

Adquisición del proceso de comprensión lectora en estudiantes de nivel primaria y universitario

Alma Yadira Aguilar Zedeño¹,
María Teresa Dávalos Romo¹, Aidé Trinidad Vital Caballero¹
y Jennifer Rentería Conseción¹

Resumen

La comprensión lectora no depende de un proceso cognitivo o mecanismo elemental, sino que se considera un proceso de alto nivel, agente del sistema cognitivo completo. Dado que es un proceso, se asume su dinamismo y progresión a través del desarrollo humano al ingresar al sistema educativo. El objetivo es aplicar el Modelo de Evaluación de Comprensión Lectora (ECOMPLEC.pri y ECOMPLEC.sec) en dos tipos de muestra, el nivel básico primaria vs. nivel medio superior. Participaron 150 alumnos (2°, 4° y 6° de primaria) y 109 alumnos de la Universidad Autónoma de Zacatecas (1°, 5° y 9° semestre), de Jalpa, Zacatecas. Los resultados sugieren que los alumnos de primaria van incrementando un 30% el promedio de aciertos en comprensión lectora según el grado académico; sin embargo, en los alumnos universitarios no se ve este fenómeno. Se puede suge-

1 Universidad Autónoma de Zacatecas.

rir que el nivel de primaria es decisivo para la adquisición de la competencia lectora.

Palabras clave: comprensión lectora, estudiantes, universitarios.

Introducción

Una de las capacidades primordiales dentro del desarrollo cognitivo del ser humano es la capacidad de comprender lo que se lee. Esta capacidad o competencia es una herramienta que resulta esencial para mejorar el nivel académico y es la base del aprendizaje permanente, impactando, incluso, en la búsqueda de mejores oportunidades de empleo y, con ello, en un mejor salario o calidad de vida (Pérez & Zayas, 2007). Dado el impacto que tiene este proceso cognitivo en la vida académica, personal o social, se desprende la necesidad de estudiarlo (Gómez, 2008).

La competencia lectora se adquiere en los primeros años de vida académica, con ella se asume la adquisición de la comprensión lectora, sin embargo, esto no sucede así. En este proceso de comprensión confluyen otros procesos complejos y de alto nivel que dificultan su adquisición (e.g., memoria, atención, percepción, codificación, procesos inferenciales, etc.) (De Vega, 1984). Aunado a lo anterior, el Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos (por sus siglas en inglés, PISA, citado por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2012), señala que la competencia lectora es la capacidad de un individuo para comprender, reflexionar e interesarse en los textos escritos con el fin de lograr sus metas personales, desarrollar sus conocimientos, su potencial personal y, en consecuencia, participar en la sociedad. En este sentido y sumado a lo anterior, la comprensión lectora no sólo es “saber leer”, es un proceso reflexivo que lleva a alcanzar objetivos y metas propuestas por el lector, ampliar conocimientos e incluso ser socialmente más participativo (León, 2003, 2004; León & Otero, 2009).

Dada la complejidad en los procesos de la comprensión lectora, resulta un tema de vital importancia a nivel internacional. Se tiene, por ejemplo, que expertos del Departamento de Psicología

Básica de la Universidad Autónoma de Madrid, han llevado a cabo la elaboración de un instrumento para evaluar la comprensión lectora a través del Modelo de Evaluación de la Comprensión Lectora (EComplec) a nivel básico: primaria y la Educación Superior Obligatoria (ESO) (León, Escudero & Olmos, 2012).

Este modelo ofrece una visión distinta en el proceso de evaluación de la comprensión lectora, es decir, la concibe como una habilidad asimétrica basada en tres aspectos fundamentales. Por un lado, se encuentran los *tipos de conocimiento*: empática, orientada a metas, conceptual, episódica, científica y metacognitiva; por otro lado, se atiende la diversidad de los *tipos de texto*, en este caso, los narrativos, expositivos y discontinuos; y finalmente, propone la exploración de *dos niveles de representación*: base del texto y modelo mental.

El primero de ellos atiende y preserva la forma exacta del texto, tanto de las palabras como de la sintaxis, tal y como aparecen en las cláusulas. En este nivel de representación se incluye un pequeño número de inferencias necesarias para establecer la coherencia local del texto (Dávalos, León, Aguilar, Vital, Lozano, Miramontes & González-Horta, 2012). En cuanto al modelo mental o modelo de situación, como su nombre lo indica, supone una representación que guarda más parecido con la experiencia y la relación existente con alguna situación determinada en el texto. En este caso, existe poca influencia en la gramática o estructura del texto, puesto que es una creación más compleja de inferencias o procesos cognitivos superiores (Díaz & De Vega, 2003).

Es importante señalar que esta investigación centra su esfuerzo en explorar los dos niveles de representación descritos previamente, los cuales fueron evaluados tanto en estudiantes de nivel básico (2º, 4º y 6º grado de primaria), como en estudiantes de nivel medio superior (1º, 5º y 9º semestre de Licenciatura en Psicología).

Problemática nacional

La comprensión lectora resulta un desafío en todos los niveles educativos, pues a pesar de que la competencia lectora inicia en educación preescolar y sigue su proceso evolutivo a lo largo de la formación académica, sigue siendo una debilidad real en los

estudiantes de un país como México (Frade, 2009). Al respecto, e intentando solventar esta situación, se han implementado diversos programas desde la política pública, por ejemplo: “México hacia un país de lectores”, “Programa Nacional de Lectura”, “Propuesta para la Adquisición de la Lectura, la Escritura y las Matemáticas (PALEM)”, “Rincones de Lectura”, “Salas de Lectura”, entre otros, e incluso en el 2008 se eleva a rango de Ley “el fomento a la lectura y el libro”, sin que todavía se logre despuntar en las evaluaciones nacionales e internacionales que a este respecto se llevan a cabo y en donde México obtiene continuamente los últimos lugares (Secretaría de Educación Pública, 2008).

La Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) señala que los estudiantes mexicanos obtuvieron una media de desempeño en competencia lectora de 424 puntos; por lo cual, de los 65 países participantes, 51 se encuentran por encima de la media de desempeño de México y 12 se encuentran por debajo de la media. Este tipo de resultados ha generado la necesidad de poner atención a una problemática que repercute en el desarrollo educativo del país, sin considerar desde luego que este impacto se ve reflejado en la economía, desarrollo tecnológico, empresarial, etc. (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2012). Es importante señalar que las evaluaciones nacionales e internacionales se centran en la competencia lectora, no en la comprensión lectora; y aunque algunas instancias las toman como sinónimo, el proceso de comprensión lectora requiere de habilidades distintas al sólo saber leer.

Método

Participantes

Por un lado, participaron 150 estudiantes de educación básica (50 alumnos de cada grupo: 2°, 4° y 6°), divididos de forma aleatoria en diez escuelas del Municipio de Jalpa, Zacatecas. Por otro lado, se tomó una muestra de estudiantes de la Licenciatura en Psicología de la Universidad Autónoma de Zacatecas, Campus Jalpa, en este caso, la muestra fue de 109 alumnos divididos en 1°, 5° y 9° semestre.

Materiales

Se contó con los dos protocolos de aplicación del Modelo de Evaluación de la Comprensión Lectora (ECOMPLEC.pri y ECOMPLEC.sec). Cada uno de los textos tenía una serie de preguntas (entre 20 y 30) que componían el cuadernillo de respuestas. Las preguntas estaban divididas en tres categorías: nivel de representación y tipo de comprensión. Las dos primeras categorías se cruzan de tal forma que las preguntas quedaron: base del texto/empática, base del texto/orientada a metas, base del texto/conceptual, etc., así como modelo mental/empática, modelo mental/orientada a metas, modelo mental/conceptual, etc. A esta serie de preguntas se les añaden las preguntas metacognitivas (véase León *et al.*, 2009; León *et al.*, 2012).

Procedimiento

La aplicación fue de forma grupal y sin límite de tiempo. Se les dieron ambos cuadernillos y posteriormente las instrucciones de forma verbal y escrita: *“A continuación se te presentan dos cuadernillos. En uno te mostramos tres historias que tendrás que ver o leer cuidadosamente. En este cuadernillo no se escribe nada, sólo hay que leerlo. También se te da otro cuadernillo con preguntas, en éste sí puedes marcar.*

Primero lee o ve las historias, después responde las preguntas relacionadas con cada texto. Recuerda: a) rellena con tus datos la hoja del cuadernillo de preguntas; b) hay que seguir el orden de las preguntas; c) no te saltes ninguna pregunta; d) rodea con un círculo la respuesta que consideres correcta; y e) siempre va a haber sólo una respuesta correcta”.

Al confirmar que no había dudas, se inició el test. Al terminar cada participante, se confirmó que todas las preguntas habían sido contestadas.

Resultados

A continuación, se muestra el promedio de respuestas correctas en relación con el grupo académico (primaria vs. universitario), grado escolar (2°, 4° y 6° de primaria vs. 1°, 5° y 9° semestre) y nivel de representación (base de texto vs. modelo mental).

En cuanto al grupo de primaria, en los resultados se observa que el grupo de 6° obtuvo un mayor promedio de aciertos tanto en el nivel de modelo mental (107.96) como en el nivel de base de texto (105.01). Seguidos del grupo de 4° grado, los cuales obtuvieron un puntaje similar tanto en el nivel de modelo mental (71.85) como en base de texto (71.21); y finalmente, el promedio de aciertos más bajo se encontró en el 2° grado de primaria, 45.32 en el nivel de modelo mental, y en base de texto 41.90. Este incremento es aproximadamente de 30% según el grado (ver Tabla 1 y Figura 1).

Tabla 1. Promedio de aciertos relacionados con los tipos de representación y los tres grados de alumnos de primaria

| | GRADO ESCOLAR | | |
|---------------|---------------|--------|--------|
| | Segundo | Cuarto | Sexto |
| Modelo mental | 54.32 | 71.85 | 107.96 |
| Base de texto | 41.90 | 71.21 | 105.01 |

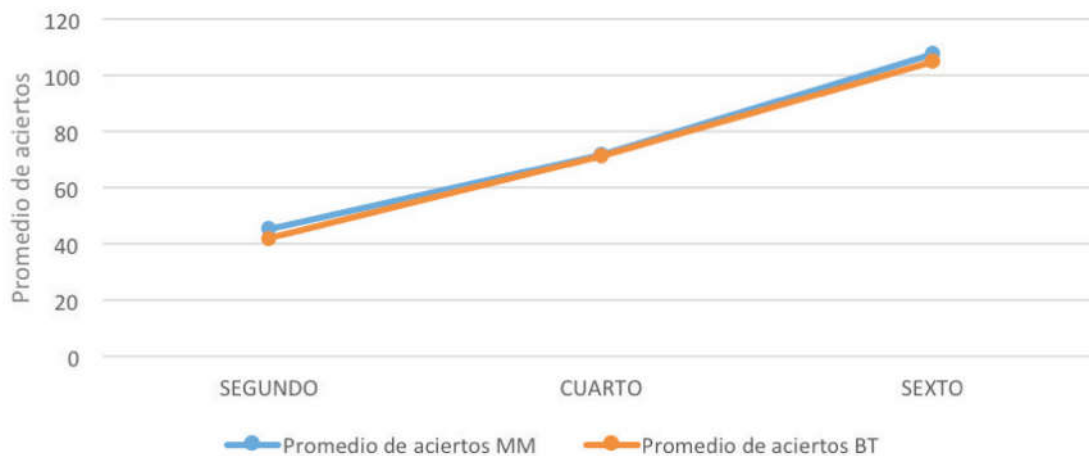


Figura 1. Datos obtenidos en los alumnos de primaria: promedio de aciertos vs. nivel de representación mental vs. grado escolar

En cuanto a los estudiantes universitarios, los promedios más altos se ubicaron en el noveno semestre y en ambos niveles de representación (modelo mental: 25.85 y base de texto:

25.63), esta diferencia no resulta notoria. Los siguientes promedios no son claros en cuanto a su ubicación o grado académico, pues como se observa, en quinto semestre, en nivel de representación de modelo mental se obtiene un promedio de 24.00 y en base de texto 21.90; y en primer semestre, en el nivel de representación de modelo mental un 24.15 y en base de texto un 22.56. De hecho, los promedios de aciertos disminuyen en quinto semestre y vuelven a incrementarse en noveno, pero de forma muy sutil; por lo tanto, las cantidades que aparentemente no son distantes y, sobre todo, que no se presentan como en el análisis anterior de forma creciente según el grado académico (ver Tabla 2 y Figura 2).

Tabla 2.

Promedio de aciertos relacionados con los tipos de representación y los tres grados de alumnos universitarios

| | GRADO ESCOLAR | | |
|---------------|---------------|--------|--------|
| | Primero | Quinto | Noveno |
| Modelo mental | 24.15 | 24.00 | 25.85 |
| Base de texto | 22.56 | 21.90 | 25.63 |

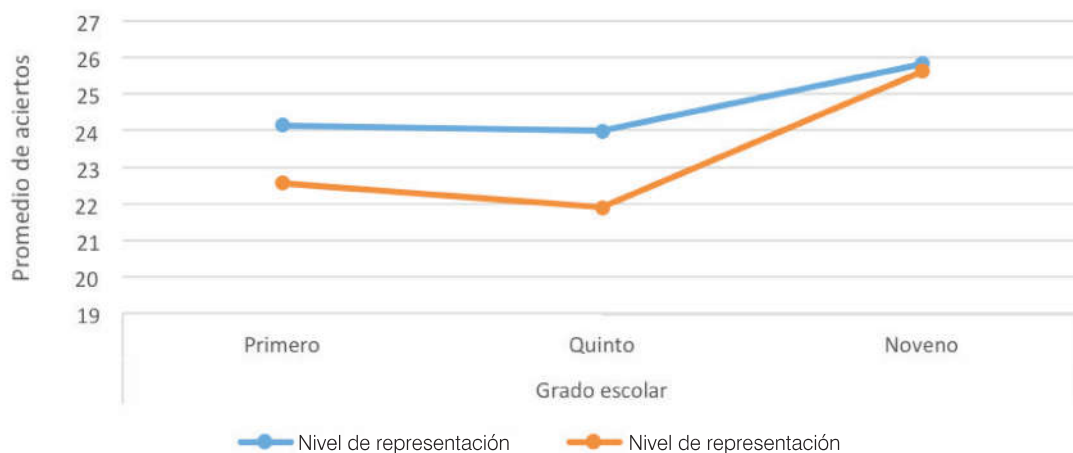


Figura 2. Datos obtenidos en los alumnos universitarios: promedio de aciertos vs. nivel de representación mental vs. grado escolar

Conclusiones

Con la información anterior, se concluye que en el nivel de primaria y según los grados escolares, sí se observa un cambio cualitativo y progresivo en cuanto a la comprensión lectora. Efecto que se nota tanto en el nivel de representación de base de texto como en el de modelo mental. Estos datos se podrían apoyar con lo sugerido por Frade (2009), quien señala que el aprendizaje de la competencia lectora y comprensión lectora se inicia en la educación preescolar y se desarrolla más allá del bachillerato hasta la educación superior. Considerado con esto que, a pesar de las deficiencias que presenta el sistema educativo mexicano, puede ser un eje facilitador, en parte, para mejorar los procesos cognitivos superiores, en este caso, la comprensión lectora.

En el caso de los alumnos universitarios, no se observa claramente ninguna progresión en los puntajes según el semestre. En este caso, las diferencias, aparte de que no son notorias entre un semestre y otro, se observa una reducción de puntajes en 5° semestre. Intentando explicar este fenómeno, se puede señalar que este grupo en particular, a lo largo de su formación académica, no presentó motivación por el estudio, por lo que existe un alto grado de deserción y una dinámica interna muy conflictiva. Factores que, de cierta forma, actúan en detrimento en su nivel de comprensión lectora.

La comprensión lectora no sólo es saber leer, implica varios procesos cognitivos superiores que si no se habilitan a tempranas edades se verán reflejados negativamente en su trayectoria académica. Esta investigación deja expuesta una problemática real y alarmante: los universitarios saben leer, pero no comprenden lo que leen. Este tipo de situaciones limita la adquisición de nuevos conocimientos o que los conocimientos adquiridos sean de calidad, llevándolos a la desmotivación y deserción académica. En este caso, no es lejano lo propuesto por Pérez & Zayas (2007) y Gómez (2008), quienes sugieren que la comprensión lectora es una herramienta que resulta esencial no sólo para la vida académica, sino también para la búsqueda de oportunidades de un mejor empleo, una mejor vida social o personal.

Los docentes tienen pocos instrumentos centrados en universitarios. La propuesta que en esta investigación se presenta se considera viable, pero aún queda pendiente la adaptación, validación o estandarización de éste y otros instrumentos que faciliten la evaluación, diagnóstico e intervención de esta población de estudiantes.

Finalmente, y a pesar de las propuestas que lleva a cabo la Secretaría de Educación Pública (2008) para incrementar la competencia y comprensión lectora en los niveles educativos básicos, es insuficiente o no es la adecuada, siendo, a pesar de los años, una de las mayores debilidades a nivel nacional e internacional (Frade, 2009). Los estudiantes no se ocupan por entender lo que leen. Por lo tanto, resulta alarmante pensar que los jóvenes universitarios llegan a un nivel medio superior con las carencias que en los niveles de educación básica presentan, sin que se tenga un plan de evaluación y mucho menos una propuesta de mejora para este grupo de estudiantes.

Referencias

- Dávalos, M. T., Aguilar, A. Y., Vital, A. T., Lozano, G., Miramontes, S. & González-Horta, A. (2013). Propuesta diagnóstica a través del Modelo de Evaluación de la Comprensión Lectora (ECOMPLEC). En Pedro Palacios, Ma. del Carmen Farfán, Enrique Navarrete y Silvia Miramontes (Eds.), *Psicología Educativa: reflexión, práctica e intervención* (pp. 35-60). México: Libros Universitarios.
- De Vega, M. (1984). *Introducción a la psicología cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- Díaz, J. M. & De Vega, M. (2003). Modelos de situación e inferencias en la comprensión de textos, en J. A. León (Ed.), *Conocimiento y discurso. Claves para inferir y comprender* (pp. 139-152). Madrid: Pirámide.
- Frade, L. (2009). *Desarrollo de las competencias lectoras y los obstáculos que se presentan*. Recuperado de: <http://docplayer.es/7796680-Desarrollo-de-las-competencias-lectoras-y-los-obstaculos-que-se-presentan-laura-frade-rubio-inteligencia-educativa.html>.

- Gómez, L. (2008). El desarrollo de la competencia lectora en los primeros grados de primaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 38(3-4), 95-126. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27012440005>.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2012). *Leer... ¿Para qué? La competencia lectora desde PISA*. Recuperado de: <http://publicaciones.inee.edu.mx/busca-dorPub/P1/D/411/P1D411.pdf>.
- León, J. A. (2003). *Conocimiento y discurso. Claves para inferir y comprender*. Madrid: Psicología Pirámide.
- León, J. A. (2004). *Adquisición de conocimiento y comprensión. Origen, evolución y método*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- León, J. A., Escudero, I. & Olmos, R. (2012). *Modelo de Evaluación de la Comprensión Lectora*. Madrid: TEA Ediciones.
- León, J. A. & Otero, J. (2009). Procesos metacognitivos y tareas de resumen en la lectura: implicaciones para la interpretación de los resultados del estudio PISA. *Revista AULA*, 179, 47-51.
- Pérez, P. F. & Zayas H. (2007). *Competencia en comunicación lingüística*. Madrid: Alianza.
- Secretaría de Educación Pública. (2008). *Programa de fomento para el libro y la lectura*. Recuperado de: http://lectura.dgme.sep.gob.mx/0ArchivosIndex/Mexico_Lee.pdf.