



Paradigma

Revista de Investigación Educativa

Comprensión Lectora en Inglés – como Lengua Extranjera – de
Estudiantes del III Ciclo de Educación Básica: Un Estudio de Caso

Reading Comprehension in English – as a Foreign Language – of
Middle School Students: A Case Study

Maynor Noel Reyes Vásquez^{a,*}

^a mnreyesv@unah.hn. Universidad Nacional Autónoma de Honduras. <https://orcid.org/0009-0001-2591-7726>

Resumen

En la última década, los resultados de las evaluaciones de desempeño académico de los estudiantes del Sistema Educativo Público de Honduras han indicado que la mayoría de los estudiantes poseen un deficiente nivel de comprensión lectora con lo que respecta a su lengua materna. La enseñanza del campo de conocimiento “Lengua extranjera” en el país se identifica con el idioma inglés, no obstante, su evaluación sistemática y estandarizada permanece como una tarea pendiente. De ahí que este estudio estuvo orientado a identificar el nivel de comprensión lectora en inglés como lengua extranjera y su correlación con variables sociodemográficas como sexo, edad y grado escolar de los estudiantes del Centro de Educación Básica Pedro Nufio de La Esperanza, Intibucá. Para este fin se empleó un enfoque de investigación cuantitativo con un alcance descriptivo-correlacional y se aplicó un test de comprensión lectora diseñado en estricto apego a los lineamientos curriculares. Este estudio encontró que la mayoría de los evaluados presenta niveles de comprensión lectora en inglés deficientes y solamente un pequeño grupo alcanza un nivel avanzado. Las áreas evaluadas que presentaron resultados críticos fueron la extracción de información, inferencias y la identificación de ideas principales, secundarias y detalles en el texto escrito.

Palabras clave: evaluación, comprensión lectora, inglés como lengua extranjera, educación básica

*Autor para correspondencia

<https://doi.org/10.5377/paradigma.v30i50.17095>

Recibido: 28 de agosto de 2023 | Aceptado: 3 de noviembre de 2023

Disponible en línea: diciembre de 2023

Paradigma: Revista de Investigación Educativa | ISSN 1817-4221 | EISSN 2664-5033 | CC BY-NC-ND 4.0

Abstract

In the last decade, the results of academic performance evaluations of students in the Public Education System of Honduras have indicated that most students have a poor reading comprehension level in their mother tongue. The teaching of the subject “Foreign Language” in the country is identified with the English language, however, its systematic and standardized evaluation remains a pending task. Hence, this study aimed to identify the level of reading comprehension in English as a foreign language and its correlation with sociodemographic variables such as gender, age, and school grade of students of the Centro de Educación Básica Pedro Nufio of La Esperanza, Intibucá. For this purpose, a quantitative research approach with a descriptive-correlational scope was used, and a reading comprehension test designed in strict adherence to curricular guidelines was applied. This study found that most of the students evaluated presented a poor reading comprehension level in English and only a small group of students reached an advanced level of reading comprehension. The areas that presented critical results were the extraction of information, inferences, and the identification of main and secondary ideas and details in the written text.

Keywords: assessment, reading comprehension, EFL, basic education

Introducción

La enseñanza del inglés como lengua extranjera en el Sistema Educativo Nacional se rige por el Diseño Curricular Nacional Básico (DCNB) cuya orientación se centra en el desarrollo de competencias lingüísticas en este idioma extranjero. El DCNB instauró con su entrada en vigencia en el año 2003 la enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera. Este campo de conocimiento se contempla dentro del Área de Comunicación la cual se orienta a la organización, construcción y desarrollo de competencias lingüísticas y comunicativas “como pilar central en la formación de capacidades cognitivas, afectivas, creativas y metacognitivas de [...] los alumnos” (Secretaría de Educación [SEDUC], 2003, p. 31). Integran también esta área curricular los campos de conocimiento de Español y Educación Artística.

La inclusión del inglés como lengua extranjera en esta área permite, por ende, “el fortalecimiento de la capacidad de comunicación, desde su finalidad específica de desarrollar en los hondureños y en las hondureñas las competencias comunicativas en lengua extranjera, que complemente su preparación para interactuar de forma solvente en un mundo globalizado” (SEDUC, 2003, p. 60). Por lo tanto, la enseñanza del inglés como lengua extranjera integra aspectos socioculturales, discursivos y procedimentales del idioma y se orienta al desarrollo de las macro competencias lingüísticas del inglés como ser el habla, escucha, lectura y escritura. Para la Secretaría de Educación (2003) el desarrollo de estas competencias lingüísticas “permitirán una aproximación a las competencias interpersonales básicas (BICS) así como una primera exposición a las competencias académicas en su contexto escolar (CALP), como expectativa de logro general de la Educación Básica” (p. 61).

Es así como el DCNB propone la segmentación de estas competencias en dos bloques de contenido del campo de conocimiento Inglés en donde el habla y escucha integran el primer bloque denominado lengua oral y, por su parte, la lectura y escritura integran el segundo bloque: lengua escrita. Estos bloques “responden a la visión básicamente instrumental y procedimental de la lengua, y buscan brindar atención especial conjunta (español-inglés) al fortalecimiento de las capacidades propias del lenguaje oral y escrito” (SEDUC, 2003, p. 62). De ahí que el bloque de lengua escrita se fundamenta en la comprensión y uso del código escrito del idioma por lo que “La construcción de la lengua escrita se hará desde las estrategias cognitivas más generales para la comprensión y producción de textos, de manera paulatina e integrada y siempre desde el nivel textual, en el contexto de tareas comunicativas concretas” (SEDUC, 2003, p. 63).

El DCNB asume que para el III Ciclo de la Educación Básica, los educandos tendrán una base para el uso autónomo del idioma por lo que incentiva brindarles un mayor grado de responsabilidad e independencia en el proceso de comprensión de la lengua escrita. A la actualidad, sin embargo, no ha existido una evaluación sistemática y estandarizada (como las aplicadas en las áreas de Matemática, Español y Ciencias Naturales) la cual mida el alcance que ha tenido el DCNB con respecto a los bloques curriculares del campo de conocimiento Inglés como Lengua Extranjera. Es así como, con el fin de realizar una aproximación empírica a la medición del bloque Lengua escrita, específicamente de la competencia lingüística lectura de este campo de conocimiento, este estudio estuvo orientado a identificar el nivel de comprensión lectora en inglés como lengua extranjera y su correlación con las variables sociodemográficas sexo, edad y grado escolar de los estudiantes del Centro de Educación Básica Pedro Nufio de La Esperanza, Intibucá.

Discusión Teórica

Estado de la Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera en el Sistema Educativo Público

En Honduras se han desarrollado diversas políticas educativas encaminadas a la ampliación de la cobertura y universalización de la enseñanza del inglés como lengua extranjera en el Sistema Educativo Público. La entrada en vigencia del DCNB en el 2003 sentó las bases para la sistematización de la enseñanza de este idioma extranjero debido a que previo a esta fecha la exposición a las lenguas extranjeras, específicamente al inglés, era incipiente y relativamente baja lo que no garantizaba que la población hondureña tuviera la oportunidad de aprender este idioma (SEDUC, 2003).

Es así como el DCNB oficializó la enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera a partir del II Ciclo de Educación Básica (cuarto, quinto y sexto grado) en respuesta “al demostrado interés social que existe por aprender esa lengua, a la preocupación estatal por brindar esta oportunidad a la [...] población y a la necesidad de preparar a los ciudadanos [...] para enfrentar los retos del siglo XXI” (SEDUC, 2003, p. 60). Actualmente, el DCNB sigue dictando los lineamientos curriculares para la enseñanza del idioma inglés en el Sistema Educativo Nacional junto a sus herramientas auxiliares.

Por otra parte, en el 2012, la Ley Fundamental de Educación entró en vigencia la cual englobaba propuestas innovadoras con respecto a la instrucción de este idioma. Dentro de estas políticas se encontraba la ampliación de la cobertura de la enseñanza del inglés desde la educación prebásica.

El currículo nacional debe incorporar en las diferentes modalidades del Sistema Nacional de Educación desde el nivel pre-básico, al menos: la enseñanza del idioma inglés, enseñanza en sus lenguas maternas a los pueblos indígenas y afro-hondureños, [...]. Para el cumplimiento de esta obligación la Secretaría de Estado en el Despacho de Educación debe implementar programas de forma ordenada y progresiva. (Decreto 262-2011, 2012, Artículo 60)

Con esta medida se propiciaba que todos los estudiantes del Sistema Educativo Nacional tuvieran la oportunidad de aprender el idioma inglés como lengua extranjera en aras de proveerlos con las competencias lingüísticas para participar y contribuir en el mundo globalizado de manera eficiente. Además, la Ley Fundamental de Educación establece que “las Direcciones Departamentales de Educación [...] deberán crear las estructuras presupuestarias para integrar docentes formados en las especialidades de inglés [...] e implementar [...] un proceso de cobertura [...]” (Decreto 262-2011, 2012, Artículo 89).

No obstante, lo prescrito en estos artículos fue una utopía. La realidad con respecto a la enseñanza del inglés dista mucho de lo que la Ley prescribe. Actualmente, la cobertura y universalización de la enseñanza del inglés como lengua extranjera de manera sistemática y organizada en la Educación Básica se da únicamente en el III Ciclo, es decir, en los grados séptimo, octavo y noveno.

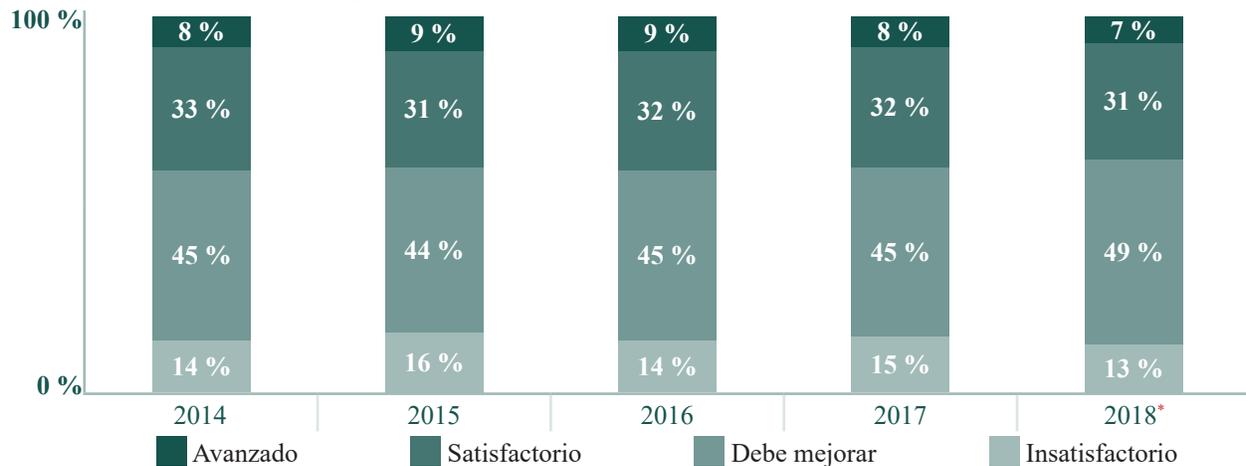
Comprensión Lectora en la Lengua Materna (L1) y sus Deficientes Niveles de Rendimiento en Honduras

En la última década, los resultados de las diversas evaluaciones estandarizadas de los aprendizajes tanto de carácter internacional como nacional han reportado un deficiente nivel de rendimiento académico de los estudiantes del Sistema Educativo Público del país. Esto representa un evidente rezago del Estado en su compromiso de “brindar el acceso a una educación de buena calidad que permita a las nuevas generaciones desarrollar sus potencialidades e incorporarse en el sistema productivo con las competencias que demanda el mercado mundial” (Rojas, 2020, p. 12).

Las evaluaciones que a nivel nacional se han aplicado durante el 2014 al 2018 han indicado que la mayoría de los estudiantes (alrededor de un 60%) se encuentra en los niveles de desempeño más bajos (Insatisfactorio y Debe mejorar) y solamente una minoría (alrededor del 8%) alcanza el nivel avanzado (Rojas, 2020; SEDUC y MIDEH, 2018; SEDUC, 2019) (ver Figura 1). Por tanto, “desde el 2014 la tendencia en todos los niveles de aprendizaje se ha mantenido estática” (Rojas, 2020, p. 19). Estos índices sugieren que, durante los últimos años, el Sistema Educativo Público ha entregado como producto a la sociedad “estudiantes con niveles de aprendizaje deficientes con apenas conocimientos mínimos sobre los temas evaluados” (Rojas, 2020, p. 19).

Figura 1

Rendimiento académico de los estudiantes del 1° al 9° en las áreas de Lectura y Matemáticas en las últimas evaluaciones de desempeño



Nota. *Los resultados de desempeño del año 2018 corresponden únicamente al área de Español (Lectura) y a los grados 3°, 6° y 9°. Adaptado de Rojas (2020).

La Asociación para una Sociedad más Justa (2022) plantea que, a raíz del impacto que tuvo la emergencia sanitaria global causada por la COVID-19, la calidad del aprendizaje en el sistema educativo disminuyó y, por consiguiente, el desempeño de los educandos empeoró. Por ende, el incremento de estos índices de deficiente rendimiento académico en los estudiantes es una plausible realidad. En cuanto a las evaluaciones internacionales a las que Honduras se ha sometido, los resultados patentizan un rendimiento académico consistente al observado en las evaluaciones a nivel nacional. En términos generales, los resultados sugieren que los estudiantes están muy lejos de lograr un nivel de rendimiento académico avanzado ya que la mayoría de ellos se encuentran en los niveles de desempeño más bajos (Rojas, 2020).

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO por sus siglas en inglés) ha reportado en los informes del TERCE y ERCE que el país se encuentra por debajo de la media con relación a los países de Latinoamérica tanto en el área de Español como en Matemáticas (UNESCO, 2016, 2021). La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), por su parte, reporta índices de desempeño incluso más alarmantes en el área de comprensión lectora (Español). Señala que una mayor parte de los estudiantes alcanza con dificultad un nivel básico y existe un grupo de estudiantes con un nivel incluso inferior a este. Un 70% de los estudiantes se agrupan en estos dos niveles (SEDUC, 2018).

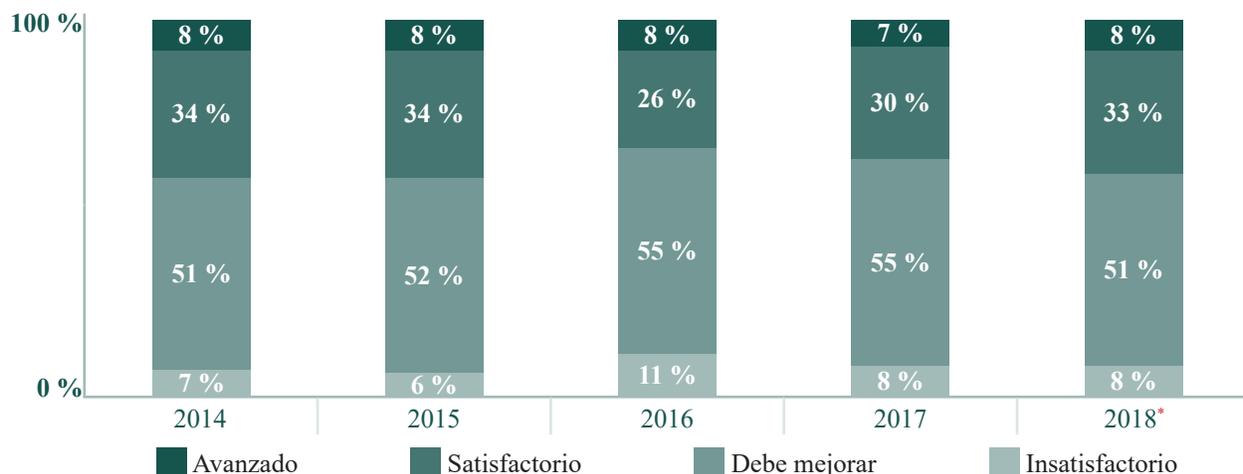
En lo que respecta a la lengua materna de los estudiantes, específicamente los que cursan el noveno grado de Educación Básica, los resultados de desempeño académico durante el periodo del 2014 – 2018 han indicado una tendencia invariable en el rendimiento de los estudiantes. Más del 55% de los estudiantes no superan los índices que aluden a un rendimiento deficiente (Insatisfactorio y Debe mejorar) y solamente la minoría de estudiantes alcanza un nivel de desempeño avanzado (alrededor del 8%).

En el 2016 los índices de rendimiento más bajo incrementaron superando, de manera conjunta, un 65% (ver Figura 2) (SEDUC, 2019).

A pesar de estos índices la ha reportado que “el país sigue teniendo mejores resultados en el área de Español (Lectura) que en Matemáticas, con leves mejoras en el porcentaje de estudiantes que alcanzan la suficiencia [...] principalmente en Español entre 2017-2018, aunque no en los porcentajes deseados” (p. 31). Además, en el área de Español (Lectura), se evidencia “mejores resultados de las estudiantes del género femenino” (SEDUC, 2019, p. 31). Este fenómeno ha sido también consistente en las evaluaciones internacionales de desempeño académico (SEDUC, 2018; UNESCO, 2016, 2021).

Figura 2

Rendimiento académico de los estudiantes de 9° grado en el área de Español (Lectura) en las últimas evaluaciones de desempeño



Nota. Adaptado de Informe Nacional de Desempeño Académico 2018, por Secretaría de Educación, 2019, p. 44.

Cabe destacar que el Informe Nacional de Desempeño Académico del 2018 reportó que:

Los estudiantes de 9no grado que son atendidos en los Centros de Educación Básica (CEB) presentaron mejores resultados que los estudiantes matriculados en los Institutos de Educación Media (IEM) que atienden el III Ciclo de Educación Básica y el nivel medio. En Español hay un 13% más de los estudiantes de los CEB que están en nivel Satisfactorio y Avanzado. (SEDUC, 2019, p. 31)

Comprensión lectora en inglés como lengua extranjera (L2)

El DCNB postula que “la literatura será uno de los pilares centrales para el desarrollo de las competencias orales y escritas” (SEDUC, 2003, p. 63). Mikulecky (2008) afirma que la lectura “es la base de la instrucción en todos los aspectos del aprendizaje de idiomas” (como se citó en Pardede, 2019, p. 77). Por lo tanto, la lectura es una herramienta invaluable para los aprendices de una lengua extranjera quienes necesitan familiarizarse con el contexto del idioma. De ahí que el currículo establece que en lo que corresponde a las competencias lingüísticas del bloque Lengua Escrita, específicamente a la lectura, “se trabajarán a nivel de las estrategias cognitivas de comprensión (tipos de lectura en función de los

objetivos de lectura, interpretación de vocabulario desconocido, síntesis y asimilación personal y crítica del contenido del texto)” (SEDUC, 2003, p. 64), lo que permitirá el alcance de los estándares propuestos.

Nunan (1999) afirma que “la lectura es una destreza que implica dar sentido y obtener significado a las palabras impresas” (como se citó en Manihuruk, 2020, p. 87). Por tanto, el proceso de lectura es complejo y comprende la interrelación de dos procesos: (a) la descodificación de las palabras de un texto y (b) la comprensión que requiere del enlazamiento de procesos a nivel cognitivo, psicológico y sociocultural (Kusumarasyati, 2023, Manihuruk, 2020; Pardede, 2019). Al leer los estudiantes emplean “vocabulario, conocimientos previos, información metacognitiva y estrategias de lectura, actitudes lectoras, métodos de comprensión lectora utilizados habitualmente en las clases de lectura, versatilidad y familiaridad con la forma del texto” (Koda, 2007; Trehearne y Doctorow, 2005, como se citaron en Manihuruk, 2020, p. 87).

Para construir el significado de un texto, el proceso puede seguir tres modelos: ascendente (bottom-up), descendente (top-down) o interactivo (ascendente y descendente) (Kusumarasyati, 2023; Pardede, 2019). El primer modelo considera la lectura “como una respuesta de reconocimiento de palabras a los estímulos de las palabras impresas” (Pardede, 2013, como se citó en Pardede, 2019, p. 79). Esta visión explica cómo el lector ensambla unidades lingüísticas individuales para construir una interpretación del texto en forma global (Celce-Murcia, 2001, como se citó en Pardede, 2019). El segundo modelo puede considerarse “como un mapa mental que el lector construye para alcanzar sus objetivos y expectativas de lectura” (Pardede, 2019, p. 79). La comprensión, por consiguiente, se logra mediante la interpretación de segmentos de información dentro del texto (oración, párrafo o pasaje) que el lector lee utilizando sus conocimientos existentes y estrategias comunes de procesamiento cognitivo.

El último modelo “se basa en la idea de que los lectores toman ideas útiles de procesos ascendentes y las combinan con las ideas principales recibidas de procesos descendentes” (Grabe y Stoller, 2002, como se citó en Pardede, 2019, p. 79). Son esenciales en este proceso “las supuestas interacciones entre lectores y textos, entre procesos ascendentes y descendentes, entre niveles de conocimiento inferiores y superiores, y entre estructura del texto y género del texto” (Grabe, 2009; Hudson, 1998; Villanueva de Debat, 2008, como se citaron en Pardede, 2019, p. 79). En tal sentido, “el reconocimiento de palabras debe ser rápido y eficiente, y el conocimiento previo contribuye significativamente no sólo a comprender el texto, sino también a razonar y predecir lo que sucede a continuación” (Grabe y Stoller, 2002, p. 8, como se citó en Pardede, 2019, p. 79).

El desarrollo de la competencia lectora a través de la inclusión de estos tres modelos de forma integral asegura el éxito en el alcance de esta compleja tarea en el proceso de enseñanza – aprendizaje de una lengua extranjera. Este logro no solamente contribuye al desarrollo personal e intelectual de los alumnos, sino que además “potencia el dominio del alumno en otras áreas del aprendizaje de idiomas” (Anderson, 2003, como se citó en Pardede, 2019, p. 77). Su efecto se propaga a otras competencias lingüísticas como la escritura, el habla y la sintaxis del idioma (Elley, 1991, como se citó en Pardede, 2019).

Es por ello que el desarrollo de la competencia lectora ha sido una prioridad en el proceso de enseñanza – aprendizaje del inglés como lengua extranjera (Pardede, 2019).

Métodos y Materiales

Metodología de Investigación

Este estudio se caracterizó por la aplicación del enfoque de investigación cuantitativo con un diseño no experimental y de temporalidad transversal. En congruencia con el objetivo del estudio, este tuvo un alcance descriptivo-correlacional. Hernández Sampieri y Mendoza (2018) plantean que la base de un estudio correlacional es la investigación (estudio) de carácter descriptiva. Esta última se enfoca en la especificación de “propiedades y características de conceptos, fenómenos, variables o hechos en un contexto determinado” (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018, p. 108). Por su parte, los estudios correlacionales “pretenden asociar conceptos, fenómenos, hechos o variables. Miden las variables y su relación en términos estadísticos” (Hernández Sampieri y Mendoza, 2018, p. 109).

De tal manera se pretende “conocer la relación o grado de asociación que existe entre dos o más conceptos, categorías o variables en un contexto en particular” (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018, p. 109). En tal sentido, esta investigación analizó en primera instancia el nivel de comprensión lectora en inglés como lengua extranjera de los estudiantes evaluados y, si existía una correlación de esta con respecto a variables sociodemográficas como sexo, edad y grado escolar.

Muestra Poblacional

Para el 2022, el Centro de Educación Básica Pedro Nufio de La Esperanza, Intibucá contaba con una matrícula de 269 estudiantes en el III Ciclo. El cálculo de la proporción de la muestra del estudio realizado mediante la calculadora de tamaño muestral en línea «calculator.net» indicó que para tener un nivel de confianza del 95%, con un margen de error del 5%, se debía testar 159 estudiantes. Por consiguiente, se optó por un muestreo no probabilístico, por conveniencia que estuvo conformado por 161 estudiantes del octavo y noveno grado de este centro educativo quienes eran instruidos en el idioma extranjero por el docente investigador. De esta muestra de estudiantes, 86 pertenecían al octavo grado (53.4%) y 75 al noveno grado (46.6%). La muestra fue homogénea con respecto al género de los estudiantes; 81 eran estudiantes femeninas (50.3%) y 80 masculinos (49.7%). La edad de los estudiantes rondaba entre 13 a 16 años, su media fue de 14.02 (DE = .749).

Instrumento

El instrumento aplicado en el marco de este estudio fue diseñado sistemáticamente por el docente investigador en estricto apego a los lineamientos curriculares y evaluativos dictaminados por el Diseño Curricular Nacional Básico y sus herramientas auxiliares como los Estándares Educativos Nacionales y las Programaciones Educativas Nacionales del área de Comunicación, específicamente, del campo de conocimiento Idioma Extranjero (Inglés) del III Ciclo de Educación Básica. Estaba orientado a medir

la competencia lingüística de lectura en inglés como lengua extranjera a través de cinco componentes (dimensiones): (a) ideas principales, secundarias y detalles de un texto leído, (b) extracción de información, (c) inferencias de un texto leído, (d) lectura crítica y (e) vocabulario en el texto leído.

El primer componente refiere a la capacidad del estudiante de identificar las ideas principales, secundarias y detalles y las relaciones entre las ideas de un texto escrito. El segundo componente alude a la capacidad de localizar información determinada en un texto. El tercero refiere a la construcción de significados e interpretaciones a partir de la información escrita en el texto. El cuarto alude a la evaluación de la calidad del texto, sus ideas y el propósito del autor y, finalmente, el último refiere a la identificación del significado de palabras o frases según su uso en el texto (SEDUC, 2003, 2011a, 2011b).

El instrumento era de naturaleza dicotómica, diseñado como un test de opción múltiple cuyos ítems contaban con cuatro opciones de respuesta. Estaba compuesto por 20 ítems segmentados en grupos de 5 ítems por cada lectura del instrumento (4 lecturas en total). Se redactaron distintos tipos de ítems; (a) de cuestionamiento directo acerca de lo que establecía un texto o de lo que los estudiantes podían inferir de este como el que se ejemplifica a continuación:

The word “opposite” in the sentence “She works at a drugstore opposite our home.” is closest in meaning to:

- a.* beside
- b.* in front of
- c.* near
- d.* behind

Se incluyeron (b) ítems de relación de columnas los que requerían que el estudiante asociara dos conjuntos de elementos a través de una única combinación correcta, por ejemplo:

Look at the following columns.

Common name	Proper name
1. place	<i>a.</i> Megan Rapinoe
2. photo	<i>b.</i> Moonrise, Hernandez
3. soccer player	<i>c.</i> South Georgia

Associate the above concepts based on the reading, which association is correct?

- a.* 1a, 2b, 3c
- b.* 1b, 2c, 3a
- c.* 1c, 2a, 3b
- d.* 1c, 2b, 3a

Y, finalmente, se redactaron (c) ítems de jerarquización donde el estudiante debía organizar adecuadamente los componentes de un asunto en específico, por ejemplo:

How does Jonathan structure his letter?

1. He describes his family members' physical appearance.
2. He talks about his family members' likes and hobbies.
3. He introduces himself.
4. He asks for information and says good-bye.

a. 1, 3, 4, 2

b. 1, 4, 3, 2

c. 2, 1, 4, 3

d. 3, 1, 2, 4

Todo el instrumento estaba redactado en el idioma extranjero de instrucción, únicamente se optó por traducir la indicación general que rezaba “*Read the following reading passages. Circle the letter with the correct answer to each question.*”. Traducida en el instrumento como: “*Lea los siguientes pasajes de lectura, Encierre la letra con la respuesta correcta a cada pregunta.*”. El instrumento fue aplicado a la muestra del estudio en formato físico al cierre del año escolar (IV periodo parcial) entre el 18 al 22 de octubre del 2022, su duración fue de 60 minutos.

Análisis de Datos

Los datos recolectados fueron procesados manualmente en un documento de Microsoft Excel el cual sirvió como la base de datos para los análisis correspondientes. Dichos datos fueron analizados en SPSS Statistics versión 29.0.1.0. Debido a la naturaleza del estudio (estudio de caso) y que el mismo no reunía las condiciones necesarias para análisis de carácter psicométricos, se descartó en este ejercicio el análisis de validez de constructo del test y la aplicación de teorías de los test para la determinación de índices de discriminación y dificultad de los ítems. No obstante, para generar las suficientes evidencias empíricas de validez y confiabilidad que respaldaran los juicios técnicos emitidos según los resultados del instrumento de evaluación, se optó por someter el instrumento a validación de su contenido y al análisis de su confiabilidad por consistencia interna.

La validez de contenido se determinó mediante la aplicación de la técnica Índice de Validez de Contenido (IVC [CVI por sus siglas en inglés]) (Yusoff, 2019). Un panel compuesto por tres expertos en la enseñanza del inglés emitió juicios de carácter cuantitativos y cualitativos para el fin propuesto. En tal sentido, el límite inferior de valor aceptable para el índice de validez de contenido a nivel de ítem (IVC – I) fue de 1.00 (Polit y Beck, 2006; Polit et al., 2007, como se citaron en Yusoff, 2019). Por su parte, para el cálculo de la confiabilidad por consistencia interna del instrumento se utilizaron los coeficientes Omega de McDonald y Alfa de Cronbach (Ventura-León y Caycho-Rodríguez, 2017).

Para identificar el nivel de desempeño de los estudiantes en los distintos componentes (dimensiones) del test así como en el test general se optó por determinar baremos centiles (percentiles) los cuales son los mayormente utilizados y aplicados en tests de medición o evaluación de constructos relacionados a aptitudes (Abad et al., 2011). Su comprensión es muy fácil y “permiten la comparación del rendimiento de varias personas en la misma prueba” (Abad et al., 2011, p. 276). Se determinaron cuatro niveles de desempeño en apego al modelo evaluativo del sistema de educación: (a) insatisfactorio, (b) debe mejorar, (c) satisfactorio y (d) avanzado (pese a que estos descriptores cambiaron con el Acuerdo 0668-SE-2022 del 2022 de la SEDUC) por lo que se identificaron los percentiles 25, 50 y 75 en cada uno de los componentes (variables agrupadas) y en el test general.

Finalmente, se testó la normalidad en la distribución de los datos mediante el test Lilliefors (Kolmogórov-Smirnov) y, con base a los resultados obtenidos, se aplicaron pruebas no paramétricas para el análisis de correlaciones (prueba de hipótesis). Para la variable (a) sexo y (b) grado escolar se aplicó la prueba U de Man-Whitney mientras que para la variable (c) edad se aplicó la prueba de Kruskal-Wallis (Quispe et al., 2019).

Resultados

Estadísticas Descriptivas de los Ítems del Instrumento

La media de aciertos de los ítems del test yace en valores que rondan al .50 y, en ninguno de los casos llega a niveles inferiores a .14 o superiores de .80 como se observa en la Tabla 1. Estas medias de acierto sugieren “a priori” desde una perspectiva clásica de los test (Teoría Clásica de los Test), que el test posee ítems con índices de dificultad heterogéneos que van desde fáciles (Ítems 4, 1, 8, 7), moderado (Ítems 3, 2, 10, 13, 9, 20, 12, 6, 19, 7, 5, 14, 16, 17), y difíciles (Ítems 15, 18). Sin embargo, esta interpretación deberá tomarse con cautela debido a que este estudio no reunía las condiciones necesarias para someter el test a análisis mediante teorías psicométricas a fin de determinar los índices de dificultad de los ítems y, por consiguiente, corroborar o refutar lo expuesto. La Tabla 1 muestra las estadísticas descriptivas para cada uno de los ítems del test.

Tabla 1

Estadísticas descriptivas de los ítems del test (n = 161)

Ítem	Media (error estándar)	Desviación estándar	Asimetría	Curtosis
Ítem 1	.72 (.035)	.450	-.992	-1.029
Ítem 2	.57 (.039)	.497	-.266	-1.954
Ítem 3	.63 (.038)	.485	-.532	-1.739
Ítem 4	.80 (.032)	.405	-1.475	.179
Ítem 5	.37 (.038)	.483	.560	-1.708
Ítem 6	.41 (.039)	.493	.370	-1.887

... continúa Tabla 1

Ítem	Media (error estándar)	Desviación estándar	Asimetría	Curtosis
Ítem 7	.40 (.039)	.491	.423	-1.844
Ítem 8	.71 (.036)	.456	-.924	-1.161
Ítem 9	.54 (.039)	.500	-.164	-1.998
Ítem 10	.56 (.039)	.498	-.240	-1.967
Ítem 11	.70 (.036)	.459	-.891	-1.222
Ítem 12	.42 (.039)	.495	.317	-1.923
Ítem 13	.55 (.039)	.499	-.189	-1.989
Ítem 14	.37 (.038)	.483	.560	-1.708
Ítem 15	.23 (.033)	.422	1.297	-.323
Ítem 16	.37 (.038)	.485	.532	-1.739
Ítem 17	.37 (.038)	.483	.560	-1.708
Ítem 18	.14 (.028)	.351	2.060	2.274
Ítem 19	.41 (.039)	.493	.370	-1.887
Ítem 20	.43 (.039)	.496	.291	-1.939

Validez de Contenido del Test de Evaluación de Comprensión Lectora en Inglés como Lengua Extranjera

El instrumento sometido a validación de contenido constaba de 20 ítems segmentados en grupos de 5 ítems según las lecturas de referencia (4). Inicialmente, con respecto a los juicios de carácter cuantitativo, el índice de validez de contenido (IVC) que a nivel del test se obtuvo fue de 0.92. Dicho resultado se encuentra en un rango aceptable, no obstante, 5 de los ítems no lograron alcanzar el punto de corte fijado como valor límite de índice de validez de contenido a nivel de ítem (IVC-I) (1.0). A partir de los juicios de carácter cualitativo se adecuaron dichos ítems acatando las recomendaciones y sugerencias del panel de expertos. Estos 5 ítems fueron sometidos de manera consecuente a un nuevo proceso de validez de contenido con lo cual se obtuvo un resultado satisfactorio a nivel de ítem y de test (1.0) (Yusoff, 2019).

Por tanto, la validación de contenido del instrumento de evaluación de comprensión lectora en inglés, en particular, su condición cualitativa favoreció al ajuste de los ítems para que estos cumplieran con su propósito de medición del constructo objetivo con un mayor grado de pertinencia por lo que, en conjunto con las evidencias de validez de carácter cuantitativo, se determina que el contenido del instrumento aplicado en el marco de este estudio evidencia una satisfactoria validez.

Confiabilidad del Test

Se procedió a analizar la confiabilidad del instrumento por consistencia interna para determinar la precisión con la que el instrumento efectuó la medición de la comprensión lectora en la muestra. Con relación al coeficiente Omega de McDonald se obtuvo un valor de $\Omega = .720$ mientras que con el coeficiente Alfa de Cronbach se obtuvo un valor de $\alpha = .716$. Ambos coeficientes yacen en un rango de

0.70 – 0.90 lo que indica una confiabilidad aceptable (Oviedo y Campo Arias, 2005; Ventura León y Caycho Rodríguez, 2017). Por ende, el instrumento construido en el marco de esta investigación es fiable para medir la comprensión lectora en inglés como lengua extranjera de la muestra poblacional del estudio.

Nivel de Comprensión Lectora en Inglés como Lengua Extranjera de los Estudiantes del III Ciclo de Educación Básica

Los resultados del desempeño de los estudiantes con respecto a los componentes evaluados por el test son heterogéneos. No obstante, análogamente al desempeño que ha sido reportado en los últimos informes de resultados de desempeño académico del Sistema Educativo, solamente un pequeño porcentaje de estudiantes alcanzó el nivel de desempeño avanzado en cada componente evaluado a excepción del componente “Lectura crítica”. Por otra parte, en general, la mitad de la población evaluada muestra un desempeño deficiente (Insatisfactorio y Debe mejorar).

Tabla 2

Resumen del desempeño de los estudiantes adecuados a niveles de desempeño

Componentes del test (dimensiones)	Niveles de desempeño							
	Insatisfactorio		Debe mejorar		Satisfactorio		Avanzado	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Idea principal, secundaria y detalles	35	21.7%	56	34.8%	55	34.2%	15	9.3%
Extracción de información	67	41.6%	45	28.0%	33	20.5%	16	9.9%
Inferencias	43	26.7%	54	33.5%	45	28.0%	19	11.8%
Lectura crítica	16	9.9%	51	31.7%	63	39.1%	31	19.3%
Vocabulario	22	13.7%	57	35.4%	65	40.4%	17	10.6%
Desempeño total en test	27	16.8%	65	40.4%	41	25.5%	28	27.4%

La Tabla 2 muestra las frecuencias y porcentajes del desempeño de los evaluados en cada uno de los componentes (dimensiones) del test de comprensión lectora en inglés, así como en el test general. El componente con resultados críticos es el referido a la extracción de información. Alrededor del 70% de los estudiantes evaluados se encuentran en niveles deficientes de desempeño, de los cuales, más de una tercera parte obtuvo un rendimiento insatisfactorio. Es decir, la mayoría de los estudiantes no son capaces de localizar información determinada en el texto leído. Los componentes que aluden a la identificación de ideas principales, secundarias y detalles del texto, así como a las inferencias, muestran resultados sutilmente similares en donde un menor número de evaluados yace en el nivel de desempeño Insatisfactorio (21.7% y 26.7% correspondientemente).

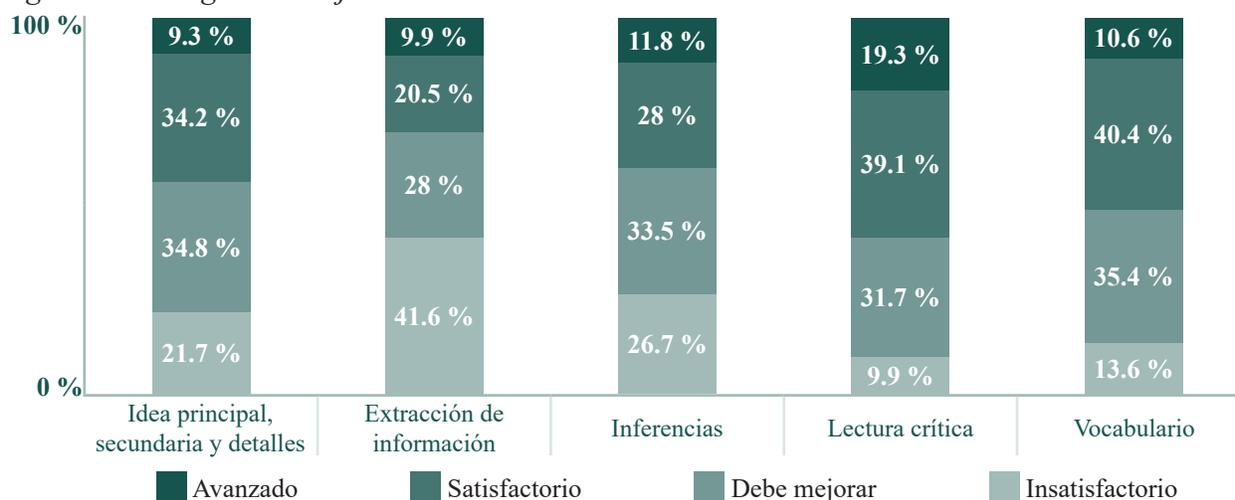
Sin embargo, alrededor de un 60% de los estudiantes se ubican aún en los niveles de desempeño más bajos (Insatisfactorio y Debe mejorar en conjunto) en ambos componentes. Solamente un 43.5% logra alcanzar el estándar esperado para el primer componente en discusión y un 39.8% para el segundo. Por otra parte, los componentes con mejores resultados con relación al desempeño de los estudiantes son

los que refieren al vocabulario en el texto leído, así como a la lectura crítica. Con relación al primero, el desempeño de los estudiantes se distribuye homogéneamente entre los rangos de desempeño deficientes y eficientes. El 51% de los estudiantes logró alcanzar un rendimiento eficiente, aunque solamente el 10.6% alcanzó un desempeño óptimo.

Con relación al componente referido a la lectura crítica, este fue el que obtuvo mejores resultados lo que indica que, en su mayoría, ellos son capaces de evaluar la calidad del texto, sus ideas y el propósito del autor. Únicamente se exceptúa un 31.7% que debe mejorar y un 9.9% con un desempeño insatisfactorio. La Figura 3 ilustra lo discutido anteriormente.

Figura 3

Rendimiento de los estudiantes por componente (dimensión) evaluado en el test de comprensión lectora en inglés como lengua extranjera



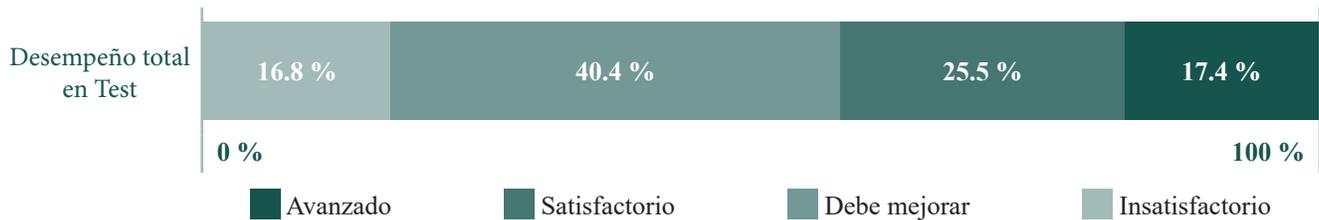
Nota. Fuente: elaboración propia.

Con lo que respecta al desempeño global en el test de comprensión lectora en inglés como lengua extranjera, una mayor parte de estudiantes se aglomera en el nivel de desempeño “Debe mejorar” (40.4%). El 16.8% de los estudiantes evaluados muestra un desempeño insatisfactorio mientras que el 25.5% satisface los estándares evaluados. El 17.4% de los estudiantes demuestra un desempeño óptimo (avanzado) en el test general. La Figura 4 muestra los niveles de desempeño global en el test discutido. Estos resultados se equiparan (aunque de manera tenue) al desempeño obtenido por los estudiantes del primero a noveno grado en el área de Español en el 2018 (ver Figura 1), sin embargo, muestran valores distantes (en una leve medida) a los reportados específicamente para los estudiantes de noveno grado (ver Figura 2).

En comparativa, en cuanto a la comprensión lectora en inglés como lengua extranjera, el nivel de desempeño “Debe mejorar” cuenta con una importante reducción porcentual: 52% vs. 40.4%, y, por su parte, los niveles de desempeño “Satisfactorio” y “Avanzado” muestran valores más altos (ver Figuras 2 y 4). Es decir, los resultados obtenidos sugieren un mejor rendimiento académico de los estudiantes en el área de inglés como lengua extranjera.

Figura 4

Nivel de comprensión lectora en inglés como lengua extranjera de los estudiantes evaluados

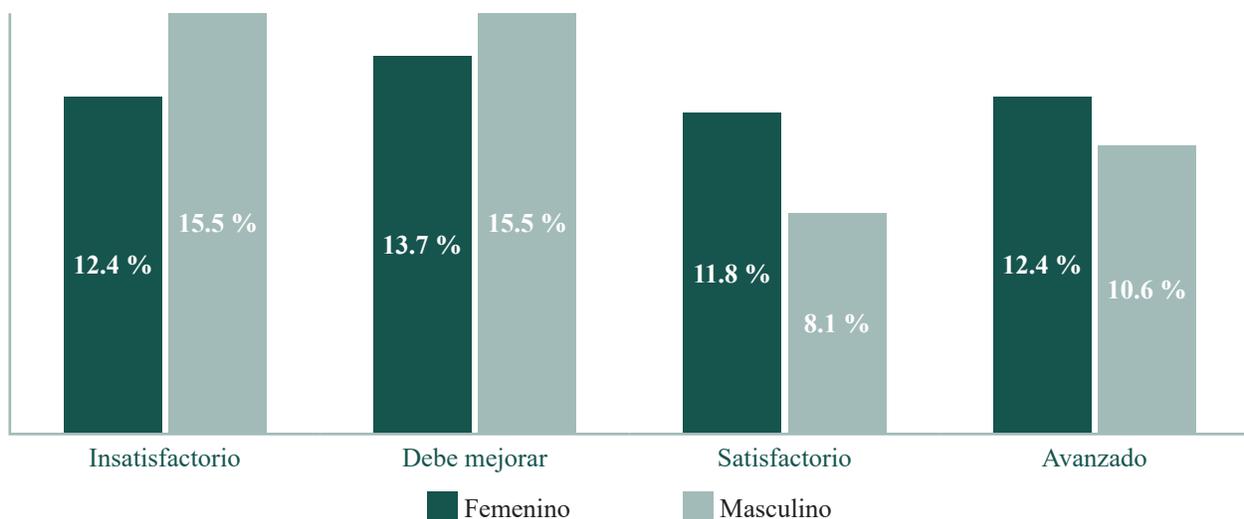


Nota. Fuente: elaboración propia.

La Figura 5 muestra que las estudiantes féminas obtuvieron un mejor desempeño con respecto a los estudiantes de sexo masculino. Un mayor número de estudiantes femeninas logró un desempeño satisfactorio y avanzado en comparación a los del sexo masculino. La mayor diferencia se marca en el nivel de comprensión satisfactorio donde existe una brecha de 3.7% entre ambos sexos. Estos resultados se asemejan a los reportados en los informes de desempeño académico con respecto al área de Español (Lectura) en comparativa por sexo los cuales han indicado que las estudiantes de sexo femenino siempre han alcanzado un mejor rendimiento académico en esta área evaluada.

Figura 5

Comprensión lectora en inglés por sexo de los estudiantes

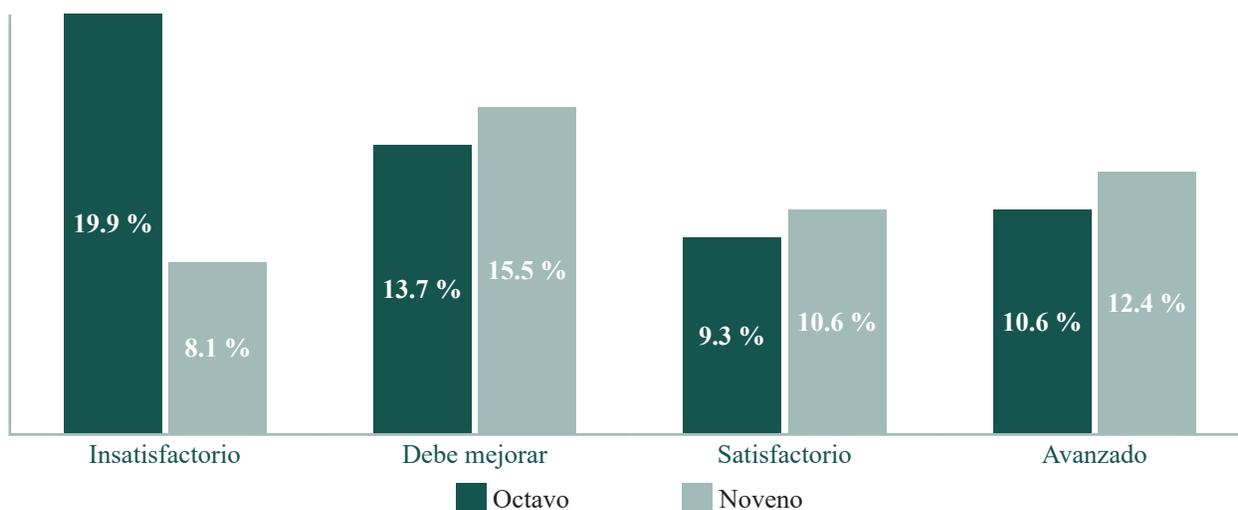


Nota. Fuente: elaboración propia.

Con relación al grado escolar de los estudiantes, la Figura 6 muestra que los estudiantes del noveno grado obtuvieron mejores resultados con respecto a los del octavo grado. Se evidencia una mayor brecha en el nivel insatisfactorio en favor de los estudiantes del noveno grado. Un 20% de los estudiantes de octavo obtuvieron un nivel de desempeño insatisfactorio. No obstante, en los tres niveles subsiguientes, la diferencia entre ambos grados no es significativa. Esta no supera el 1.8% en el nivel “Debe mejorar” y un 1.3% en los niveles satisfactorio y avanzado.

Figura 6

Comprensión lectora en inglés por grado escolar de los estudiantes



Nota. Fuente: elaboración propia.

Correlación de la Comprensión Lectora en Inglés como Lengua Extranjera con respecto a Variables Sociodemográficas

La prueba de Lilliefors (Kolmogórov-Smirnov) para la comprobación del supuesto de la normalidad en la distribución de los datos develó un estadístico de 158 (gl = 161) con un valor de significancia (valor p) de <.001 lo que indica que los datos no se distribuyen normalmente por lo que, como discutido con antelación, se aplicaron las pruebas no paramétricas para el análisis de correlación (prueba de hipótesis). La Tabla 3 muestra el resumen de resultados para las variables sexo y grado escolar y esta evidencia que el sexo no tiene una relación significativa con el nivel de comprensión lectora en inglés como lengua extranjera. No obstante, los resultados sugieren que la variable grado escolar si posee una relación significativa con la variable latente testada.

Tabla 3

Resumen de prueba de hipótesis estadísticas para las variables sexo y grado escolar

Variable	Estadístico de prueba	Error estándar	Estadístico de prueba estandarizado	Sig.
Sexo	2931.000	293.945	-1.051	.293
Grado escolar	3901.000	293.264	2.305	.021

Nota. Prueba U de Man Whitney. Se muestran significaciones asintóticas. Sig. = nivel de significancia (p < .050).

Los resultados indican que el rango promedio de los estudiantes de noveno grado es superior a la de los estudiantes del octavo grado (90.01 vs. 73.14). Asimismo, la comparación de medias entre ambos grados muestra una diferencia de .514 (Octavo grado = .4599 vs. Noveno grado = .5113). Por tanto, en conjunto con los análisis descriptivos discutidos en el apartado anterior e ilustrados en la Figura 6,

se evidencia que los estudiantes de noveno grado poseen un mayor nivel de comprensión lectora en inglés. La precisión del tamaño del efecto de las diferencias de medias entre los grados, determinada por medio de la medida *d* de Cohen, develó un valor de 0.288913 indicando, por consiguiente, que el efecto o diferencia entre los grados es pequeño o leve (Caycho et al., 2016). Por consiguiente, se concluye que el nivel de comprensión lectora en inglés como lengua extranjera sí se relaciona significativamente con el grado escolar de los estudiantes evaluados, aunque en una pequeña magnitud.

Finalmente, la prueba de Kruskal-Wallis para determinar la correlación entre el nivel de comprensión lectora en inglés como lengua extranjera con la edad de los estudiantes develó un estadístico de 658 ($g = 3$) con un valor de significancia (valor *p*) de .883 lo que sugiere que dichas variables no tienen significancia entre sí. Es decir, la comprensión lectora en inglés no tiene una relación significativa con la edad de los estudiantes evaluados. La Tabla 4 detalla que ninguno de los grupos de la variable edad muestra significancia.

Tabla 4

Comparativa de los grupos de la categoría de la variable edad

Edades comparadas	Estadístico de prueba	Error estándar	Estadístico de prueba estándar	Sig.
16 – 15	10.725	24.297	.441	.659
16 – 13	14.003	24.174	.579	.562
16 – 14	15.757	23.801	.662	.508
15 – 13	3.278	10.068	.326	.745
15 – 14	5.032	9.137	.551	.582
13 – 14	-1.754	8.805	-.199	.842

Conclusiones

Este estudio estuvo orientado a identificar el nivel de comprensión lectora en inglés como lengua extranjera y su correlación con las variables sociodemográficas sexo, edad y grado escolar de los estudiantes del Centro de Educación Básica Pedro Nufio de La Esperanza, Intibucá. Los resultados obtenidos en el marco de este estudio sugieren que, de manera análoga al desempeño académico de los estudiantes que ha sido reportado en los últimos informes de la SEDUC con respecto al área de Español (Lectura), la mayoría de los estudiantes sujetos a evaluación poseen un nivel de comprensión lectora en inglés deficiente o un nivel básico. Solamente un 17.4% logró un nivel de comprensión lectora avanzado. Este porcentaje supera al último reportado por la SEDUC (2019) con relación a la comprensión lectora en la lengua materna de los estudiantes que alcanzó un 9%.

Estos hallazgos se asemejan a los reportados por Castro y Londoño en el 2021, y por Corpas en el 2014. Castro y Londoño (2021) identificaron que los estudiantes del octavo grado de una institución colombiana poseían un desempeño bajo en la comprensión lectora de textos en el idioma inglés. Cabe destacar que su estudio fue experimental por lo que, a través del diseño e implementación de una

estrategia metodológica, este índice de desempeño mejoró. Por su parte, [Corpas \(2014\)](#), quien estudió este fenómeno en un contexto español con estudiantes del nivel secundario (aunque con una brecha de una década con relación al estudio actual), identificó que en general los estudiantes evaluados poseían un nivel insatisfactorio de comprensión lectora en inglés.

En este estudio se encontró que solamente una minoría de los estudiantes evaluados posee un dominio avanzado de habilidades para (a) identificar la tipología de las ideas de un texto escrito y su relación entre sí, (b) localizar determinada información en un texto escrito, (c) identificar el significado de palabras o frases según su uso en el texto escrito y para construir significados e interpretaciones a partir de la información en el texto escrito. En tal sentido, se evidencia un rendimiento significativamente deficiente en los componentes de (a) Ideas principales, secundarias y detalles, (b) Extracción de información, e (c) Inferencias. Estos hallazgos se asemejan en cierta medida al rendimiento académico de los estudiantes en el área de Español (Lectura) durante los años 2014, 2015, 2016, 2017 y 2018.

Los informes de desempeño académico de este periodo reportaron que aproximadamente un 60% de los estudiantes yacían entre los niveles de desempeño Insatisfactorio y Debe mejorar (ver Figura 2) ([Rojas, 2020](#); [SEDUC y MIDEH, 2018](#); [SEDUC, 2019](#)). Con relación a la comprensión lectora en la lengua extranjera de estudio, el desempeño de los estudiantes en el componente Inferencias alcanzó este porcentaje mientras que el referido a la extracción de información lo supera con un porcentaje alrededor de un 70%. El 56.5% de los estudiantes posee un nivel de desempeño deficiente con relación al componente “Ideas principales, secundarias y detalles”.

En otras palabras, estos tres componentes representan las áreas con mayor dificultad para los estudiantes evaluados. [Corpas \(2014\)](#) reporta que, en su mayoría, los estudiantes españoles sujetos a evaluación alcanzaron un nivel aceptable en la decodificación de un texto de forma general y específica (comprendida en este estudio como la identificación de ideas principales, secundarias y detalles en el texto) lo que contrasta al resultado discutido con anterioridad. No obstante, al igual que lo evidenciado en este estudio, entre las deficiencias identificadas en los estudiantes españoles se encuentra la interpretación y extracción de información del texto escrito en la lengua extranjera. Por su parte, [Castro y Londoño \(2021\)](#) identificaron un nivel aceptable en lo que respecta a la lectura inferencial, aunque para la lectura crítica se encontró un nivel de rendimiento insatisfactorio.

El desempeño de los estudiantes colombianos en los diferentes componentes evaluados (abstracción de información explícita e implícita y el significado de expresiones en el texto escrito, entre otros) fue relativamente homogéneo y con niveles satisfactorios. En contraste, las áreas en las que los estudiantes del Centro de Educación Básica Pedro Nufio demostraron un mejor rendimiento son las referidas al vocabulario y lectura crítica. A pesar de este hecho, en ambas áreas siempre subyace un número significativo de estudiantes con un nivel de desempeño insatisfactorio y debe mejorar. Lo que marca la diferencia es que la mayoría de los estudiantes alcanzó un nivel de desempeño satisfactorio en ambas áreas; 39.1% en

lectura crítica y 40.4% en vocabulario. Por consiguiente, los estudiantes evaluados satisfacen los estándares referidos a la evaluación de la calidad del texto, sus ideas y el propósito del autor y a la identificación del significado de palabras o frases según su uso en el texto.

Estos resultados sugieren que un porcentaje significativo de estudiantes necesitan mejorar su desempeño en todas las áreas evaluadas en este estudio. El desarrollo de estas habilidades constituye una importante tarea para los docentes de este campo de conocimiento de tal manera que se garantice el alcance de un nivel óptimo de comprensión lectora en esta lengua extranjera. Diversos estudios en contextos disímiles al hondureño han evidenciado el rol crucial que poseen estas habilidades para lograr esta optimización en la competencia lingüística de lectura. [Stevani et al. \(2022\)](#) concluyen que los estudiantes con un avanzado conocimiento sobre vocabulario y habilidades de inferencias lingüísticas y de decodificación del texto obtienen mejores niveles de aptitud lingüística. [Castillo et al. \(2023\)](#) profundizan que estas habilidades contribuyen además al desarrollo del pensamiento crítico en la lengua extranjera.

En términos comparativos del nivel de comprensión lectora de los estudiantes evaluados con respecto a variables sociodemográficas, este estudio encontró que las estudiantes de sexo femenino poseen un mejor rendimiento en comparativa a los estudiantes de sexo masculino. Este fenómeno se ha evidenciado de manera similar con lo que respecta a la lengua materna de los estudiantes del Sistema Educativo Público durante las últimas evaluaciones de desempeño académico ([SEDUC y MIDEH, 2018](#); [SEDUC, 2019](#)). En cuanto a la lengua extranjera en evaluación, [Corpas \(2014\)](#) también encontró que las estudiantes femeninas poseen un mayor dominio competencial de comprensión lectora en comparación a los estudiantes masculinos.

Los estudiantes del noveno grado manifiestan mejores resultados de desempeño con respecto a los estudiantes de octavo grado. A pesar de que los estudiantes de este grado escolar (octavo) no han sido sujetos a evaluaciones de desempeño académico, la [SEDUC y MIDEH \(2018\)](#) reportan que los estudiantes del noveno grado han aventajado a los demás grados evaluados; generalmente al tercer y sexto grado. Con lo que respecta a los resultados en este estudio, los estudiantes de noveno grado superan a aquellos de su grado inferior (octavo grado). No obstante, al correlacionar el comportamiento de la variable latente objeto de estudio con estas variables de carácter sociodemográfico, se encontró que estas diferencias no son significativas.

El sexo de los estudiantes evaluados no tiene una implicación significativa en su nivel de comprensión lectora en inglés. Este resultado es proporcional al descubierto en el estudio de [Bilikozen y Akyel](#) en el 2014. La variable edad develó el mismo comportamiento que la variable sexo. Caso contrario con la variable grado escolar que sí mostró tener una implicación significativa con la variable latente (comprensión lectora en inglés como lengua extranjera). El grado escolar con un mejor desempeño fue el noveno grado, sin embargo, esta implicación tiene un efecto pequeño o leve. En otras palabras, si bien existe significancia entre el nivel de comprensión lectora en inglés como lengua extranjera de los estudiantes del noveno grado con relación a los del octavo grado, esta significancia es de pequeña magnitud.

En conclusión, los resultados obtenidos en el marco de este estudio se equiparan a los reportados por la SEDUC en cuanto al rendimiento académico de los estudiantes en el área de Español (Lectura) cuya evaluación se enfoca en la comprensión lectora, vocabulario y tipos de texto (SEDUC, 2019). Aunque en este estudio un mayor porcentaje de estudiantes obtuvieron un desempeño avanzado, el nivel de desempeño que predomina sigue siendo el “Debe mejorar”; 40.4% comprensión lectora en inglés en comparación con un 52% en español (lectura) (SEDUC, 2019). Por tanto, si los estudiantes del Sistema Educativo Nacional presentan deficiencias en la comprensión lectora en su lengua materna (L1), es congruente que estas deficiencias sean replicadas en la lengua extranjera (L2).

La SEDUC plantea en el DCNB diversos postulados en torno a la influencia que tiene la lengua materna en el desarrollo de las competencias lingüísticas en el idioma extranjero. Postula que, por ejemplo, en el proceso de aprendizaje de un idioma extranjero se suscita una transferencia de las competencias lingüísticas (lectura, escritura, habla y escucha) que el individuo posee en su lengua materna a la lengua extranjera objeto de estudio (Cummins, 1981, como se citó en SEDUC, 2003). Además, establece que al finalizar los estudios de Educación Básica (9° grado) los estudiantes deben ser capaces de aplicar “estrategias cognitivas y lingüísticas de comprensión lectora, (previas, durante y posteriores a la lectura) transfiriendo y enriqueciendo las competencias ya adquiridas en la lengua materna” (SEDUC, 2003, p. 65).

Estos postulados del DCNB se basan en hipótesis sobre el proceso cognitivo que se suscita en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Por ejemplo, la hipótesis de la lectura universal o también conocida como hipótesis de interdependencia lingüística que afirma que “la capacidad lectora en L1 se transfiere automáticamente a la lectura en L2, por lo que [...] los buenos lectores en L1 leen igual de bien en L2, ya que se considera que ambas requieren los mismos procesos” (Alderson, 1984; Grabe y Stoller, 2013, como se citaron en Kusumarasdyati, 2023, p. 787). “La Competencia Común Subyacente compartida por la L1 y otras lenguas, que poseen los lectores facilita la transferencia de las destrezas lectoras de una lengua a otra” (Cummins, 1983, 1989, como se citó en Kusumarasdyati, 2023, p. 787).

Finalmente, este estudio fue pionero en analizar el constructo comprensión lectora en inglés como lengua extranjera en el contexto hondureño y si bien sus resultados no necesariamente representan la realidad de todos los centros educativos de nivel de Educación Básica (III Ciclo) del país, este realiza una aproximación a esta realidad y, además, sienta las bases para una evaluación sistemática estandarizada de este campo de conocimiento que aún permanece como una tarea pendiente del Sistema Educativo Público. Esto representa una necesidad imperativa para la mejora y el aseguramiento de la calidad de la enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera en el país en aras de insertar ciudadanos con un dominio competente del idioma inglés a un mundo cada vez más globalizado.

Referencias Bibliográficas

- Abad, F. J., Olea, J., Ponsoda, V. y García, C.** (2011). *Medición en ciencias sociales y de la salud*. Editorial Síntesis.
- Asociación para una Sociedad más Justa.** (2022). *Estado de país: Honduras 2022: Educación*. https://estadodepais.asjhonduras.com/docs/INFORME_EDUCACION.pdf
- Bilikozen, N. y Akyel, A.** (2014). EFL Reading Comprehension, Individual Differences and Text Difficulty. *Reading Matrix: An International Online Journal*, 14(2), 263-296. <https://www.readingmatrix.com/files/11-99u16751.pdf>
- Castillo, V. L., Gatillón, P. H., Tolentino, Q. H., Rojas, C. Y., López, T. M. y Ascarza H. K.** (2023). Pensamiento crítico y comprensión lectora en tiempos de pandemia en estudiantes de Inglés, 2022. *Delectus*, 6(1), 18-27.
- Castro, Z. E. y Londoño, B. P.** (2021). Fortalecimiento del proceso de comprensión lectora en inglés de los estudiantes de bachillerato en Colombia. *Warisata - Revista de Educación*, 3(8), 115 – 134. <https://doi.org/10.33996/warisata.v3i8.562>
- Caycho, T., Ventura-León, J., y Castillo-Blanco, R.** (2016). Magnitud del efecto para la diferencia de dos grupos en ciencias de la salud. *Anales del Sistema Sanitario de Navarra*, 39(3), 459-461. https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1137-66272016000300017
- Corpas, A. M.** (2014). Análisis y evaluación de la comprensión lectora en inglés como lengua extranjera en educación secundaria obligatoria. *Philologica Urcitana*, 11, 1-16. <https://core.ac.uk/works/46275253>
- Decreto 262–2011 de 2012.** *Ley Fundamental de Educación*. 2 de febrero de 2012. D.O. No. 23,754. [https://www.poderjudicial.gob.hn/CEDIJ/Leyes/Documents/Ley%20Fundamental%20de%20Educacion%20\(4,1mb\).pdf](https://www.poderjudicial.gob.hn/CEDIJ/Leyes/Documents/Ley%20Fundamental%20de%20Educacion%20(4,1mb).pdf)
- Hernández Sampieri, R. y Mendoza, C.** (2018). *Metodología de Investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGRAW-HILL Education.
- Kusumarasdyati, K.** (2023). Reading Comprehension in EFL: An Overview. En Hartanto, P. y Suprapmanto, J. (Eds.), *Proceedings of the International Joint Conference on Arts and Humanities 2022* (Vol. 763, pp. 782-791). Atlantis Press. https://doi.org/10.2991/978-2-38476-008-4_84
- Manihuruk, D. H.** (2020). The Correlation between EFL Students' Vocabulary Knowledge and Reading Comprehension: A Case Study at the English Education Department of Universitas Kristen Indonesia. *Journal of English Teaching*, 6(1), 86 – 95. <https://doi.org/10.33541/jet.v6i1.1264>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.** (2016). *Informe de resultados del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE)*.

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.** (2021). *Los aprendizajes fundamentales en América Latina y el Caribe – Evaluación de logros de los estudiantes (Estudio Regional Comparativo y Explicativo 2019)*.
- Oviedo, H. C. y Campo-Arias, A.** (2005) Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(4), 572 – 580. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80634409>
- Pardede, P.** (2019). Print vs Digital Reading Comprehension in EFL. *Journal of English Teaching*, 5(2), 77 – 90. <http://dx.doi.org/10.33541/jet.v5i2.1059>
- Quispe, A. A., Calla, V. K., Yangali, V. J., Rodríguez, L. J. y Pumacayo, P. I.** (2019). *Estadística no paramétrica aplicada a la investigación científica con software SPSS, MINITAB Y EXCEL*. Editorial EIDEC.
- Rojas, A.** (2020). Desafíos en calidad y cobertura de la educación pública de Honduras 2014-2018. *Revista Economía y Administración*, 11(2), 9-23. <https://doi.org/10.5377/eya.v11i2.10517>
- Secretaría de Educación.** (2003). *Diseño Curricular Nacional Básico*. <https://www.se.gob.hn/media/>
- Secretaría de Educación.** (2011a). *Estándares Educativos Nacionales – Inglés*. http://www.educatrachos.hn/media/se_resources/resources/4._Estándares_Educativos__Inglés__1-9_grado.pdf
- Secretaría de Educación.** (2011b). *Programaciones Educativas Nacionales – Inglés*.
- Secretaría de Educación.** (2018). *La educación en Honduras: Hallazgos en Honduras por su participación en PISA para el Desarrollo*.
- Secretaría de Educación y Proyecto Mejorando el Impacto al Desempeño Estudiantil de Honduras.** (2018). *Informe Nacional de Desempeño Académico 2017*.
- Secretaría de Educación.** (2019). *Informe Nacional de Desempeño Académico 2018*.
- Stevani, M., Prayuda, M. S., Sari, D. W., Marianus, S. M., y Tarigan, K. E.** (2022). Evaluation of contextual clues: EFL proficiency in reading comprehension. *English Review: Journal of English Education*, 10(3), 993-1002. <http://doi.org/10.25134/erjee.v10i3.7076>
- Ventura-León, J., y Caycho-Rodríguez, T.** (2017). El coeficiente Omega: un método alternativo para la estimación de la confiabilidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), 625-627. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77349627039>
- Yusoff, M.** (2019). ABC of content validation and content validity index calculation. *Education in Medicine Journal*, 11(2), 49–54. <https://doi.org/10.21315/eimj2019.11.2.6>