

# LA IMPORTANCIA DE LA COMPRENSIÓN LECTORA: UN ANÁLISIS EN ALUMNADO DE EDUCACIÓN BÁSICA EN CHILE

THE SIGNIFICANCE OF READING COMPREHENSION: AN ANALYSIS IN  
STUDENTS OF BASIC EDUCATION IN CHILE

**Susana Figueroa Sepúlveda<sup>1</sup>**  
**Miguel Ángel Tobías Martínez<sup>2</sup>**

1. Universidad Arturo Prat (Chile)

2. Universidad Politécnica de Altamira - Fundación Carolina (México)

## **Proceso editorial**

Recibido: 16/12/2017

Aceptado: 25/05/2018

Publicado: 5/11/2018

## **Contacto**

Susana Figueroa Sepúlveda

Miguel Ángel Tobías Martínez

[figsusana@gmail.com](mailto:figsusana@gmail.com)

---

## **CÓMO CITAR ESTE TRABAJO | HOW TO CITE THIS PAPER**

Susana Figueroa, S. y Tobías Martínez, M. A. (2018). La importancia de la comprensión lectora: un análisis en alumnado de educación básica en Chile. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 25: 113-129.

# LA IMPORTANCIA DE LA COMPRENSIÓN LECTORA: UN ANÁLISIS EN ALUMNADO DE EDUCACIÓN BÁSICA EN CHILE

## THE SIGNIFICANCE OF READING COMPREHENSION: AN ANALYSIS IN STUDENTS OF BASIC EDUCATION IN CHILE

### Resumen

El objetivo de este estudio es analizar el nivel de comprensión lectora en alumnos de un colegio subvencionado de la ciudad de Iquique, Chile. Se trabajó con alumnos de segundo, tercero y cuarto año de educación básica con un total de 79 escolares, de los cuales 43 son niñas y 36 son niños. Se evaluó con pruebas de comprensión lectora el nivel literal, inferencial y crítico; además, según los resultados se clasificaron a los alumnos en tres grupos; nivel insuficiente, nivel elemental y nivel adecuado de comprensión lectora. Los resultados muestran que disminuye el nivel de comprensión lectora a medida que aumenta el grado escolar. No se aprecian mayores diferencias por sexo, siendo levemente superior los logros de los niños, pero a su vez hay mayor dispersión en los resultados de los niños respecto de las niñas. La distribución según el nivel de comprensión lectora es semejante con alrededor de un 30% de estudiantes en cada uno de los grupos clasificados.

**Palabras clave:** Comprensión lectora; educación básica; evaluación de la comprensión lectora; niveles de comprensión lectora.

### Abstract

The aim of this study is to analyze the level of reading comprehension skills in students of a subsidized school in the city of Iquique, Chile. The study was carried out with 79 2nd, 3rd and 4th primary school students, divided into 43 girls and 36 boys. The group was evaluated using reading comprehension tests that consist of literal, inferential and critical levels. Due to the results, the students were classified into three other groups: the insufficient level group, the elementary level group and the achiever level group. The results showed that the level of reading comprehension diminishes while the grade increases. No greater differences were observed in the results by genre, even though there exist a slightly higher result on boys. These findings also show that in relation to girls boys are more disperse in their results the distribution according to the level of reading comprehension skills is similar to approximately 30% of the students in each of the groups that they have been classified.

**Keywords:** reading comprehension; primary education; reading comprehension evaluation; reading comprehension levels

## INTRODUCCIÓN

La comprensión lectora ha sido un tema de preocupación desde hace muchas décadas y más aún cuando comienza a hacerse evidente su dificultad por medio de los resultados en pruebas internacionales como PISA (Programa Internacional para la Evaluación de estudiantes), PIRLS (Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora), o TERCE (Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo, organizado y coordinado por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) perteneciente a la UNESCO). Estas pruebas han sido aplicadas en distintos niveles escolares.

Chile no ha estado ajeno a esta problemática, pues desde la década del 90 viene realizando evaluaciones estandarizadas a nivel nacional y ha implementado diferentes políticas para la mejora de la calidad de la educación, donde uno de los focos centrales es la comprensión lectora.

Si bien es cierto, existen mediciones de la comprensión lectora en distintos niveles escolares de la educación básica en Chile, sus resultados no son comparables entre sí, puesto que son medidas estadísticas que dependen de su propio grupo.

## LA COMPRENSIÓN LECTORA

La complejidad del tema emprendido se aprecia en la multitud de investigaciones que se han realizado, sobre todo a partir de la década del 70, y que hace difícil definir las áreas que aborda; sin embargo, se puede apreciar que existe mayor interés por estudiar la conciencia fonológica y diferentes habilidades lingüísticas implicadas en el proceso lector. Así, por ejemplo, en un estudio previo se declara que la mejora de las habilidades fonológicas juega un papel acelerador en la fase inicial del aprendizaje del lenguaje escrito (Defior, 2008); en esta misma línea se afirma que existe correlación entre el nivel de competencia lectora y las tareas de conciencia fonológica (Rueda, 1995; De Calle, Villagrán y Guzmán, 2016). Otros estudios hacen referencia a la importancia de la competencia léxica en la comprensión lectora (Hirsh, 2004; Perfetti & Stafura, 2014; Riffo, Reyes, Novoa, Véliz y Castro, 2014, entre otros). Se podría decir que este último periodo también ha concitado el interés de los investigadores por estudiar las estrategias metacognitivas implicadas en la comprensión lectora. En este sentido, estudios recientes resaltan la necesidad de profundizar en el conocimiento de la relación entre la metacognición y la comprensión lectora (Ramírez, Rossel y Nazar, 2016). Los investigadores concuerdan en la importancia de los procesos metacognitivos desarrollados durante la lectura, refiriéndose en este sentido a los procesos de monitoreo y regulación de la lectura en curso, que deno-

minan metacomprensión, siendo un aspecto crítico de la lectura experta ((Mokhtari y Reichard, 2002, cit. en Irrazabal, 2007).

En cuanto a los modelos de lectura existen diferentes enfoques. Un modelo clásico que explica la lectura de palabras conocidas es el Modelo logogen de Morton (1969), el cual plantea dos conceptos básicos: el lexicón interno y el logogen, siendo el primero como un diccionario interno que contiene las palabras familiares de un sujeto y el segundo un patrón de reconocimiento de palabras. A partir de esta idea nace el modelo que explica la lectura acerca de las palabras familiares y no familiares (pseudopalabras), denominado Modelo de doble ruta o dual. En este se afirma que la lectura de palabras conocidas se realiza por medio de una vía léxica o directa y la lectura de palabras desconocidas se efectúa por un proceso de recodificación fonológica, entendida como un conjunto de reglas de conversión grafema-fonema (Cuetos, 1988; Rueda, 2003).

Por otra parte, existe el modelo de la visión simple de la lectura, el cual considera las diferencias individuales en comprensión lectora, entendida ésta como el producto de la decodificación y la comprensión oral. En este caso, la decodificación se concibe como el reconocimiento eficiente de la palabra escrita en su relación grafema-fonema y la comprensión oral como un símil de la comprensión lectora (Coloma, Sotomayor, De Barbieri y Silva, 2015).

Otro modelo importante a destacar, al igual que los anteriores, porque es un referente de las investigaciones acerca de la lectura, es el denominado modelo interactivo de la lectura. Solé (1987) señala que este modelo es la integración de otros modelos que han intentado explicar el acto lector. Uno de ellos es el modelo bottom-up (conocido en español como modelo ascendente) que considera la lectura como un proceso secuencial y jerárquico, iniciándose en el reconocimiento de las gráficas y en forma ascendente hacia unidades lingüísticas más complejas como las palabras, frases, oraciones, etc. Desde esta perspectiva es relevante el manejo de habilidades de decodificación. Las críticas a este modelo señalan que da prioridad al texto más que al lector. En respuesta, se configura el modelo top down (modelo descendente) donde se considera que es el lector quien inicia el proceso de lectura realizando hipótesis sobre el texto escrito, asumiendo que el procesamiento del texto a nivel sintáctico y de decodificación es controlado por procesos inferenciales de nivel superior. El procesamiento también es unidireccional y jerárquico, pero en sentido descendente, pues es el lector quien busca significado al texto. Es así que este modelo prioriza al lector, percibiendo la globalidad del texto. Un aspecto esencial del modelo interactivo es que no se centra únicamente en el texto ni en el lector, en la lectura intervienen procesamientos de la información de manera ascendente y descendente.

En este sentido, el concepto de comprensión textual ha ido variando en función de las diferentes teorías y modelos de lectura. El concepto de comprensión lectora en el informe Pisa 2000 se define como “la capacidad de comprender, emplear información y reflexionar a partir de textos escritos, con el fin de lograr las metas individuales y desarrollar el conocimiento y el potencial personal y así participar eficazmente en sociedad” (p. 22). Posteriormente Pisa 2012 se refiere a la competencia lectora y dice que es “comprender, utilizar, reflexionar y comprometerse con textos escritos, para alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y potencial personales, y participar en la sociedad” (p. 54). Si bien no hay mayor diferencia en su definición, sí la hay en su denominación, pues pasa de referirse de la comprensión lectora a la competencia lectora donde se pone énfasis en la capacidad de aplicar y utilizar lo adquirido a través de la lectura.

## La comprensión lectora en Chile

Las últimas reformas educativas en Chile han tenido como objetivo la mejora de la calidad y equidad en educación. La calidad, entendida como la mejora de los aprendizajes de los estudiantes, que se tradujo en cambios en los programas de estudios para que estuvieran alineados con los planteamientos de los países de la OCDE. Estos cambios en los programas de estudio produjeron grandes problemas porque los profesores desconocían el nuevo enfoque de estos programas donde se había pasado de un enfoque conductista, centrado en los contenidos y la enseñanza, hacia un enfoque constructivista, ocupado en las habilidades y el aprendizaje.

Es así que en la enseñanza de la lengua también se produjeron grandes variaciones. Por décadas, hasta principios de los 90, se trabajó con programas de estudio que ponían énfasis en la enseñanza de la gramática, pero luego, a partir de los nuevos programas implementados a principios de los noventa, se pasa a un enfoque comunicativo, que era un enfoque bastante desconocido para el profesorado. Por consiguiente, se realizaron cursos de perfeccionamiento, que no fueron suficientes para lograr el cambio profundo que significaba esta nueva mirada. Después, en el año 2012, nuevamente se hace una actualización de los programas de estudio donde se entrega con mayor precisión los objetivos de aprendizaje y sus indicadores de evaluación de logro, manteniendo el enfoque comunicativo expresado anteriormente. En este sentido, se afirma que el auge creciente del enfoque comunicativo de la lengua ha contribuido a desarrollar nuevos planteamientos didácticos teniendo como objetivo que el alumno adquiera una eficaz competencia comunicativa (Gallego, 2012).

Dado que los resultados de las pruebas censales SIMCE aplicadas cada año demostraban el bajo nivel de comprensión lectora, las escuelas se preocuparon por preparar a los alumnos para que rindieran buenos resultados en este tipo de evaluaciones, dedicando gran parte del tiempo de la asignatura de Lenguaje a la enseñanza de la comprensión lectora. Sin embargo, se plantea que un factor determinante de la insuficiente competencia estratégica para comprender textos se debe no sólo a los contenidos que se trabajan sino también a la metodología utilizada por los docentes (Rosas, 1998, cit. en Parodi y Núñez, 2003). De manera que algunos estudios efectuados indican que la mayoría de los docentes realizan actividades que implica leer un texto y formular preguntas textuales (Galdames, Medina, San Martín, Gaete y Valdivia, 2011), y otro estudio realizado en México afirma también que la mayoría de las actividades que realizan los docentes consiste en preguntar sobre el contenido literal de un texto (Treviño, Pedroza, Pérez, Ramírez y Ramos, 2007).

La gran precursora de los cambios en la asignatura de Lenguaje en Chile fue Mabel Condemarín, quien en diferentes publicaciones lideró programas gubernamentales tan importantes como el P-900 (Programa de las 900 escuelas con más bajo rendimiento académico), entre otros, y dio luces respecto a los nuevos requerimientos para comprender el proceso de enseñanza-aprendizaje del lenguaje escrito. Además, introdujo el concepto de lenguaje integrado, donde se funden dos modelos de aprendizaje de la lectura, por un lado el modelo de destrezas, que tiene un enfoque más conductista y el modelo holístico con una mirada más constructivista, englobándose aquí los aportes de la psicolingüística, la sociolingüística, la teoría del discurso y las teorías comprensivas. También planteó que el empleo exclusivo del modelo de destrezas tiende a descomponer la lectura y la escritura en unidades separadas y no considera los recursos lingüísticos de los niños y de los textos. Por otra parte, la aplicación exclusiva del modelo holístico tiende a ser limitada si excluye las estrategias del modelo de destrezas, principalmente en la etapa del aprendizaje inicial de la lectura y escritura. Así entonces, propone la integración de estos dos modelos donde se debe evitar privilegiar uno sobre el otro, denominándolo así como Modelo Equilibrado o Modelo Integrado (Condemarín, 1991).

Otro de los conceptos que se difundieron respecto a la comprensión lectora hacen referencia a las estrategias metacognitivas, las que se clasifican según el periodo de uso: *antes de la lectura*, donde se facilita la activación de conocimientos previos, se puede anticipar el tipo de texto, el tipo de discurso; *durante la lectura*, para facilitar el reconocimiento de las estructuras textuales, elaborar una representación mental y revisar el proceso lector; *después de la lectura*, donde se puede adquirir el control del nivel de comprensión logrado, corregir errores y construir una representación global del texto, pudiendo ampliar el conocimiento obtenido por medio de la lectura (Ramírez, Rossel y Nazar, 2016).

El Ministerio de Educación (MINEDUC, 2012, p. 36) en las Bases Curriculares de la asignatura de Lenguaje señala que “comprender un texto implica extraer información, inferir o interpretar aspectos que no están expresamente dichos, y evaluarlo críticamente. Esto supone que el lector asume un papel activo, relacionando sus conocimientos previos con los mensajes que descubre en la lectura”. Esto se refleja en los Programas de Estudio de la asignatura de Lenguaje en los cuales se establecen objetivos de aprendizaje con relación a la comprensión lectora centrados en la aplicación de estrategias de comprensión, comprensión de narraciones leídas y comprensión de textos no literarios.

Además, el Ministerio de Educación chileno define estándares de aprendizaje señalando que el nivel adecuado indica que los alumnos han logrado lo exigido en el currículum de manera satisfactoria, demostrando que han adquirido los conocimientos y habilidades básicos establecidos en el currículum del periodo evaluado. El nivel elemental indica que los alumnos han logrado lo exigido en el currículum de manera parcial. El nivel insuficiente indica que los alumnos no logran demostrar consistentemente que han adquirido los conocimientos y habilidades más elementales estipulados en el currículum para el periodo evaluado.

## **Cómo se evalúa la comprensión lectora**

En la literatura especializada se contemplan tres formas de evaluar la comprensión lectora: una es por medio de procedimientos informales debido a que frecuentemente los maestros no cuentan con test validados por lo que requieren construir sus propios instrumentos; otra es por medio de test con referencia a criterios, que indican si el alumno que está siendo evaluado maneja o no una destreza específica de acuerdo con un estándar establecido previamente; y por último se evalúa mediante test estandarizados que son pruebas referidas a normas y permiten realizar diferentes comparaciones ya sea entre individuos, a nivel curso, por sexo, edad, etc., y en relación a normas determinadas.

La evaluación de la comprensión lectora sin duda es compleja, habida cuenta de la existencia de diferentes enfoques acerca de ésta. Existe consenso, eso sí, en entender la comprensión lectora como un proceso constructivo, interactivo e integrador en el marco de interacción entre el lector, el texto y el contexto (Alliende y Condemarín, 2002).

Se han elaborado, no obstante, variados instrumentos para evaluar la comprensión lectora utilizando como criterio distintos niveles de comprensión. Según el esquema

clásico establecido por Dubois (1984), se admiten tres niveles de lectura: el *literal*, que se refiere a la habilidad de comprender explícitamente lo dicho en el texto; el *inferencial*, que indica la habilidad de comprender lo explícito en el texto; y por fin la lectura *crítica* que es la habilidad para evaluar la calidad del texto, los propósitos o bien ideas del autor. Así mismo, Alliende y Condemarín (2002), teniendo en cuenta la taxonomía de Barret, identifican cinco niveles: *comprensión literal*, que comprende la capacidad de reconocer y recordar; *reorganización de la información*, que implica una nueva ordenación de las ideas e información mediante clasificación y síntesis; *comprensión inferencial*, en la cual el lector relaciona el texto con su experiencia personal realizando conjeturas o hipótesis; *lectura crítica o juicio valorativo*, que conlleva emitir juicio sobre la realidad, la fantasía o valores; y por último, *apreciación lectora*, referido al impacto psicológico y estético del texto en el lector (Pérez, 2005).

## OBJETIVOS

El objetivo general de la investigación fue conocer el nivel de comprensión lectora del alumnado. Este objetivo general se puede concretar en los siguientes objetivos específicos:

- Establecer la comprensión lectora a nivel literal del alumnado de 2º a 4º básico
- Determinar la comprensión lectora a nivel inferencial del alumnado de 2º a 4º básico
- Estimar la comprensión lectora a nivel crítico del alumnado de 2º a 4º básico

## MÉTODO

El presente estudio se caracteriza por ser descriptivo y transversal. Para Cantón y García (2016), este tipo de investigaciones utiliza técnicas estandarizadas de colecta de datos, como pruebas, cuestionarios y la observación sistemática. Adicionalmente, este tipo de estudio busca describir las características de un determinado fenómeno.

Con ese propósito, para que se atienda el objetivo propuesto en este estudio, el procedimiento utilizado es una obtención de datos de alumnos de 2º a 4º grado de Educación Básica de una escuela de Iquique en Chile, por medio de la aplicación de pruebas no estandarizadas de comprensión lectora y así dar cuenta del nivel logrado por los alumnos.

### Participantes

La muestra fue de 79 estudiantes de 2° a 4° año básico de un colegio particular subvencionado de la ciudad de Iquique, ubicada en la zona norte de Chile. La distribución según curso, nivel escolar y sexo se detalla en la siguiente tabla.

**Tabla 1.** Muestra de alumnos y distribución por curso

Cursos	Niñas	Niños	Total
2°	15	14	29
3°	17	10	27
4°	11	12	23
Total	43	36	79

### Instrumentos

El instrumento aplicado está compuesto por pruebas de comprensión lectora diseñadas para cada nivel escolar y cada prueba consta de 12 preguntas a nivel literal, inferencial y crítico, las que fueron validadas por juicio de expertos y triangulación con un porcentaje de acuerdo del 90%. Así mismo, estas pruebas están sustentadas en las lecturas de las Pruebas del Dominio Lector (Marchant, Recart, Cuadrado y Sanhueza, 2004), un instrumento validado en Chile sobre velocidad y calidad de la lectura.

También se elaboraron tablas con la distribución de los alumnos según su nivel de logro alcanzado, dividido así en tres grupos y utilizando el mismo vocabulario que el empleado en los informes de resultados SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación) que realiza la Agencia de Calidad de Chile. En este estudio se acogió como criterio el porcentaje de respuestas correctas de la siguiente manera: *nivel insuficiente*, corresponde a los alumnos con menos de un 60% de respuestas correctas; *nivel elemental*, representa a los estudiantes que logran entre un 60 a 79% de respuestas correctas; y *nivel adecuado*, lo que constituye a los alumnos que logran 80% o más de respuestas correctas. Cabe destacar que en Chile la escala de

notas es de 1 a 7 y que la nota de aprobado es 4, la cual corresponde a un 60% de respuestas correctas.

## Procedimiento

Estas pruebas fueron administradas en forma colectiva en cada curso a cargo de cuatro estudiantes universitarios de psicopedagogía, previamente entrenados. La administración se realizó a principios del segundo semestre del año escolar 2016, durante la jornada de clases de los alumnos.

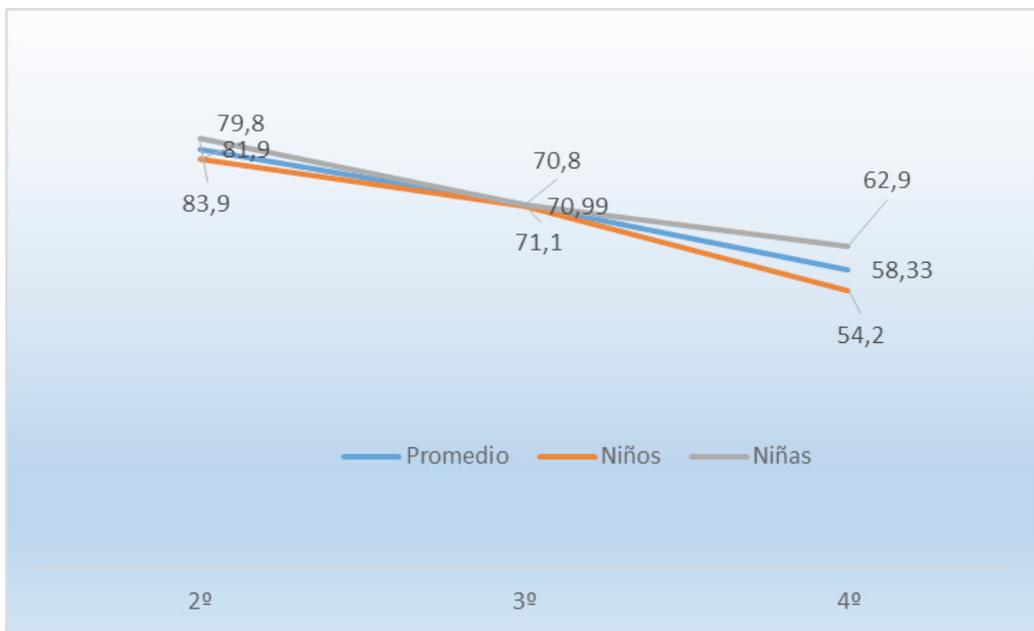
## RESULTADOS

Los resultados sobre la evaluación de la comprensión lectora aplicada en los niveles escolares de 2° a 4° básico que se muestran en la Tabla 2 indican en promedio un bajo desempeño general en los cuartos básicos, mostrando una diferencia significativa entre los alumnos de 2° y 4° básico. No se hallan mayores diferencias en los promedios de los resultados al comparar a las niñas y niños. Pero, es posible detectar que la desviación estándar es levemente mayor en el grupo de los niños.

**Tabla 2.** Resultados de la evaluación de la comprensión lectora

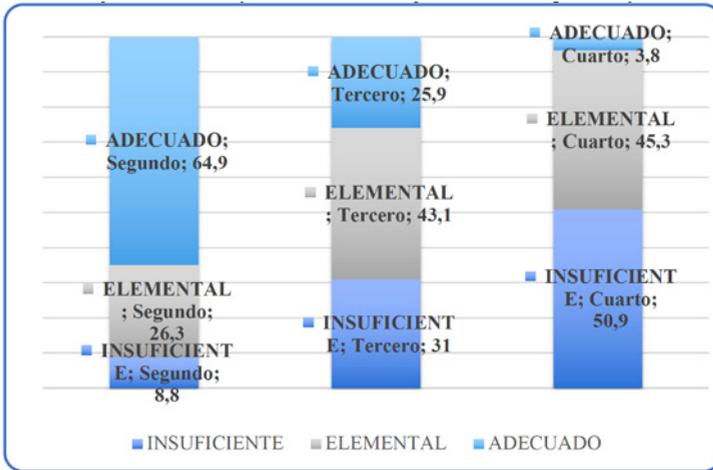
Curso	Niñas		Niños		Promedio Curso	
	% RC	DS	% RC	DS	% RC	DS
2°	83,9	13,9	79,8	19,5	81,90	16,69
3°	71,1	19,8	70,8	20,1	70,99	19,52
4°	62,9	12,0	54,2	22,3	58,33	18,30
Promedio	73,45	17,84	68,74	22,92	71,31	20,31
%RC: Porcentaje de respuestas correctas DS: Desviación estándar						

En la Figura 1 se muestra la línea de tendencia en base a los porcentajes de respuestas correctas en comprensión lectora obtenidos por los alumnos según el nivel escolar. Los resultados son muy similares entre niñas y niños. En ambos grupos se obtiene una tendencia negativa, es decir, a medida se avanza de curso, el nivel de comprensión lectora disminuye.



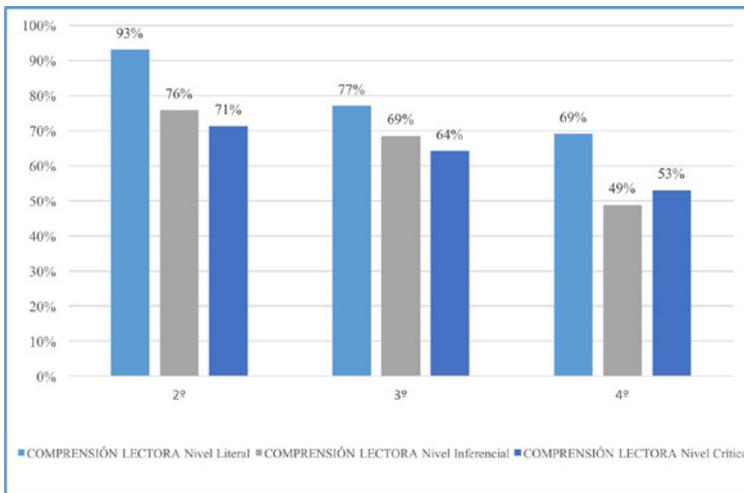
**Figura 1.** Tendencia en el promedio de %RC de comprensión lectora

La Figura 2 muestra el porcentaje de alumnos que se encuentra en cada nivel de aprendizaje lector según el grado escolar. Se puede apreciar que el nivel insuficiente aumenta de manera considerable en la medida que sube el grado escolar. En cuarto básico la mitad de los alumnos no comprende lo que lee. Ocurre lo opuesto con el nivel adecuado, pues a medida que aumenta el grado escolar disminuye el porcentaje de alumnos en ese nivel y las diferencias entre 2º y 4º básico son muy significativas, siendo un 64,9% de alumnos que leen comprensivamente de acuerdo a lo esperado en segundo básico y apenas un 3,8% de alumnos en cuarto básico.



**Figura 2.** Porcentaje de estudiantes según niveles de aprendizaje

En la Figura 3 se aprecia el porcentaje de respuestas correctas obtenido en cada uno de los niveles de comprensión lectora según grado escolar. El comportamiento es similar entre los cursos, es decir, responden mejor las preguntas de nivel literal que las de nivel inferencial y a la vez estas últimas son mejor respondidas que las de nivel crítico, excepto en cuarto básico donde el porcentaje de respuestas correctas es levemente inferior a nivel inferencial que a nivel crítico. Al comparar los resultados se observa que el nivel inferencial presenta la mayor diferencia entre 2º y 4º básico, siendo de 27 puntos porcentuales.



**Figura 3.** Porcentaje de respuestas correctas según nivel de comprensión lectora y grado escolar.

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El propósito de este trabajo ha sido analizar el nivel de comprensión lectora en alumnado de segundo, tercero y cuarto año de enseñanza básica. En este sentido se puede señalar que en los cuartos años un alto porcentaje de estudiantes no logra comprender lo que lee según lo esperado para dicho nivel educativo, lo cual implica un retraso significativo en comprensión lectora. Algunos estudiosos del tema recalcan la importancia de la lectura por cuanto es uno de los condicionantes del éxito o fracaso escolar (Adams, 1990, cit. en Muñoz, 2011; Bravo, Villalón y Orellana, 2002; Fajardo, Hernández y González, 2012).

Al comparar los resultados obtenidos en este estudio con los alcanzados en las pruebas de lectura del SIMCE (2015), en segundo y cuarto año básico hay incidencias. Es así que en los segundos básicos un mayor número de estudiantes logran el nivel adecuado. También la distribución por niveles de aprendizaje es similar en el nivel insuficiente en los cuartos años medidos en este trabajo y los medidos en el SIMCE 2015. Se debe considerar que los cursos evaluados en el 2015 son diferentes a los evaluados en el 2016, por lo que se podría pensar que existe un patrón que se da en los cursos, independientemente de los alumnos que compongan esos niveles, entonces podría ser una variable que depende del profesor y de las estrategias de enseñanza que emplea. En un estudio realizado por el Banco Mundial se señala que una vez que el niño ingresa en la escuela, ningún otro factor es tan relevante como la calidad de los profesores. Los escolares con profesores de bajo desempeño pueden manejar un 50% o menos del plan de estudio correspondiente a ese grado escolar. Asimismo, cuando el alumno está expuesto a un solo profesor durante varios años se puede producir una brecha insuperable en los niveles de aprendizaje.

El hecho de que la comprensión lectora, en este estudio, disminuya en los grados escolares superiores probablemente se deba a que en los primeros años hay más dedicación a la enseñanza de la lectoescritura y luego, en los otros cursos, se asuma que ya saben leer. Por otra parte se debe considerar la complejidad de los textos que también aumenta, se utilizan textos más extensos y con vocabulario más amplio, lo cual incide fuertemente en la comprensión. Se sabe además que a partir de 4° grado se origina una separación entre comprensión y decodificación debido a la influencia de otros factores relacionados con el procesamiento textual con mayor peso (De Mier, Borzone y Cupani, 2012)

En este estudio se constata que en los niños de 2° y 4° básico la mayor diferencia se encuentra en la comprensión inferencial. En este sentido se ha afirmado que las inferencias son el centro del proceso de comprensión lectora, recomendando enseñar a utilizar estrategias inferenciales que permitan el acceso a la profundidad del texto,

y no solamente en una dimensión de superficie que corresponde a un nivel literal, constituyendo una forma básica de la comprensión lectora (Jouini y Saud, 2005). La importancia de las inferencias, según Pérez (2005), implica que en este nivel el lector tendrá la capacidad de unir sus experiencias personales al texto realizando conjeturas e hipótesis por medio de detalles añadidos, significados o aprendizajes a partir de la idea principal, determinando el orden de ideas o rasgos y características de los personajes. Dubois (1984) añade que las inferencias son parte de la comprensión del mundo que rodea al niño.

Por otra parte, los resultados de nuestro estudio evidencian la falta de enseñanza y utilización de estrategias de comprensión lectora. A este efecto se ha afirmado que las tareas de comprensión lectora, además de desarrollar los procesos de decodificación y acceso al significado de las palabras, deben contemplar estrategias de aprendizaje autorregulado para poder acceder a una mayor conciencia y control de los procesos involucrados en la comprensión de un texto (Madariaga y Martínez, 2010, cit. en Gutiérrez y Salmerón, 2012). Adicionalmente Irrazabal (2007) señala que los lectores menos competentes tienen dificultades para supervisar y regular su propia comprensión, y añade que usualmente estos lectores no intentan resolver las dificultades que les impiden una buena comprensión, pero si reciben instrucción podrán utilizar estas estrategias en forma adecuada.

En definitiva, los resultados de este estudio han puesto de manifiesto las grandes diferencias que existen en los niveles de comprensión lectora de alumnos del primer ciclo de educación primaria, lo cual permite constatar el aumento de la brecha lectora entre los alumnos al pasar de un grado a otro. En la práctica, los saberes científicos no llegan al aula y los profesores siguen realizando actividades que no están acorde a los tiempos y menos a las características y necesidades que tiene el niño de hoy.

## REFERENCIAS

- Alliende, F y Condemarín, M. (2002). *La lectura: teoría, evaluación y desarrollo*. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- Agencia de Calidad de la Educación División de Estudios, Departamento de Estudios Internacionales (2014). Informe Nacional Resultados Chile PISA 2012. Recuperado en [http://archivos.agenciaeducacion.cl/Informe\\_Nacional\\_Resultados\\_Chile\\_PISA\\_2012.pdf](http://archivos.agenciaeducacion.cl/Informe_Nacional_Resultados_Chile_PISA_2012.pdf)

- Agencia de Calidad de la Educación.(sf) Resultados educativos 2015. I Región de Tarapacá, Chile (p.85). Recuperado en [http://archivos.agenciaeducacion.cl/ Presentacion\\_I\\_Tarapaca.pdf](http://archivos.agenciaeducacion.cl/ Presentacion_I_Tarapaca.pdf)
- Bravo, L., Villalón, M., y Orellana, E. (2002). La conciencia fonológica y la lectura inicial en niños que ingresan a primer año básico. *Psykhé*, 11(1), 175-182.
- Bruns, B., Luque, J., De Gregorio, S., Evans, D., Fernández, M., Moreno, M. y Yarrow, N. (2014). *Profesores excelentes: cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*. Banco Mundial.
- Cantón, I. y García, S. (2016). Éxito escolar en la Educación Secundaria Obligatoria. La perspectiva del profesorado y del alumnado leonés [School success in compulsory secondary education. The point of view of teachers and students of Leon]. *ENSAYOS. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 31(1), 119-132.
- Coloma, C. J., Sotomayor, C., De Barbieri, Z., y Silva, M. (2015). Comprensión lectora, habilidades lingüísticas y decodificación en escolares con trastorno específico del lenguaje. *Revista de investigación en Logopedia/Journal of research in Speech and Language Therapy*, 5(1), 1-17.
- Condemarín, M. (1991). Integración de dos modelos en el desarrollo del lenguaje oral y escrito. *Lectura y Vida*, 12(4), 13-21
- Cuetos, F., y Valle, F. (1988). Modelos de lectura y dislexias. *Infancia y Aprendizaje*, 11(44), 3-19.
- De la Calle Cabrera, A. M., Villagrán, M. A., y Guzmán, J. I. N. (2016). Desarrollo evolutivo de la conciencia fonológica: ¿Cómo se relaciona con la competencia lectora posterior? *Revista de Investigación en Logopedia*, 6(1), 22-41.
- Defior, S. (2008). ¿Cómo facilitar el aprendizaje inicial de la lectoescritura? Papel de las habilidades fonológicas. *Infancia y Aprendizaje*, 31(3), 333-345.
- De Mier, M. V., Borzone, A. M., y Cupani, M. (2012). La fluidez lectora en los primeros grados: relación entre habilidades de decodificación, características textuales y comprensión. Un estudio piloto con niños hablantes de español. *Neuropsicología Latinoamericana*, 4(1).
- Dubois, M. E. (1984). Algunos interrogantes sobre comprensión de la lectura. *Lectura y vida*, 5(4), 14-19.
- Fajardo, A., Hernández, J., y González, Á. (2012). Acceso léxico y comprensión lectora: un estudio con jóvenes universitarios. *Revista electrónica de investigación educativa*, 14(2), 25-33.

- Galdames, V. (sf) Desarrollo de la comprensión lectora: ¿un desafío pendiente o un concepto en permanente evolución? <http://www.ceppe.cl/images/stories/recursos/publicaciones/Viviana%20Galdames/Desarrollo-de-la-comprension-lectora.pdf>
- Galdames, V., Medina, L., San Martín, E., Gaete, R., y Valdivia, A. (2011). ¿Qué actividades realizan los docentes de NB1 para enseñar a leer en situación de evaluación docente? Enfoques tras las prácticas pedagógicas. *La evaluación docente en Chile*, 200-203.
- Gallego, J. L. (2012). Cómo estructuran el contenido de la escritura alumnos de educación primaria. *Contextos educativos: Revista de educación*, (15), 9-26.
- Gutiérrez, C., y Salmerón, H. (2012). Estrategias de comprensión lectora: Enseñanza y evaluación en educación primaria. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 16(1), 183-202.
- Hirsch, E. D. (2004). La comprensión lectora requiere conocimiento de vocabulario y del mundo. *Estudios Públicos*, 108, 2007, 229-252.
- Irrazabal, N. (2007). Metacompreensión y comprensión lectora. *Subjetividad y procesos cognitivos*, 10, 43-60.
- Jouini, K., y Saud, K. (2005). Estrategias inferenciales en la comprensión lectora. *Glosas didácticas. Revista Electrónica Internacional*, 96-115.
- Marchant, T., Recart, I., Cuadrado, B. y Sanhueza, J. (2004). Pruebas de dominio lector Fundar para alumnos de enseñanza básica. *Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile*.
- Ministerio de Educación (2012). Bases curriculares lenguaje y comunicación. Recuperado de [http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/articles-21322\\_bases.pdf](http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/articles-21322_bases.pdf)
- Ministerio de Educación (2012). Lenguaje y comunicación. Programa de estudio para segundo año básico. Unidad de Currículum. Recuperado en [http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/articles-18958\\_programa.pdf](http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/articles-18958_programa.pdf)
- Ministerio de Educación (2014). Estándares de aprendizaje. Lectura 2º básico. Recuperado en [http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/articles-34979\\_recurso\\_4.pdf](http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/articles-34979_recurso_4.pdf)
- Muñoz, C. (2011). Aprendizaje de La Lectura y Conciencia Fonológica: Un Enfoque Psicolingüístico del Proceso de Alfabetización Inicial. *Psykhé*, 11(1), 12-23.

- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (2002), Conocimientos y aptitudes para la vida. Resultados de PISA 2000, México, Santillana-OCDE (p.22). Recuperado en <https://www.oecd.org/pisa/39817007.pdf>
- Pérez, M. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones. *Revista de educación*, 126, 128.
- Perfetti, C., y Stafura, J. (2014). Word knowledge in a theory of reading comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 18(1), 22-37.
- Ramírez Peña, P., Rossel Ramirez, K., y Nazar Carter, G. (2016). Comprensión lectora y metacognición: Análisis de las actividades de lectura en dos textos de estudio de la asignatura de Lenguaje y Comunicación de séptimo año básico. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 42(2), 213-231.
- Riffo Ocares, B., Reyes Reyes, F., Novoa Lagos, A., Véliz de Vos, M., & Castro Yáñez, G. (2014). Competencia léxica, comprensión lectora y rendimiento académico en estudiantes de enseñanza media. *Literatura y lingüística*, (30), 136-165.
- Rosas, Minerva, Jiménez, Pablo, Rivera, Rita, y Yáñez, Miguel. (2003). Estudio descriptivo de estrategias de comprensión lectora en estudiantes de 5 y 8 año básico de la comuna de Osorno. *Revista Signos*, 36(54), 235-247. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342003005400008>
- Rueda, M. I. (2003). *La lectura: adquisición, dificultades e intervención*. Salamanca: Amarú.
- Solé, I. (1987). Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora. *Infancia y aprendizaje*, 10(39-40), 1-13.
- Treviño, E., Pedroza, H., Pérez, G., Ramírez, P., Ramos, G., y Treviño, G. (2007). Prácticas docentes para el desarrollo de la comprensión lectora en primaria. *Distrito Federal, México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación*. Recuperado de <http://www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Recursosyprocesos/Practicas/Completo/practicasdcentescompletoa.pdf>.