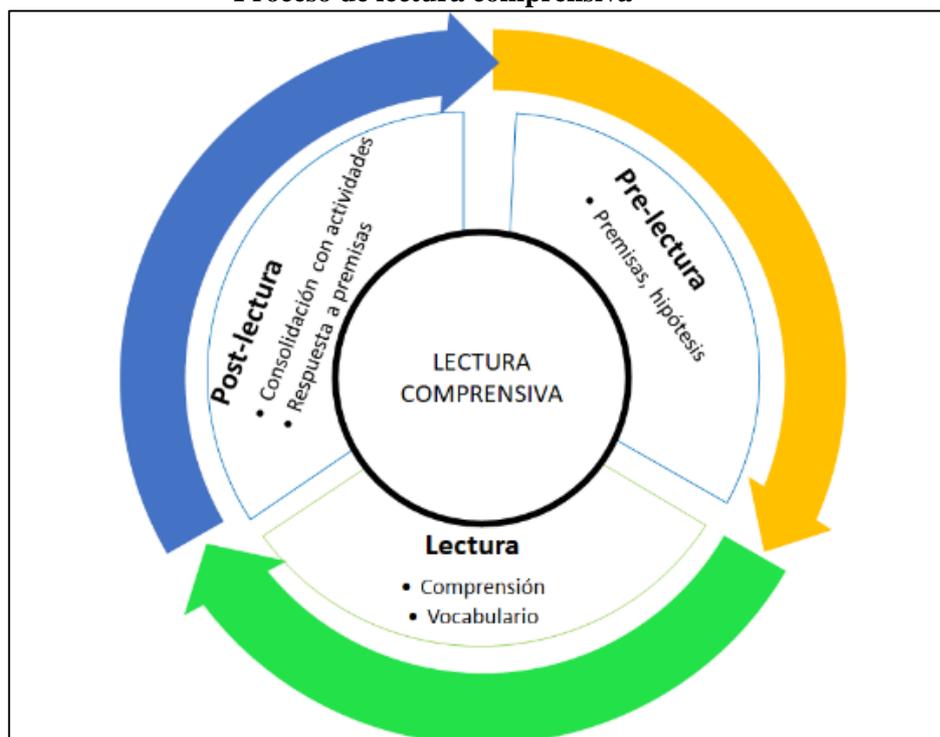
⁷⁶ Visión Mundial Ecuador, *Guía de Animación a la lectura, una experiencia familiar*, (Quito: 2016), 11.

⁷⁷ Juan Páez, y Estuardo Vallejo, *Plan lector "La alegría de leer"*, (Quito: Gruleer, editorial, 2008),21.

⁷⁸ Álvaro Santiago, Myriam Castillo y Dora Morales, *Estrategias y enseñanza - aprendizaje de la lectura*, (Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2007) ,30.

⁷⁹ Judith Batista, y Leonor Salazar, "Didáctica de la comprensión lectora del discurso científico-técnico en inglés en el área de ingeniería", vol. 17 (Maracaibo: Universidad del Zulia, 2011), 17-19.

Ilustración 3
Proceso de lectura comprensiva



Fuente: Álvaro Santiago Myriam Castillo y Dora Morales
Elaboración propia

Para las estrategias de enseñanza y aprendizaje en el proceso de lectura comprensiva para el idioma español y kichwa es la misma. La diferencia en el caso de la enseñanza de la lectura en la lengua kichwa, es que tiene un componente cultural, donde se busca fortalecer los conocimientos ancestrales. Por ello, es recomendable que las clases se dicten en la lengua kichwa. Esto ayudará a que los niños kichwa hablantes tengan buenas destrezas y habilidades en la lectura y a la vez valoren y promocionen sus raíces indígenas⁸⁰.

Un proceso estratégico en la línea de comprensión lectora es la interacción del conocimiento previo del estudiante. El docente debe tomar en cuenta esta base para proceder a plantear un texto para leer y conseguir que la lectura sea comprensiva. Para ello deben considerar dos preguntas guía para cada estudiante: ¿Qué sabemos sobre el tema?, ¿Qué más queremos saber sobre el tema? Estas interrogantes son esenciales, porque a partir de ella se construye la comprensión de la lectura y la respuesta a las premisas iniciales. Luego de la lectura, si es efectivamente comprendido, el aprendizaje

⁸⁰ Francisco Otavalo, entrevistado por el autor, 31 de julio, 2017.

se registrará en la memoria de largo plazo (MLP)⁸¹. Tomar en cuenta los conocimientos e ideas previas del estudiante es necesario porque hace un verdadero manejo de lectura y su nivel de lectura comprensiva será mejor mantendrá en su memoria recuerdos de aprendizajes novedosos e interesantes, y el nivel de desarrollo de lectura será mejor en todos los espacios de aprendizaje.

4.1. Proceso estratégico de lectura en el kichwa

La educación intercultural bilingüe en el Ecuador se basa en el Modelo del Sistema de Educación Bilingüe -MOSEIB. Este modelo se caracteriza principalmente por integrar y valorar la identidad cultural y los conocimientos de los pueblos y nacionalidades indígenas. Asimismo, por generar aprendizaje sobre los conocimientos previos que traen los niños de su familia y comunidad⁸². El MOSEIB versión 2008, considera cuatro fases de conocimiento en la enseñanza y aprendizaje:

- Conocimiento previo: trata sobre el uso de los conocimientos con las que el estudiante ya cuenta.
- Conocimiento: sobre el conocimiento previo se reflexiona y analiza, y se trabaja en el aprendizaje de nuevos conocimientos.
- Creación del conocimiento: sobre el conocimiento actualizado, se utiliza la imaginación, el ingenio, la fantasía y otros recursos intelectuales para consolidarlo.
- Socialización del conocimiento: en esta fase, los productos del aprendizaje se validan y valoran con los compañeros⁸³.

Las fases de conocimientos del MOSEIB facilitan la aplicación, socialización y evaluación a medida que avanzan en el aprendizaje. Sin embargo, para aplicarlo en el aula, los docentes deben conocerla y entrenarse en la metodología. Desde una mirada socio cultural, en el sistema de educación bilingüe, se promueve la enseñanza en la lengua materna. Esta condición favorece la naturalidad y facilidad de comunicación, lo cual incide positivamente en la enseñanza y aprendizaje, en los niveles de comprensión de

⁸¹Anco Barnes y Noemi Perla, “La biblioteca escolar como recurso central del aprendizaje: propuesta de formación en el centro educativo”, 25 de agosto de 2018 en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=63500002>, ISSN 1575-2437, pdf.

⁸² Ministerio de Educación, *Modelo del sistema de educación Intercultural Bilingüe* (Quito: Ecuador, 2000), 41

⁸³ Ministerio de Educación, *Modelo del sistema de educación Intercultural Bilingüe*, 42.

lectura y escritura, y por ende en la mejora de sus capacidades^{84, 85}. Según Victoriano Marcillo, docente de educación bilingüe con más de 20 años de experiencia, en la enseñanza de la lectura en kichwa se debe integrar las costumbres y conocimientos culturales propios de la nacionalidad kichwa. Entre ellos podemos indicar la vestimenta, los alimentos, las festividades, las plantas medicinales o los sitios sagrados. Esto permite mantener la tradición oral del idioma, la revitalización de los conocimientos y el enlace con el entorno familiar y comunitario. Asimismo, V. Marcillo, indica que la habilidad de comprensión debe abarcar los cuatro componentes de la lengua: escuchar, hablar, escribir y leer. Un ejemplo, es el tema de los animales domésticos; donde los estudiantes ya poseen un conocimiento previo y con la ayuda del profesor este aprendizaje se enlaza y adapta a estructuras formales de la lengua. Para tener mayor efectividad en la enseñanza - aprendizaje, se puede acudir al uso de gráficos, laminas y material concreto del entorno. Finalmente se pediría que el estudiante escriba y lea lo aprendido, es decir que socialice con sus compañeros⁸⁶.

Dentro de la comunidad de estudio, se ha trabajado en el apoyo al aprendizaje de la lengua kichwa. Para el presidente de la comunidad, Daniel Lanchimba, desde su experiencia, el kichwa en las comunidades indígenas es oral e históricamente se ha tenido menos dominio del componente de lectura y escritura del idioma. En este escenario, con el apoyo de Visión Mundial Ecuador (VME) se ha trabajado en el mantenimiento y reforzamiento de la identidad cultural y el idioma kichwa⁸⁷. VME es una organización no gubernamental con presencia por aproximadamente 18 años en la parroquia de Quichinche. Su trabajo ha tenido énfasis en el aseguramiento del acceso a la educación, la seguridad alimentaria y la salud de los niños de las comunidades. En el área educativa en particular, su trabajo se ha enfocado en programas de refuerzo del aprendizaje, la provisión de materiales didácticos adicionales y textos para la creación de pequeñas bibliotecas escolares. Asimismo, durante su trabajo en la comunidad, han apoyado en la actualización de conocimientos y capacitaciones a docentes⁸⁸.

⁸⁴ Campaña Mundial por la Educación, *Informe estratégico de la campaña mundial por la educación (2013)*: “Educación en la lengua materna lecciones de políticas para la calidad y la inclusión” (África: 2013), 3.

⁸⁵ Campaña Mundial por la Educación “Educación en la lengua materna lecciones de políticas para la calidad y la inclusión”⁶.

⁸⁶ Victoriano Marcillo, entrevistado por el autor, 25 de julio 2017.

⁸⁷ Daniel Lanchimba, entrevistado por el autor, 29 noviembre, 2017.

⁸⁸ Susana Anrango entrevistado por el autor, 28 de octubre 2018.

Desde VME se ha trabajado en la elaboración de materiales de lectura con la participación de docentes de las escuelas bilingües. Estos materiales tienen contenidos de cuentos, canciones, adivinanzas y juegos tradicionales. Los materiales fueron utilizados en programas de fortalecimiento del aprendizaje durante cuatro años continuos (2008-2012). Los resultados mostraron que los estudiantes mejoraban sus habilidades de lectura y el uso del idioma. Para el 2016, VME evidenció que la proporción de niños que utilizan la lengua kichwa como lengua materna está bajando. Debido a ello, se requiere retomar programas de reforzamiento para la valoración cultural y del idioma.

Capítulo segundo

Estándares de aprendizaje y factores asociados a la lectura

1. Estándares de aprendizaje

1.1. Estándares de lectura comprensiva en el Ecuador y Latinoamérica

Estándares de Educación del Ecuador del año 2012 y situación de la lectura comprensiva en el sistema de educación básica del Ecuador según el Ministerio de Educación del Ecuador manifiesta que dentro de sus estándares educativos del año en especial la materia de lengua y literatura es favorecer al mejoramiento de la calidad educativa de los procesos de enseñanza y aprendizaje desde el primer año de educación básica hasta el tercer año de bachillerato, para aquello el Ministerio de Educación establece estándares de aprendizaje en área de lengua y literatura aquellos estándares de nivel general para todos sus niveles de educación básica hasta el nivel de bachillerato, comunicación oral, comprensión de textos escritos, producción de textos escritos⁸⁹.

Los estudiantes de sexto y séptimo año de educación básica, en el curso de lengua y literatura deben aprender los siguientes dominios:

Dominio A: comunicación oral.

- Escucha activamente textos literarios y no literarios con párrafo de introducción, desarrollo y conclusión, mantiene un vocabulario variado puede deducir según el texto.
- Infiere el significado de palabras, reconoce las ideas principales y la información relevante relacionada con el significado global del texto, abre y cierra un discurso, y respeta la opinión de sus interlocutores.
- Expresa ideas, experiencias y hechos dentro del espacio comunitario.

Dominio B: comprensión de textos escritos

- Comprende textos literarios poéticos, narrativos y no literarios, reconoce los rasgos que distinguen un texto literario con uno no literario.
- Determina elementos de ideas principales y secundarias, interpreta la idea global del texto.

⁸⁹ Ministerio de Educación, *Estándares de calidad educativa, Aprendizaje, Gestión escolar, desempeño profesional e infraestructura* (Quito: Ministerio de educación, 2012), 19-20.

- Expresa ideas con base en información comparada y formula planteamientos a partir de los textos leídos.

Dominio C: producción de textos escritos

- Producen textos escritos literarios y no literarios, para exponer e informar.
- Organiza ideas sobre un tema central, y considera la estructura de un texto, utiliza las partes de un párrafo introductorio y conclusivo, emplea un vocabulario variado y mantiene la concordancia verbal, aplica las normas ortográficas básicas y el uso correcto de los signos de puntuación, escribe textos sobre experiencias personales y diversas situaciones cotidianas⁹⁰.

En el marco curricular del Ministerio de Educación del Ecuador, en relación con la lectura y la comprensión de textos; se considera a ésta como una actividad cognitiva de gran complejidad en el que intervienen numerosas operaciones mentales. Leer es entonces comprender un texto y el objetivo de la educación es establecer personas capaces de autorregularse en su proceso de comprensión de textos. El uso de recursos es que los estudiantes accedan a diferentes fuentes de información aquellas las bibliotecas y las páginas web, estos recursos deben ser aprovechados por que ayuda al estudiante a ser capaz de identificar, resumir, recoger, establecer y analizar información progresando por su propia exploración y mantendrá la capacidad de desenvolver críticamente sus ideas de todas las fuentes consultadas⁹¹. El Ministerio de Educación del Ecuador manifiesta el logro de estándares de dominios de aprendizaje dentro del área de lengua y literatura en los cinco niveles de educación básica hasta el bachillerato y también las especificaciones que tiene el currículo, pero a lo largo de su formación estudiantil el estudiantado por razones personales sean estas internas y externas aún mantiene limitaciones en alcanzar estos estándares de aprendizaje, que el Ministerio de Educación presenta dentro de sus currículos. Dentro de las aulas educativas rurales y urbanas del sistema de educación pública es necesario la participación primordial de la familia y el involucramiento de la comunidad educativa y desde este grupo social tomen la participación en plantear acciones de propuestas y evolución para el mejoramiento y fortalecimiento del espacio de lectura buscando la asociación de estrategias creativas.

⁹⁰ Ministerio de Educación, *Estándares de calidad educativa*, 21.

⁹¹ Ministerio de Educación de Ecuador, *Currículo de los niveles de educación obligatoria año de educación general básica y bachillerato general unificado año 2016*, (Quito; Ministerio de educación, 2016), 196.

1.2. Rendimiento de estudiantes de América Latina en lectura

Es necesario mencionar que los latinoamericanos dedican pocas horas a la lectura. En el año 2005, en un estudio aplicado en 30 países, se encontró que los latinoamericanos dedican 6 o menos horas a la semana a la lectura. En ese estudio Venezuela tiene la población que más lee (6:24 horas), seguido de Argentina (5:54 horas), México (5:30) y Brasil (5:12)⁹². En Ecuador, de acuerdo con las cifras del Instituto Nacional de Estadísticas y Censos, en el 2012, en las zonas urbanas, el 71.3% de las personas mayores a los 16 años lee algún texto, de ellos la mitad se dedica solamente entre 1 a 2 horas semanales. En relación con el género 3% más mujeres que hombres leen. La cultura de lectura tiene un impacto en la población estudiantes y los resultados son diversos en los países de Latinoamérica.

Tabla 1

Comparación de porcentajes de estudiantes de sexto grado (6AEB) con respuesta correcta.

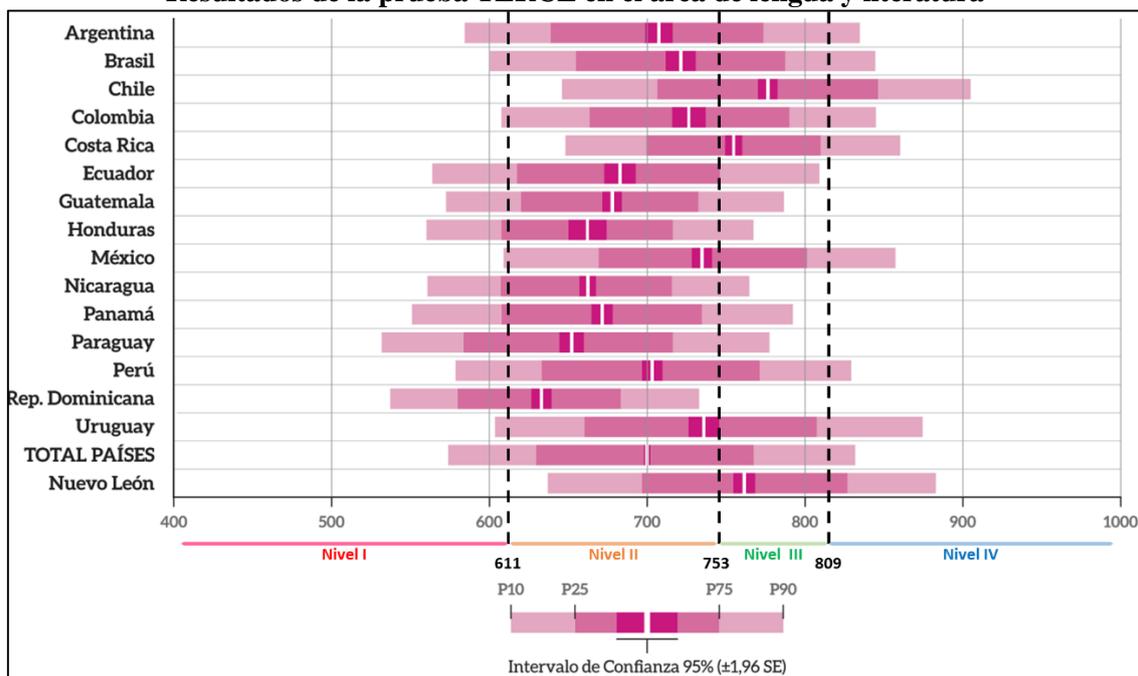
	Dominio			Proceso cognitivo		
	Comprensión Intratextual	Comprensión Intertextual	Metalingüístico y teórico	Literal	Inferencial	Crítico
Ecuador	55%	48%	48%	58%	53%	44%
Ecuador respecto a la Región	-4%	-5%	3%	3%	-3%	-4%
Ecuador respecto a Colombia	9%	-9%	-7%	-8%	-8%	-9%
Ecuador respecto a Perú	-4%	-5%	-1%	-4%	-3%	-2%

Fuente: Unesco
Elaboración propia

En Latino América, los niveles de lectura comprensiva en los niños y niñas de sexto grado son diferentes. En el año 2013, UNESCO realizó un estudio sobre el logro de aprendizaje denominado Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE) en lectura, matemática, ciencias naturales y escritura. En la lectura el estudio buscaba evaluar el dominio de la comprensión de textos y el dominio metalingüístico y teórico; y los tres procesos cognitivos: comprensión literal, inferencial y crítica (Ilustración 4). La muestra total para lectura en sexto grado fue de 56779 estudiantes, de los cuales 4842 fueron de Ecuador.

⁹² Jason English, *Cual país lee mas?* (ingles: Which country reads the most?), 20 de noviembre, 2017, <http://mentalfloss.com/article/55344/which-country-reads-most.2004.pdf>.

Ilustración 4
Resultados de la prueba TERCE en el área de lengua y literatura



Fuente: UNESCO

Elaboración: adaptado de la UNESCO, 2013.

El promedio de logro Regional y de Ecuador fueron 700 ± 1.08 y 683 ± 5.14 sobre 1000 puntos respectivamente (Tabla 1, Ilustración 3). Esto significa que Ecuador está por debajo del promedio de logro regional. Asimismo, se evidencia en la ilustración 3, que el rendimiento de Ecuador está por debajo de 8 de los 15 países analizados, sin embargo, por encima de 6 países. En relación con los países vecinos, nuestro país está por debajo de ellos, en un promedio 9% por debajo de Colombia y un 4% por debajo de Perú (Tabla 1). En relación con los niveles de logro, en el nivel I, donde los estudiantes reconocen información explícita, familiar o repetitiva del texto, se tiene en lo Regional y Ecuador, a un 18.4% y 20.8% de evaluados. En el nivel II, donde los estudiantes además de tener un logro nivel I, pueden extraer información y hacer inferencias básicas usando información explícita del texto, identifican ideas y personajes; a nivel regional y Ecuador 51.5% y 55.6% respectivamente. En el nivel III, los evaluados logran discriminar información relevante, infieren utilizando su conocimiento previo, reconocen funciones de los elementos del texto y los vinculan, identifican los componentes gramaticales y ortográficos; a nivel regional y Ecuador se tiene que 16.4% y 13.4% de evaluados lo logran. Finalmente, el nivel VI los evaluados infieren de acuerdo con el contexto y reflexionan sobre la función y recursos del texto y pueden relacionarlos; en la región y

Ecuador se tiene al 13.7% y 10.3% de evaluados. En relación con los países vecinos Colombia y Perú, sus promedios son de 726 ± 5.49 y 703 ± 3.39 respectivamente. En relación con los niveles se tiene para Colombia: I 9.7%, II 51.6%, III 21% y IV 17.7%; para Perú: I 18.4%, II 50.3%, III 17.8% y IV 13.5%. Los evaluados se encuentran respecto al promedio regional: de Ecuador -17, de Perú +3 y Colombia +23 puntos⁹³.

En los dominios de la lectura comprensiva, los resultados de Ecuador están por debajo del promedio regional. En la Ilustración 5, se muestra el porcentaje de estudiantes que respondieron correctamente los ítems en cada componente de la evaluación de lectura en sexto grado. En general, los evaluados tienen mejor desempeño en el proceso cognitivo literal, donde los estudiantes reconocen elementos claramente distinguibles en el texto, 55% de los estudiantes ecuatorianos lograron responder correctamente.

El desempeño más bajo en todos los países fue en el proceso cognitivo crítico, donde el estudiante debe valorar y contrastar la información del texto, solamente 44% de estudiantes ecuatorianos lo logró. Si se compara al desempeño regional y los países vecinos como Colombia y Perú, los estudiantes ecuatorianos han acertado en menor porcentaje. En promedio, los estudiantes ecuatorianos acertaron en cerca del 3% menos que el promedio de los países latinoamericanos y el vecino Perú; y cerca del 9% menos que los estudiantes de Colombia (Tabla 2). Estos resultados muestran que cerca de la mitad de los estudiantes ecuatorianos de sexto grado no comprenden lo que están leyendo en los textos y ese porcentaje se vuelve más alto cuando se trata de inferir o hacer un análisis crítico del material leído. En el caso de los sistemas bilingües, los resultados son desalentadores.

En los países estudiados en la evaluación TERCE, los estudiantes indígenas tienen altas probabilidades de tener menor rendimiento que los estudiantes del sistema de educación regular. De los 4842 evaluados del Ecuador, el 0.62% se definió como indígena de acuerdo con la definición de la UNESCO. Su rendimiento en el componente de lenguaje fue 67.47% menor al resto de estudiantes. Indica que además del bajo rendimiento de los estudiantes ecuatorianos, si este estudiante se define como indígena su nota puede ser la mitad de la nota de un estudiante regular⁹⁴. Pone en alta desventaja a los estudiantes egresados de los sistemas de educación bilingüe.

⁹³ *Ibíd.*, 42 - 5.

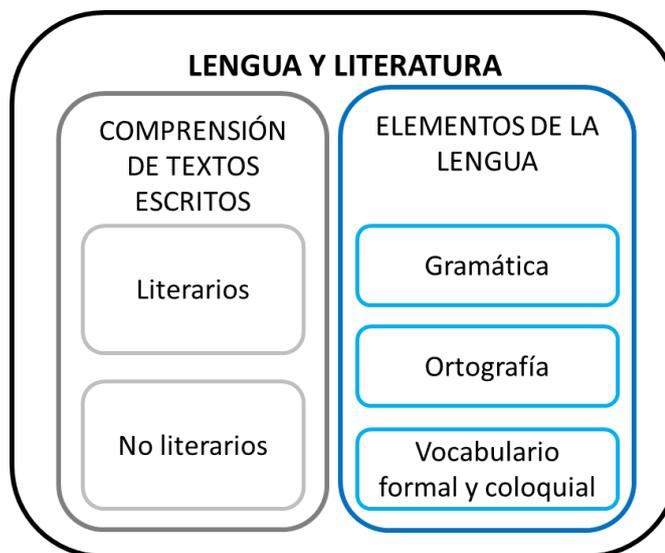
⁹⁴ Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura – UNESCO, *Informe de resultados del tercer estudio regional comparativo y explicativo: “inequidad en los logros de aprendizaje entre estudiantes indígenas en América Latina” ¿Qué nos dice TERCE? (Santiago: 2017)*, 6.

Dado que la enseñanza - aprendizaje es secuencial; a medida que los niños avanzan en los niveles estas deficiencias se van acumulando y su formación se sostiene sobre conocimientos fundamentales débiles. Además de baja calidad de aprendizaje esta situación puede incidir en las probabilidades de éxito en la formación secundaria y superior y por ende en la calidad de vida y la competitividad del grupo humano a las que pertenecen estos estudiantes.

1.3. Rendimiento de estudiantes de Ecuador en lectura

El Ministerio de Educación del Ecuador, aplicó la prueba SER ECUADOR en los años lectivos 2014, 2015, 2016 en las escuelas públicas. Estas evaluaciones estandarizadas se aplicaron en las materias de Matemática, Lengua y Literatura, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales a los niños y niñas de cuarto, séptimo y décimo año de educación básica y a tercero de bachillerato.

Ilustración 5
Componentes evaluados en la prueba SER ECUADOR en el área de lengua y literatura



Fuente: INEVAL
Elaboración propia

En el área de lenguaje y comunicación se evaluó dos componentes: la comprensión de textos escritos y los elementos de la lengua. Dentro de la comprensión de textos escritos se evaluó: la comprensión de textos literarios y textos no literarios; y dentro de los elementos de la lengua: la gramática, ortografía y vocabulario (Ilustración 5). Los resultados de las pruebas SER están disponibles para los diferentes niveles y los años

lectivos, 2013-2014, 2014-2015, 2015-2016, 2016-2017 en el portal en línea del Instituto Nacional de Evaluación (INEVAL)⁹⁵.

En la evaluación Ser Ecuador, los puntajes en lengua y literatura entre diferentes agrupaciones geográficas varían levemente. A nivel nacional el promedio global se mantiene entre 704 y 732; donde el promedio urbano esta entre 706 y 736, y el promedio rural entre 694 y 725; lo cual muestra un desempeño menor en las zonas rurales, aunque esta diferencia se muestra leve a escala nacional (Tabla 2).

Tabla 2
Promedio de notas del séptimo AEGB de la prueba SER Ecuador en lengua y literatura

		Ecuador				Imbabura				Otavalo				Quichinche
AREA	Desempeño	2013-2014	2014-2015	2015-2016	2016-2017	2013-2014	2014-2015	2015-2016	2016-2017	2013-2014	2014-2015	2015-2016	2016-2017	2015-2016
Rural	Insuficiente	609	629	611	620	591	624	593	616	606		567	608	567
	Elemental	744	748	747	746	744	743	734	746	745		730	723	730
	Satisfactorio	861	848	857	860	863	835		855	811				
	Excelente		968		962				960					
	Promedio	708	725	717	694	702	730	641	710	678		611	618	611
Urbana	Insuficiente	612	626	618	624	615	623	633	624		598	612	648	
	Elemental	743	750	751	747	743	736	759	746		742	753	736	
	Satisfactorio	854	845	854	863		841	852	857		808	854	842	
	Excelente	964	969		961				958				954	
	Promedio	706	735	736	711	665	708	757	692		681	710	747	
Global	Insuficiente	611	627	615	622	596	624	609	615	606	598	591	622	567
	Elemental	743	749	750	747	744	748	753	738	745	742	749	734	730
	Satisfactorio	857	846	855	862	863	834	852	861	811	808	854	842	
	Excelente	964	969		962				954				954	
	Promedio	707	732	728	704	697	745	717	674	678	681	680	691	611

Fuente: INEVAL

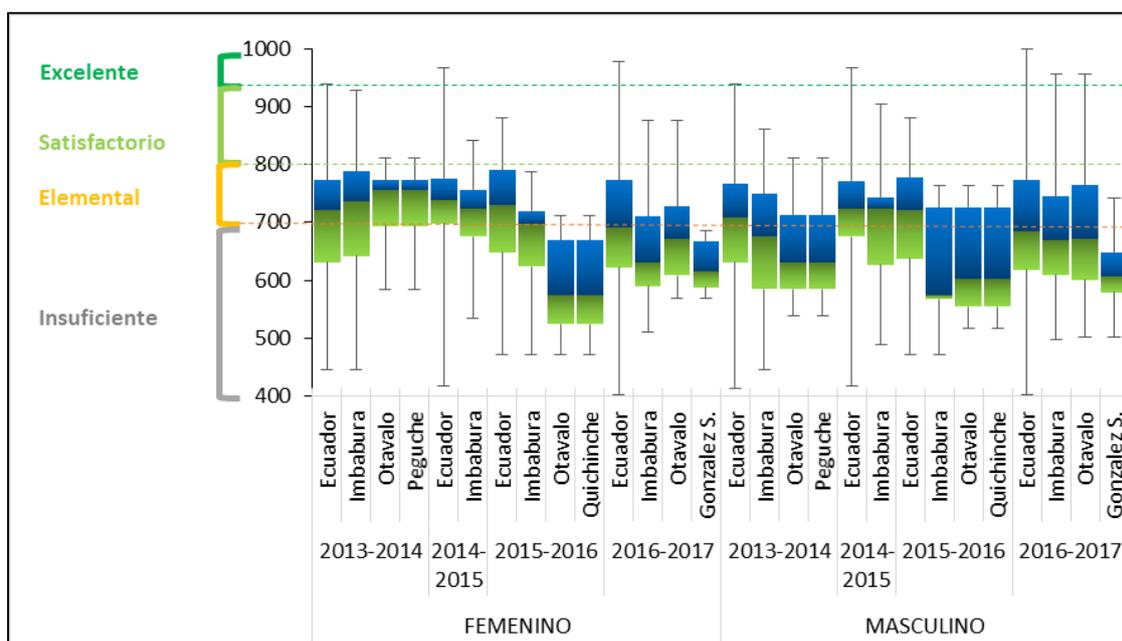
Elaboración propia

A nivel de la provincia de Imbabura el desempeño es menor al promedio nacional, sin diferencias significativas entre las zonas urbanas o rurales. A escala del cantón Otavalo se tiene calificaciones menores a las de la provincia y con una alta diferencia en el desempeño entre la zona rural y urbana. Por ejemplo, en el periodo lectivo 2015-2016 en la zona urbana de Otavalo el promedio es de 710, mientras que en la zona rural que

⁹⁵ Instituto Nacional de Evaluación Educativa – INEVAL, *Resultados de las pruebas SER Ecuador, 2013 – 2014, 2014-2015, 2015-2016 y 2016-2017*, (Quito: 2017).

corresponde a la parroquia de Quichinche el promedio es de 601. Prácticamente 100 puntos de diferencia, y para el periodo 2016-2017 la diferencia es de 130 puntos. Los datos a nivel cantonal y parroquial deben ser utilizados como referenciales del año lectivo particular. Porque debido a la variación de las muestras para la evaluación, no se tiene una serie de tiempo que muestre una tendencia concluyente.

Ilustración 6
Calificaciones en lengua y literatura de estudiantes de séptimo AEGB en la prueba SER Ecuador, zonas rurales



Fuente. INEVAL
Elaboración propia

De los datos disponibles, en lengua y literatura, se puede indicar que la provincia de Imbabura tiene un promedio menor al nacional, el cantón Otavalo tiene un promedio relativamente similar al provincial y dentro del cantón las escuelas rurales tienen un desempeño menor en aproximadamente cien puntos respecto a sus pares urbanos. En la tabla 3 se muestra que en la parroquia Quichinche, los estudiantes evaluados en el periodo 2015-2016 tuvieron calificaciones de categoría insuficiente y elemental aproximadamente un 70% y 30% respectivamente. Estos resultados muestran las diferencias en el tipo de educación a la que acceden los niños y niñas de las escuelas rurales frente a los centros educativos urbanos; asimismo que se debe replantear las estrategias de enseñanza aprendizaje.

Las calificaciones promedio (Tabla 2) muestran una estadística rígida del desempeño, mientras que una visualización de la distribución (Ilustración 5) muestra las

tendencias de los desempeños de toda la población evaluada. Aproximadamente el 75% de los evaluados en todos los periodos, en todas las escalas y zonas tienen un logro insuficiente o elemental. En el caso de las zonas rurales de Otavalo, el 75% de los evaluados están con desempeño insuficiente. En el caso específico de la parroquia Quichinche, prácticamente el 90% tiene notas de insuficiente⁹⁶. En relación con el género, no se observa diferencias significativas. A escala nacional y provincial se tiene una leve ventaja de las niñas sobre los niños; mientras que a nivel de la parroquia Quichinche los niños muestran ventaja sobre las niñas (Ilustración 6).

Estos datos muestran diferencias territoriales en la educación que están recibiendo los estudiantes. Asimismo, estos resultados se deben a factores internos y externos que inciden en su desempeño. Estos factores asociados al aprendizaje se abordan en el capítulo que viene a continuación.

2. Factores asociados en el aprendizaje de la lectura comprensiva

2.1. Factores asociados identificados en Latinoamérica y Ecuador

El Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE), realizado por la UNESCO, aplicó pruebas estandarizadas de evaluación de aprendizajes a estudiantes de educación primaria en 15 países de la región, más el Estado de Nuevo León en México. En Ecuador se evaluaron a 4,631 estudiantes de cuarto AEB (45.7% niñas) y a 4,842 estudiantes séptimo AEB (47.4% niñas)^{97, 98}. Las siguientes fueron las correlaciones que encontraron respecto al contexto del desarrollo económico, social y humano; y el contexto y desafío en educación de cada uno de los países.

Se observa los promedios de logro por país están fuertemente asociados a las condiciones económicas y sociales de su población. La producción interna, las tasas de pobreza, el nivel de oportunidades y el bienestar humano presenta fuerte asociación en, y son influenciados al mismo tiempo por, la educación. Las desigualdades sociales medidas con el índice de Gini en este estudio no tienen vinculación; sin embargo, si están asociados al nivel socioeconómico de los individuos y el índice de desarrollo humano.

⁹⁶ INEVAL, *Resultados de las pruebas SER Ecuador*. 2017

⁹⁷ Instituto Nacional de Evaluación Educativa – INEVAL, *TERCE: factores asociados al desempeño académico*, (Quito: INEVAL, 2015), 2.

⁹⁸ Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura – UNESCO *Informe de resultados TERCE, factores asociados*, (Santiago: 2016), 21-50.

Por lo tanto, se puede inferir que los países con economías fuertes y estables, altos niveles de equidad y mejores oportunidades de vida para sus habitantes proveen condiciones más favorables para el desarrollo de la educación y el logro de aprendizajes. Del mismo modo, las mejoras al sistema educativo repercuten positivamente en las condiciones de desarrollo de las naciones. Se puede asumir que esto se refleja a nivel interno de un país, por lo que es necesario contextualizar los resultados obtenidos en Quichinche con los niveles socioeconómicos de esta parroquia en comparación con el nivel nacional.

Tabla 3

Correlación entre los resultados de la evaluación TERCE en lectura y los contextos económico, social y humano; y educación de los países participantes.

Contexto del desarrollo económico, social y humano del país			
Contexto AEB	4to	7mo	Correlación
Producción per cápita (PIB)	37%	45%	Positiva
Porcentaje de población por debajo de la línea de pobreza	38%	46%	Negativa
Índice de desigualdad socioeconómica (Gini)	0%	0%	Nula
Índice de desarrollo humano	42%	50%	Positiva
Índice de nivel socioeconómico	48%	57%	Positiva

Fuente: UNESCO

Elaboración propia

2.2. Factores socioeconómicos

Las condiciones socioeconómicas de la población tienen relación con el logro académico y las diferencias en los niveles de aprendizaje (Tabla 3). Se ha encontrado que, en los países de Latinoamérica, la prosperidad económica facilita mejores logros de aprendizaje, aunque no es el único factor que lo asegura⁹⁹. Por ello es necesario caracterizar las condiciones socioeconómicas del territorio a ser analizado.

De acuerdo con el Plan de Ordenamiento Territorial de la parroquia Quichinche, la población de esta parroquia se dedica a actividades de agricultura, artesanías, turismo y servicios. Asimismo, encontraron que, en relación con el empleo, las poblaciones de las zonas altas tienen trabajos no calificados e inestables¹⁰⁰. En la parroquia, la agricultura ocupa a la mayor parte de la población; quienes producen cereales, legumbres, hortalizas, lácteos y cárnicos¹⁰¹. De acuerdo al atlas de desigualdades publicado el INEC para la

⁹⁹ *Ibíd.*, 24 - 25.

¹⁰⁰ Gobierno autónomo descentralizado parroquial de Quichinche 2014- 2019, *Plan de desarrollo y ordenamiento territorial de la parroquia San José de Quichinche, 2015 -2019* “Análisis de la población económica octubre 2015” (Otavalo: 2016), 32

¹⁰¹ Gobierno autónomo Quichinche, *Plan de desarrollo y ordenamiento territorial*, 34-35

parroquia San José de Quichinche, dónde se encuentran las comunidades de estudio tienen altas desventajas respecto al cantón Otavalo, la provincia de Imbabura y al país en las condiciones socio-económicas (Tabla 4).

Tabla 4

Índice económico del Ecuador del sector rural y de la parroquia San José de Quichinche

Ecuador	A nivel nacional	Sector rural a nivel nacional	San José de Quichinche
Población	13.023.840		8.476
Población en edad de trabajar	12.023.840	3.652.255	6.264
Población económicamente activa (PEA)	7.978.876	2.687.997	3.105
Población asalariada. Con empleo adecuado y pleno	3.105.674	585.081	1.978

Fuente: INEC, Ordenamiento territorial de Quichinche

Elaboración propia

2.3. Factor emocional y entorno social

Según Víctor Moreno, la literacidad expresa a todo que se relaciona con el alfabeto y en su discurso explora las prácticas de lectura contemporánea, en este sentido la idea de escribir y leer son prácticas socioculturales, procesos psicológicos o lingüísticos, es decir que tanto el uso como la comprensión de las palabras depende de las personas y de la comunidad a la que pertenece¹⁰². El proceso de una lectura para que llegue hacer una lectura efectiva y comprensiva debe mantenerse en un entorno social y emocional agradable en la escuela, en el hogar y en especial en instituciones de educación bilingüe por lo que se manejan dos entornos de enseñanza distinta a otras escuelas de educación básica pero en la realidad se manifiestan factores ambientales como emocionales que desfavorecen a la formación de un aprendizaje de lectura a un nivel avanzado y favorable en las zonas alejadas del país. Según Daniel Lanchimba, presidente de la comunidad y profesor catequista, las falencias en habilidades lectoras puede deberse a la confianza en la comunicación entre profesores y alumnos. Asimismo, la baja escolaridad de los padres de familia y su dedicación al trabajo, pueden incidir en el seguimiento y la motivación

¹⁰² Víctor Moreno, “Revista electrónica de cultura y sociedad”; 12n° (Valencia: 2002), 20 de diciembre, 2018. <http://faparm.es/index.php/historico-web/49-sin-lectura-no-hay-exito-educativo/orientaciones-para-trabajar-la-lectura-comprensiva/204-ique-hacemos-con-la-lectura.pdf>.

por la lectura¹⁰³. Rodríguez I. (2013) indica que, si el individuo tiene baja autoestima tienden a tener relaciones conflictivas consigo mismo y con los demás; a esto se agrega que tiene baja comunicación de sus expectativas e ideas. Por ello, la autoestima es esencial en los logros, en este caso en los logros de aprendizaje¹⁰⁴. Igualmente, el entorno familiar y sociocultural deben facilitar y motivar un ambiente agradable para la lectura¹⁰⁵. Los niños y niñas naturalmente crean relaciones sociales con quienes interactúa. Estas redes sociales alimentan las emociones y las habilidades de integración del niño en la su entorno y su escuela¹⁰⁶. Un individuo que maneje de forma adecuada sus destrezas emocionales y las desarrolla, tiene mayor satisfacción con sus logros, asimismo tiende a tener mejor resiliencia¹⁰⁷.

En entornos educativos con bilingües, el proceso de enseñanza y aprendizaje mejora si hay motivación y valoración para el uso de la lengua materna en los actos educativos. Esto, en el área de lengua y literatura, resulta en mejores niveles de comprensión de lectura y escritura¹⁰⁸. Si el estudiante y el profesor limitan la comunicación, disminuyen la confianza y la interacción, en particular en la lectura implica menor oportunidad de solventar dudas. Por lo que, se rompe el hilo conductor para crear habilidades de comprensión de lectura avanzada, que además resulta en un menor enriquecimiento del vocabulario y la gramática. Es necesario que los estudiantes con altos niveles de confianza tienen a manejar mejor el diálogo con otros niños, con los padres de familia y el personal docente y conduce a que el estudiante emocionalmente sano tenga un mejor desenvolvimiento con la comunidad educativa y transmita sus dudas y reciba refuerzo continuo en su proceso de aprendizaje.

¹⁰³ Daniel Lanchimba, entrevistado por el autor, 30 de julio 2017.

¹⁰⁴ Ivar Alex Rodríguez, *La autoestima y su relación con el aprendizaje del idioma inglés en estudiantes del segundo grado*, (Licenciatura en Educación, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle: Lima, 2013), 17.

¹⁰⁵ Visión Mundial Ecuador, *Guía de animación a la lectura, una experiencia familiar* (Quito: 2016), 9, 10.

¹⁰⁶ Daniel Goleman, *La práctica de la inteligencia emocional*, (Barcelona: Editorial, Kairos, 1999), 3.

¹⁰⁷ *Ibíd.*, 1.

¹⁰⁸ Campaña Mundial por la Educación, *Informe estratégico de la campaña mundial por la educación (2013)*, “Educación en la lengua materna: lecciones de políticas para la calidad y la inclusión”, (África: Edición Educación Ford development), 3.

2.4. Factores socioeducativos

Según Ponce N. 2017, profesora de la educación intercultural bilingüe existen factores que afectan el dominio de la competencia en lectura en los estudiantes de la zona rural. Por ejemplo: el limitado acceso a una biblioteca con textos acordes a la edad escolar, la distancia geográfica que existe salir a la ciudad para acudir a una biblioteca educativa para realizar consultas e informarse y también para realizar trabajos escolares¹⁰⁹. Estos aspectos se pueden agrupar en lo que se denomina como factores socioeducativos, las cuales son condiciones internas como la motivación por el aprendizaje; o externas como la escolaridad de la familia, accesibilidad a insumos y materiales escolares, niveles de soporte académico.

Se tiene factores socioeducativos que inciden en la comprensión lectura y están asociados procesos de aprendizaje. El primero es la capacidad de decodificación, donde a través de la lectura el estudiante es capaz de reconocer las letras, palabras y el hilo conductor del texto. El siguiente es la capacidad de cumplir con las tareas asignadas, donde el estudiante puede requerir leer varias veces para comprender y a la vez incrementar su vocabulario. Relaciona a lo anterior, se tiene la riqueza de vocabulario, donde un estudiante tiene mayor capacidad de comprensión de textos a medida que conoce mayor número de palabras. Asimismo, entre estos factores tenemos a los conocimientos previos, la capacidad de retención, el manejo de estrategias de comprensión lectora y la agilidad de comprensión¹¹⁰. Por otro lado, se tiene factores socioeducativos que inciden en la comprensión lectura y están asociados características intrínsecas del lector. Uno de ellos es el factor motriz, la cual se refiere a la capacidad de ubicación y movimiento espacial. Un segundo factor es la sensorial, donde se mide la capacidad de discriminación visual y auditiva. Otros factores relacionados son la edad biológica y la edad cognitiva, el factor emocional y afectivo¹¹¹. Por último, se tiene también los factores escolares: se manifiesta que influye, el número de estudiantes, los materiales, la metodología, la práctica de la clase y el profesor, es importante apoyar y capacitar al profesor para tener mayor eficacia en el proceso de aprendizaje.

¹⁰⁹ Nancy Ponce, entrevistado por el autor, 20 de agosto, 2017.

¹¹⁰ Federación de la enseñanza de Andalucía, *Las dificultades de la comprensión lectora*, (Madrid: 2012), 2 - 6.

¹¹¹ Visión Mundial Ecuador, *Guía de animación a la lectura, una experiencia familiar*, (Quito: 2016), 9-10.

Como se ha indicado, en el aprendizaje de lectura inciden diversos factores. Vygotsky en su teoría educativa indica que es importante el entorno cultural del niño, y en ella los adultos cumplen un rol esencial para el desarrollo cognitivo del niño por lo tanto los adultos serán protagonistas directos de las herramientas culturales que transmitan a los niños. Entonces es preciso el acompañamiento y apoyo a los niños y niñas que se encuentran en las escuelas educativas y el espacio social en donde se desenvuelva de la mejor manera permitirá tener un mejor desenvolvimiento en el proceso de la lectura y en otras áreas educativas dentro de la escuela. Para aquello es factible la participación de los grupos de trabajo que pueden ayudar a fortalecer el nivel de trabajo a la lectura comprensiva, desde el gobierno estudiantil, la comisión de padres de familia, personal docente, autoridades educativas.

2.5. Factores tecnológicos

Los factores tecnológicos, como la televisión, el internet, el celular tiene ventajas y desventajas. La ventaja es al momento de mantener un proceso de lectura desarrollando sus habilidades y destrezas estos medios tecnológicos son necesarios y útiles dentro del espacio educativo y que el uso que este realice sea bien manejado por los niños y niñas con dirección y apoyo en los hogares todo esto en base para fines de lectura e información educativa. En las zonas rurales el uso y acceso al internet limitado debido al costo y la situación geográfica, de acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística y Censos INEC, en el año 2016, solamente el 7.8% de hogares rurales tienen acceso a internet, en comparación al 20.3% en hogares urbanos. En relación con el analfabetismo digital, que se refiere al manejo y uso de los medios tecnológicos y modernos, se encontró que 30.6% de la población rural y un 15.5% de la población urbana tienen analfabetismo digital¹¹². Por lo tanto cabe decir que el manejo tecnológico es un factor que desfavorece a la población rural a tener un menor uso y manifiesta un mayor índice en el analfabetismo digital y acceso al servicios de internet a nivel del país es bajo, por lo tanto perjudica un buen proceso, manejo, uso y servicio en los hogares, para esto la educación digital en la población de niños, jóvenes y adultos desvincula a mantener información y enriquecer sus conocimientos y tener un avance a las estrategias y destrezas para un mejor manejo en un proceso avanzado de lectura moderna y adelantada.

¹¹² Instituto Nacional de Estadística y Censos, *Tecnología de la información y comunicación TIC'S* (Quito: 2013), 7-26.

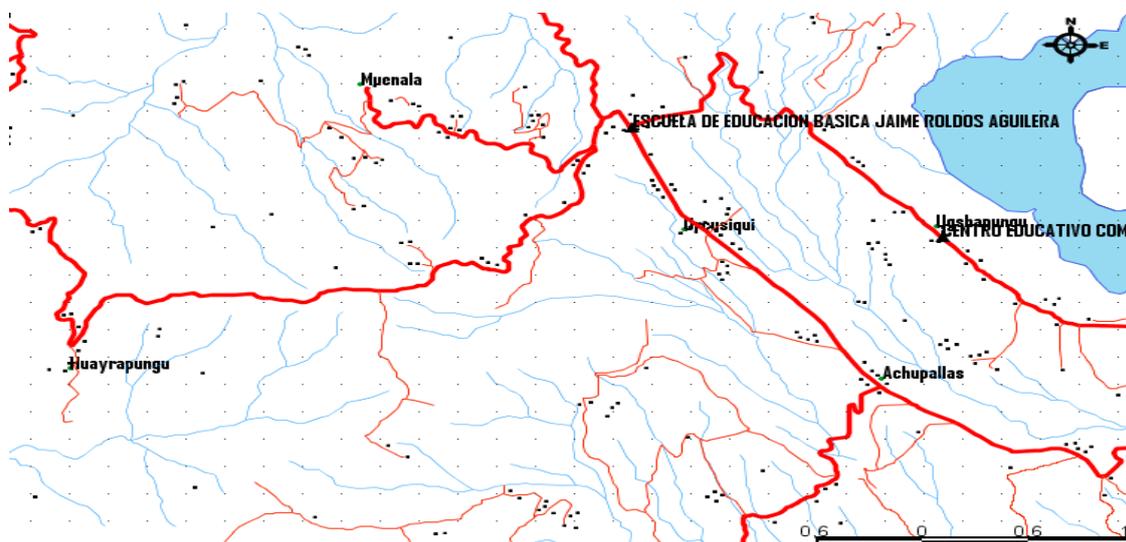
En comparación con las zona urbanas su nivel de servicio, manejo y uso es mayor y su estándar de analfabetismo es baja por lo que esto se observa que aun en las zonas rurales mantiene limitado servicios, pero es importante centralizar que el estudiante sea inmerso en un mundo moderno que avanza diariamente en todas las áreas de procesos tecnológico y educativo en especial al mejor manejo y uso de un hábito de información, todo aquello encaminado a la conducción de diferentes tipos de lectura creativa e informativa aquello ayuda a desarrollar su nivel intelectual.

Capítulo tercero

Metodología de investigación y resultados de los factores asociados a la lectura comprensiva

En este estudio, la población es la escuela Bilingüe “Jaime Roldós Aguilera” de la Comunidad Urcusiqui, parroquia San José de Quichinche, cantón Otavalo. Sus estudiantes proceden de cuatro comunidades: Urcusiqui, Achupallas, Muenala y Huayrapungo¹¹³ (Ilustración 7).

Ilustración 7
Mapa de ubicación del área de estudio



Fuente: Instituto Geográfico Militar
Elaboración propia en QGIS versión 3.2.0 para Windows.

La población de estudio para la determinación del nivel de lectura funcional son los estudiantes. Esta población no se limita solamente al sexto año de educación básica (AEB), donde se cuenta con 20 estudiantes. Se incluye a estudiantes de quinto y séptimo AEB (Tabla 6), para comparar el avance en los grados escolares y el desempeño lector, se esperaría que los estudiantes de sexto año tengan un desempeño intermedio entre los de quinto y séptimo. En el presente trabajo de investigación se aplicará el método

¹¹³ Instituto Geográfico Militar, *Carta de Otavalo en* “Cartas topográficas escala 1:50.000 Otavalo 2015, 18 de junio 2018, <http://www.geoportaligm.gob.ec/portal/index.php/cartografia-de-libre-acceso-escala-50k/pdf>.

cualitativo tanto en la determinación del nivel de lectura comprensiva funcional como en la identificación de los factores asociados en el desempeño lector. Las herramientas utilizadas en este estudio son: la entrevista, encuesta, evaluación lectura comprensiva funcional en kichwa y español.

1. Herramientas de investigación

Además del nivel de comprensión de la lectura, es importante conocer los factores que inciden en el desempeño estudiantil. La población de estudio para el análisis de factores asociados incluye varios actores. Los estudiantes, quienes son los que están expuestos al acto educativo, son el primer actor, a quienes se aplicó una encuesta adaptada de percepción socioeconómica y de uso del tiempo. Otro grupo importante es el de los padres de familia, quienes cumplen una función esencial en el refuerzo y motivación a la lectura en el hogar. Se aplicó una encuesta socioeconómica y de uso del tiempo, a la madre y al padre de familia por separado. Los potenciales factores por identificarse podrían variar desde la visión de la madre o del padre. En este estudio transversal se aplica la encuesta impresa de forma personal a 45 estudiantes, y a 86 personas considerando al padre y a la madre de familia. Se utilizó la encuesta para observar el nivel de apoyo y seguimiento en el hogar en el proceso de enseñanza y aprendizaje en el nivel de comprensión lectora. La participación del hogar es considerado esencial en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Asimismo, en el caso de la educación bilingüe el enfoque de enseñanza se considera que es sociocultural porque tiene un importante componente cultural.

Tabla 5
Población de estudio

Detalle	Hombre	Mujer	Subtotal
Estudiantes 5 AEB	5	7	12
Estudiantes 6 AEB	11	9	20
Estudiantes 7 AEB	6	7	13
Padres de familia	40	45	85
Directora		1	1
Docentes	3	3	6
Subtotal	64	73	137

Fuente: Registro de la escuela bilingüe “Jaime Roldós Aguilera “
Elaboración propia

La aplicación de la entrevista se realizó a la directora y los tres docentes del centro educativo. Se elaboró una batería de preguntas guía, sin embargo, solo se utilizaron dependiendo del avance de la entrevista y se buscó adaptar a la conversación. Las conversaciones fueron grabadas con el consentimiento de los entrevistados.

Los resultados de la evaluación planteada de lectura comprensiva funcional se compararán con los estándares de aprendizaje y currículo establecidas por el Ministerio de Educación¹¹⁴. Dado que la valoración en este estudio es cualitativo, la comparación es una aproximación a las categorías del Ministerio de Educación.

2. Evaluación de comprensión lectora funcional

En este trabajo, se aplicó la herramienta de evaluación de literacidad funcional (del inglés Functional Literacy Assessment Test FLAT)¹¹⁵ a 20 estudiantes del sexto año de educación y con fines de comparación se incluyó a 12 estudiantes del quinto año y 13 estudiantes del séptimo año de educación básica de la escuela Bilingüe “Jaime Roldós Aguilera” (Tabla 6). Estos niveles se incluyeron para realizar una comparación de la progresividad del nivel de lectura comprensiva a medida que el estudiante pasa de un nivel a otro. La herramienta original fue elaborada por Visión Mundial Ecuador, asimismo esta herramienta ha sido aplicada en el año 2017 en las comunidades de Gualsaquí, La Rinconada pertenecientes al cantón Otavalo, y la comunidad de El Cercado perteneciente al cantón Cotacachi¹¹⁶.

2.1. Elaboración de la evaluación

Los contenidos de la herramienta de evaluación fueron adaptados con nuevos textos para este trabajo. Cada texto de español fue analizado en su índice de lecturabilidad utilizando la fórmula indicada en la sección 1.3, el método de evaluación automática de textos esta implementada en la página electrónica <http://www.legibilidadmu.cl> (Tabla 6).

Los contenidos utilizados en la evaluación en español tienen niveles de lecturabilidad aptos para los estudiantes de nuestro estudio (Tabla 6). Las oraciones y el

¹¹⁴ Ministerio de Educación, *Estándares de calidad educativa*, (Quito: Ministerio de educación, 2012), 19-25.

¹¹⁵ World Vision. STAR guidance (School-based Test About Reading) a guide to STAR tool preparation and contextualization. 2017.

¹¹⁶ Manuel Lema, Entrevista personal. Coordinador del Área de Educación del Proyecto Maquipurashun.

párrafo tienen un nivel apto para estudiantes de quinto y sexto AEB, por lo que se esperaría que todos los estudiantes tengan un buen desempeño. Por otro lado, la historieta, tiene un nivel de dificultad apta para estudiantes de séptimo AEB. En esta historieta se esperaría que los estudiantes de séptimo tengan mejor desempeño. Asimismo, en los contenidos de la prueba TERCE, dos cuentos tienen un índice de lecturabilidad similar a la historieta de nuestra evaluación, otros textos tienen niveles más complejos de acuerdo con la valoración de lecturabilidad. En general, el desempeño de los evaluados se espera que sean similares o mejores a los encontrados en la prueba TERCE.

Tabla 6

Índice de lecturabilidad de la herramienta de evaluación y comparación prueba TERCE

Contenido	Número de palabras	L (μ)	Nivel	grado escolar (AEB)
Oración 1	17	125.4	Muy fácil	5to
Oración 2	16	89.4	Fácil	6to
Párrafo	49	110.4	Muy fácil	5to
Historieta	312	78.4	Algo fácil	7mo
Prueba TERCE párrafo 1	93	53.2	Un poco difícil	preuniversitario
Prueba TERCE cuento 1	268	84.2	Fácil	7mo
Prueba TERCE cuento 2	303	85.2	Fácil	7mo
Prueba TERCE texto 1	95	57.1	Un poco difícil	preuniversitario

Fuente: Unesco, 2016

Elaboración: Mery Estrada utilizando la herramienta disponible en <http://www.legibilidadmu.cl>

Este análisis tiene la finalidad de integrar textos que sean adecuados para la edad escolar de nuestra población de estudio. La selección del cuento se realizó mediante la búsqueda de textos escolares en línea, de entre varias se seleccionó el libro “Fomento lector: un cuento al día” y el cuento “El niño más bueno del mundo y su gato Estropajo”¹¹⁷.

El cuento en kichwa fue seleccionado del compendio de cuentos de la metodología FLAT aplicada a las comunidades de Otavalo y Cotacachi, y del compendio de cuentos elaborado por Francisco Otavalo¹¹⁸ (Anexo 2), con la finalidad de tener textos que tengan validez académica y cultural. A diferencia del español, el contenido en Kichwa no tiene un parámetro que evalúe la complejidad del contenido, por lo que se solicitó que varios

¹¹⁷ Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, “Fomento lector: un cuento al día” (Santiago de Chile, Serie Publicaciones Cultura, CNCA, 2013), 95-98. Disponible en: <http://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2014/01/un-cuento-al-dia-antologia.pdf>

¹¹⁸ Francisco Otavalo, *Kuri kinti*. 2012. Huaycopungo – Otavalo.

expertos locales con reconocida trayectoria en educación bilingüe (Anexo 1) apoyen con la revisión, retroalimentación y validación. Esto permitió que la fuente sea de un autor local que ha creado contenidos con componente cultural y que además se asegure que este sea adecuado para evaluar la lectura en los estudiantes que son parte de este estudio. Asimismo, estos expertos fueron entrevistados sobre su concepción de la lectura en kichwa y las estrategias de enseñanza. Lo anterior se realizó con la finalidad de identificar si en el entorno de la educación bilingüe se tiene un enfoque de enseñanza sociocultural.

La evaluación de comprensión lectora funcional en español y kichwa tiene complejidad creciente. Se inicia con caracteres del alfabeto, palabras comunes, a continuación, se tiene dos oraciones cortas, un párrafo y un cuento. Para cada lengua se utilizó aproximadamente 15 minutos por estudiante y por evaluación. Se solicitó que el estudiante lea en voz alta cada uno de los componentes para escuchar la correcta pronunciación y comprensión. El avance en la evaluación sigue el siguiente procedimiento:

- Oración 1 y 2: aproximadamente 16 palabras.
 - Si el niño y niña no puede leer ninguno de las oraciones con mayor de 3 errores, pida al niño o niña que lea 5 palabras.
 - Si el niño no puede leer por lo menos 4 de 5 palabras, pida al niño o niña que lea 5 letras.
 - Si el niño o niña puede leer cualquiera de los párrafos con menos de 3 errores, pídale al niño o niña que lea el párrafo.
- Historieta: aproximadamente 350 palabras
 - Si el niño o niña puede leer la historia con menos de 3 errores, pídale al niño o niña que lea las preguntas de comprensión en voz alta y que las conteste.

En el caso del kichwa se tiene la particularidad de que el texto seleccionado está escrita en el dialecto de Otavalo. Asimismo, la aplicante de la evaluación es originaria de la comunidad y nativa hablante del kichwa. Por lo anterior no se espera uniformidad variaciones en la interpretación del significado, tampoco en la pronunciación.

Objetivo: Uno de los usos de los resultados de esta investigación sirve para entender mejor las experiencias de los niños y niñas que tiene en el aula en la relación al aprendizaje de lectura en los dos idiomas kichwa y español.

Se debe aclarar a la niña o niño, que esta evaluación no afecta las calificaciones en el campo escolar esto no es un examen.

2.2. Aplicación de la evaluación

Para aplicar el presente trabajo los procedimientos que se siguieron fueron las siguientes:

- i. Se solicitó y se obtuvo la autorización de la Secretaria de Educación Bilingüe de Imbabura para la implementación del estudio en el centro educativo,
- ii. Se solicitó y se obtuvo la autorización de la directora del centro educativo para poder trabajar con los estudiantes la evaluación y la encuesta; con los docentes de quinto, sexto, séptimo la entrevista y con la directora la encuesta. La directora y los docentes facilitaron y apoyaron este estudio.
- iii. Se programó el trabajo con los estudiantes la primera y segunda semana del mes de octubre del 2018. Asimismo, en este lapso se aplicó las entrevistas a docentes y directora.
- iv. Se programó un taller de trabajo el domingo 14 de octubre de 2018 con los padres de familia, para explicar la finalidad del estudio y la aplicación de la encuesta.

La aplicación de la evaluación se inició con una charla general con todos los estudiantes, a quienes se indicó el objetivo del estudio, asimismo sobre la participación voluntaria y su consentimiento para el uso confidencial de la información recabada. En esta actividad introductoria fue necesario entablar la primera conexión motivadora, por lo que se conversó, sobre sus juguetes favoritos o lo que ha hecho en la casa en la mañana antes de venir a la escuela. Se consideró este primer contacto para entablar confianza y procurar la participación de los estudiantes.

La evaluación igualmente se empezó con una conversación informal sobre el animal preferido, el hermano menor, que le gusta hacer después de clases. Estas conversaciones introductorias buscaron disminuir el temor sobre la “evaluación”. Seguidamente, se indicó el material y con la frase “Ahora te voy a dar algo para que lo leas en voz alta para poder escucharte” se dio inicio a la evaluación de la lectura comprensiva. Se pidió que vaya leyendo los contenidos y en el caso de los párrafos y el cuento que lo lea con claridad y en voz alta para que escucharlo e identificar los posibles errores. Los errores serán marcados por el evaluador con una barra oblicua (/), sin embargo, si se autocorrigió, se marcará con un círculo en la palabra para contabilizarlo

como correcto (Tabla 7). Se utiliza un formulario por cada niño y niña. Los evaluados, podrán leer más de una vez el texto. El mismo procedimiento se utilizó para la evaluación en kichwa.

Se puede avanzar, pausar o retroceder el progreso dependiendo de las habilidades que muestre el estudiante, hasta completar el nivel más alto que logre responder satisfactoriamente. En el caso de este centro educativo se espera encontrar un dominio de la lectura comprensiva de nivel medio, sin embargo, se debe considerar que el rendimiento será heterogéneo. Se espera tener mayor variabilidad en el kichwa dado que se tiene menor seguimiento y control de su uso en el aula, mientras que en el caso del español se tiene mayor uso y control en la enseñanza en el aula.

Tabla 7
Escala de calificaciones del nivel de lectura funcional

	Detalle	Mínimo requerido para considerarse correcto	Calificación
1	No puede leer	Menos de: 4 de 5 letras	0 nada
2	Puede leer letras	4 de 5 letras	1 letras
3	Puede leer palabras comunes	4 de 5 palabras	2 palabras
4	Puede leer un párrafo de 4 oraciones simples	Con no más de 3 errores	3 un párrafo
5	Puede leer una breve historia	Con no más de tres errores	4 una breve historia
6	Puede leer y entender una breve historia	2 de 3 preguntas deben responderse correctamente	5 entender una breve historia
7	Puede leer y entender material local	2 de 3 preguntas debe responderse correctamente	6 entender material local

Fuente: Visión Mundial Ecuador
Elaboración propia

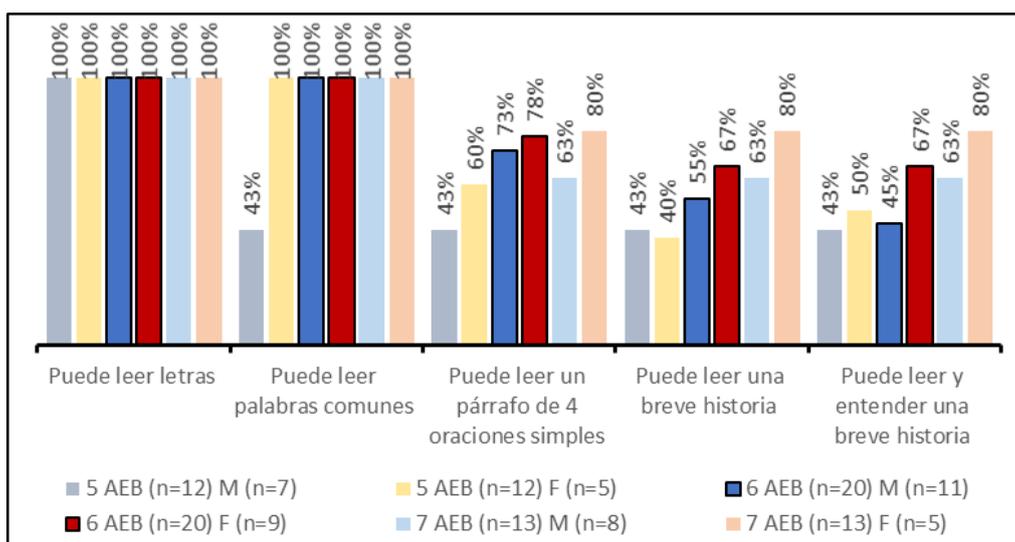
3. Resultados y discusión de la lectura comprensiva en el idioma español y kichwa

3.1. Resultados de la evaluación de lectura comprensiva en español

El desempeño en la evaluación de la lectura comprensiva disminuye a medida que el contenido es más complejo. Todos los estudiantes de todos los AEB lograron leer las letras, cuyo dominio es esencial para un estudiante que se encuentra en los niveles evaluados. Al pasar a la lectura de palabras comunes se obtuvo que, a excepción del 57% de quinto AEB, todos lograron leerlos (Ilustración 8). En los componentes de lectura de un párrafo e historieta, el porcentaje de quienes lo lograron disminuyó. Un párrafo de cuatro oraciones que es apta para estudiantes de 5to AEB logró ser leída por: 43% de niños y 69% de niñas de quinto AEB; 73% de niños y 78% de niñas en sexto AEB; y 63%

de niños y 80% de niñas en séptimo AEB. Se tiene que el porcentaje de desempeño es gradual, quienes son de séptimo tienen relativamente similares logros que los de sexto, pero estos están mejor que los de quinto en un promedio del 15%. Las niñas tienen significativamente mayor logro que los niños, durante la aplicación de la evaluación se observó que tienen mayor predisposición a colaborar en la actividad. En el caso de la lectura de la historieta fue lograda por: 43% de niños y 40% de niñas de quinto AEB; 55% de niños y 67% de niñas en sexto AEB; y 63% de niños y 80% de niñas en séptimo AEB. En quinto se observa que más del tres por ciento de niños que niñas logran leer la historieta, en el caso de sexto y séptimo se observa que significativamente hay mayor logro en las niñas que los niños. Al parecer aquí se tiene el caso de que las niñas tienden a ser más cuidadosas por tener un mejor desempeño que los niños.¹¹⁹ De quienes lograron leer la historieta, casi todos lograron responder las preguntas que verificaban la comprensión del texto. Las niñas de quinto AEB mejoraron en este último ítem porque relevaron el contenido y lograron responder las preguntas, esto se refuerza la hipótesis de que las niñas tienen mayor predisposición a tener notas más altas que los niños. Por otro lado, en sexto AEB, se tiene que 10% de niños que lograron leer no lograron responder efectivamente las preguntas de verificación de la comprensión de lectura.

Ilustración 8
Resultados de la evaluación de la comprensión lectora en español
AEB: año de educación básica, F: femenino (niña), M: masculino (niño)



Fuente y elaboración propia

¹¹⁹ Mieke Houtte Van. Why boys achieve less at school than girls: the difference between boys' and girls' academic culture. Educational Studies, Gent, 2004, 19 de marzo 2018 <https://doi.org/10.1080/0305569032000159804>

En general se observa un mejor desempeño de las niñas en comparación con los niños. Asimismo, dado que los contenidos son de tipo fácil o algo fácil y aptos para los años seleccionados; que solamente cerca del 50% de los estudiantes de sexto AEB logre leerlos es un indicativo de las falencias en el proceso de aprendizaje. Lo anterior aplica también a la lectura de contenidos más elaborados y extensos como una historieta. Es de resaltar que quienes logran leer un párrafo correctamente, lo leen también correctamente una historieta y lo comprenden. Durante la aplicación de la herramienta se observó que algunos estudiantes tuvieron dificultad con palabras nuevas. Esto es entendible, dado que los niños utilizan el español en la escuela y entornos de relacionamiento con hispanohablantes; mientras que en los hogares el kichwa es utilizado por defecto. Esto incide en que nuestros niños tengan un vocabulario limitado. Los resultados si son correspondientes a los resultados indicados en las pruebas TERCE para pueblos indígenas, así mismo a los resultados obtenidos en las pruebas SER Ecuador; donde los estudiantes indígenas tenían un desempeño en el orden de insuficiente o elemental. Lo anterior incidió en que los niños se demoraron más tiempo en contestar las preguntas de verificación de comprensión y que su motivación se vea disminuida.

En este resultado puedo haber incidido el tiempo de exposición a una evaluación, pese a que ella tiene corta duración, los niños pudieron haber estado cansados. Se tuvo treinta minutos de descanso entre la evaluación de español y kichwa.

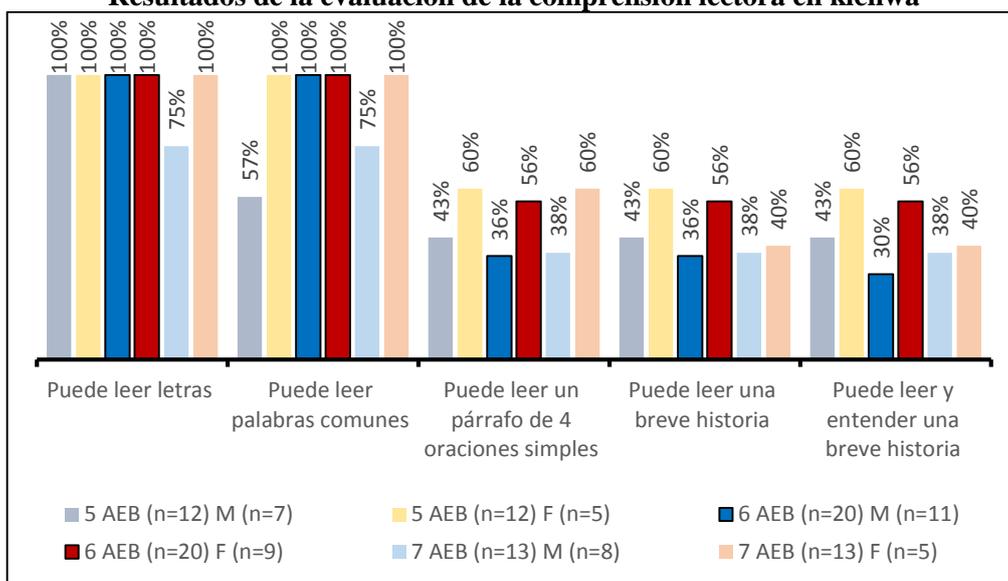
3.2. Resultados de la evaluación de lectura comprensiva en kichwa

En la evaluación en Kichwa se observa que el desempeño en la comprensión lectora es menor que en español. Solamente el 25% de niños de sexto AEB no pudieron leer letras, el resto de los estudiantes lograron leerlos con facilidad. Es de particularmente interesante porque el alfabeto Kichwa adapta as mismas letras del español, una posible explicación es la predisposición del estudiante a participar y colaborar. En el ítem de lectura de palabras comunes se tuvo que los niños de cuarto AEB en un 57% y de séptimo AEB en un 75% lograron leerlos; el resto de los grupos pudieron leer las palabras sin dificultad (Ilustración 9). Dado que el kichwa es una lengua oral y el aprendizaje de gramática formal es tratada como si fuese una segunda lengua, si se esperaba tener un menor desempeño que en español. Avanzando a la lectura del párrafo, la historieta y su comprensión; se tuvo que los porcentajes de quienes lo lograron se redujo

significativamente. Las niñas tienen un porcentaje de logro cercano al 60%, mientras que los niños tienen aproximadamente 38% de logro en la lectura del párrafo; estos valores son similares en los tres grados. Cuando los estudiantes fueron expuestos a la lectura de la historieta, se obtuvo que para quinto y sexto los porcentajes son idénticos a los del logro de lectura del párrafo, mientras que en séptimo el porcentaje de logro en mujeres baja drásticamente de 60% a 40%. Estos porcentajes se mantienen prácticamente similares en la comprensión de la historieta. Los porcentajes de diferencias entre niñas y niños es un poco más alta que en el caso de la evaluación en español.

Estos resultados podrían deberse a que el kichwa es un idioma gramaticalmente complejo. El kichwa es conocido que es una lengua oral, donde entre otros aspectos el contexto y la entonación juega un rol primordial. Asimismo, en el Kichwa escrito, se pueden encontrar palabras compuestas de la unión de varias palabras. Se puede tener una variación de orden de los componentes de una oración. Las niñas y niños dominan el kichwa hablado, que tienen una mezcla de palabras del español. Algunos sonidos han sido unificados en la escritura y los sonidos durante la pronunciación deben ser cambiados; por ejemplo: *perro* se pronuncia *alcu* pero se escribe *allku* o *cobijita* se pronuncia *fachagu*, pero se escribe *pachaku*. La lectura literal puede ser posible, la lectura con la pronunciación adecuada se vuelve más complicada, pero dar sentido a lo que el escritor trato de comunicar es difícil incluso para una persona experimentada. De ahí es comprensible que se tenga porcentajes bajos de logro en el párrafo e historieta.

Ilustración 9

Resultados de la evaluación de la comprensión lectora en kichwa

Fuente y elaboración propia

Es destacable que el porcentaje de logro de cuarto AEB es levemente mejor que el sexto y el séptimo. El tiempo de exposición a horas académicas es la misma en los tres niveles; una de las posibles explicaciones es que los estudiantes prestan mayor atención a otras materias que incrementan en complejidad en grados superiores en decremento de la atención prestada a la asignatura de Kichwa.

Durante la aplicación de la evaluación, si se observó un esfuerzo fuerte por leer en kichwa. Todos los estudiantes lo intentaron, se autocorrigieron y consultaron sobre la pronunciación y sentido. Esto corrobora que lo escrito no necesariamente tiene una equivalencia directa en la pronunciación y significado en kichwa a diferencia del español donde lo escrito tiene pronunciación y significado literal.

En este aspecto los niños y niñas mantiene un limitado entendimiento en la lectura y entendimiento de lo leído en el idioma kichwa cual los maestros en las entrevistas manifiestan que la mayor parte de hora clase en el aula son dictadas en el idioma español, tanto que también los maestros son español hablantes por cual en la temática del fortalecimiento de la lengua materna es más oral por medio de una interrelación entre compañeros en el aula, por ejemplo en horas de recreo y otros momentos sociales que realiza la escuela. La realidad la lectura en el idioma kichwa no se la realiza con un nivel avanzado en áreas más técnicas como lo realizan en el área de lengua y literatura, mantiene una limitada dinámica creativa dentro de la planificación del idioma kichwa.

Asimismo, los niños del séptimo año por una mínima sobre pasa el rango expuesto casi no existe mucha diferencia en estos niveles, situación que por poco se están igualando a nivel de estudios a los niños del sexto año. Cuales en estos aspectos los niños mantienen una dificultad a partir desde la tercera en leer un párrafo de 4 oraciones simples, leer una breve historia, leer y entender una breve historia y la mayor dificultad seria la sexta pregunta en leer y entender material local.

Los estudiantes a pesar de mantener un diálogo de relación en el idioma kichwa, mantiene una limitada comprensión lectora en kichwa. Los niños pronuncian lentamente las letras del alfabeto, las palabras y las oraciones cortas en kichwa; sin embargo, no tienen dificultad de entender lo que están leyendo. En cuestión de lecturas que se consideren con mayor de tres párrafos en lectura kichwa se les complica el recorrido fluido de la lectura y se restringen en responder preguntas de comprensión lectora.

Esta experiencia es importante decir que el proceso de la literatura kichwa es limitante por cuanto los niños y niñas manifiestan sus ideas y creatividad y se relacionan en su propio idioma de nacionalidad, pero se observa la dificultad que los niños no pueden

leer y escribir perfectamente y entender lecturas o significados en su propio idioma. La enseñanza la lengua kichwa, se evidencia que la lectura en el idioma kichwa es limitante al buen manejo y uso adecuado de las estructuras gramaticales y la creatividad a un buen manejo más técnico en la literatura del idioma kichwa.

El fortalecimiento y la identidad de la lengua en los niños y niñas en la escuela es importante razón que las escuelas bilingües están constituidas en valorar y fortalecer las lenguas de nacionalidad de los niños y niñas, las mejoras de una buena educación será la responsabilidad de las autoridades educativas, docentes y padres - madres de familia.

3.3. Entrevista de la directora y docentes

Desde la dirección de la institución, se considera que se requiere mejoras en el sistema de educación. En el caso particular de la lectura, se mencionó que la enseñanza de kichwa y otras lenguas de los pueblos y nacionalidades, el Sistema de Educación Bilingüe tiene planes y estrategias en documentos, sin embargo, hace falta una adecuada implementación y actualmente se continua con la enseñanza tradicional. Por otro lado, se identifica la necesidad de la capacitación continua, en particular en la literatura kichwa y su gramática. Un profesorado capacitado, podría reforzar e incentivar nuevas prácticas en el aula con el fin de mejorar el aprendizaje tanto en Kichwa como en español. De lo indicado se considera que los tomadores de decisión deben considerar programas de formación continua para los docentes, porque al menos desde la mirada de la dirección, los docentes tienen predisposición a mejorar sus prácticas de acto docente.

Se considera que quienes están en la toma de decisiones a nivel de distrito, tienen un enfoque estadístico. Se requiere tener resultados de evaluaciones cuantitativas, asimismo demostrar el cumplimiento de la planificación indicada desde el Ministerio de Educación. Estas obligaciones en esencia buscan visualizar en valores numéricos el aprendizaje de los estudiantes y es un recurso sobre las cuales se pueden tomar decisiones a favor de mejorar las prácticas previas. A su vez, la valoración numérica puede estar incidiendo en que se busque cumplir lo programado, lo cual es factible manteniendo clases tradicionales. Asimismo, el cumplir obligatoriamente la planificación institucional, tiene el efecto deseado de tener un estándar de aprendizajes mínimos para todos los estudiantes; pero en el caso de las escuelas bilingües, ello puede conllevar al efecto no deseado de abordar los temas superficialmente y avanzar sin plasmar un aprendizaje significativo en las niñas y niños. En el caso del kichwa se requiere conocer a profundidad

la relación entre la escritura y la pronunciación para identificar lo que el contenido desea transmitir. Por ejemplo, pampa, palabra que dependiendo de la pronunciación y contexto puede significar planicie, superficial, cubre, entierro.

La directora considera que más el 80% de estudiantes utilizan exclusivamente el kichwa para comunicarse. Esto incluye, por ejemplo: el hogar, la comunidad, la escuela, el aula o los juegos. en el recreo, dentro y fuera de la escuela. Una de las principales ventajas de esta particularidad es que la comunicación es fluida, en confianza y los mensajes se transmiten con el significado deseado. Es de indicar de nuevo, que en este caso la directora se refiere al kichwa hablado, donde se utilizan palabras del español y la pronunciación y por ende su significado puede diferir de los contenidos escritos.

A pesar de que la planificación del Ministerio presenta cierta rigidez, se han adaptado actividades variadas para mejorar el acto docente. La directora indica que en conjunto han elaborado e implementado actividades como juegos, canciones o láminas llamativas. Asimismo, se cumple con todas las actividades sugeridas en los textos del ministerio de educación. Los textos de lengua y literatura en español y kichwa que son entregados por el ministerio son la matriz para la planificación, pero en la implementación de la clase se tiene un compromiso de innovar las clases.

Una de las principales limitantes que se encuentran al momento de implementar la enseñanza es el número de horas clase. Por ejemplo, se indica que en el caso de lengua y literatura en español se dedican dos horas diarias, mientras que para kichwa se tiene penas una hora de clase por dos días a la semana. Aquí encontramos que existe una primera debilidad y contradicción entre lo que se plantea y recomienda técnicamente con lo que en la realidad se implementa en las escuelas. De acuerdo con lo planteado por el MOSEIB, los estudiantes de quinto, sexto y séptimo AEB deberían tener aproximadamente 210 horas de clase de kichwa al año, es decir aproximadamente 4 horas semanales. Las horas clase implementadas son las indicadas desde el Ministerio, en la escuela solamente se adopta el calendario indicado por la autoridad. En relación con el seguimiento del aprendizaje, se realiza con registros mensual de notas. La nota que los estudiantes obtienen incluye diversas formas de evaluación, por ejemplo, actividades en el aula, actividades de trabajo autónomo, evaluaciones cortas, entre otras.

Desde la docencia, se tiene algunas observaciones al material de enseñanza oficial. En lengua y literatura los textos del ministerio de educación, algunos contenidos se considera que son muy avanzados para el grado en la que se encuentran los niños. Se ha encontrado que se demoran bastante en entenderlos y por ejemplo mostrar un resumen.

Asimismo, en relación con el contenido, estos materiales tienen un marco general que se considera se debe replantear para que tenga mejor pertinencia cultural, social y necesidad de un estudiante bilingüe. Eso no le resta lo llamativo de la presentación y estructura de los contenidos. Sin embargo, no es suficiente, cuando la complejidad de este limita el avance y aprendizaje de los niños. Los docentes indican que se da cumplimiento a la planificación, pero si se identifica que los estudiantes tienen un aprendizaje incompleto en el año lectivo. Lo anterior reafirma la necesidad de un replanteo del actual sistema.

Desde la docencia, se reconfirma la necesidad de tener capacitaciones continuas para adquirir nuevas ideas de enseñanza. Indican que actualmente han optado por capacitarse de forma autónoma revisando materiales de cursos anteriores o con contenidos disponibles en el internet. Desde la práctica y con los nuevos aprendizajes los docentes indican que han trabajado en la elaboración de materiales. Esta elaboración se trabaja tanto con materiales del medio como con materiales disponibles en la institución. Debido a que la mayoría de las familias son de escasos recursos económicos, se evita que las actividades de trabajo autónomo solamente requieran materiales del medio.

La participación de la familia en el proceso de aprendizaje es esencial. Los docentes indican, que las madres son las que participan en la mayoría de las actividades o compromisos escolares. Desde la docencia se considera que aproximadamente tres de cada cinco familias creen importante que sus hijos aprendan kichwa. Esta predisposición de los padres por apreciar la lengua materna es un elemento favorable para potenciar la enseñanza del idioma kichwa. Para lograrlo ellos consideran que aún hace falta trabajar en mejorar la interacción entre a escuela, las autoridades y las familias.

El Ministerio provee de materiales para las clases, pero se requiere materiales adicionales. En la escuela se cuenta con limitado material de lectura en forma de textos, folletos o revistas. Los textos del plan lector son necesarios para reforzar las habilidades lectoras, pero son escasos. En el caso de kichwa, solamente se cuenta con textos del ministerio, no se tiene otro tipo de recursos. Con los recursos disponibles, se ha habilitado un pequeño espacio de lectura, que requiere mejoras para que este sea acogedor.

Para resumir, desde la dirección y los docentes se tiene predisposición a mejorar pese a ciertas falencias. En el caso del español se tiene un tiempo de clase extenso y se cuenta con textos; mientras que para Kichwa se cuenta con menos horas y textos. Las madres de familia colaboran en la escuela y muestra disposición a que sus hijos aprendan kichwa, lo que da sentido a que se mantenga la educación bilingüe en la zona.

4. Resultados de encuestas aplicadas sobre los factores asociados a los padres de familia y estudiantes

4.1. Resultados de las encuestas aplicadas a los padres de familia

En este trabajo de investigación se realizó unas encuestas la madre y padre de los estudiantes con el fin de recabar información del hogar. Los resultados se relacionan con el perfil socio económico de la familia, la escolaridad de los jefes de hogar, el uso del tiempo del estudiante, el acompañamiento de los miembros del hogar en el aprendizaje y su motivación. Esta información es relevante para conocer la correlación con el nivel de logro en la evaluación de lectura funcional.

Tabla 8
Escolaridad de la madre y padre de los estudiantes

	Madres (n=45)	Padres (n=40)
Ninguna	57.8%	5%
Primaria	42.2%	92.5%
Secundaria	-	-
Superior	-	2.5%

Fuente y elaboración propias

La escolaridad en el hogar es un elemento que potencialmente puede beneficiar en el desempeño escolar de los hijos. En base a la encuesta realizada a los padres de familia, se encuentra que solamente el 42% de madres y el 92.5% de los padres de familia han concluido la primaria. Esta diferencia, donde menos de la mitad de las madres han completado la primaria, puede tener efectos negativos en el desempeño estudiantil, dado que son las madres con quienes comparten y se apoyan a las niñas y niños generalmente. Pese al alto porcentaje de padres con primaria concluida, se tiene que ninguno ha cursado el nivel secundario y solamente un padre tiene educación superior. Esta condición muestra la inequidad en el acceso a la educación en la población adulta de hombres y mujeres; y a nivel general que los actuales padres de familia de las comunidades tienen baja escolaridad, porque la conclusión de la primaria solo permite salir del analfabetismo, pero no les permite ser competitivos en los mercados laborales calificados. Esto puede incidir en las actividades productivas que tienen y sus ingresos, lo cual incide en el uso del tiempo y el apoyo en la educación de los hijos. Esto implica también que se dificulte una adecuada guía en el proceso de lectura u otras actividades escolares.

El bajo nivel de educación secundaria puede ser el resultado de varios factores. Los principales son: la distancia geográfica, la situación socio económica y la motivación familiar. Las familias motivan una inclusión temprana al trabajo que genere ingresos para el hogar. En el caso de los varones en laboreo del campo o albañilería; en el caso de las mujeres el laboreo del campo o el servicio doméstico. Asimismo, ha limitado el acceso a la educación secundaria, la edad temprana a la que tanto hombres como mujeres han formado las familias.

En relación con los hogares de donde proceden los niños las madres y padres difieren en la descripción de la vivienda. Todos los padres consideraron que sus hogares poseen una casa, mientras que cinco madres consideraron que sus hogares son del tipo mediagua. Pese a que tienen un techo, el tipo de material con la cual están construidas son diferentes.

Tabla 9
¿Cuál es el tipo de vivienda que usted tiene?

	Madres (n=45)	Padres (n=40)
Casa	88.9%	100%
Mediagua	11.1%	

Fuente y elaboración propia

Tabla 10
¿Cuenta con los servicios básicos en el hogar?

	Porcentaje de viviendas (n=45)
Alcantarillado	0%
Agua potable	100%
Luz eléctrica	100%
Internet	7.5%
Teléfono convencional	0%
Alumbrado público	0%
Servicio del control de basura inorgánica Municipal	0%

Fuente y elaboración propia

Los hogares de la comunidad cuentan con el servicio de agua potable y electricidad con cobertura completa. Solamente tres hogares tienen contratado el servicio de internet con proveedores privados de tipo inalámbrica. Ningún hogar cuenta con telefonía convencional, alumbrado público o recolección de basura. En particular en esta generación el acceso a fuentes de información como el internet es importante para fines de formación complementaria en tecnología y a materiales de lectura adicionales con contenido más llamativos.

Tabla 11
¿Cuenta en el hogar productos electrónicos y bienes de uso?

	Madres (n=45)	Padres (n=40)
Teléfono celular	100%	100%
Cocina con horno	77%	75%
Refrigeradora	11%	8%
Lavadora	0%	0%
Equipo de Sonido	20%	10%
Vehículo	4%	5%
Radio	80%	90%

Fuente y elaboración propia

Los hogares cuentan con algunos electrodomésticos y equipos electrónicos. Todos cuentan con teléfonos celulares, sin embargo, dos tercios de los equipos son de gama baja y un tercio corresponde a la categoría de teléfonos inteligentes. Tres cuartas partes de los hogares cuentan con una cocina, aunque en esto se debe aclarar que no todos son cocinas con horno, sin embargo, lo importante es que pueden preparar los alimentos para la familia. Solamente tres familias tienen refrigeradora lo tienen, ninguno cuenta con lavadora, una quinta parte tiene un equipo de sonido y casi todas las familias tienen un equipo de radio. Una sola familia cuenta con vehículo propio, porque se dedican al comercio y la agricultura. Las familias cuentan con equipos básicos que les permite comunicarse y preparar alimentos; este equipamiento mínimo está asociado con la actividad económica de quienes conforman el hogar.

Tabla 12
¿Cuál es la ocupación del jefe de hogar?

	Madres (n=45)	Padres (n=40)
Técnico y profesionales de nivel medio	0%	3%
Comerciante	13%	10%
Trabajador calificado	0%	0%
Trabajador no calificado	86%	87%
Desocupado	0%	0%

Fuente y Elaboración propia

Las actividades económicas en las cuales se desempeña el padre o madre de familia son de baja remuneración. Una sola persona, la que ha concluido educación superior, trabaja en un cargo técnico -profesional. Seis familias complementan sus labores agrícolas con comercio de productos como papas o verduras en ferias locales. La mayoría se dedica a actividades de agricultura, cuidado de animales y trabajos de jornal en

albañilería por temporadas. Durante la encuesta se constató que a excepción del profesional ninguno accede a servicios de seguridad social. Dado que los ingresos dependen de actividades de baja remuneración e inestables, sus economías son frágiles y débiles. La agricultura de subsistencia es esencial para los hogares y por lo menos asegura la alimentación. Los ingresos como en todo hogar deben asignarse a varios requerimientos, dado que son limitados se invierte principalmente en la alimentación, vestimenta, pago de servicios, transporte y productos para agricultura. La disponibilidad económica para educación es limitada y es una de las principales razones por las cuales deciden mantener a sus hijos en la escuela de la comunidad donde se tiene tanto el acceso como los materiales gratuitos. La mayoría de los jóvenes inician a trabajar, aunque recientemente algunas familias han empezado con mucho esfuerzo a enviar a sus hijos al colegio.

Tabla 13
¿Qué tiempo dedica usted al niño y niña al apoyo de tareas escolares?

	Madres (n=45)	Padres (n=40)
Todos los días	100%	3%
Dos veces a la semana	0%	10%
Una vez a la semana	0%	87%
Nunca	0%	0%

Fuente y elaboración propia

Las madres apoyan a sus hijos en las tareas escolares todos los días. Dado que generalmente la madre pasa en el hogar está pendiente de que se realice las tareas de la escuela; en esto también ha incidido el hecho de que las tareas lleven una rubrica de revisión del representante. A diferencia de ellas, los padres han respondido que apoyan con menor frecuencia a sus niños, la mayoría lo hace solamente una vez a la semana. Lo anterior puede ser debido a que los padres en algunos casos salen del hogar hacia las zonas urbanas y regresan bastante tarde o solo los fines de semana. Este resultado muestra que la madre tiene una alta incidencia en el desempeño escolar. Pero como se mostró de la tabla 9, la escolaridad de las madres es reducida y por ende una adecuada guía en el cumplimiento de las tareas puede ser limitado. Ello repercute en su aprendizaje y en el desarrollo escolar de los niños y niñas.

El 95% por ciento de los padres mencionaron que sus hijos si tienen un espacio donde el estudiante puede realizar sus tareas. Asimismo, el 80% de las madres responden que sus hijos tienen un espacio para sus tareas escolares. Los porcentajes en ambos casos

son altos, pero dado que las madres son quienes pasan más tiempo con los hijos, vamos a considerar el porcentaje de las madres. Sin embargo, el espacio de trabajo de los niños, no son estudios independientes, son áreas multiuso donde los niños pueden trabajar.

Tabla 14
¿Existe espacio de lectura donde pueda consultar o guiarse el estudiante para la elaboración de tareas escolares?

	Padres (n=40)	Madres (n=45)
SI	12.5%	21.2%
NO	87.5%	77.8%

Fuente y elaboración propia

Al consultar sobre la disponibilidad de un espacio de lectura en específico, se obtuvo que las madres consideran que dos de cada diez hogares lo tienen y los padres indicaron que uno de cada diez. Independientemente del porcentaje, que es bajo, se puede inferir que los hogares adaptan espacios para trabajar, pero no cuentan con un espacio cómodo para la lectura, realizar recortes, tareas o consultas.

Tabla 15
¿Tiene textos u otros medios de lectura en idioma kichwa?

	Madres (n=45)	Padres (n=40)
SI	100%	100%
NO	0%	0%

Fuente y elaboración propia

Todas las madres y padres indicaron que si tienen textos en el idioma kichwa en los hogares. Pese a tenerlos, su uso es limitado porque hay pocos incentivos en lectura de textos en kichwa y se tiene pocas tareas relacionadas con la lectura estos textos. El maestro de la escuela tiene una deficiencia en el idioma kichwa por estos motivos se restringe un aprendizaje en lecturas en el idioma materno de sus hijos.

Tabla 16
¿Qué tiempo usted destina a la lectura, por gusto?

Detalle	Madres (n=45)	Padres (n=40)
Menos de una hora todos los días	0.0%	22.5%
Una hora y más todos los días	0.0%	0.0%
Cada tres días una hora	2.1%	7.5%
Una media hora a la semana	21.8%	0.0%
Ninguna	75.0%	70.0%

Fuente y elaboración propia

El tiempo que destinan a la lectura los padres y madres de familia es muy bajo. Solamente los dos de cada diez padres indicaron que leen todos los días, ero ninguna de las madres lo hace. Aproximadamente tres cuartos de padres y madres no leen ningún texto, es decir que priorizan el uso del tiempo en otras actividades del hogar. Una de las razones puede ser debido a que las labores a las que se dedican los moradores de la comunidad requieren un alto esfuerzo físico y al final del día terminan agotados. Como se indicó en la revisión teórica, la lectura está asociada a un crecimiento cultural y empoderamiento. Esta condición es preocupante y directamente está asociada a la calidad de apoyo que ellos pueden brindar a sus hijos.

La lectura en los padres de familia lo hace cuando compran periódicos o revistas de información local, en ocasión estos medios de comunicación pueden servir para consultas e información a los trabajos escolares.

Tabla 17
¿Qué actividades disfruta la familia en su tiempo libre?

Actividad	Padre (n=40)	Madre (n=45)
Jugar a un deporte preferido	85.0%	84.7%
Salir de compras	2.5%	0.0%
Escuchar música	12.5%	0.0%
Leer algunos textos e informarse	0.0%	2.2%
Ver televisión	0.0%	11.1%

Fuente y elaboración propia

La actividad disfruta la familia en su tiempo libre se evidencia que el 85% de padres de familia tiene mayor importancia al deporte por ejemplo el futbol y el 2.5% por ciento salir de compras y el 12.5% escuchar música. A mención de madres de familia el 84% responden que las actividades deportivas son acogidas en el hogar y el 11% por ciento de madres dicen que ver la televisión son actividades que les interesan.

Tabla 18
Su hijo o hija que actividades realiza luego del retorno de la escuela

	Padre (n=40)	Madre (n=45)
Jugar con amigos o hermanos	0.0%	41.3%
Colaborar en actividades del hogar	25.0%	21.7%
Realiza tareas escolares	7.5%	21.7%
Leer libros, cuentos, textos	5.0%	13.1%
Desconoce	62.5%	0.0%

Fuente y elaboración propia

La mayoría de las madres de familia conocen sobre las actividades que realizan sus hijos. El 41.3% por ciento de madres dicen que los niños juegan con sus amigos y hermanos más de tres horas, el 21.7% colaboran en actividades en el hogar, el 21.7% realizan tareas escolares y el 13.1% leen libros y cuentos. En este aspecto los niños se dedican más al juego después del retorno de la escuela a la casa. Estas situaciones se dan que en las comunidades existe mayor número de niños y niñas de esta, cuales suelen ser entre ellos familiares cercanos o vecinos cual pueden compartir actividades de juego, del hogar y de la escuela.

El 25% por ciento de padres mencionan que después que los niños salen de la escuela colaboran en actividades del hogar y el 7.5% mencionan que sus hijos después del retorno a la casa realizan las tareas escolares y otros padres el 5% responden que leen libros y textos de su interés los hijos, pero existe un particular que el 62% de padres de familia desconocen las actividades que los hijos realizan luego de las horas de clases, esta situación se debe a que la mayoría de jefes de hogar retorna al hogar en horas de la noche o mantiene trabajos fuera de comunidad.

Tabla 19

¿Usted dedica su tiempo libre en actividades de lectura con sus hijos?

	Padre (n=40)	Madre (n=45)
Mucho	2.5%	22.8%
Poco	25.0%	54.3%
Nada	72.5%	22.8%

Fuente y elaboración propia

El 2.5% por ciento % de los padres dedican mucho tiempo de lectura con sus hijos, el 25% por ciento de padres lo dedican poco en actividades de lectura con los hijos y el 72% de padres no dedican nada al tiempo de lectura con sus hijos. Estas circunstancias se deben a que los padres mantienen más relación con el trabajo y más aún que en las comunidades la lectura o trabajos de la escuela solo lo realizan los niños, pero sin una guía de revisión por parte del padre.

Tabla 20

¿Qué idioma hablan más en el hogar?

	Padre (n=40)	Madre (n=45)
Kichwa	100.0%	86.9%
Castellano		11.1%

Fuente y elaboración propia

En cuestión de las madres el 22.73% de ellas dedican mucho a la lectura con sus hijos cuando realizan actividades dentro del hogar por ejemplo coser, bordar o cocinar y el 54% muy poco comparte la lectura con sus hijos y el 22% no practica un hábito de lectura con sus hijos.

Más del 80% por ciento de los padres y madres de familia mencionaron que el idioma kichwa es más hablado en el hogar y en la comunidad y un 11% se habla el idioma castellano, pero en situaciones de salir a la ciudad utilizan el idioma castellano como un idioma de relación intercultural.

4.1.1. Factores asociados y el acompañamiento para reforzar el hábito de lectura dentro del hogar

Las madres son las que tienen una relación de comunicación y afectividad continua con los hijos. Ellas están pendientes de las actividades que realizan en la escuela como en el hogar. Como se pudo evidenciar anteriormente, la baja escolaridad de ellas puede ser una limitante en el apoyo académico que pueden brindar a sus hijos; porque el acompañamiento y seguimiento que ellas dan a sus hijos es todos los días. Además, su rol en el hogar hace que también estén pendientes de la salud, la alimentación, la higiene y otros requerimientos que están asociados a los estudiantes y el hogar.

Es poco habitual que los padres y las madres estén inmersos en actividades lectoras dentro del hogar. El tiempo libre lo utilizan en actividades deportivas como el fútbol. En este estudio se encontró que, en cinco casos, los jefes de hogar son madres solteras. Ellas se esfuerzan por responsabilizarse con sus hijos, así como en apoyar y mantener una relación estrecha con sus hijos, incluyendo el seguimiento y acompañamiento académico. Sin embargo, indicaron que tienen muchas limitaciones y necesitan apoyo externo porque pese a preocuparse por el rendimiento escolar deben dedicar mayor tiempo a buscar ingresos para el hogar. En aspectos de comunicación e información la mayoría de los padres y madres de familia utilizan la radio para informarse sean estos de acontecimientos locales y nacionales este es un medio de información local que transmiten sus acontecimientos en el idioma kichwa como en español es una radio a nivel comunitario.

En este trabajo se ha identificado algunos factores de tipo sociocultural y socioeconómico que pueden tener asociación con el rendimiento académico y en particular con la habilidad de comprender textos. Entre algunos podemos indicar la

escolaridad de los padres y madres de familia, el nivel de acompañamiento e incentivo a la lectura en el hogar, la disponibilidad de espacios adecuados, los conocimientos previos. El factor que claramente se ha identificado es el acompañamiento en el hogar, donde el seguimiento se da principalmente por las madres, mientras que los padres por el trabajo no pueden acompañarlos. Asimismo, se tiene casos de familias en situación de vulnerabilidad, como madres solteras, donde el acompañamiento se ve limitada por la disponibilidad de tiempo. La situación de los jefes de hogar toma mayor importancia las actividades del trabajo y que desconocen las actividades que se realizan en el hogar, en lo principal al apoyo a una dinámica de lectura vale mencionar que el tiempo libre lo utilizan para realizar actividades fuera del hogar como el deporte.

La mayoría de los padres y madres de familias se dedican a realizar trabajos no calificados como jornaleros, trabajos por pequeñas temporadas en grandes ciudades del país y actividades en el hogar como a la crianza de animales y producción de chagras.

La mayoría de los padres de familia responden que la economía de ellos es regular y buena y en esta situación los padres de familia realizan compras necesarias para el uso y necesidades prioritarias en el hogar. En particular esto de una manera directa desfavorece en el apoyo de un manejo y control adecuado en el aspecto de enseñanza y aprendizaje en la lectura dentro y fuera de la escuela, como en anterioridad en la teoría se mencionó que el ambiente o el entorno donde viven o se relaciona el estudiante directamente afecta al aminoramiento y desenvolvimiento de aprendizaje en la lectura y en otras áreas de aprendizaje, por lo tanto es recomendación que el trabajo a la educación debe ser guiado y apoyado por los padres de familia y las autoridades pertinentes y sean quienes impulsen estos aprendizajes de desarrollo a una mejor enseñanza de lectura cual esto debe alcanzar las habilidades y destrezas de la áreas de lectura como en otras áreas educativas.

4.2. Resultados de las encuestas aplicadas a los estudiantes

En este componente se analiza sobre las percepciones de los estudiantes sobre la incidencia de las condiciones del hogar y la secuencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la lectura.

La pregunta de si a los estudiantes les gustan leer, en quinto AEB 7 de los 12 estudiantes no les gusta leer y a 5 cinco estudiantes si les gusta leer. En el caso del sexto año de básica los resultados dicen que de los 20 estudiantes solo 8 si les gusta leer y 12

estudiantes no les gusta leer. En la situación del séptimo año de básica de los 13 estudiantes 7 estudiantes les gusta leer y 6 estudiantes no gustan leer.

Tabla 21
¿Te gusta leer?

	Quinto (n=12)		Sexto (n=20)		Séptimo (n=13)	
	H (n=5)	M (n=7)	H (n=10)	M (n=10)	H (n=6)	M (n=7)
SI	8.0%	33.3%	20%	20%	15%	38%
NO	33.3%	25.0%	30%	30%	31%	15%

Fuente y elaboración propia

En este asunto se evidencia que la mayor parte de los estudiantes no les agrada leer por situaciones que las actividades de lectura o trabajos son difíciles de entender, los trabajos de lectura que envían los maestros son textos de gobierno y por obligatorio deben ser leídos para reportarse a una calificación, en este aspecto también los textos del gobierno son lo que más leen los niños en la escuela y en el hogar.

Pero en esta situación se evidencia que en relación de los niños hay 13 niñas que les gusta leer y los niños no son muy apegados a la lectura cuales se deberían manejar dinámicas de cambio e innovación en el proceso de la lectura.

Tabla 22
¿Qué es lo que más te gusta leer?

	Quinto (n=12)		Sexto (n=20)		Séptimo (n=13)	
	H (n=5)	M (n=7)	H (n=10)	M (n=10)	H (n=6)	M (n=7)
Revistas	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%
Cuentos	0.0%	58.3%	10.0%	10.0%	23.0%	30.8%
Libros escolares	0.0%	0.0%	40.0%	10.0%	0.0%	0.0%
Adivinanzas	41.7%	0.0%	0.0%	30.0%	23.0%	23.0%
Historias	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%

Fuente y elaboración propia

Se observa también que la dinámica en la lectura no es habitual en la escuela cual esto facilite a los niños a un proceso de aprendizaje mejor y aun niños y niñas que no pertenecen a una cultura de hábito lector en el hogar y de los escasos textos creativos, situaciones socio económico y emocional.

En el quinto AEB, 12 niños y 7 niñas les gusta leer cuentos referentes al contexto comunitario y local y 5 estudiantes les gusta leer las adivinanzas y aprender. En el paralelo del sexto año de los 20 niños y niñas 4 estudiantes les gusta leer cuentos y 2 estudiantes leer libros escolares y 14 estudiantes les gusta leer adivinanzas. Con relación al séptimo año de los 13 niños y niñas solo 7 estudiantes leen cuentos y 6 estudiantes les gustan leer

adivinanzas. La mayoría de los niños y niñas de los tres paralelos dicen que les gusta leer cuentos relacionadas en relación con el contexto comunitario y cuentos históricos sobre el Ecuador y en los niños se evidencia que les gusta leer y aprender adivinanzas esto ayuda a la memoria, concentración y creatividad en los estudiantes. Como en general en las escuelas públicas rurales, se tiene carencia de materiales de lectura que permitan reforzar la lectura.

Tabla 23
¿Qué tiempo dedica tus padres en el apoyo de los trabajos escolares?

	5to (n=12)		6to (n=20)		7mo (n=13)	
	F(n=5)	M(n=7)	F(n=9)	M(n=11)	F(n=5)	M(n=8)
Todos los días	58.3%	16.7%	20.0%	0.0%	23.1%	23.1%
Dos veces a la semana	0.0%	0.0%	10.0%	25.0%	30.8%	0.0%
Una vez a la semana	0.0%	0.0%	20.0%	25.0%	0.0%	0.0%
Nunca	25.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	23.1%

Fuente y elaboración propia

En el paralelo del quinto año se evidencia que de los 12 niños y niñas solo 9 estudiantes responden que sus padres les ayudan en tareas escolares y 3 estudiantes mencionan que nunca les ayudan en sus tareas. En la situación del sexto año se observa que de los 20 niños y niñas solo 4 estudiantes dicen que sus padres los apoyan todos los días en sus tareas y 7 estudiantes dicen que sus padres les ayudan sus tareas dos veces a la semana y 9 estudiantes dicen que sus padres los apoyan una vez a la semana en situación de sus tareas escolares, en este sentido cabe decir que en este paralelo cinco niños son hijos de madres solteras, razón que por situación de trabajo no pueden diariamente colaborar en sus trabajos pero en las necesidades de recurso y colaboraciones siempre están dispuestas en apoyar a sus hijos.

En el séptimo año de los 13 niños y niñas, responden que 6 estudiantes dicen que todos los días los padres les apoyan en la tareas escolares y 4 estudiantes responden dos veces a la semana les apoyan en sus tareas y 3 estudiantes mencionan que nunca les apoyan en sus tareas escolares. En este caso en los tres paralelos existen padres semi - analfabetos cuales en apoyar o seguir las instrucciones de la tarea les dificulta hacerlo cual responden los niños que no tiene el total apoyo en sus tareas y decir también que por situaciones del trabajo y por la edad del niño en estar en un nivel de escuela superior no necesita mucha ayuda en sus tareas menciona.

En el quinto año de los 12 estudiantes 9 estudiantes dicen que si tienen espacios adecuados donde puedan realizar trabajos escolares, pero 3 estudiantes dicen que no tienen espacios adecuados para realizar sus tareas situación que responden que estos espacios son ocupados para usos múltiples. En el aspecto del sexto año de los 20 estudiantes 15 estudiantes responden que si cuentan con un lugar donde pueden hacer trabajos escolares y 5 estudiantes no tienen el lugar adecuado para elaborar sus trabajos escolares situación que los espacios son usados para usos del hogar.

Tabla 24
¿En el hogar tienes espacios donde pueda realizar las tareas escolares?

	5to (n=12)		6to (n=20)		7mo (n=13)	
	F(n=5)	M(n=7)	F(n=9)	M(n=11)	F(n=5)	M(n=8)
Si	33.3%	41.7%	40.0%	35.0%	38.5%	30.8%
No	8.3%	16.7%	10.0%	15.0%	15.4%	15.4%

Fuente y elaboración propia

En relación del séptimo año de los 13 niños y niñas solo 9 estudiantes dicen que tiene lugar para realizar tareas, pero no son muy cómodos y 4 estudiantes dicen que no lo tienen y se acomodan en cualquier lugar del hogar. De los 45 niños y niñas solo 33 manifiestan que si tienen espacios donde pueden realizar sus tareas o lecturas que envían de la escuela. Sin embargo, también indican que no son adecuados ni cómodos. Doce estudiantes dicen que no tienen espacios específicos para realizar las tareas ellos se acomodan en cualquier rincón del hogar, motivos que los espacios y objetos del hogar son de usos múltiples. Adecuados donde el estudiante pueda realizar las tareas por cuestiones que los espacios de estudio son utilizados para múltiples usos en el hogar.

Tabla 25
¿Tiene textos u otros medios de lectura en idioma kichwa?

	5to (n=12)		6to (n=20)		7mo (n=13)	
	F(n=5)	M(n=7)	F(n=9)	M(n=11)	F(n=5)	M(n=8)
Si	58.3%	41.7%	50.0%	50.0%	53.8%	46.2%
No	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%

Fuente y elaboración propia

Los niños y niñas del quinto año responden que 12 de ellos si tiene textos en lectura kichwa cuales su uso es limitado. En relación con los niños y niñas del sexto año

los 20 estudiantes si tienen textos y otros medios en lectura kichwa, pero son poco utilizados debido a que no envían trabajos en esas áreas. En el séptimo año se evidencia que de los 13 estudiantes si tienen textos en el idioma kichwa, pero mencionaron que es poco el uso de estos textos en las áreas de enseñanza y aprendizaje.

En los tres paralelos se evidencia que la mayor parte de los estudiantes tiene textos en el idioma kichwa, pero a pesar de tener estos textos su uso es limitado, situaciones que los maestros no envían trabajos en el área del idioma kichwa y que la enseñanza del idioma kichwa aún se mantiene cerrada en su aprendizaje.

Tabla 26
¿Qué tiempo usted destina a la lectura, por gusto?

	5to (n=12)		6to (n=20)		7mo (n=13)	
	F(n=5)	M(n=7)	F(n=9)	M(n=11)	F(n=5)	M(n=8)
Menos de 1 hora cada día	25.0%	16.7%	5.0%	10.0%	0.0%	0.0%
1 hora o más cada día	0.0%	0.0%	5.0%	0.0%	0.0%	0.0%
1 hora cada tres días	16.7%	41.7%	30.0%	10.0%	15.4%	46.2%
1 hora a la semana	0.0%	0.0%	5.0%	35.0%	23.1%	15.4%

Fuente y elaboración propia

Los niños y niñas del quinto año de básica de los 12 niños y niñas, solo 5 estudiantes dicen que el tiempo que dedican a la lectura por gusto es menos de una hora todos los días y 7 cada tres días una hora, pero esto en relación con la lectura es más por obligación cuestión cuando los maestros mandan tareas a realizar en el hogar cuales no les mandan todos los días.

En la situación de los estudiantes del sexto año de los 20 estudiantes 1 estudiante destina a la lectura por gusto menos de una hora todos los días y 10 estudiantes cada tres días una hora y otros 9 estudiantes una media hora a la semana es este aspecto responden que no todos los días mandan tareas de lectura a la escuela y la mayor parte dice que cada tres días o a la semana una vez. De los 13 niños y niñas del séptimo año existe 9 estudiantes que responden que destinan a la lectura por gusto cada tres días una hora y 4 de ellos dicen una media hora a la semana, esta información lo mencionan que ellos lo realizan cuando la maestra realiza algo creativo con respecto a la lectura, pero esto no es constante y en el hogar no leemos solo en ocasiones cuando envían trabajos a la casa, pero los trabajos de lectura o escolares no son constantes.

En este aspecto los estudiantes responden que destinan la lectura por gusto cada tres días una hora y una media hora a la semana, motivos por el cual que mantiene un

proceso lector por gusto cuando realizan dinámicas lectoras en la escuela las cuales no se realizan todos los días, responden también los momentos de lectura cuando envían trabajos al hogar pero estos no son todos los días, situación que la lectura es más obligatoria que por un trabajo ameno o agradable cual se familiarice con la lectura

Tabla 27
¿Qué actividades realiza luego de retornar de la escuela?

	5to (n=12)		6to (n=20)		7mo (n=13)	
	F(n=5)	M(n=7)	F(n=9)	M(n=11)	F(n=5)	M(n=8)
Colaborar en el hogar	33.3%	16.7%	25.0%	15.0%	0.0%	23.1%
Jugar con amigos o hermanos	8.3%	33.3%	0.0%	30.0%	23.1%	38.5%
Realizar tareas escolares	0.0%	8.3%	20.0%	10.0%	15.4%	0.0%

Fuente y elaboración propia

El paralelo del quinto año responde que los 12 de ellos 5 estudiantes luego de retornar a la casa juegan con sus amigos y hermanos los 7 estudiantes colaboran en actividades del hogar. En la situación del sexto año de los 20 niños y niñas del paralelo 8 de ellos luego de retornar a la casa se dedican a jugar con sus amigos y hermanos y 7 estudiantes colaboran en actividades del hogar y 5 de ellos realizan las tareas escolares. En la situación del séptimo año de los 13 estudiantes responden que 6 niños y niñas luego de retornar a la casa se dedican a jugar con sus hermanos y vecinos y 7 estudiantes dicen que les ayudan en actividades del hogar.

Tabla 28
¿Cuántos libros hay en su hogar?

	5to (n=12)		6to (n=20)		7mo (n=13)	
	F(n=5)	M(n=7)	F(n=9)	M(n=11)	F(n=5)	M(n=8)
Entre 5 y 10	41.7%	58.3%	35.0%	55.0%	30.8%	61.5%
Entre 11 y 25	0.0%	0.0%	10.0%	0.0%	7.7%	0.0%

Fuente y elaboración propia

Observamos en estos tres paralelos que la mayoría luego de terminar sus clases en la escuela se dedican a jugar con sus vecinos y amigos y apoyar en actividades del hogar, esta situación es que en las comunidades casi todas las familias son familiares cercanos por cuanto existe un buen número de niños de diferentes edades cuales suelen compartir

en actividades del hogar como jugar entre hermanos y amigos la relación en la comunidad es placentera por la confianza de conocerse y mantener una relación de dialogo por igual.

En la tabla 28, se tiene todos los estudiantes de los tres paralelos tienen textos en su hogar de cinco a diez libros entre ellos los textos más utilizados los textos del gobierno cuales estos son trabajados y utilizados para las labores académicas en la escuela.

Tabla 29
¿Señala los motivos por los que lees?

	5to (n=12)		6to (n=20)		7mo (n=13)	
	F(n=5)	M(n=7)	F(n=9)	M(n=11)	F(n=5)	M(n=8)
Para entretenerse	16.7%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%
Para informarse	41.7%	8.3%	30.0%	15.0%	38.5%	15.4%
Para saber cosas que le interesan	0.0%	33.3%	20.0%	35.0%	15.4%	15.4%

Fuente y elaboración propia

Los estudiantes del quinto año responden de los 12 que solo 2 estudiantes leen por motivos de entretenerse y 6 estudiantes leen por motivos para informarse y 4 de ellos buscan para saber cosas que le interesan. En el paralelo del sexto año de los 20 estudiantes solo 9 estudiantes responden que leen por motivos de informarse situaciones que deben hacerlo por cuanto deben elaborar sus trabajos escolares y poder realizarlas y 11 estudiantes los motivos que leen son para saber cosas que le interesan. En el 7mo AEB solo 2 de 13 leen por entretenerse, 7 de 13 para informarse y 4 de 13 leen para saber cosas que les interesan. En este sentido la mayoría de los estudiantes responden que en primer lugar leen por informarse cuestión que deben expresar sus necesidades en entender y realizar sus tareas en la escuela y también cuales son enviados a la casa.

Y posterior los niños leen por motivos de entretenerse buscar algo que les interesa por curiosidad y pasar el tiempo esto lo hacen en momentos que se encuentran en la escuela, pero aún no existe una buena acogida técnica o dinámica en ocupar el tiempo libre de los estudiantes en un proceso de lectura favorable por parte de los maestros.

Los niños de quinto año de los 12 responden que no tienen en su aula un espacio lector y mucho menos en su escuela, los libros que sirven para leer son más textos del gobierno donde a la vez realizan trabajos que disponen los textos. Esto menciona a pequeños y pocos textos que existe en el aula cuales el profesor los utiliza para consulta en sus materias y 9 estudiantes responden que no existe un rincón de lectura adecuado donde los estudiantes se sientan conformes y agradables.

Tabla 30
¿Existe espacio de lectura en tu escuela?

	5to (n=12)		6to (n=20)		7mo (n=13)	
	F(n=5)	M(n=7)	F(n=9)	M(n=11)	F(n=5)	M(n=8)
Si	0.0%	0.0%	50.0%	50.0%	46.2%	53.8%
No	41.7%	58.3%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%

Fuente y elaboración propia

Los estudiantes del sexto año responden que en su aula si tienen un espacio lector, pero a nivel general en la escuela no existe un espacio de lectura, los estudiantes dicen que, si existe porta libros, pero no es muy adecuado estos textos son ocupados para consulta y a veces para la curiosidad por parte de los estudiantes. Con respecto a los estudiantes del séptimo año responden que, si existe un espacio de lectura, pero los libros son guardados en un archivador por lo tanto el uso libre de los textos es limitado cuales para las iniciativas en consultar e informarse pocas veces son utilizadas.

En esta dinámica la mayoría de los estudiantes responden que no existe un espacio de lectura cómodo y creativo dentro del aula y en la escuela, los textos que existen en las aulas sus usos son limitados, es importante que los docentes y padres de familia tomen la dinámica de mantener un espacio de lectura cómodo y creativa en la escuela para uso múltiple. Aunque los estudiantes de sexto año si tiene un espacio de lectura que utilizan, indican que no es creativo y cómodo.

En el quinto año de los 13 estudiantes 4 dicen que si los padres los motivan a la lectura y 8 estudiantes responden que no los motiva a la lectura situaciones que es un aspecto cultural. En el sexto año 15 de los 20 estudiantes responden que sus padres si les motivan a la lectura. Esto es un indicador positivo en relación con la participación continua en sus procesos de aprendizaje dentro del ámbito lector y otras materias.

En resumen, los estudiantes tienen poco gusto por la lectura. Asimismo, generalmente leen para informarse, pero no lo hacen como una opción de entretenimiento. Pese a que indican tener textos de lectura, la cantidad es reducida en los hogares. Por otro lado, en su mayoría consideran que en sus hogares no se cuenta con un espacio adecuado para leer. Además, los estudiantes consideran el nivel de motivación para la lectura en el hogar es mediana, sin embargo, las madres dedican más tiempo que los padres. El entorno actual de los estudiantes no es negativo, pero requiere de mejoras; donde un programa sostenido de lectura puede potenciar e incidir positivamente en las capacidades de comprensión de textos en las siguientes generaciones de estudiantes.

Conclusiones y recomendaciones

Conclusiones

La cultura de lectura en Ecuador se mantiene en un rango menor en comparación a los países de Latinoamérica. Esta es una de las razones por las cuales, el desempeño en evaluaciones estandarizadas en el componente de lengua y literatura es regular. Los resultados para estudiantes de las zonas rurales, donde se encuentran la mayoría de las escuelas bilingües, es insuficiente y regular. En este trabajo se confirma el bajo desempeño en la lectura funcional en español y en kichwa en la Unidad Educativa Bilingüe Jaime Roldós Aguilera.

El nivel de lectura funcional en los estudiantes de quinto, sexto, séptimo AEB es regular. En general se obtuvo que los estudiantes de séptimo AEB tienen apenas un mejor nivel que los estudiantes de sexto; y ambos estuvieron bastante mejor que los de quinto. En todos los niveles las mujeres mostraron mejor desempeño, a la vez mayor interés y seriedad en resolver los componentes de la evaluación. Los resultados mostraron mayor heterogeneidad en la evaluación en español, mientras que en kichwa hubo uniformidad. La comprensión lectora en español tiene mayor dominio que en kichwa, en este último se obtuvo bajos porcentajes de estudiantes que pueden leer y comprender el texto. Estos resultados están asociados a diversos factores donde los estudiantes están inmersos.

Los factores analizados tienen diferentes niveles de incidencia en el desempeño en la evaluación de lectura comprensiva. Las condiciones socioeconómicas, dado que la mayoría de las familias son pobres, en este estudio particular parece no tener asociación con el desempeño. Sin embargo, algunas condiciones del hogar asociadas a la economía del hogar como espacios adecuados para las tareas o para la lectura, la disponibilidad de textos, parecen tener una leve asociación con el desempeño obtenido. El nivel de escolaridad de la madre y la cultura de lectura en el hogar al parecer tiene alta incidencia en los resultados, dado que las madres son las que apoyan todos los días en las tareas y son ellas quienes poco o nada leen o se informan. En relación al estudiante, sus decisiones y motivaciones sí afectan directamente en su desempeño. En términos generales se encuentra que los estudiantes tienen poco gusto por la lectura, leen poco, leen para informarse, tienen poco gusto por textos escolares y consideran que tienen poca

motivación para la lectura en el hogar. En el caso del kichwa, los estudiantes tienen dominio en la conversación y la escucha; con un currículo adecuado y adaptado a este aspecto favorable, se puede potenciar el aprendizaje de la lectura en kichwa.

Los estudiantes tienen cierta contradicción en indicar que la escuela cuenta con un espacio de lectura. Este último es acorde a lo que se evidencio en la unidad educativa, donde si se cuenta con un espacio para la lectura y una pequeña biblioteca, pero es un espacio multifuncional y con poca difusión. En relación a los docentes, se encuentra que tienen predisposición para mejorar los procesos, sin embargo, requieren de capacitación continua y una revisión y adaptación de los currículos estándares del Ministerio de Educación.

La situación actual en la lectura es regular en la unidad educativa analizada. Para mejorar esta condición se tiene aspectos claves para trabajar de forma integrada: motivación y creación de una cultura de lectura, reforzamiento de la escolaridad de las madres, y la motivación y formación continua del docente. Lo más importante en el caso de kichwa u otras lenguas de los pueblos y nacionalidades, es que, en todos los espacios y niveles, sea en el aula o en el ministerio se lo trate como lengua materna. Se mantiene en la retórica el aprecio plasmada en la lengua, pero se sigue tratando y valorando como si fuese una segunda o tercera lengua. Porque el dominio del kichwa oral y la escucha ya se tiene, se requiere es adicionar los componentes de lectura y escritura. Para lo anterior se requiere consolidar y mantener en el largo plazo la cultura de lectura en el país.

Recomendaciones

Para dar continuidad a este estudio y obtener resultados concluyentes se sugiere mantener el monitoreo a lo largo del ciclo escolar. En primer lugar, se debe iniciar con un diagnóstico del manejo de la lectura tanto en kichwa como en español al empezar el año escolar. Este diagnóstico será la línea base para realizar las comparaciones posteriores que dependiendo del diseño de la investigación se puede hacer a medio año y fin de año. Lo anterior nos podrá dar una idea sobre la situación en el centro educativo, sin embargo, será concluyente solamente para esa zona y esa cohorte, por lo que se podría dar un seguimiento a largo plazo tanto del centro educativo como de los estudiantes en particular. Para hacer comparable con otros centros educativos, se podría ampliar hacia otras escuelas rurales y también urbanas. Una continuidad de este primer estudio podría mostrar las diferencias concluyentes de desempeño entre los estudiantes bilingües y los hispanos.

Para ello se debe adaptar el instrumento de evaluación a un formato estándar de acuerdo a los indicadores que maneja el ministerio de educación. De manera que los resultados sean insumos que incidan en la toma de decisiones.

Se debe plantear urgentemente la creación de una institución en la categoría de educación superior para la formación y capacitación docente en lenguas de los pueblos y nacionalidades. Por ejemplo, para la enseñanza de inglés se debe tener aval que certifique el dominio del idioma en los cuatro componentes del lenguaje: lectura, escritura, hablar y escuchar. Este dominio se demuestra con pruebas estandarizadas como el TOEFL, IELTS, Cambridge u otra que sea ampliamente aceptada como un aval académico. Las normativas en el caso del kichwa u otros idiomas nativos es muy laxo con respecto al real dominio de la lengua por parte de los docentes, de ahí, esta recomendación de un programa de formación de enseñanza en las lenguas de pueblos y nacionalidades.

En relación con el fomento a la lectura, es preocupante el resultado del nivel de lectura a nivel de país, así como en los hogares del presente estudio. Se debe potenciar desde varios frentes la lectura en el hogar, tanto de los padres como de los niños. Una estrategia puede ser un programa de préstamo de libros a los hogares que incluyan actividades colectivas de discusión y socialización de lo leído. A través de este programa se aportaría en mejorar la escolaridad y refrescamiento de los aprendizajes de las madres y padres, porque en muchos casos, pese a haber ido a la escuela, debido al desuso pueden estar siendo olvidados. Asimismo, se aportaría a variar el uso del tiempo libre, incrementar la confianza en las capacidades de lectura y crear un espacio alternativo de convivencia comunitaria.

Es deseable una mayor participación del padre de familia en las actividades escolares del estudiante. Una opción para ello es lo que llamare, lectura participativa; donde una lectura corta es leída por el padre o la madre y es grabada por el niño, en un principio solo para la maestra. La intención es que la participación del padre incremente y sea equilibrada con la de la madre.

Bibliografía

- Álvarez Angela, Orellana Eugenia, Desarrollo de las funciones básicas para el aprendizaje de la lectoescritura según la teoría de Piaget. Bogotá: Segunda parte. Revista Latinoamericana de Psicología, 1979, vol. 11, núm. 2, pp. 255-259.
- Álvarez Zapata Lidier. “Acercamiento al estado actual de la promoción de la lectura en la biblioteca pública en Colombia”. *Revista Interamericana de bibliotecología*. vol., 31 Bogotá: Universidad de Antioquia. 2008.
- Alliende Felipe, Lectura y vida “Evaluación de la legibilidad de los materiales escritos”, Buenos Aires: 2005, 1.
- Anrango Susana, entrevistado por el autor, 28 de octubre 2018.
- Asociación Mundial de Educadores Infantiles, “Diccionario pedagógico AMEI-WAECE”, 12 de septiembre de 2017, <http://waece.org/diccionario/index.php>.
- Richard Bamberg, “La promoción de la lectura”. Barcelona: Promoción Cultural y Editorial de la Unesco, 1975, <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001343/134347so.pdf>
- Batista Judith, y Salazar Leonor. “Didáctica de la comprensión lectora del discurso científico-técnico en inglés en el área de ingeniería”. vol. 17 Caracas: Universidad del Zulia, 2011.
- Barrera Moreno, Nora Irayda. “El juego como técnica para la comprensión de la lectura” Tesis de maestría. Universidad de San Carlos de Guatemala, Guatemala: 2009.
- Barnes Anco, Perla Noemi, La biblioteca escolar como recurso central del aprendizaje: propuesta de formación en el centro educativo. *Anales de Documentación* [en línea] 2002, [Fecha de consulta: 9 de agosto de 2019] Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=63500002>> ISSN 1575-2437
- Belart Fernando, La legibilidad: un factor fundamental para comprender un texto “Atención primaria”, Barcelona: Elsevier Editorial, 2004, 143-146. [https://doi.org/10.1016/S0212-6567\(04\)79485-8pdf](https://doi.org/10.1016/S0212-6567(04)79485-8pdf).
- Campaña Mundial por la Educación, “Informe estratégico de la campaña mundial por la educación (2013)”. *Educación en la lengua materna: lecciones de políticas para la calidad y la inclusión*. África: Edición Educación Ford Development, 2013.

- Carrera Beatriz y Mazarella Clemen, Vygotsky, Enfoque sociocultural (Maracaibo: Universidad de los Andes Editorial EDUCERE, 2005), 43.
- Casa de Cultura Ecuatoriana, Núcleo Sucumbíos, Shimitukkamu – Diccionario con la nueva escritura del Kichwa según la Academia de la Lengua Kichwa del Ecuador “(ALKI), kichwa – español, español – kichwa” (Quito: Editorial Casa Cultura Ecuatoriana 2007), 13-28.
- Cassany Daniel & Castella Josep, Aproximación a la literacidad crítica, Perspectiva, Florianópolis, v. 28, n. 2, 353-374, 2010.
- Castilla María Francisca, La teoría del desarrollo de cognitivo de Piaget aplicada en la clase de primaria, Universidad de Valladolid, Valladolid, 2013, 20.
- Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, “Fomento lector: un cuento al día”, Santiago de Chile, Serie Publicaciones Cultura, CNCA, 2013, 95-98. Disponible en: <http://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2014/01/un-cuento-al-dia-antologia.pdf>
- Consejo Nacional de Fomento Educativo, Estimulación durante el embarazo. México D.F., CONAFE, 2007.
- Delgado Palomino, Teoría del Aprendizaje significativo de David Ausubel, 1983 (Universidad Autónoma Metropolitana: 1996) 3- 4.
- Departamento de Enseñanza, Generalitat de Cataluña. “Decreto 119, Ordenación de las enseñanzas de la educación primaria. 23 de junio 2017. http://dogc.gencat.cat/ca/pdogc_canals_interns/pdogc_resultats_fitxa/?action=fitxa&documentId=696985&language=ca_ES
- _____, Informes de Evaluación, conocimiento de las lenguas catalana y castellana del alumnado de Cataluña (Cataluña: 2017).
- Department of Education: Office of Communications and Outreach, Helping Your Child Become a Reader. Washington, 2005.
- Díaz Barriga Frida Arceo y Gerardo Hernández Rojas, Estrategias docentes para un aprendizaje constructivista y significativo. México, 1999.
- Díaz Gonzalo, entrevistado por el autor, 25 de octubre 2017.
- Escalante Dilia Teresa y Caldera Reina Violeta, *Literatura Para Niños: Una forma Natural de Aprender a Leer*, vol. 12. Venezuela: Universidad de los Andes, 2008.
- Esteve Esteve Miguel y Collado Gil Ángel, “El hábito de lectura como factor protector de deterioro cognitivo” vol. 27. Issue ISSN 0213-9111, (2013),68-71. doi.org/10.1016/j.gaceta.2012.04.016.

- Federación de la enseñanza de Andalucía, *Las dificultades de la comprensión lectora*. Madrid, Andalucía, 2012.
- Fortea Bagan Miguel Ángel, *Metodología didácticas para la enseñanza y aprendizaje de competencias*. Valencia: Universidad Jaume, 2009.
- Fuentes María Teresa y Ribes Iñesta Emilio, *Influencia de tres repertorios procurrentes en la lectura comprensiva*, México: 2006.
- Goleman, Daniel, *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Editor Kairos, 1999.
- Gutiérrez Valencia Ariel y Montes de Oca García Roberto, *La importancia de la lectura y su problemática en el contexto educativo universitario*. Tabasco: Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, 2000.
- Gobierno autónomo descentralizado de Quichinche 2014- 2019, *Plan de desarrollo y ordenamiento territorial de la parroquia San José de Quichinche, 2015 -2019* “Análisis de la población económica octubre 2015”. Otavalo: Junta parroquial, 2016.
- Haboud Marleen, *Kichwa y español en los Andes Ecuatorianos*, Quito: Editorial Abya Ayala, 2009.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa- INEVAL. Resultados de las pruebas censales SER, Ecuador, 2013 – 2014, 2014-2015, 2015-2016 y 2016-2017, Quito: 2017.
- _____, *Terce: factores asociados al desempeño académico*, Quito: INEVAL, 2015, 2.
- Instituto Nacional de Estadística y Censos, *Tecnología de la información y comunicación TIC'S*, Quito: Instituto Nacional de Estadística y Censos, 2013.
- Instituto Geográfico Militar, *Atlas Geográfico de la República del Ecuador*, Ed. 1, IGM, Quito: 2013), 58.
- _____, *Carta de Otavalo en* “Cartas topográficas escala 1:50.000 Otavalo 2015, 18 de junio 2018, <http://www.geoportaligm.gob.ec/portal/index.php/cartografia-de-libre-acceso-escala-50k/pdf>.
- Jiménez Juan, O'shsnaham Isabel. Enseñanza de la lectura: de la teoría y la investigación a la práctica educativa, *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 45/5 – 25 de marzo de 2008, La Laguna.
- Kritt David, *La perspectiva de Vygotsky sobre el aprendizaje, la cultura y la enseñanza que marca la diferencia*, catedrático adjunto, enseñanza, (New York: Universidad de New York, 2013), 20-21.

- Lanchimba Daniel, entrevistado por el autor, 29 noviembre, 2017.
- Lema Manuel, Entrevista personal. Coordinador del Área de Educación del Proyecto Maquipurashun.
- Linares Aurelia Rafael *Colegio de Psicólogas de Cataluña, Desarrollo Cognitivo* “Las teorías de Piaget y Vygotsky” Barcelona: Universidad de Barcelona, 2009, 16
- Marchant Teresa, Lucchini Graciela & Cuadrado Blanca, ¿Por qué Leer Bien es Importante? Asociación del Dominio Lector con Otros Aprendizajes, PSYKHE 2007, Vol.16, N°2, 3-16, https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22282007000200001.
- Marcillo Victoriano, Entrevistado por el autor, 27 de julio de 2017.
- Martínez Miguel, El enfoque sociocultural en el estudio del desarrollo y la educación. Revista Electrónica de Investigación Educativa, México D.F., Vol. 1, No. 1, 1999.
- Ministerio de Educación, Modelo del sistema de educación bilingüe Ecuador, Quito: Ministerio de educación, 2008.
- _____, Estándares de calidad educativa, Aprendizaje, Gestión escolar, Desempeño profesional e infraestructura, Quito: 2012.
- _____, *Curso de lectura crítica: estrategias de comprensión lectora*: 2011, Quito: 2011, 10. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/03/SiProfe-Lectura-critica-1.pdf>.
- _____, Currículo de los niveles de educación obligatoria año de educación general básica y bachillerato general unificado año 2016, Quito: 2016.
- Montero Alicia, Zambrano Luz María y Zerpa Carlos, *La comprensión lectora desde el constructivismo*, Venezuela: Universidad de Zulita, 2002.
- Moreno Víctor, “Revista electrónica de cultura y sociedad”; 12n° (Valencia: 2002), <http://faparm.es/index.php/historico-web/49-sin-lectura-no-hay-exito-educativo/orientaciones-para-trabajar-la-lectura-comprensiva/204-ique-hacemos-con-la-lectura-pdf>.
- Muñoz B. Miguel, Legibilidad y variabilidad de los textos, Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación, Viña del Mar, 2006.
- Muñoz Miguel, Larrondo Tito, Lara Marcela, Saavedra Sebastián, *Creatividad e inteligencia en interacción y relación con el rendimiento académico lector* (Temuco: Revista Investigaciones en Educación, 2011), 18.

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura – UNESCO, *Informe de resultados del tercer estudio regional comparativo y explicativo* inequidad en los logros de aprendizaje entre estudiantes indígenas en América Latina ¿Qué nos dice TERCE?. Paris, 2016.
- _____, *Informe de resultados TERCE, factores asociados*, Santiago: 2016.
- Otavalo Francisco, *Kuri kinti*, Huaycopungo – Otavalo, 2012.
- Otavalo Francisco, entrevistado por el autor, 31 de julio, 2017.
- Páez, S, Juan y Vallejo Estuardo” Plan lector la alegría de leer”, Quito: Editor GRULEER, 2008.
- Pérez José, El aprendizaje de la lectura comprensiva y crítica, Madrid, Ministerio de Educación y formación profesional, 2014, https://leer.es/documents/235507/242734/art_prof_lecturacomprendensiva_pereztornero.pdf
- Ponce Nancy, entrevistado por el autor, 20 de agosto, 2017.
- Prado Perla Yuritzi, “El aprendizaje significativo en la comprensión de la lectura y propuesta de atención”. tesis de maestría, Universidad Morelia: México, Michoacán; 2009.
- Rodríguez Ivar Alex, “La autoestima y su relación con el aprendizaje del idioma inglés en estudiantes del segundo grado” Licenciatura en Educación, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Lima, 2013.
- Rodríguez Palmero María Luz, La teoría del aprendizaje significativo en la perspectiva de la psicología cognitiva, (Barcelona: Octaedro, 2008), 4.
- _____, *La teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual*, vols. 3, 2011.
- .
- Sadaniowski Alejandra, Marino Julián, Bukowski Marcin, Luna Fernando. “Impacto del bilingüismo temprano y nivel socioeconómico sobre las funciones ejecutivas” (Revista NeuroPsicología Latinoamericana), 25 de febrero de 2018. <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=439552509001>> ISSN,pdf.
- Santiago Álvaro, Myriam Castillo y Dora Morales, *Estrategias y enseñanza - aprendizaje de la lectura*, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2007.
- Siguán Miquel, Catalán y Español en la escuela: un primer balance, Infancia y Aprendizaje (Cataluña: 1986), 1-10.
- Solé, Isabel, Estrategias de lectura, Barcelona: Editorial Grao, 1998.

- Treviño Ernesto y otros, *Prácticas docentes para el desarrollo de la comprensión lectora en primaria*, México: 2007.
- Van Houtte, Mieke. "Why boys achieve less at school than girls: the difference between boys' and girls' academic culture" *Educational Studies*, 30:2, (Gent, 2004), 159-173, doi: 10.1080/0305569032000159804.
- Valencia Ariel Gutiérrez y Montes de Oca Roberto, *La importancia de la lectura y su problemática*. México, 2004.
- Villa Feliciano, El enfoque constructivista de Piaget en Proyecto docente: "psicología evolutiva y psicología de la educación" (Barcelona: Universidad de Barcelona, 2003), 271.
- Villalón Malva, Ziliani María Eugenia y V. María Jesús "Fomento de la lectura en la primera infancia: programa de formación de educadores y/o técnicos de centros de educación infantil". tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica de Chile, 2009.
- Visión Mundial Ecuador, *Guía de animación a la lectura, una experiencia familiar*. Quito: Visión Mundial Ecuador, 2016.
- Woolfolk, Anita, *Psicología Educativa*, 11va edición, ISBN: 978-607-442-503. México: Pearson Educación 2010.
- World Vision. *STAR guidance, School-based Test About Reading, a guide to STAR tool preparation and contextualization*. 2017.

Anexos

Anexo 1. Legibilidad μ y su cálculo

La lectura inicia con la decodificación de los componentes del texto: caracteres, sílabas, palabras, frases, oraciones y párrafos. El nivel de legibilidad de un texto es dependiente de la extensión y complejidad de estos componentes. El cálculo del índice de lecturabilidad, parte de asumir lo siguiente: (1) los componentes léxicos más cortos tienen mayor facilidad para la decodificación y (2) las palabras cortas son más abundantes que palabras largas y de difícil decodificación. Con estas premisas Muñoz M. (2006) plantea una ecuación que permite calcular el índice de lecturabilidad:

$$\mu = \left(\frac{n}{n-1} \right) \left(\frac{\bar{x}}{\sigma^2} \right) * 100,$$

Donde:

μ es el índice de legibilidad,

n es el número de palabras del texto,

\bar{x} es el promedio de caracteres que contienen las palabras, y

σ^2 es la desviación estándar del número de caracteres que contienen las palabras¹²⁰.

Por ejemplo, la frase: *“Los niños que juegan en el parque están felices porque tendrán helado luego del partido. En la tarde deben hacer las tareas y leer un cuento.”*; tiene un índice de lecturabilidad de 131.7, que se categoriza como muy fácil y es recomendado para niños de niveles como quinto AEB (Tabla 1). Tiene 26 palabras, donde el 42% de palabras que tienen hasta cuatro caracteres y la palabra más larga tiene 7 caracteres. El promedio de número de caracteres por palabra es de 4.38 y la desviación estándar es de 1.86. Con estos datos, el cálculo sería:

$$\mu = \left(\frac{26}{26-1} \right) \left(\frac{4.38}{1.86^2} \right) * 100 = 131.7$$

¹²⁰ Muñoz B. Miguel, Legibilidad y variabilidad de los textos, Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación, Viña del Mar, 2006.

La clasificación de índices de legibilidad es el siguiente:

Tabla 31
Índice de lecturabilidad μ

Lectorabilidad μ	Nivel	Grado escolar
91-100+	Muy fácil	4° grado (5° AEB)
81-90	Fácil	5° grado (6° AEB)
71-80	Algo fácil	6° grado (7° AEB)
61-70	Normal (para adulto)	7° u 8° grado (7° - 8° AEB)
51-60	Algo difícil	Preuniversitario
31-50	Difícil	Cursos selectivos
0-30	Muy difícil	Universitario (especialización)

Fuente: Fernández Huerta

Elaboración propia

Anexo 2. Limitantes en la comprensión de lectura

Para la federación de la enseñanza y aprendizaje, los factores que limitan el proceso de lectura comprensiva y que restringen llevar un mejor proceso en el manejo de lectura y en el desarrollo del aprendizaje son aquellos.

- Deficiencias en la decodificación.

Lectores que limitan una dominación en la decodificación de la lectura esto implica que el individuo solo reconoce las palabras y letras que observa. Pero la decodificación es mantener el hilo conductor y el significado global de las oraciones de todo un texto y el significado de las palabras de este.

- Confusión respecto a las demandas de la tarea.

En esta tarea es cuando el lector toma una confusión en llevar los procesos de lectura a su misma vez aquello el léxico, sintáctico y semántico. Para esto es importante que estos elementos se practiquen por separado y con facilidad, el elemento léxico reconocer las primeras palabras escritas y acudir al diccionario, el sintáctico es extraer las oraciones gramaticales las palabras y oraciones, el semántico es cuando el lector infiere en la validez de la información y su constancia dentro del proceso lectura.

- Pobreza de vocabulario.

El deficiente lector tiene un menor número de palabras en la identificación de palabras abstractas y largas, se limita a un conocimiento menor de palabras difícilmente alcanzara un nivel de comprensión lectora.

- Escasez de conocimientos previos.

El lector mantiene un asociado conocimiento previo almacenado en ella difícilmente podrá identificar las palabras.

- Problemas de memoria.

El problema de memoria del individuo dificulta la retención por un corto tiempo de las palabras o ideas que tiene en su mente y tiene una confusión en su decisión.

- Falta de dominio de las estrategias de comprensión.

Se mantiene una actitud rutinaria, carente de esfuerzos hacia la búsqueda y construcción de significados y la falta de ajuste a las estrategias lectoras.

- Escaso control y dirección del proceso lector.

En este espacio es cuando el sujeto relea y vuelve atrás lo que está leyendo sea esto un párrafo o lecturas cortas y descubre inconsistencias y no busca el significado de nuevas palabras por medios externos.¹²¹ También es importante manifestar otros factores que intervienen al apoyo y a limitaciones dentro del aprendizaje de lectura comprensiva Para VME expresa los siguientes factores que interviene en la lectura

- Factores motrices: es ayudar al estudiante en su esquema corporal realizando pequeños ejercicios, por ejemplo; arriba- abajo, derecha- izquierda, dentro – fuera antes de iniciar actividades de lectura.
- Factores sensoriales: es importante que el niño mantenga una buena discriminación visual y auditiva, dentro de la discriminación auditiva encontramos a niños y niñas con estos aspectos pero que pueden ser apoyados por sus padres y docentes dentro de un aprendizaje lector, niños hipo acústicos; niños con una leve o grave pérdida de audición y niños sordos. Al no oír bien no podrán leer bien, confundirán sonidos y niños con problema de dislalia; mantiene alteración en los fonemas aunque niños que teniendo buena audición tienen problemas de discriminación de sonidos, pero es posible ser apoyado por su familia y docentes.
- Aspecto visual existen niños y niñas que tienen dificultad en este sentido, pero es posible su mejora visual con la utilización de lentes.
- Factores lingüísticos: un niño que tiene un lenguaje favorable en palabras se le facilita la lectura y posterior tendrá menos problemas en la lectura que un niño con vocabulario pobre repercutirá aspectos negativos.

¹²¹ Federación de la enseñanza de Andalucía, *Las dificultades de la comprensión lectora*, (Madrid: 2012), 2 - 6.

- Factores cognitivos: distinguimos entre la edad mental y la biológica. Un niño con un coeficiente intelectual – CI - bajo tiene más dificultades en el aprendizaje, pero puede aprender, y un CI alto tiene mayor posibilidad de aprender.
- Factores emocionales: consigue en repercutir de forma negativa en el proceso lector del niño en casos de niños tímidos, pero es importante que desde sus hogares los niños vengan al espacio escolar con un nivel emocional satisfactorio y que esto posibilita el proceso de enseñanza.
- Factores escolares: se manifiesta que influye, el número de estudiantes, los materiales, la metodología, la práctica de la clase y el profesor, es importante apoyar y capacitar al profesor para tener mayor eficacia en el proceso de aprendizaje.¹²²

Los factores influyentes que limitan un nivel de lectura comprensiva en las escuelas y en edad escolar son muy certeros en estos últimos años, niños y niñas que en las escuelas salen leyendo en lo principal reconociendo letras, palabras y algún significado de las oraciones pero que aún no comprenden estas actividades a profundidad.¹²³

¹²² Visión Mundial Ecuador, *Guía de animación a la lectura, una experiencia familiar*, (Quito: 2016), 9-10.

¹²³ Ivar Alex Rodríguez, “La autoestima y su relación con el aprendizaje del idioma inglés en estudiantes del segundo grado” (Licenciatura en Educación, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle: Lima, 2013), 17.