



Estudio sobre Comprensión Lectora en Estudiantes Universitarios, basado en el Test Cloze

A Study of Reading Comprehension in University Students, based on the cloze test

Recibido: 12/03/2024 | Revisado: 19/03/2024 | Aceptado: 20/05/2024 |
Online First: 15/06/2024 | Publicado: 30/06/2024



Diana Ruiz Onofre

Universidad Politécnica Estatal del Carchi

caridad.ruiz@upec.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0002-7121-1548>



Patricio Moreno-Gudiño

Universidad de las Fuerzas Armadas - ESPE

bpmoreno1@espe.edu.es

<https://orcid.org/0000-0002-3184-4965>

Resumen: Los resultados de diversas evaluaciones realizadas por instituciones y organismos nacionales e internacionales al alumnado ecuatoriano, respecto del área lingüística, especialmente en cuanto a lectura, indican la existencia de alarmantes deficiencias en quienes cursan la primaria y la secundaria. ¿Qué ocurre entonces cuando estos jóvenes llegan a la universidad? A modo de aproximación, durante el período académico 2023 A (abril-julio de 2023), se llevó a cabo una investigación en la que participaron 102 estudiantes de la asignatura de Lectura y Escritura Académica, pertenecientes a la Universidad Politécnica Estatal del Carchi. El estudio consistió en la aplicación del test *cloze*, elaborado a partir de un texto adaptado, en el que debían inferir la palabra más adecuada y coherente para rellenar 20 espacios en blanco, de acuerdo con el contexto de cada oración y cada párrafo. De manera general, los resultados indican la permanencia de las dificultades a lo largo de la trayectoria académica de los

Abstract: The results of several evaluations carried out by national and international institutions and organizations to Ecuadorian students in the linguistic area, especially about reading, indicate the existence of alarming deficiencies among primary and secondary students. Then, what happens when these young people get to university? As an approximation, during the academic period 2023 A (April-July 2023), a research was carried out with the participation of 102 students of the subject: Academic Reading and Writing, who belonged to Universidad Politécnica Estatal del Carchi. The study consisted of the application of the cloze test, elaborated from an adapted text, in which they had to infer the most appropriate and coherent word to fill in 20 blanks, according to the context of each sentence and each paragraph. In general, the results indicate the permanence of difficulties throughout their academic career, since 40.2 % of those evaluated students recorded poor reading comprehension, with the absence of good or excellent performances; in addition, a lack of

alumnos, puesto que el 40,2 % de los evaluados registró una mala comprensión lectora, frente a la inexistencia de rendimientos buenos o excelentes; unido a ello, se detectó una falta de pericia al momento de proponer los vocablos, debido a la tasa de errores que, en ciertos casos, alcanza el 100 %, pues ninguna de las palabras era apropiada para completar el texto.

expertise was detected when the words were proposed, due to the error rate that in some cases reached 100 %, since none of the words was appropriate to complete the text.

Palabras clave: Lectura, comprensión, prueba de lectura, enseñanza superior, estudiantes universitarios, Ecuador

Keywords: Reading, comprehension, reading tests, higher education, university students, Ecuador

Introducción

La lectura, en su acepción fundamental, se define como la acción de “pasar la vista por lo escrito o impreso comprendiendo la significación de los caracteres empleados” (Real Academia Española [RAE], 2024, párr. 1). En las comunidades académicas, esta habilidad —junto con la escritura— cobra especial relevancia como base de la función generadora y difusora del conocimiento que se le ha otorgado históricamente a la universidad.

Atravesado por las especificidades pedagógicas, el acto de leer trasciende hacia el plano sociocultural, en el que el entendimiento de los mensajes “se construye en la interacción social, en relación con el otro y con los otros” (Hernández Flores y Benítez Jaramillo, 2021, p. 122). De este modo, se convierte en la principal herramienta de los estudiantes universitarios para aproximarse, con la guía de sus docentes, hacia los principios conceptuales de sus disciplinas, de la comunicación académica y de los hábitos que forjarán su aprendizaje a lo largo de la vida.

De hecho, para Cassany y Morales (2008), “ser un buen abogado, un buen ingeniero o un buen médico es, también, ser un buen lector y escritor de los textos propios de estas disciplinas” (p. 109). Pero por lo general, según Suárez Ramírez y Suárez Ramírez (2021), la realidad actual implica que “muchos estudiantes no comprenden lo que están leyendo ni lo que han leído, a pesar de tener un largo recorrido como lectores y escritores en sus estudios previos” (p. 1). Debido a esta situación, Cabrera-Pommiez et al. (2021) destacan que, a día de hoy, se asume que la universidad debe brindar a los estudiantes las estrategias y los medios más apropiados para aprender a leer, escribir y expresarse. Se intenta solventar las deficiencias con las que llegan y favorecer el desarrollo de unas destrezas aceptables para efectuar la lectura académica. El resultado de ello es “una capacidad de lectura comprensiva eficaz, que debe llevarse a cabo de manera direccionada y permanente, y no solo en función de una necesidad de escritura” (Cabrera-Pommiez et al., 2021,

p. 3), considerando que “la apropiación y el uso de la lectura [...] no se acaban nunca” (Solé, 2012, p. 45). La comprensión lectora, en este sentido, se erige como un recurso cognitivo excepcional, que permite integrar conocimientos, facilitar la toma de decisiones en el ámbito académico y personal, desarrollar un sentido de autonomía y autodirección en el proceso de aprendizaje de la profesión y generar un pensamiento crítico en los alumnos (Solé, 2011; De-la-Peña & Luque-Rojas, 2021).

Dentro de este concepto, caben tres niveles que, conjuntamente, propician un entendimiento integral y profundo del texto: literal, inferencial y crítico (Lujano, 2022). Para efectos del presente estudio, el segundo suscita especial atención: se trata de la etapa en la que, tras la decodificación y localización de información exacta en el texto, la persona lectora genera predicciones, hipótesis o conclusiones respecto del contenido disponible en el texto (Ripoll Salcedo, 2015). Es un punto en el que la lectura se torna “necesariamente interpretativa” (Carlino, 2008, p. 48) y demanda un mayor protagonismo de quien lee, pues la construcción del significado surge de la relación multidireccional entre lo explícito, lo implícito y lo que el lector aporta. También, abarca la generación de conexiones “de orden temporal, espacial, causal, de correferencia y sustituciones” (Vásquez Sierra, 2022, p. 626) y de conclusiones sobre la tipología textual y sus propiedades.

Para evaluar el nivel de comprensión lectora, existe un amplio conjunto de recursos que han servido para llevar a cabo las investigaciones existentes en este campo. Entre ellos, se destaca la existencia de uno que ha sido aplicado preferentemente en alumnos universitarios: el test *cloze* (Difabio de Anglat, 2008; González Moreira, 1998). Originado alrededor de mediados del siglo pasado, consiste en “un texto del que han sido suprimidas una serie de palabras de forma mecánica y sistemática” (Instituto Cervantes, 2024, párr. 1), por lo que resulta especialmente útil para examinar la capacidad inferencial de quien la resuelve, pero también permite determinar su nivel de dominio sobre el vocabulario y las estructuras gramaticales. Aunque para Jensen & Elbro (2022), este proporciona una medición pobre de la comprensión, también enfatizan en que se puede profundizar su complejidad, mediante el uso de textos que ofrezcan un contexto más claro alrededor de la palabra a inferir. Su sencilla elaboración y su revisión —a través de un listado de palabras admisibles como respuestas— lo convierten en una técnica ampliamente empleada que ofrece una validez significativa, como demostraron Moncada et al. (2023), gracias a la comparación de sus resultados con los de otro test estandarizado.

Por otra parte, la revisión de la literatura realizada por De-la-Peña & Luque-Rojas (2021) apunta a un panorama menos optimista sobre la situación del nivel de comprensión lectora en estudiantes universitarios, diagnosticada igualmente por medio de diferentes técnicas: no cuentan con estrategias adecuadas de lectura, sus habilidades se enmarcan en el nivel literal, tienen dificultades para formular inferencias y, por ende, para reconocer la macroestructura del texto escrito. De manera más puntual, se traen a colación tres estudios de especial relevancia: el

efectuado por González Moreira (1998), apoyado en el test *cloze*, que determinó el predominio del nivel deficiente malo (166 alumnos), seguido del dependiente con dificultad (73 alumnos) y deficiente pésimo (66 alumnos); el realizado por Difabio de Anglat (2008), también con base en la prueba *cloze*, en el que, de 114 estudiantes participantes, registraron medias decrecientes, desde el 70,15 en 2003, hasta el 61,11 en 2006, que los ubican en el nivel instruccional; y, por último, la investigación realizada en el contexto en el que se inscribe el presente estudio, aunque con una técnica distinta (test de aptitud verbal, de opción múltiple): en 2013, Chávez Rosero y Rosero Benítez evaluaron la comprensión lectora de 231 estudiantes de la Universidad Politécnica Estatal del Carchi (UPEC), pertenecientes a las cinco carreras existentes en ese momento. Los resultados mostraron que el 57,14 % de los participantes obtuvo un rendimiento poco satisfactorio (puntajes de entre 5 y 6 sobre 10, según la escala definida por los autores); el 41,13 %, en cambio, alcanzó el nivel nada satisfactorio (puntajes de entre 3 y 4 sobre 10); y apenas el 1,73 % registró puntuaciones satisfactorias (entre 7 y 8 sobre 10). Nada diferente a lo señalado por Suárez Ramírez y Suárez Ramírez (2021): “cada vez con mayor frecuencia, las instituciones de educación superior han notado las dificultades de sus alumnos para comprender lo que leen” (pp. 11-12).

Por lo expuesto, se decidió llevar a cabo una investigación, cuyo objetivo general fue evaluar el nivel de comprensión lectora de 102 estudiantes, matriculados en la asignatura de Lectura y Escritura Académica de la UPEC, a partir de la aplicación de un test *cloze*, para determinar su capacidad inferencial. Y para cumplirlo, fue necesario partir de la ejecución de los siguientes objetivos específicos: fundamentar la propuesta de investigación desde la teoría existente sobre la comprensión lectora y su evaluación; diseñar el instrumento de evaluación, según el modelo de test *cloze*, a partir de un texto seleccionado para el efecto; evaluar las respuestas propuestas por los participantes, de manera cualitativa y cuantitativa; cotejar los resultados obtenidos por los estudiantes con el estado de la cuestión, expuesto en el marco teórico; y, finalmente, formular recomendaciones prácticas para favorecer las habilidades ligadas a la comprensión lectora en estudiantes universitario.

Diseño Metodológico

Población y Muestra

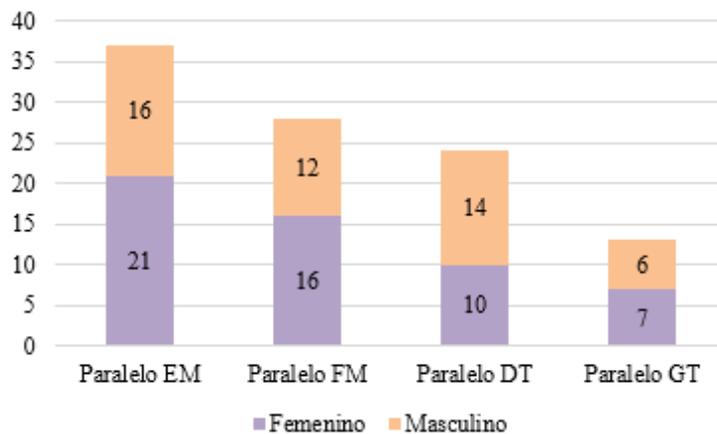
Para la ejecución de este estudio, se recurrió a una muestra homogénea, un conjunto de unidades o individuos que “poseen un mismo perfil o características, o bien comparten rasgos similares” (Hernández Sampieri et al., 2014, p. 388). En este caso, la semejanza radicaba en que todos los participantes eran estudiantes de cuatro

paralelos¹ de la asignatura de Lectura y Escritura Académica, de la UPEC, a cargo de la autora de esta investigación, durante el Período Académico Ordinario (PAO) 2023 A.

Al aplicar el instrumento de evaluación (julio de 2023), la población matriculada incluía a 123 alumnos de nueve carreras de la UPEC. Sin embargo, debido a que el estudio se llevó a cabo durante los últimos días de clases regulares, se registró una tasa de ausentismo del 17 %, por lo que la muestra estuvo finalmente compuesta por 102 estudiantes. De ellos, las mujeres representan el 52,9 %, mientras que los hombres, el 47,1 %.

Figura 1

Distribución de los participantes por paralelo, en función del género



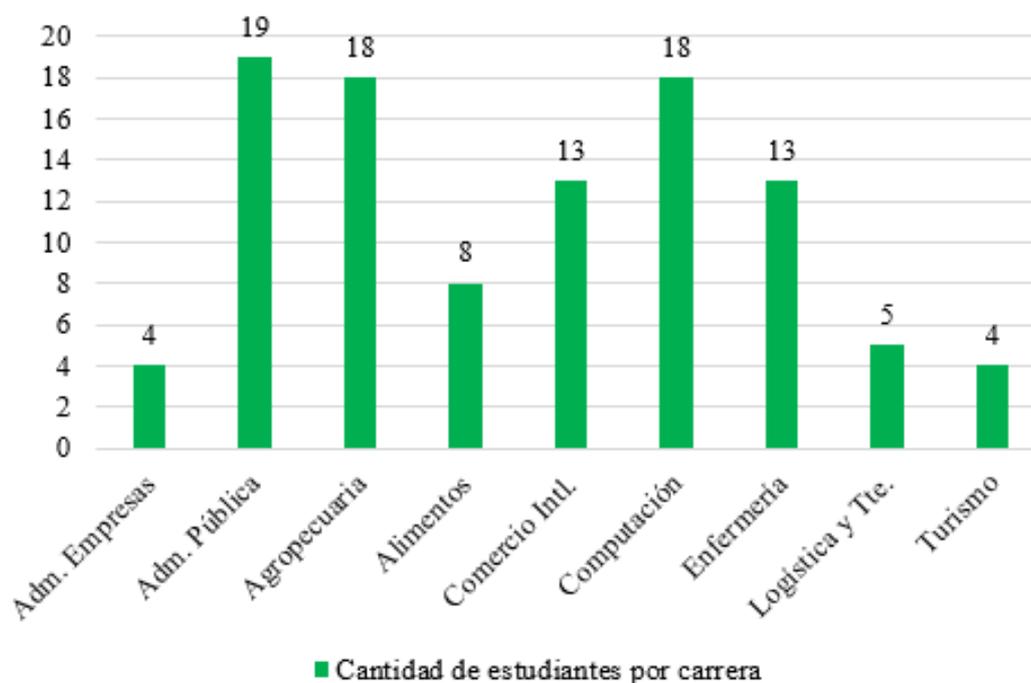
Nota. EM, FM, DT y GT son los nombres de los paralelos a los que pertenecen los estudiantes participantes. En la UPEC, los paralelos se identifican de manera alfabética (A, B, C...), según la cantidad disponible en cada semestre, y se les añade la letra M, en caso de que sus horarios sean matutinos, o la T, si son vespertinos. Por tanto, los paralelos E y F asistían en la mañana, mientras que el D y el G, en la tarde.

¹ En el contexto en el que se realizó el estudio, un paralelo constituye una forma de organizar a los estudiantes que deben cursar una misma asignatura durante el semestre. Por ejemplo: en el período académico 2023 A, 530 estudiantes se inscribieron en la asignatura de Lectura y Escritura Académica y fueron distribuidos en 15 paralelos, con una capacidad máxima de 40 personas. En la UPEC, cada alumno, al momento de realizar su matrícula, elige el más conveniente, pues cada uno de estos grupos desarrolla sus actividades en un horario específico.

De igual manera, se presenta la clasificación del estudiantado participante, de manera global, según la carrera a la que los jóvenes pertenecen.

Figura 2

Número total de participantes, clasificados según su carrera



Nota. Los significados de las abreviaturas son los siguientes: Adm. = Administración; Intl. = Internacional; Tte. = Transporte.

Trasladadas estas cifras a porcentajes, se destaca que los alumnos de Administración Pública son los que tienen una mayor cuota de participación, con el 18,6 %, seguidos de los de Agropecuaria y Computación, que registran, de manera individual, un 17,6 %; luego, se ubican quienes pertenecen a las carreras de Comercio Exterior y Enfermería, que comparten una tasa del 12,7 %; en tanto que las personas que cursan las titulaciones de Alimentos, Logística y Transporte, Administración de Empresas y Turismo representan, en total, 21 % restante.

Instrumento

Debido a la escasa cantidad de estudios sobre comprensión lectora en estudiantes universitarios, se tomó como referencia la investigación realizada por

Difabio de Anglat (2008), ya que cuenta con un diseño metodológico claro y fácilmente replicable a una realidad similar, como la descrita en el apartado anterior.

A decir de Ripoll (2020), aunque esa prueba de lectura está inspirada en la desarrollada por González Moreira (1998) en igual grupo social, la diferencia primordial radica en que la evaluación más reciente sí constituye una evidencia probada y validada científicamente y que resulta útil para evaluar la comprensión lectora en todos los niveles formativos. Además, la elección del modelo de Difabio de Anglat resultaba especialmente provechosa para obtener pautas sobre las acciones a cumplir durante el proceso investigativo basado en cloze, dado que “si no se cuenta con una referencia, la puntuación que se obtiene es difícil de interpretar y da pocas orientaciones para la intervención” (Ripoll, 2012, párr. 9).

En este sentido, el primer paso fue el diseño del instrumento, considerando las características de los participantes como el contexto en el que se aplicaría la prueba. Para ello, a imagen del paradigma seleccionado, se trabajó con un texto referente a la asignatura común que recibía la muestra objetivo, denominada Lectura y Escritura Académica; sin embargo, se marcó una distinción particular, puesto que no se redactó un contenido *ad hoc*, sino que se recurrió a un escrito de Villavicencio (2018), titulado *Leer y escribir en el colegio y la universidad*, pero con ciertas adaptaciones en la puntuación, para mejorar y aclarar su estructura, y una modificación más sustancial, consistente en la eliminación de un párrafo, cuya información podría haber constituido un obstáculo para su resolución (ver Anexo 1).

A partir de aquel texto, se determinaron los espacios que cada estudiante debería llenar, sin que su ubicación responda a un conteo de palabras, sino más bien, en función de aquellas palabras que se consideraron importantes y accesibles gracias a las palabras circundantes. Asimismo, ponderando la corta extensión del texto, se determinaron 20 lagunas (ver Anexo 1); cada una recibía un punto en caso de ser correctamente consignada (ver Anexo 2), con lo que los resultados se calcularon sobre un total de 20 puntos, equivalentes al 100 %.

Procedimiento de recogida y análisis de datos

Una vez diseñado y revisado el instrumento, se procedió a su aplicación, durante la última semana del PAO 2023 A, en cuatro sesiones: una por paralelo, según el horario de clases. Así, el paralelo EM resolvió la prueba el lunes, el FM y el DT lo hicieron el martes, en tanto que el GT participó el miércoles. En aquellas jornadas, para los grupos matutinos, el proceso de ejecución de la investigación comenzó a las 11:15, mientras que para los vespertinos, inició a las 18:15.

Repartidos los cuestionarios, se explicó la dinámica a los participantes: conforme van leyendo el texto, deben ir completando cada espacio en blanco con una sola palabra que, a su criterio, dé sentido a la oración y al párrafo donde se inserta;

se les mencionó que no cabía la utilización de locuciones —entendidas como “grupo[s] de palabras que funcionan como una sola pieza léxica” (RAE, 2023a, párr. 3)— de ningún tipo y, por último, se les informó que el test era anónimo, por lo que sólo debían colocar el paralelo al que pertenecían en la esquina superior derecha de la hoja, que cada respuesta valía un punto y que la información obtenida sería utilizada estrictamente para realizar la presente investigación y su respectivo artículo divulgativo. En este orden de ideas, cabe señalar también que no se definió un tiempo límite para que llevaran a cabo la actividad; sin embargo, los mismos estudiantes marcaron un ritmo de trabajo de entre 30 y 45 minutos. Inmediatamente después de cumplir con el objetivo, cada alumno entregó su hoja.

Para el análisis de los datos recopilados, se prefirió mantener la investigación dentro del enfoque metodológico cualicuantitativo de alcance descriptivo, en función del objetivo que se definió, y descartar el diseño correlacional, al no existir más variables de interés que el propio nivel de lectura inferencial de los participantes.

Entonces, se llevaron a cabo cuatro procedimientos esenciales para la tabulación de los datos. El primero consistió en extraer todas las respuestas escritas por los estudiantes en cada uno de los espacios que debían ser llenados; gracias a este paso, de manera general, se observó una amplia gama de criterios, algunos de ellos únicos, y otros que se repitieron con cierta frecuencia.

A continuación, el segundo proceso tuvo como finalidad determinar, además de las palabras exactas del autor, cuáles vocablos empleados por los alumnos resultaban plausibles, es decir, que podían ser considerados como opciones válidas, aceptables y coherentes, respecto de la idea que se deseara transmitir en cada parte del texto proporcionado. Para ello, se recurrió al *Diccionario de la Lengua Española* (RAE, 2023b) y al *Diccionario de Sinónimos y Antónimos* (Grupo Océano, 2006), con miras a verificar, técnicamente, qué palabras detectadas cumplían dichos requisitos, de acuerdo con su semántica y el contexto oracional respectivo. De este análisis, se desprendió la siguiente tabla, que contiene las opciones adicionales que se asumieron como correctas o parcialmente correctas al momento de calificar cuantitativamente y de manera individual, cada ejemplar del test

Tabla 1

Opciones total y parcialmente válidas de respuesta para el test

Respuestas exactas	Respuestas correctas	Respuestas parcialmente correctas
universidad	vida universitaria, educación superior.	-
cambios	-	desafíos.
modificar	cambiar, transformar.	adaptar, acoplar.
superior	-	más alto.
domina	alcanza.	tendría, ha adquirido, tiene, posee, tendrá.
comunidad	sociedad.	-
conocimiento	-	aprendizaje.
disciplinas	áreas, profesiones, materias, asignaturas, carreras, especialidades.	facultades.
universitario	académico, educativo.	del estudio.
prácticas	habilidades, tácticas, destrezas, estrategias, maneras, capacidades, formas, técnicas, modalidades.	-
Latina*	-	-
experiencias*	-	-
objetivos	intenciones, metas, propósitos, funciones.	-
reflexión*	-	-
necesidad	idea, importancia, cuestión, propuesta.	-
ánimo	interés, esfuerzo, afán, deseo, empeño.	-
enriquecernos	aprender.	obtener conocimiento.
línea	forma, propuesta, manera, iniciativa, alternativa, estrategia.	-
trabajo	esfuerzo.	-
asignaturas	materias.	clases.

Nota. *Las palabras señaladas son respuestas inequívocas y, además, tampoco se halló ninguna opción equivalente a ellas entre las propuestas de los alumnos.

Con este listado, se procedió a realizar la tercera fase del proceso: la revisión individual de cada test. Tanto las respuestas exactas como las denominadas correctas recibieron una valoración completa, es decir, de un punto (1/1); mientras que las consideradas como parcialmente adecuadas recibieron la mitad del puntaje, es decir, 0,5/1. Esta acción culminó con la suma simple de los valores obtenidos y la asignación de la calificación numérica sobre 20 puntos.

Finalmente, como cierre del proceso de sistematización de los datos, se calculó la tasa general de aciertos obtenidos en cada espacio, respecto de la equivocaciones registradas, teniendo en cuenta la lista de palabras válidas de la Tabla

1, así como las frecuencias de uso de todos los vocablos empleados por los alumnos para contestar la prueba y que, como se mencionó en líneas anteriores, provienen de la primera etapa.

Resultados

En el marco del procedimiento de organización de los datos, el primer paso arrojó resultados ambivalentes: por una parte, se destaca que en todos los espacio en blanco que contenía el test, los participantes plantearon, en total, siete o más opciones de respuesta para llenarlo. De hecho, la cifra mínima se registró en la primera celda disponible en el texto, mientras que la más alta cuota, de 55, está en la quinta. Dentro de ese rango, los números fluctúan y, con base en ellos, se alcanza un promedio de 29,05 palabras.

Aunque la mayoría de estudios sobre la relación entre vocabulario y comprensión lectora en hispanohablantes fueron realizados en población estudiantil de primaria y secundaria, y las investigaciones en otros idiomas recurren a alumnos de lenguas extranjeras, es posible hallar un punto en común y, por tanto, susceptible de ser extrapolable a la realidad de los universitarios en el uso de su lengua materna: el conocimiento de un bagaje léxico significativo implica que el individuo podrá entender fácilmente la mayor parte de un texto o, en el mejor de los casos, todo su contenido.

Ahora bien, más allá de la cantidad de vocabulario conocido y utilizado, lo importante será que aquel le permita funcionar bien en un contexto dado (Moghadama et al., 2012). Y, en este caso, es evidente que la abundancia de respuestas no es compatible con una mejor comprensión, debido a que, como se aprecia en la Tabla 2, la diferencia entre esa cifra y las opciones total o parcialmente correctas es abismal.

Tabla 2

Relación de respuestas encontradas versus aciertos y equivocaciones por cada espacio

Espacio	Total de respuestas halladas	Respuestas válidas disponibles	Respuestas válidas halladas*	Respuestas incorrectas halladas
Primero	7	3	3 (42,9 %)	4 (57,1 %)
Segundo	21	2	2 (9,5 %)	19 (90,5 %)
Tercero	41	5	4 (9,8 %)	37 (90,2 %)
Cuarto	16	2	2 (12,5 %)	14 (87,5 %)
Quinto	55	7	7 (12,7 %)	48 (87,3 %)
Sexto	26	2	2 (7,7 %)	24 (92,3 %)
Séptimo	31	2	2 (6,5 %)	29 (93,5 %)
Octavo	33	8	7 (21,2 %)	26 (78,8 %)
Noveno	11	4	4 (36,4 %)	7 (63,6 %)
Décimo	32	10	10 (31,3 %)	22 (68,7 %)
Decimoprimer	11	1	1 (9,1 %)	10 (90,9 %)
Decimosegundo	35	1	0 (0 %)	35 (100 %)
Decimotercero	37	5	5 (13,5 %)	32 (86,5 %)
Decimocuarto	33	1	0 (0 %)	33 (100 %)
Decimoquinto	37	5	5 (13,5 %)	32 (86,5 %)
Decimosexto	44	6	5 (11,4 %)	39 (88,6 %)
Decimoséptimo	40	3	3 (7,5 %)	37 (92,5 %)
Decimoctavo	29	8	7 (24,1 %)	22 (75,9 %)
Decimonoveno	22	2	2 (9,1 %)	20 (90,9 %)
Vigésimo	20	3	3 (15 %)	17 (85 %)
TOTAL	581	80	74 (12,7 %)	507 (87,3 %)

Nota. *Esta columna indica que, en algunos casos, las respuestas consignadas por los estudiantes no contemplan alguna palabra que hubiese sido válida; de hecho, en todos los casos en que esta columna muestra una cantidad menor a la anterior, es porque ningún participante acertó la palabra exacta que debía ir en el texto.

De ello, se deducen dos datos importantes: el primero indica que la cantidad de respuestas incorrectas representa seis veces más que las correctas deseables y casi siete veces más que los aciertos reales obtenidos, lo cual implica que, mayoritariamente, el alumnado recurrió a vocablos nada relacionados con el contenido presentado; el segundo, en oposición, indica un panorama más alentador, pues los participantes usaron un 92,5 % de los términos aceptados como respuestas, es decir, 74 de los 80 posibles.

No obstante, si se analiza cada pregunta de manera individual, desde un punto de vista porcentual, se halla lo siguiente: en ningún caso, los estudiantes han obtenido más respuestas correctas que incorrectas; por otra parte, la primera respuesta a completar (universidad) fue la que mayor tasa de aciertos registró, en gran medida debido a la cercanía con el título del texto, que resultaba especialmente sugerente para el alumnado. Le siguen las respuestas que ocupan el noveno y décimo lugar — universitario y prácticas—, con un porcentaje superior al 30 %, pero que se diferencian debido a la elección de las palabras exactas del autor, puesto que, en vez de

prácticas, los alumnos recurrieron a palabras sinónimas, de valor semántico equivalente.

La habilidad de predecir opciones viables para ejercicios como el test *cloze* está íntimamente relacionada con el nivel inferencial de lectura, que pone en marcha una “compleja red requerida entre palabras, sintagmas, párrafos, ideas y situaciones a nivel del pensamiento relacional” (Cisneros Estupiñán et al., 2010, p. 18). En este mismo orden de ideas, se inscriben las palabras ya reseñadas de Vásquez Sierra (2022) y el Instituto Cervantes (2024), que enfatizaban en la variedad de relaciones inferenciales que el lector debe aportar para lograr la construcción del significado y que, evidentemente, en este caso no está funcionando de manera adecuada, puesto que se identificaron problemas relacionados con la concordancia, no sólo temática como ya se ha indicado, sino con cuestiones fundamentales en la escritura, como la diferenciación entre categorías gramaticales y la elección del género, el número, el modo y tiempo verbal, en función de los demás elementos de la idea que se pretende transmitir. En suma, los mencionados errores manifiestan la necesidad de práctica y perfeccionamiento del conjunto de operaciones cognitivas que intervienen en la lectura, como “anticipación, razonamiento, evaluación, juicio, resolución de problemas” (Difabio de Anglat, 2008, p. 132).

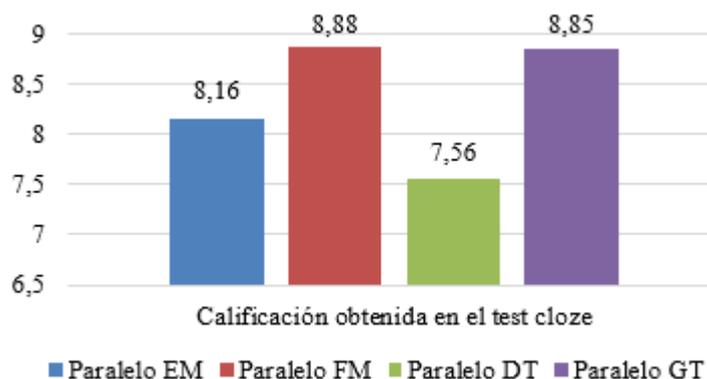
Sin embargo, esta realidad tampoco es sorprendente ni mucho menos atípica, pues “una de las causas por las cuales los estudiantes universitarios presentan deficiencias en esta habilidad es, precisamente, su falta de entrenamiento permanente desde la escolaridad” (Cisneros et al., 2010, p. 20). En Ecuador, basta con mirar los últimos resultados disponibles del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes para el Desarrollo (PISA-D): en el área de lectura, los estudiantes examinados, pertenecientes al Primer y Segundo Año de Bachillerato (15 años), se situaron, en promedio, en el nivel 2 de competencias, el mínimo de la escala. Este resultado refleja que los adolescentes ecuatorianos son capaces de “localizar uno o más fragmentos de información”, identificar la idea principal del texto, así como comprender e interpretar relaciones y significados “dentro de una parte limitada del texto, cuando la información no es prominente y el lector debe hacer inferencias de bajo nivel” (Instituto Nacional de Evaluación Educativa [INEVAL] y Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE], 2018, p. 43). De hecho, esta evaluación contenía preguntas de naturaleza similar a la del test *cloze*, denominadas comprensión de pasajes. Por lo expuesto, se comprueba la existencia de serias deficiencias en la competencia lectora del estudiantado de secundaria en Ecuador y, en adición, se explica la permanencia de este fenómeno a lo largo de la trayectoria académica de los jóvenes, hasta su llegada a la universidad.

Ahora bien, en este punto, se plantea el análisis de los resultados propiamente cuantitativos que reflejan el rendimiento de los participantes en esta prueba, valorado

sobre un total de 20 puntos, como se mencionó anteriormente. Para ello, se presenta a continuación una serie de elementos gráficos, basados en varios parámetros.

Figura 3

Promedio obtenido por paralelo



Nota. Elaboración propia a partir de los datos obtenidos del test cloze

En primer lugar, se exponen los promedios generales alcanzados por cada paralelo. De manera general, se aprecia que el rendimiento, medido en términos numéricos, no llega a la mitad del puntaje posible. No obstante, el caso más preocupante es el del paralelo DT que, a diferencia de los otros tres, tampoco alcanza los 8 puntos, aunque se queda bastante cerca. Por otra parte, son notables las calificaciones de los paralelos FM y GT, que se aproximan a los 9 puntos, pero que igualmente resultan regulares en comparación con los 20 puntos que podían ganar; así como del paralelo EM, que supera el 8/20, por centésimas.

Ahora bien, para lograr una interpretación más objetiva y precisa de los resultados numéricos, se toma como referencia dos escalas cualicuantitativas citadas por Difabio de Anglat (2008): la de Condemarán y Milicic (1988), que establece los siguientes parámetros para la clasificación de las tasas de logro: “75 % o más ubican al lector en el nivel independiente; entre 74 y 44 %, en el instruccional; 43 % o menos, en el de frustración” (p. 125); y la de González Moreira (1998), que “distingue el rendimiento **excelente**² (100-90%) y el **bueno** (89-75%); en el nivel intermedio, que llama ‘dependiente’, el **instruccional** (74-58%) y el **de dificultad** (57-44%); en el ‘deficitario’, el **malo** (43-30%) y el **pésimo** (29-0%)” (p. 125). En este orden de ideas, se determinan las siguientes equivalencias, adaptadas a las particularidades del caso aquí analizado.

² El énfasis en negrita y cursiva le pertenece a la autora citada.

Tabla 3

Escala cualicuantitativa de calificaciones, por porcentaje y puntaje

Puntos	Porcentaje	Categoría	Nivel lector
18 a 20	90 % a 100 %	Excelente	Independiente
15 a 17,5	75 % a 87,5 %	Bueno	Independiente
12 a 14,5	60 % a 72,5 %	Instruccional	Dependiente
9 a 11,5	45 % a 57,5 %	De dificultad	Dependiente
6 a 8,5	30 % a 42,5 %	Malo	Deficitario
0 a 5,5	0 % a 27,5 %	Pésimo	Deficitario

Nota. Elaborada a partir de Condemarín y Milicic (1988) y González Moreira (1998). Los puntos máximos de cada intervalo se escriben con decimales, debido a que la calificación por ítem, como se indicó en el procedimiento, está dada por 1 punto o 0,5 puntos, de acuerdo con el nivel de exactitud de la respuesta señalada por la persona participante.

Con esta clasificación, se determina que los promedios generales obtenidos en el test *cloze* se describen como malos y, por tanto, sus autores pueden ser catalogados como lectores deficitarios. Sin embargo, para aterrizar los resultados con mayor exactitud en relación con el contexto del estudio, se considera la equivalencia de calificaciones del sistema de educación superior, adoptado por la institución, a través de su Reglamento de Régimen Académico (UPEC, 2023) que, aunque basado en una escala de 0 a 10, puede extrapolarse con facilidad hacia las cifras aquí obtenidas: estas se convierten en puntajes de 4,08; 4,44; 3,78; y 4,43 sobre 10, por lo que corresponden a la categoría de reprobado.

Pero para tener una mirada más panorámica, es preciso recurrir a las calificaciones individuales logradas por el alumnado de la UPEC, disponibles en la tabla subsiguiente.

Tabla 4

Calificaciones individuales por paralelo

Paralelo EM	Paralelo FM	Paralelo DM	Paralelo GT
5,5	8	8	9
5,5	2	8	9
3	9	6	6
10,5	9,5	4	10
4	9,5	5,5	6
12	9	6	12
8	10,5	4	12,5
7	7	10	8
5	12,5	2	8
8	8	11	10,5
7	3	8	5

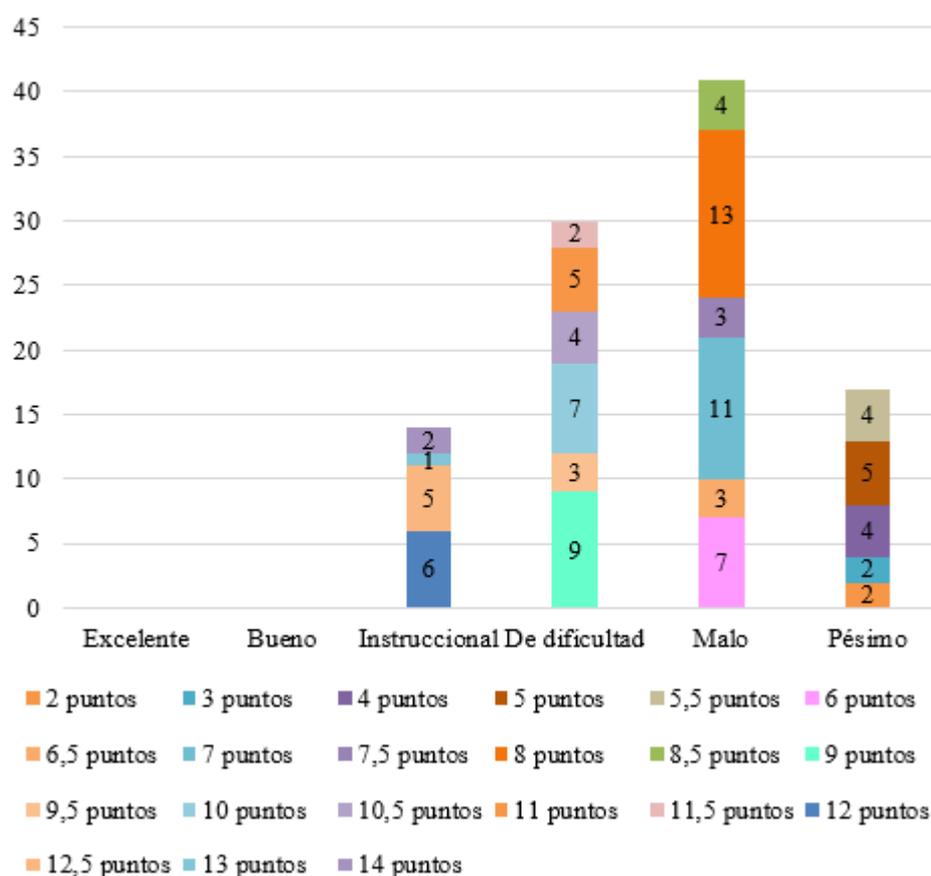
8,5	7	5	10
9	7	11	9
6	4	12	
8,5	7	6,5	
11	9	6	
10	7,5	8,5	
11	10	8	
7	8,5	5	
7,5	7	9	
6,5	9	12	
10	10,5	7	
5,5	14	12,5	
11,5	13	6,5	
8	12,5		
9,5	11		
5	11,5		
6	12		
7	8		
10			
8			
7			
12,5			
14			
12			
7,5			
8			

Nota. Elaboración propia a partir de los datos obtenidos del test cloze

De estos resultados individuales, llama la atención la diversidad de puntos que obtuvieron, que van desde 2 (un caso en el paralelo FM y otro en el DM) hasta 14 (paralelo FM). Asimismo, se halla que sólo 32 alumnos —es decir, el 31,4 %— tuvieron 10 o más aciertos en la evaluación de comprensión lectora, lo que implica que lograron responder satisfactoriamente, al menos, la mitad del test. Ya organizados los datos, de manera conjunta, se obtuvieron las siguientes frecuencias, que se distribuyen en la Figura 4, según las categorías determinadas con anterioridad.

Figura 4

Frecuencia de los puntajes obtenidos, por categoría



Nota. Elaboración propia a partir de los datos obtenidos del test cloze

Esta visión gráfica ofrece una perspectiva consolidada de los resultados que, a la vez, resulta preocupante. De entre los 102 estudiantes que resolvieron el instrumento, ninguno obtuvo resultados buenos o excelentes, sino que sus puntajes se concentraron en los niveles inferiores desde lo pésimo hasta lo instruccional. Empero, lo más llamativo de estas cifras es que el 40,2 % de los participantes alcanzó una calificación mala, y el 29,4 % registró un rendimiento con dificultades. Así las cosas, la mayoría de alumnos presenta una caracterización lectora a caballo entre el nivel intermedio o dependiente y el deficitario. Esto, de acuerdo con la escala consignada en el reglamento universitario, implica la distribución de los resultados en sus dos niveles más bajos: reprobado (hasta los 13 puntos, equivalentes a 6,5/10) y aprobado (los dos casos de 14 puntos, traducidos como 7/10).

Si se entiende que aquellos jóvenes que hoy son estudiantes universitarios, hace relativamente poco tiempo cursaron la secundaria y, por ende, son la personificación de los niveles de logro de resultados de aprendizaje del sistema educativo ecuatoriano, es posible y necesario realizar una comparación con los

resultados de las pruebas PISA-D. El INEVAL y la OCDE (2018) reportan que el promedio general en lectura de los países participantes se ubicó en 493; el de América Latina y el Caribe, en 406; y la calificación de Ecuador fue de 409. Para interpretar los datos obtenidos en ambas evaluaciones, cabe mencionar que PISA-D contempla ocho niveles de competencia lectora, determinados, de menor a mayor, en el siguiente orden: 1c, 1b, 1a, 2, 3, 4, 5 y 6, según unos puntajes mínimos y caracterizados por un conjunto específico de competencias acorde a cada estadio.

Tabla 5

Niveles de competencia lectora de PISA-D por límites inferiores de puntuación

Nivel	Límite inferior de puntuación
1c	189
1b	262
1a	335
2	407
3	480
4	553
5	626
6	698

Nota. Valores tomados de INEVAL y OCDE (2018).

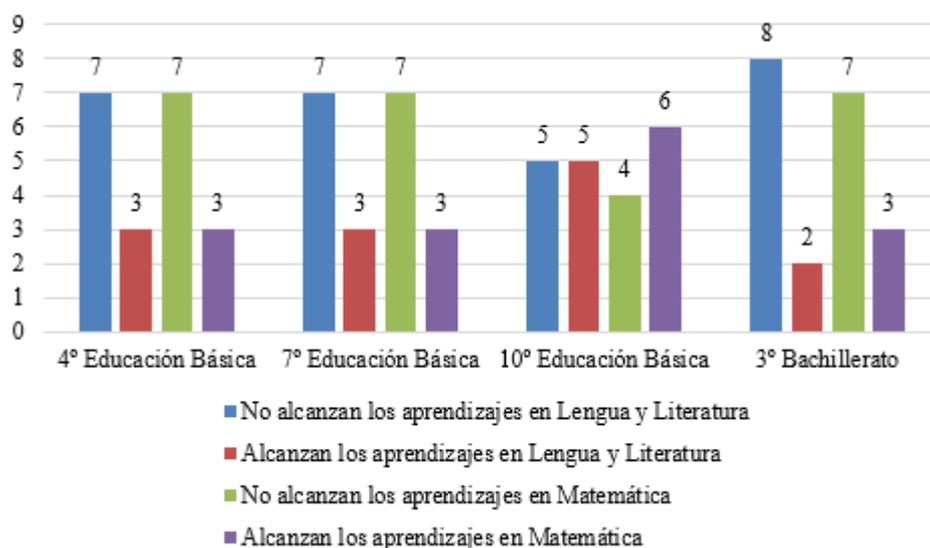
De acuerdo con esta escala, Ecuador se ubica en el nivel 2 de competencias en el área de lectura, en la mitad del listado, que corresponde a un desempeño descrito así por la OCDE:

Algunas tareas en este nivel requieren que el lector localice uno o más fragmentos de información, que pueden necesitar ser deducidos y pueden tener que cumplir una serie de condiciones. Otras requieren el reconocimiento de la idea principal de un texto, la comprensión de las relaciones, o interpretar su significado dentro de una parte limitada del texto cuando la información no es prominente y el lector debe hacer inferencias de bajo nivel. Las tareas en este nivel pueden incluir comparaciones o contrastes en base a una sola característica en el texto. Las tareas reflexivas típicas en este nivel requieren que los lectores hagan una comparación o varias conexiones entre el texto y el conocimiento exterior, y hagan uso de la experiencia y las actitudes personales (INEVAL y OCDE, 2018, p. 35).

Otro insumo relevante es el conjunto de resultados obtenidos por los participantes de la evaluación Ser Estudiante, que el INEVAL llevó a cabo en 2023. Los principales hallazgos, presentados en febrero de 2024, indican que, en tercer año de bachillerato —el inmediato anterior a la educación superior— 8 de cada 10 estudiantes no alcanzan el nivel mínimo de competencia en Lengua y Literatura.

Figura 5

Cantidad de estudiantes (en escala de 10) que no alcanzan los aprendizajes en Lengua y Literatura y Matemática



Nota. Elaboración propia

De acuerdo con el interés de esta investigación, el grupo más similar y próximo de evaluados a través del examen Ser Estudiante es el correspondiente al alumnado del tercer año de bachillerato. Allí se aprecia que estos estudiantes obtuvieron el peor resultado en cuanto al área lingüística, pues apenas el 20 % de adolescentes alcanza los aprendizajes requeridos (INEVAL, 2024). El promedio general obtenido por la totalidad de participantes fue de 668 puntos sobre mil (Red Ecuatoriana de Pedagogía, 2024). Igualmente, en cuanto a lo numérico, sólo el 30 % demuestra la adquisición de las competencias deseadas (INEVAL, 2024) y la media nacional se ubica en 696 puntos (Red Ecuatoriana de Pedagogía, 2024).

La gravedad de estos resultados reside en que los alumnos de tercero de bachillerato pasarán a integrar, en el corto plazo, la comunidad universitaria para iniciar su preparación profesional. Esto implica que acarrearán las deficiencias relativas a su competencia comunicativa hasta el nivel superior o, en el mejor de los casos, las solventarán durante su formación de pregrado.

Conclusiones

La comprensión lectora es una habilidad necesaria que no sólo se circunscribe al área profesional, pues toda persona está expuesta siempre a estímulos visuales, simbólicos o escritos que requieren un ejercicio de captación e interpretación para darles sentido. Si bien en estos casos cotidianos el nivel de lectura más frecuente

será el literal, también hay ocasiones en que será necesario inferir el significado de un texto o la acción que se debe realizar en función de él, como cuando se lee en el periódico una noticia sobre modificaciones en los impuestos o, simplemente, al encontrar una señal de tránsito para detenerse u orientarse hacia algún lugar.

Sin embargo, cuando se aborda esta temática desde el ámbito académico y profesional, la capacidad de entender los signos y darles un significado es sólo el inicio del proceso lector, pues se espera que los estudiantes estén cognitiva y prácticamente preparados para comparar, analizar, sintetizar, criticar ese contenido. Todavía más cuando se trata del alumnado universitario que, en breve, se convertirá en una pléyade de profesionales de las más diversas áreas del conocimiento.

Es por esta razón que los resultados de esta investigación se asumen como preocupantes, una vez que han sido examinados desde distintas perspectivas. La principal conclusión que se extrae es que los jóvenes evaluados presentan niveles deficitarios de comprensión lectora que, al ser traducidos a números, se hallan por debajo de la mitad del rendimiento esperado. Esto implica que, en vez de que los casos problemáticos sean la excepción, en este contexto, lo son aquellos estudiantes con puntajes altos. De hecho, en el presente estudio, no hay ni un solo alumno con una comprensión lectora buena o excelente, sino que el mejor resultado llega al nivel instruccional, cuyo tope numérico alcanza el 14/20, fácilmente interpretable en el contexto ecuatoriano como el mínimo suficiente para aprobar una asignatura y que, cualitativamente, indica que el individuo alcanza los resultados de aprendizaje, pero no los domina.

Los puntajes totales registrados tienen su origen en los aciertos y errores obtenidos por los participantes que, de alguna manera, reflejan un problema de base respecto a la comprensión lectora: la falta de vocabulario y de pericia a la hora de completar el texto, puesto que la gran mayoría de palabras propuestas por los estudiantes —si bien existen, son válidas y forman parte de su léxico activo— no es coherente con el resto de vocablos de la oración en la que debe insertarse ni con el contenido general del párrafo al que pertenece.

De todo lo expuesto, se deduce que las dificultades de los estudiantes universitarios en lectura apenas constituyen un eslabón, dentro de una cadena de inconvenientes que surgen en la educación primaria, permanecen sin solución hasta que terminan la secundaria y se trasladan a la cotidianidad de la universidad, como se evidencia a través de las mediciones realizadas en esta área por otros organismos nacionales e internacionales.

En consecuencia, es importante profundizar en dos aspectos: la investigación educativa, para propender hacia una mejor y más específica comprensión de los factores que inciden sobre las deficiencias y, como resultado de ello, el fortalecimiento de la competencia lectora a nivel de aula, para mejorar los indicadores obtenidos. En este último aspecto, será especialmente importante recurrir a estrategias como la

resolución de ejercicios de razonamiento verbal (crucigramas, anagramas, sopas de letras, adivinanzas), que propendan al refuerzo de la capacidad inferencial del estudiantado; asimismo, se sugiere que la inducción de los estudiantes hacia la lectura académica sea más amigable, entendiendo que, al inicio, necesitan el acompañamiento de los docentes para familiarizarse con los métodos que podrían usar a fin de alcanzar la autonomía de su aprendizaje y una verdadera comprensión lectora (Carlino, 2008); la práctica continuada del parafraseo, como habilidad para verificar la comprensión, y de la relectura, como medio para corregir los vacíos de entendimiento que el mismo estudiante detecte; y, por supuesto, cualquier actividad tendiente a la adquisición de vocabulario especialmente aquellas que ayuden al estudiante a captar el uso contextual de las palabras y a formar redes léxicas (familias de palabras, campos semánticos o campos asociativos) útiles al momento de generar conexiones a partir de los conceptos leídos.

Referencias

- Cabrera-Pommiez, M., Lara-Inostroza, F. y Puga-Larraín, G. (2021). Evaluación de la lectura académica en estudiantes que ingresan a la Educación Superior. *Ocnos. Revista de estudios sobre lectura*, 20(3), 1-18. https://doi.org/10.18239/ocnos_2021.20.3.2614
- Carlino, P. (2008). Didáctica de la lectura en la universidad. *Ámbito de Encuentros*, 2(1), 47-67. <https://tinyurl.com/re3mwbce>
- Cassany, D. & Morales, O. A. (2008). Leer y escribir en la universidad: Hacia la lectura y la escritura crítica de géneros científicos. En D. Cassany (Ed.), *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura* (pp. 109-128). Paidós. <https://tinyurl.com/2wxzvh48>
- Chávez Rosero, J. R. y Rosero Benítez, L. R. (2013). Análisis y soporte didáctico de la competencia lectora en los estudiantes de la Universidad Politécnica Estatal de Carchi. *Sathiri: Sembrador*, (4), 175-205. <https://tinyurl.com/mr2m3pwf>
- Cisneros Estupiñán, M., Olave Arias, G. & Rojas García, I. (2010). *La inferencia en la comprensión lectora. De la teoría a la práctica en la Educación Superior*. Universidad Tecnológica de Pereira. <https://tinyurl.com/2zn7228c>
- Condemarín, M. y Milicic, N. (1988). *Test de cloze. Aplicaciones psicopedagógicas*. Andrés Bello.
- De-la-Peña, C. & Luque-Rojas, M. J. (2021). Levels of Reading Comprehension in Higher Education: Systematic Review and Meta-Analysis. *Frontiers in Psychology*, 12, 1-11. [10.3389/fpsyg.2021.712901](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.712901)

- Difabio de Anglat, H. (2008). El test *cloze* en la evaluación de la comprensión del texto informativo de nivel universitario. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 46(1), 121-137. <https://tinyurl.com/mphskdc6>
- González Moreira, R. (1998). Comprensión lectora en estudiantes universitarios iniciales. *Persona*, (1), 43-65. <https://doi.org/10.26439/persona1998.n001.691>
- Grupo Océano. (2006). *Diccionario de Sinónimos y Antónimos*. Océano.
- Hernández Flores, G. E. y Benítez Jaramillo, J. F. (2021). La cultura escrita como un recurso de poder. Jóvenes y escuela. *Revista de Psicología de la Universidad Autónoma del Estado de México*, 11(1), 115-140. <https://tinyurl.com/ms4js2u8>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M. P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGraw-Hill Education.
- Instituto Cervantes. (2023). *Prueba cloze*. Centro Virtual Cervantes. <https://tinyurl.com/ymh4szst>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2024, 21 de febrero). *INEVAL presentó los resultados de la evaluación Ser Estudiante 2023*. Instituto Nacional de Evaluación Educativa. <https://tinyurl.com/mr8h5sn3>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa y Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2018). *Educación en Ecuador. Resultados de PISA para el Desarrollo*. Instituto Nacional de Evaluación Educativa. <https://tinyurl.com/ywzc2vd3>
- Jensen, K. L. & Elbro, C. (2022). Clozing in on reading comprehension: a deep cloze test of global inference making. *Reading and Writing*, 35, 1221–1237. <https://doi.org/10.1007/s11145-021-10230-w>
- Lujano, Y. (2022). *Niveles de comprensión lectora*. Instituto Universitario de Innovación Ciencia y Tecnología. 10.35622/inudi.b.001
- Moghadama, S. S., Zainalb, Z. & Ghaderpour, M. (2012). A review on the important role of vocabulary knowledge in reading comprehension performance. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 66(7), 555-563. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.11.300>
- Moncada, F., Ibáñez, R., Santana, A. & Guerra, C. (2023). Spanish adaptation of a cloze procedure to assess reading comprehension beyond the sentence level. *Reading and Writing*. <https://doi.org/10.1007/s11145-023-10488-2>
- Real Academia Española. (2023a). *Locución*. Diccionario de la Lengua Española. <https://tinyurl.com/3twvspbs>

- Real Academia Española. (2023b). *Diccionario de la Lengua Española*. Real Academia Española. <https://tinyurl.com/4ms8cemk>
- Real Academia Española. (2024). *Leer*. Real Academia Española. <https://tinyurl.com/yt44h92n>
- Red Ecuatoriana de Pedagogía. (2024, 21 de febrero). *Presentación de los resultados de la evaluación Ser Estudiante 2022-2023 | INEVAL* [Video]. YouTube. <https://tinyurl.com/5n8u5nh7>
- Ripoll, J. C. (2012, 6 de febrero). *Las pruebas cloze para la evaluación de la comprensión*. *Comprensión Lectora Basada en Evidencias*. <https://tinyurl.com/37bcakp8>
- Ripoll Salcedo, J. C. (2015). Una clasificación de las inferencias pragmáticas orientada a la didáctica. *Investigaciones Sobre Lectura*, 4, 107-122. <https://tinyurl.com/ymddu5xc>
- Ripoll, J. C. (2020). *Test estandarizados de comprensión lectora*. *Comprensión Lectora Basada en Evidencias*. <https://tinyurl.com/ya7acckr>
- Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, (59), 43-61. <https://tinyurl.com/57ekcc9y>
- Suárez Ramírez, S. y Suárez Ramírez, M. (2021). La lectura cuando fallan los procesos implicados. Déficits en el alumnado universitario. *Sinéctica*, (56), 1-15. <https://tinyurl.com/ysmxsn9n>
- Universidad Politécnica Estatal del Carchi. (2023). *Resolución 171-CSUP-2023: Reglamento de Régimen Académico* [Archivo PDF]. UPEC Repositorio Digital. <https://tinyurl.com/3p9fmdk4>
- Vásquez Sierra, A. J. (2022). Comprensión lectora: fundamentos teóricos y estrategias de acercamiento al texto. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(4), 618-633. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i4.2607
- Villavicencio, M. (2018). *Comunicación académica: prácticas de lectura y escritura en el aula*. Editorial Don Bosco - Centro Gráfico Salesiano

Anexos

Anexo 1: Instrumento aplicado en la investigación

Leer y escribir en el colegio y universidad

Manuel Villavicencio

La transición del colegio a la _____ implica varios y profundos _____ para los estudiantes. Se cambia de contexto, de amigos, de ritmo de vida... También se debe _____, paulatinamente, su forma de pensar y comunicar, pues se ha accedido a un nivel de educación _____, que se espera culmine exitosamente. Al cabo de los cinco años de estudios, el estudiante se transforma en un profesional: piensa, actúa, habla y escribe como ingeniero, arquitecto, médico, sicólogo, empresario... Es decir, supuestamente, _____ un aceptable nivel de destrezas que le permiten convivir en una _____ profesional. Pero la realidad es otra. Las formas de comunicar el _____ no son iguales en todas las _____. Existe una gran cantidad de propósitos, destinatarios y conceptos que requieren la necesaria intervención consciente y planificada de los expertos que deben brindar las directrices necesarias para que el aprendizaje de la lectura y la escritura sean situados.

En el ámbito _____ actual es notoria la tendencia mundial por mejorar las _____ de lectura y escritura disciplinar. En Estados Unidos, por ejemplo, existe una gran cantidad de universidades que desde hace varios años crearon centros y programas de escritura que promueven entre docentes y alumnos el desarrollo de estas competencias. En América _____ son célebres las _____ de Colombia, Argentina, México, Chile, Venezuela y Brasil.

Ecuador ingresa al debate internacional a partir de la creación de Killkana: Programa de Lectura y Escritura Académicas de la Universidad de Cuenca en noviembre de 2010. Sus _____ son acompañar las prácticas escriturales de los estudiantes y promover la _____ entre autoridades y docentes sobre la _____ de incluir a la lectura y la escritura como medios para aprender las disciplinas. El trabajo ha sido largo, a veces cansado... Sin embargo, el _____ de suscitar diálogos sobre el tema nos ha permitido _____ de la experiencia de colegas internacionales.

La invitación está dirigida a todos los maestros y estudiantes de la ciudad de Cuenca y el país para compartir experiencias y reflexiones sobre la lectura y la escritura. Esta es una atractiva _____ de trabajo que, de incluirla en diferentes asignaturas como dispositivos de aprendizaje, favorecerá y complementará el _____ que realizan los colegas de las _____ de

lenguaje. Pero, sobre todo, aseguraremos el éxito de nuestros alumnos en la universidad.

El párrafo eliminado se ubicaba penúltimo y mencionaba lo siguiente:

En diciembre de 2015, la Universidad de Cuenca es nombrada sede de la Cátedra UNESCO para el Mejoramiento de la Calidad de la Educación, con base en la Lectura y la Escritura. Este reconocimiento nos ha permitido fortalecer nuestras propuestas institucionales vinculando la docencia, la investigación y el posgrado. En los próximos meses iniciaremos el Magíster en Pedagogía de la Lectura y la Escritura, con el que fortaleceremos las líneas de investigación del Programa, y atenderemos de mejor manera a los colegas a través de experiencias de formación continua (Villavicencio, 2018, p.