

**UN ESTUDIO COMPARATIVO DE COMPRENSIÓN
DE LECTURA EN ESTUDIANTES DE BACHILLERATO**

MARÍA DE LOS ÁNGELES MAYTORENA NORIEGA, JULIO ALBERTO HERNÁNDEZ VÁZQUEZ
Y DANIEL GONZÁLEZ LOMELÍ

La comprensión de lectura está presente en los escenarios de todos los niveles educativos y se le considera como una actividad crucial para el aprendizaje escolar, dado que una gran cantidad de información que los alumnos adquieren, discuten y utilizan en las aulas surge a partir de los textos escritos. Durante un tiempo esta actividad fue descuidada por centrarse demasiado en la enseñanza de habilidades simples de decodificación y automatización de la lectura; actividades asociadas con una interpretación parcial e inadecuada de conceptos (Díaz, 1998). Sin embargo, en la actualidad la investigación en el área ha permitido identificar al aprendizaje complejo como un proceso lento que requiere desarrollo de pericias, estados motivacionales positivos y de autorregulación; tales elementos deben ser tomados en cuenta para la evaluación, en oposición a la práctica evaluativa tradicional en la que se solicita el dominio de cientos de conceptos, principios, reglas, procedimientos, entre otros componentes curriculares de manera atomizada y aislados unos de otros (Castañeda, 2006).

La autora (Castañeda, op cit.) indica además, que “dado que en el aprendizaje complejo el todo es más que la suma de sus partes (incluye habilidades para coordinar e integrar esas partes), es importante medir si el alumno fue capaz de establecer las conexiones entre él, sus experiencias previas y el contexto específico en el que se aplican los conocimientos y las habilidades para resolver problemas particulares.” (p. 4).

En este proceso, la comprensión de lectura es un aspecto de suma importancia ya que, como dicen Aceros, Angarita & Campos (2003) las deficiencias en la comprensión de lectura y en la construcción de textos escritos tienen consecuencias directas en la formación académica de los estudiantes y, posteriormente, al bajo desempeño académico. Esta es una queja generalizada entre docentes. Estos autores mencionan que la importancia de este tema radica en que son muchos los problemas que se encuentran en la escuela y que se vinculan directa o indirectamente con dificultades de comprensión de lectura.

Este tema radica en que la falta de comprensión de lectura se está convirtiendo en un problema en el ámbito educativo público y particular que afecta a gran cantidad de alumnos. En estos alumnos puede encontrarse una afectación negativa en diferentes áreas de su vida, entre las cuales puede encontrarse el bajo desempeño académico (Zarzos, 1998). Es importante que la escuela, donde los alumnos pasan la mayor parte de su tiempo, y donde, paradójicamente, se ha venido descuidando, no olviden que la comprensión de lectura es fundamental.

De aquí la importancia de desarrollar sistemas de evaluación que permitan mediciones útiles, válidas, precisas y sobre todo, contextualizadas al respecto a lo que sucede en los ambientes de aprendizaje y de formación para el trabajo. Lograrlo requiere evaluar aquellos componentes que han mostrado determinar el éxito académico con base en los hallazgos generados en la investigación cognitiva reciente en aprendizaje y procesos asociados (Castañeda, 1998).

La educación incorpora los nuevos objetivos del aprendizaje que se derivan de investigaciones realizadas acerca del desarrollo de pericias y, en esa medida, se requiere la generalización de modelos y procedimientos de medición de resultados del aprendizaje que

posibiliten guiar el diseño de exámenes que satisfagan lo que los objetivos demandan (Castañeda & López,1999).

El paradigma cognoscitivo concibe a la evaluación a partir de tres aspectos fundamentales: 1) el interés de evaluar debe centrarse en los procesos cognitivos de los alumnos; 2) centrar la atención en el grado de significatividad de los aprendizajes logrados por los alumnos y 3) considerar el grado en que los alumnos han llegado a construir interpretaciones significativas y valiosas de los contenidos revisados, que han sido capaces de atribuir un sentido funcional a dichas interpretaciones (Maytorena, González & Castañeda, 2003).

Debemos tener en cuenta que los aprendizajes escolares se hacen en su mayor parte en libros y textos escritos. Barriga & Hernández (1998) comentan que la comprensión de textos es una actividad constructiva compleja de carácter estratégico, que implica la interacción entre las características del lector y del texto dentro de un contexto determinado. Comprender es entender el significado de algo, es decir, entender tanto las ideas principales como las ideas secundarias de un texto. En sí, debemos entender el significado o mensaje de lo que el autor quiere comunicar al lector.

El objetivo del estudio es comparar la ejecución de los estudiantes de bachillerato público y bachillerato privado, en la comprensión de un texto narrativo, considerando su ejecución en dos contextos de recuperación de memoria, el de reconocimiento o fácil y el de recuerdo o difícil. Este propósito se alcanzará a través de la siguiente pregunta de investigación: ¿Existen diferencias en el nivel de Comprensión de Lectura que presentan los estudiantes de bachillerato público y privado?

Método

Participantes

Este estudio se llevó a cabo con un muestreo probabilístico aleatorio simple de 180 estudiantes del quinto semestre de bachillerato público, Colegio de Bachilleres del Estado de Sonora (50%) y el resto de bachillerato privado distribuidos de la siguiente manera: 18.3% del Instituto Vanguardia, 16.3% del Colegio Regis y el restante 15% del Colegio central. 60% de los estudiantes son del sexo femenino. 86.1% eran estudiantes regulares (no habían reprobado alguna materia y del resto, el mayor número de materias que han reprobado ha sido cuatro (.56%9) con una proporción muy pequeña, la mayor proporción de materias reprobadas es de 8.3% para una materia. La media de edad de los participantes fue de 17.3 años (D. E. = .5) y la media del promedio general de bachillerato era, hasta el cuarto semestre, de 85.1 (D. E. = 7.3).

Instrumentos

Una prueba de comprensión de lectura, que incluye el texto. “Los dos reyes y los dos laberintos” de Borges, contiene 303 palabras. Su estructura es narrativa y su nivel de dificultad léxico-técnica es bajo pero su dificultad sintáctica y semántica es alta.

La prueba de comprensión del texto narrativo, contiene 20 reactivos elaborados en dos contextos de evaluación: Reconocimiento (alfa = .61) y Recuerdo (alfa = .57) y diez tareas de comprensión: Identificación de idea principal, Detalle, Secuencia, Vocabulario, Contraste, Deducción, Inducción, Resumen, Relaciones causa-efecto, Enumeración.

Procedimiento

Se consultaron las listas de asistencia y promedio general de los alumnos, con el fin de tener información sobre grupos, horarios y profesores, posteriormente se solicitó autorización para aplicar los instrumentos después de informar a los estudiantes los objetivos del estudio.

Resultados

El contexto de recuperación de memoria en el nivel fácil o reconocimiento quedó conformado por nueve reactivos y alcanzó un alfa de .61 con una media de .68 (D. E. = .4) medido en una escala de 0 (respuesta incorrecta) y 1 (respuesta correcta). El contexto difícil obtuvo una alfa por debajo de la teóricamente esperada (.57) con una media de .37 y una desviación estándar de .3.

Respecto al porcentaje de aciertos en la prueba de comprensión de lectura por contexto de recuperación, en el contexto fácil se encontraron los porcentajes mayores. El porcentaje más alto de aciertos lo obtuvo el reactivo 2 del contexto fácil el cual mide enumeración (91.6%) seguido de reactivo 12 (85%) del mismo contexto de recuperación. En el contexto de recuperación de memoria de recuerdo, el porcentaje mayor lo obtuvo el reactivo 1 (77.7%) seguido del reactivo 9 (75%) (Figura 1).

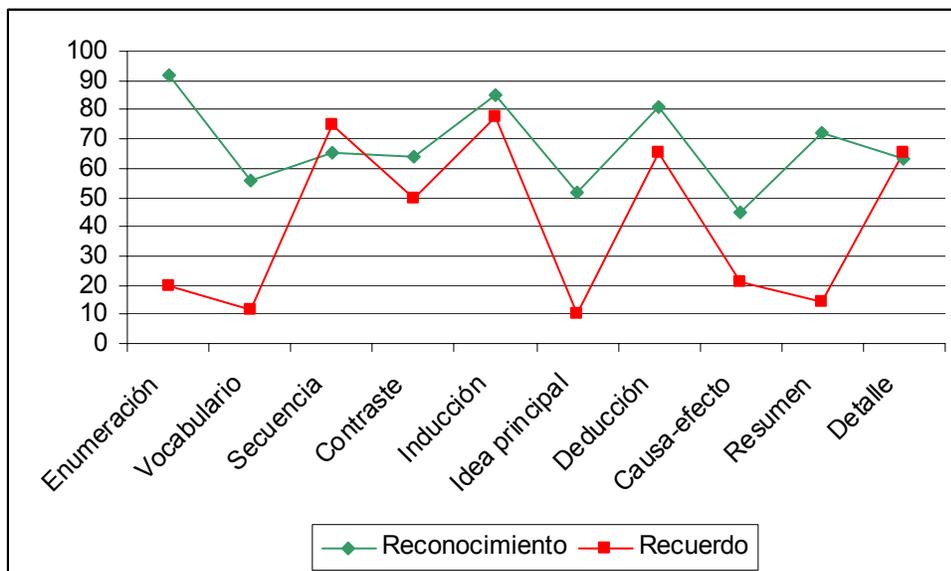


Figura 1. Porcentaje de aciertos en la prueba de comprensión de lectura por contexto de recuperación de memoria.

Al agrupar los reactivos por contexto de recuperación, los ítems que pertenecen al contexto de reconocimiento alcanzaron una media de 6.1 (D. E. = 1.9) de un puntaje posible de 10; mientras que en el contexto de recuperación de recuerdo la media fue de 3.4 (D. E. = 1.7) de un máximo posible también de 10 puntos. Estas medidas se dividieron en dos cuartiles por lo que para el contexto de reconocimiento el rango fue de 2 a 6 y el segundo y más alto, de 6 a 9; mientras que para el contexto de recuerdo la distribución de 0 a 3 para la más baja puntuación y de 3 a 7 para el puntaje mayor. En cuanto a la puntuación total en lectura, los grupos quedaron de 3 a 11 y de 11 a 18 puntos, la media fue de 10.8 (D. E. = 3.3).

Se realizó una comparación de medias del tipo de bachillerato contra la puntuación en la prueba de comprensión de lectura, tanto por contexto de recuperación como con la puntuación total. En el contexto de recuperación fácil, no se encontraron diferencias significativas, es decir, tanto los estudiantes de bachillerato público como los de privado, obtuvieron la misma puntuación en este contexto; pero en el contexto de recuerdo, sí se encontraron diferencias

significativas por tipo de bachillerato, a favor de los estudiantes de bachillerato público, lo mismo ocurrió al comparar la puntuación total en lectura (Tabla 2).

Tabla 2.
Comparación de puntuación en lectura con tipo de bachillerato (público/privado)

Lectura	Bachillerato	N	Media	D. E.	t	p
Reconocimiento	Público	90	5.82	1.67	.19	.85
	Privado	90	5.74	1.76		
Recuerdo	Público	90	3.77	1.34	5.42	.0001
	Privado	90	2.43	1.48		
Puntuación total	Público	90	10.81	2.75	2.60	.01
	Privado	90	9.50	10.21		

Discusión

Los estudiantes de bachillerato público presentaron puntajes mayores en la prueba de lectura, sin embargo, no se encontraron diferencias significativas entre el tipo de bachillerato y la puntuación en la prueba de lectura en lo que se refiere al contexto de recuperación de memoria fácil; en el contexto de recuperación difícil, las diferencias que se encontraron sí fueron significativas y a favor del bachillerato público.

Al parecer, la ubicación de algunos reactivos no corresponde con el contexto de recuperación debido a que los resultados muestran mayores aciertos en el contexto de recuerdo

que en el de reconocimiento como es el caso de secuencia y detalle por lo que se recomienda revisar la prueba de comprensión de lectura y ubicar los reactivos. Esta situación se presentó también en un estudio previo con estudiantes de educación superior en donde el modelamiento de ecuaciones estructurales indicó que un reactivo del contexto de reconocimiento pasaba al de recuerdo y viceversa (González, Castañeda, Maytorena y González, en prensa).

Respecto a la distancia que se presenta entre los puntajes por contexto de recuperación de la información González & Massonne (2005) realizaron un estudio en nivel medio de escuelas públicas y privadas con una población de 178 egresados, encontraron que los alumnos con baja comprensión lectora obtuvieron puntuaciones altas en retención de información y los alumnos con puntuaciones altas en comprensión lectora (dos personas) obtuvieron puntuaciones bajas en retención. Por lo que se concluye que los alumnos trabajan con información superficial y de recuerdo a corto plazo.

Maytorena, *et al.* (2005) aplicó la prueba de comprensión de lectura utilizada en este estudio en estudiantes de educación superior y los datos arrojados muestran que los participantes en el contexto de recuperación que más se le facilitaron fueron la de reconocimiento ya que conlleva solamente a reconocer la información en el texto por tener opciones múltiples. Lo que confirma que se tiene que trabajar más en las estrategias de procesamiento profundo (recuerdo) donde se tiene que procesar la información para dar una respuesta correcta por ser abiertas. También en las tareas de mayor demanda como atención, estructuración del conocimiento, identificación de ideas principales. Lo que da como resultado una mala comprensión de lectura.

Los resultados encontrados en este estudio y en estudios anteriores muestran una necesidad creciente de fomentar en los estudiantes, desde niveles previos, el uso de estrategias de aprendizaje que permitan procesar la información adquirida con el fin de que desarrollen la

habilidad de integrar el conocimiento nuevo con el que ya poseen y utilizarlo de manera pertinente y oportuna en la solución de problemas variados (Castañeda, 2006). Debido a que la comprensión de lectura, por ser una herramienta fundamental en el aprendizaje complejo, es un proceso que requiere atención en torno a los elementos antes mencionados.

Además, se recomienda dar énfasis también en los procesos de evaluación que se utilizan para evaluar aprendizaje dado que el aprendizaje es un proceso complejo, dependiente del pensamiento y la solución de problemas, estratégico, socialmente distribuido que incluya una interfase afectivo motivacional lo cual genera que los docentes estén preparados para tomar decisiones acerca de qué enseñar, cómo enseñar, cuándo aplicar lo requerido, por qué enseñar, cómo evaluar conocimientos, habilidades y valores asociados al programa y cómo desarrollar autorregulación en él y en sus estudiantes.

Referencias

- Aceros, J., Angarita, S. & Campos, O. (2003). Correlación entre depresión y rendimiento académico en las estudiantes de quinto grado de primaria del colegio la Santísima Trinidad. *Psicología de la educación para padres y profesionales*, 331, 1-53. Recuperado el 18 Octubre de 2006. <http://www.psicopedagogia.com/articulos/?articulo=311>
- Barriga, F. & Hernández, G. (1998). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo*. México: McGraw-Hill.
- Castañeda, S. (1996). Interfase afectivo-motivacional en la comprensión de textos: estudio transcultural México-Holanda. *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*, 4, 169-185.
- Castañeda, S. (1998). Evaluación de resultados de aprendizaje en escenarios educativos. *Revista Sonorense de Psicología*, 12, 57-67.
- Castañeda, S. (1998). *Evaluación y fomento del desarrollo intelectual en la enseñanza de ciencias, artes y técnicas: Perspectiva internacional en el umbral del siglo XXI*. México: Porrúa-UNAM.

- Castañeda, S. (2000). *Análisis cognitivo de tareas*. Laboratorio de Desarrollo Cognitivo e Innovación Tecnológica. Posgrado. Facultad de Psicología. UNAM.
- Castañeda, S. (2006). Evaluación del aprendizaje en educación superior. En: S. Castañeda (coord.). *Evaluación del aprendizaje en el nivel universitario. Elaboración de exámenes y reactivos objetivos*. México: Fac. de Psicología-UNAM-CONACYT.
- Castañeda, S. & Martínez, R. (1999). Enseñanza y Aprendizaje Estratégico. Modelo integral de evaluación e instrucción. *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*, 4, 251-278.
- Díaz, A. (1998). *Estrategias para el aprendizaje significativo II: comprensión y composición de textos*. México: McGraw-Hill.
- González, G. & Massone, A. (2005). Lectura: comprensión vs retención de información. Una interpretación cognitiva. *Revista Iberoamericana de Educación*, 9, 1-4.
- González, D., Castañeda, S., Maytorena, M., González, N. (En prensa). Comprensión de textos en estudiantes universitarios: dos contextos de recuperación de información. *Revista de Educación Superior de la ANUIES*.
- Maytorena, M., González, D., Acuña, A., Herrera, L., Muñoz, O. & Piña, F. (2005). Conocimientos en lectura y estrategias cognitivas y de autorregulación. *Anuario de Investigaciones Educativas*, 7, 63-72.
- Maytorena, M., González, D. & Castañeda, S. (2003). Diseño y validación de una prueba de metodología de la investigación para ingresantes universitarios. *Anuario de investigaciones Educativas*, 5, 137-149.
- Zarzos, L. (1998). Enseñando comprensiones de las lecturas. *Revista mexicana de educación* 2001, 3, 20-23.