

Comprensión lectora y memoria declarativa en estudiantes de primer semestre de Psicología de dos sedes de la Universidad Cooperativa de Colombia¹

Reading Comprehension and Declarative Memory of Psychology Freshmen in Two Campuses of the Universidad Cooperativa de Colombia

Resumen

A este artículo da origen la investigación en curso “Comprensión lectora y memoria declarativa en estudiantes de primer semestre de las Facultades de Psicología de la Universidad Cooperativa de Colombia, sede Bucaramanga y sede Barrancabermeja”, realizada desde el 2010 en la Universidad Cooperativa de Colombia en las dos sedes mencionadas y pertenece a los grupos de investigación “Psicología Comunitaria Familia y Sociedad” (sede Bucaramanga) y “Psicoba” (sede Barrancabermeja). Dados los bajos niveles de comprensión lectora asociados con la memoria semántica y su relación con las dificultades académicas en los estudiantes de primer semestre de dichas sedes, el resultado final de la investigación se orienta al planteamiento de estrategias pedagógicas y de construcción para instituciones de educación superior que fortalezcan competencias memorísticas y de comprensión lectora para que sean adoptadas por instituciones de educación media.

Palabras clave:

comprensión lectora, memoria episódica, memoria explícita o declarativa, memoria humana, memoria semántica.

Abstract

This paper is given rise from the ongoing research “Reading Comprehension and Declarative Memory in Freshmen of the Faculty of Psychology of the Universidad Cooperativa de Colombia, in the Bucaramanga and Barrancabermeja Campuses”, held from 2010 at the Universidad Cooperativa de Colombia in the two mentioned campuses, and belongs to the research groups “Community Psychology Family and Society” (Bucaramanga campus) and “Psicoba” (Barrancabermeja campus). Given the low levels of reading comprehension associated with semantic memory and its relationship to academic difficulties in the freshmen of such campuses, the final outcome of the research is oriented towards the proposal of pedagogical and building strategies for higher education institutions that strengthen rote skills and reading comprehension to be adopted by institutions of intermediate education.

Keywords:

reading comprehension, episodic memory, explicit or declarative memory, human memory, semantic memory.

Sandra Rocío Salamanca Velandia*
Eliana Patricia Acevedo Villalobos**

Recibido: 20 de mayo del 2012
Aprobado: 15 de junio del 2012

Cómo citar este artículo: Salamanca Velandia, S.R. y Acevedo Villalobos, E.P. (2012). Comprensión lectora y memoria declarativa en estudiantes de primer semestre de Psicología de dos sedes de la Universidad Cooperativa de Colombia. *Resúmenes Rostrados*, 14(28), 51-62.

1 Artículo de la investigación en curso “Comprensión lectora y memoria declarativa en estudiantes de primer semestre de las facultades de psicología de la Universidad Cooperativa de Colombia, Bucaramanga y Barrancabermeja”, realizada desde el 2010 en la Universidad Cooperativa de Colombia en las sedes de Bucaramanga y Barrancabermeja, y pertenece a los grupos de investigación “Psicología Comunitaria (Familia y Sociedad) de la primera sede y “Psicoba” de la segunda.

* Psicóloga de la Universidad Pontificia Bolivariana. Especialista en Violencia Intrafamiliar de la Universidad Autónoma de Bucaramanga. (C) Magíster en Pedagogía de la Universidad Industrial de Santander. Docente de la Universidad Cooperativa de Colombia, sede Bucaramanga. Miembro del grupo de investigación “Psicología Comunitaria (Familia y Sociedad)”. Correo electrónico: sandra.salamanca@campusucc.edu.co diana.fernandez@campusucc.edu.co

** Psicóloga de la Universidad Cooperativa de Colombia, sede Bucaramanga. Especialista en Psicología Clínica y de la Salud de la Universidad Autónoma de Bucaramanga. Maestranda en Psicología de Profundización Clínica Psicoanalítica de la Universidad del Norte, Barranquilla. Fundadora y Coordinadora de la Facultad de Psicología de la Universidad Cooperativa de Colombia, sede Bucaramanga. Directora del grupo de investigación “Psicología Comunitaria (Familia y Sociedad)”. Correo electrónico: eliana.acevedo@ucc.edu.co

Introducción

El interés que se presenta tanto por la comprensión lectora como por los procesos memorísticos no es nuevo. Desde principios de siglo, muchos educadores y psicólogos (Huey, 1908, 1968, citado en Mayer, 2002) han considerado la importancia de estas dos habilidades y se han ocupado por identificar lo que sucede cuando un lector cualquiera comprende un texto y, especialmente, cuando es capaz de redactar una síntesis de este, mencionando aspectos relevantes que se encontraban en el escrito. No obstante, se tiene en cuenta la influencia de *factores* que determinan los niveles de la comprensión lectora. Estos factores se reconocen en aspectos que tienen que ver con la *forma de leer*, el *tipo de lectura* seleccionada, el *texto* escogido, la *disposición* del lector, su *actitud* durante el ejercicio, el *propósito*, los *estados físicos y afectivos* que se encuentran directamente relacionados con su *motivación* para esta acción, y en últimas, el *entendimiento* de lo leído.

En este orden de ideas, la comprensión se podría definir como un proceso mediante el cual el lector (en este caso los estudiantes) logra hacer la elaboración de un significado en su interacción con el texto, buscando relacionar los datos y la información que allí se le está presentando con la que conoce, la cual se encuentra almacenada en su memoria, producto de su experiencia (aprendizaje). La adaptación de la información nueva y su relación consciente con la antigua ayudan a que se presente la comprensión, gracias a la significancia que le da su análisis e interpretación de lo leído y que culmina en la *implicación construccional de una representación* de la situación que un texto busca evocar o representar.

Los procesos de memoria hacen énfasis en la capacidad de procesar y almacenar información nueva y previa, y permiten realizar cualquier labor cognitiva compleja como la lectura, el dominio del pensamiento o el aprendizaje (Roser, 1962). La lectura es un proceso o actividad cognitiva que no se

limita a la simple decodificación de un conjunto de significados y significantes o a una pronunciación correcta, es más que esto, pues lleva a la necesidad de comprender aquello que se está leyendo mediante la interpretación de los contenidos y el entendimiento de lo que el autor desea comunicar al lector; esto se logra mediante la capacidad que este último posee para reconstruir el significado global del texto. Sin embargo, en muchas ocasiones los procesos de comprensión surgen en los lectores aun cuando no se está consciente de ello.

Asimismo, sería posible explicar que la educación superior pocas veces se ocupa de fortalecer los procesos de comprensión en sus estudiantes, particularmente los que inician un programa de pregrado. A ellos se les debe una mayor atención para fortalecer hábitos de lectura y comprensión, y para no ver afectado su rendimiento académico con el avance de su formación, sino que se constituya en una demanda que la institución le plantea al estudiante.

Cuando se lee un texto y se logra su entendimiento entra en juego el procesamiento de la información y los procesos de memoria, con el fin de realizar asociaciones; estas serían usadas más adelante, cuando el medio exija de los conocimientos previamente adquiridos, es decir, aquellos que se fijan cuando las personas leen. Sin embargo, entendemos que los procesos cognitivos inmediatamente identifican los signos (letras) que se encuentran en el texto, los transforman en sonidos, elaboran una representación verbal, asocian múltiples significados y escogen el que le permite obtener el significante de la palabra para construir un segundo significado, que sería el de la frase, lo que lleva a obtener el sentido del texto y así a comprender lo que el autor desea expresar.

No es un secreto que los estudiantes de pregrado invierten gran cantidad de tiempo en leer textos que les permitan satisfacer sus necesidades de información. Ellos deben saber distribuir este tiempo para

cumplir con la elaboración de otras actividades que los ayuden a alcanzar satisfactoriamente la entrega oportuna de informes y responder con otros deberes académicos. Por ello, es importante tener presente sus niveles de comprensión y memoria para que de manera eficiente logren avanzar más en sus actividades. Para muchos es sabido que la capacidad de memoria se presenta de diferentes formas en todas las personas, y esto se convierte en un elemento relevante en la obtención de competencias relacionadas con la comprensión lectora (entendimiento), el razonamiento y, por ende, el rendimiento académico.

Antecedentes

Como explica la Unesco en su informe sobre la educación en el mundo, citado por Dakar (2000) al abordar la problemática mundial de la lectura, los libros y el acto de leer constituyen los pilares de la educación y la difusión del conocimiento, la democratización de la cultura, y la superación individual y colectiva de los seres humanos. En esta visión, la Unesco reconoce que saber leer y escribir son capacidades necesarias en sí mismas y son la base de otras aptitudes vitales.

En este orden de ideas, una buena estructura, organización y diseño de un texto científico puede influir en la disposición e interés hacia su lectura. El aporte de los textos al proceso de enseñanza y aprendizaje de una disciplina puede evaluarse a través de los criterios que permitan su análisis y comparación.

Se suele considerar que la historia de la investigación sobre los procesos de lectura y su comprensión comienza con Wunt (1870, citado en Echeverría, Barrenetxea y Tapia, 2000) cuyos trabajos se centran fundamentalmente en el reconocimiento de las letras y las palabras, la legibilidad y la medición de la atención. Esto es relevante ya que si se identifica que las dificultades que presentan los estudiantes de Psicología de la Universidad Cooperativa de Colombia en cuanto a comprensión lectora son más por falta de atención y concentración, se dará paso al replanteamiento de una estructura electiva relacionada con

la implementación de estrategias de mejoramiento académico centradas en procesos de atención y concentración.

La mayoría de las investigaciones realizadas por Wunt y sus colegas son fiables desde el punto de vista actual, ya que si bien a menudo están basadas en la ejecución de unos pocos lectores y se centran en el estudio de los aspectos más mecánicos de la lectura, asimismo constituyen un conjunto de análisis creativos sobre estos procesos. En los trabajos de Dearborn (1906) y Buswell (1922) (citado en Echeverría, Barrenetxea y Tapia, 2000) se analizan los movimientos de los ojos, el número y la duración de las percepciones oculares, entre otros.

El trabajo de Romanes (1884, citado en Kellog y Raulerson, 2007) es el que se considera como el primer estudio sobre comprensión de lectura; en los años siguientes se realizan análisis ocasionales sobre esta, pero la investigación sobre la cognición en este componente de la lectura fue abordado sistemáticamente hasta los años sesenta. A la luz del trabajo en mención, se podrá entender la profundización realizada en esta investigación sobre el tipo de problemas de comprensión lectora que se detectan en la lectura de los textos expositivo-argumentativos y complejos, con el ánimo de constatar indistintamente el papel de los conocimientos previos, tanto generales como específicos, en la comprensión de este tipo de texto.

Es importante señalar que la relevancia que actualmente tiene la comprensión en el campo de la investigación sobre la lectura es un fenómeno de las últimas décadas y en gran medida se debió a los aportes de Chomsky (1957, citado en Luceño Campos, 2006) en el campo de la lingüística. A partir de los trabajos de este autor, muchos otros centraron su atención en la comprensión de oraciones y de ahí en adelante la investigación en psicolingüística comenzó a desarrollarse e influyó considerablemente en el campo de la lectura. Sin embargo, los psicólogos pronto encontraron que la teoría lingüística de

Chomsky más que predecir el significado lo presuponía y, así, fueron cambiando de nuevo la orientación de las investigaciones en lectura para centrarse en el significado (Van Dijk y Kintsch, 1977). En las últimas décadas, los trabajos realizados tanto en el área de psicología como en la lingüística han permitido el desarrollo de nuevos enfoques sobre los procesos implicados en la comprensión lectora.

En la actualidad se define a la lectura como un proceso basado en el texto, de naturaleza interactiva, con propósitos específicos y que depende tanto del texto como de la persona que lo lee (Bransford y Johnson, 1972). La lectura consiste en un conjunto complejo de procesos coordinados que incluyen operaciones perceptuales, lingüísticas y conceptuales, y los lectores, a su vez, también representan los conceptos y los hechos que se describen en el texto (Just y Carpenter, 1976). Kintsch y Van Dijk (1978) y posteriormente Beck y Carpenter (1986, citado en Echeverría, Barrenetxea y Tapia, 2000) insisten en que los lectores no sólo interrelacionan información dentro de una oración sino también información de proposiciones sucesivas, utilizando las relaciones semánticas y referenciales que se encuentran en el texto.

Emilio Sánchez (2009) analiza exhaustivamente la comprensión lectora y ofrece diversos procedimientos de intervención directa en el proceso, que contribuyen a identificar el origen y la naturaleza de las dificultades de comprensión y el modo de enfrentarse a estas dificultades (García y Martín, 1995; Cordero, Luque y Santamaría, 1995) abordan los problemas de la comprensión y adquisición de conocimientos a partir de textos desde una triple perspectiva: incorporan una revisión sobre la teoría psicológica de la comprensión de textos, analizan cómo intervenir en el aula para mejorar las habilidades de comprensión y aportan la descripción de distintos métodos de análisis de textos. Vidal-Abarca y Gilabert (1991) proporcionan los fundamentos para una práctica instruccional rigurosa y basada en los más recientes estudios de la psicología

cognitiva sobre cuestiones como qué es leer y comprender, qué aspectos textuales dificultan y facilitan la comprensión y el aprendizaje, cuáles son las bases de una buena metodología de enseñanza de la comprensión de textos, etc. Por último, Alonso Tapia (1994) ha realizado numerosas investigaciones sobre diversos problemas relacionados con la evaluación de la comprensión lectora y las variables que intervienen en ella, partiendo de una concepción interactiva y teniendo en cuenta que para intervenir adecuadamente es necesario evaluar no sólo el grado de comprensión del sujeto sino las causas por las que esta puede fallar.

A partir de los anteriores planteamientos, y tras analizar diferentes modelos de comprensión lectora, hemos tomado como punto de referencia el principio lector-interactivo, el cual es consistente para entender el proceso de lectura, la relación entre leer, comprender y aprender, las distintas estrategias implicadas en la comprensión lectora, y el papel determinante de los conocimientos previos del lector y de las características inherentes a los propios textos (Echeverría Barrenetxea y Tapia, 2000).

En el 2005, Sánchez y Vega realizaron un estudio sobre comprensión lectora en 20 estudiantes universitarios en Cali por medio de un análisis descriptivo. En este estudio, se pudo evidenciar que el nivel de comprensión lectora que indican los estudiantes de la muestra está por debajo de los estándares que se considerarían satisfactorios en el caso de una macrohabilidad o macroproceso como es la comprensión lectora. Esta situación en términos de formación inicial es sumamente compleja, puesto que la mayoría de los aprendizajes se sustentan en la comprensión de textos escritos. Si bien estos resultados no pueden ser generalizados más allá de esta muestra, el hecho de que se hayan evaluado carreras de tres universidades distintas da cuenta de la problemática de la comprensión de textos escritos en nuestra sociedad, tema acerca del cual se ha discutido y reflexionado bastante.

En segundo término, se puede señalar que los sujetos que cursan carreras del área humanista son levemente mejores en comprensión lectora, dentro del contexto de los resultados, que los sujetos de carreras del área de la salud. Esta situación puede deberse posiblemente a las inclinaciones de las diferentes áreas y al papel que la comprensión lectora tiene en los currículos de las diferentes carreras universitarias.

La educación media en el país indica que los jóvenes dedican pocas horas para la lectura de textos escolares, lo cual resulta insuficiente para leer los textos necesarios que se incluyen en el currículum de bachillerato y que requieren de un mínimo de lectura de 9 horas a la semana. Si además se observa que son estos mismos estudiantes quienes ingresarán a la educación superior, inicialmente con esos deficientes hábitos de lectura, no sería posible obtener logros en el desempeño académico universitario, que le exige mejoras en sus hábitos de lectura y comprensión.

Metodología de la investigación

La población objeto de estudio fue un grupo de estudiantes matriculados en primer semestre de la Facultad de Psicología de las sedes Bucaramanga y Barrancabermeja durante primer semestre del 2010. Esta muestra fue seleccionada por conveniencia, no probabilística, y se tuvo en cuenta un protocolo de inclusión —estudiantes matriculados financiera y académicamente en primer nivel en la Facultad de Psicología durante el primer semestre del 2010, con edades que oscilen entre los 18 y los 20 años—, y exclusión —estudiantes que no contaran con diagnóstico psiquiátrico representativo, con diagnóstico neuropsicológicos o una enfermedad física, formación en otra carrera universitaria, tratamientos psicológico u otras limitaciones de tipo físico—. La población objeto de estudio estuvo conformada por 35 estudiantes de primer semestre de la sede Barrancabermeja y 107 de la sede Bucaramanga, para un total de 142 sujetos con probabilidades de formar

parte del estudio. La selección de la muestra estuvo conformada por 21 sujetos (15 mujeres y 6 hombres) que cumplieron con los criterios.

Procedimiento

Para el desarrollo de la aplicación de cada una de las pruebas, se tuvo en cuenta la disposición de los estudiantes. Luego, se procedió a citarlos por grupos y por jornadas para la aplicación de los test. Inicialmente se realizó la aplicación del test de la figura compleja de rey de forma grupal, y después se aplicó el test de comprensión lectora, el cual también se realizó de forma grupal y simultánea entre las dos sedes. Para la aplicación del test de memoria y aprendizaje Tomal (2006), y del test de retención visual de Benton (1945) se citaron a los sujetos de manera individual, teniendo en cuenta un tiempo determinado para su aplicación, y entre una y otra.

A cada participante se le instruyó en la aplicación, es decir, en el tiempo que requería cada prueba, y se les entregó el instructivo de respuesta para cada una de las pruebas.

Resultados

Los resultados obtenidos permitieron identificar el papel de las variables grupales y las dificultades existentes relacionadas con la comprensión lectora y la capacidad memorística (semántica) de los sujetos.

Comprensión lectora (CL)

Este test evalúa la competencia lectora a partir de la exploración de dos niveles de comprensión: *la comprensión de las proposiciones del texto* (unidad de significado) y *la integración de la información suministrada por el texto* (establecimiento de relaciones de unas proposiciones con otras para formar una representación coherente de lo que se está leyendo como un todo). Esto permite observar la integración que hace el sujeto de aprendizajes previos, reconocimiento de significados, y decodificación de las palabras, frases, párrafos e ideas del autor. Se identificó

que la competencia lectora no es el fuerte en los estudiantes de primer nivel (6,52 en escala, para un indicador límite entre nivel bajo y medio). Esto indica que el proceso mediante el cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto se encuentra relativamente obstaculizado por la capacidad limitante de ellos respecto a la integración de aprendizajes previos, reconocimiento de significados, decodificación de las palabras, frases, párrafos e ideas del autor. Lo anterior indica que la comprensión de las proposiciones del texto y la integración de la información suministrada por los textos no es clara para los sujetos de estudio.

En este orden de ideas, y en consonancia interesadas, se identificó que las diferencias entre las dos muestras no son significativas, encontrando que para Bucaramanga (6,7) el nivel de CL se encuentra en rendimiento medio con inclinación a una media superior, y para la muestra de Barrancabermeja (6,0) su rendimiento está en la media con tendencia no significativa a la media superior, como se presenta en la tabla 1.

Respecto al nivel de CL, las dos muestras presentan un comportamiento relativamente similar, lo que dejaría concluir que existe la carencia de estrategias adecuadas para construir el significado de un texto. Indistintamente indica la carencia de la educación secundaria en cuanto a la formación de competencias lectoras del recién egresado, y asimismo se evidencia la necesidad y responsabilidad de la universidad para desarrollar programas de apoyo y consolidación de las competencias lectoras.

Finalmente, el hecho de que un sujeto presente alguna dificultad no debe entenderse como una manifestación unitaria de su deficiencia en la comprensión lectora. Con frecuencia suele ocurrir que los estudiantes con escasa habilidad lectora o poco reforzamiento en esta competencia presenten un número elevado de dificultades. Sin embargo, en estudiantes que poseen un nivel lector aceptable es más usual

que se manifiesten únicamente determinados tipos de dificultades en la comprensión literal del texto.

Tabla 1. Índice de comprensión lectora en estudiantes de las Facultades de Psicología de la Universidad Cooperativa de Colombia, sede Bucaramanga y Barrancabermeja

Comprensión lectora			
Media PC	Media Bga/Bca	Media PD	Media Bga/Bca
50	37,14	6,52	6,7
50	37,14	6,52	6,7
50	37,14	6,52	6,7
50	37,14	6,52	6,7
50	37,14	6,52	6,7
50	37,14	6,52	6,7
50	37,14	6,52	6,7
50	37,14	6,52	6,7
50	37,14	6,52	6,7
50	37,14	6,52	6,7
50	37,14	6,52	6,7
50	37,14	6,52	6,7
50	37,14	6,52	6,7
50	37,14	6,52	6,7
50	37,14	6,52	6,7
50	37,14	6,52	6,7
50	37,14	6,52	6,7
50	37,14	6,52	6,7
50	26,4	6,52	6
50	26,4	6,52	6
50	26,4	6,52	6
50	26,4	6,52	6
50	26,4	6,52	6
50	26,4	6,52	6
50	26,4	6,52	6
50	26,4	6,52	6
50	26,4	6,52	6

Fuente: Acevedo y Mendoza, 2010

Subtest de Caras

Para la medición de la *memoria verbal* y de la *memoria visual*, se aplicó el subtest de Caras, el test de memoria y aprendizaje —Tomal— y el test de retención visual de Benton (TRVB). El test de Caras es como una batería de memoria amplia y estandarizada. Los resultados obtenidos en cuanto al desempeño de la memoria semántica, particularmente la memoria a largo plazo (MLP), registran que la mayoría de los sujetos que forman parte de la muestra (66,7%) se encuentran en la media del

grupo normativo ($m= 10$), estableciendo una desviación típica fija en 3; la otra parte de la muestra (33,3%) se encuentra por debajo de la media. Esto probablemente sugiere que la mayoría de estudiantes requiere de un fortalecimiento en habilidades de comprensión lectora durante los años escolares, particularmente en la educación media; desde allí las instituciones de educación superior se darán a la tarea de fortalecer esta competencia durante el primer semestre universitario. Aunque no se tuvieron en cuenta los factores motivacionales al momento de presentar la prueba, se contó con la disposición de los sujetos y la participación voluntaria. Las diferencias encontradas en cada uno de los grupos no fueron representativas, sin embargo en la muestra de la sede Bucaramanga la media se ubica en 7,28, y en la sede Barrancabermeja esta en 7,71, lo cual nos da una diferencia de 0,43 más en margen de error para Bucaramanga.

Test de retención visual de Benton (TRVB)

Es un test-examen de la percepción visual y las actividades visoconstructoras, el cual facilita obtener un diagnóstico de anomalías en el área de la patología cerebral. Luego del ejercicio, los resultados evidenciaron que no existe una diferencia altamente significativa (C: 1,48; D: 0,48; E: 0,77) entre el número de errores cometidos por los dos grupos, en cada una de las formas de aplicación del test, tomando como referente la totalidad de los resultados (C: 8,52; D: 9,52; E: 9,23). Esto quiere decir que en las formas C, D y E hubo mayor capacidad de retención visual en cada uno de los grupos, y la copia realizada por los sujetos no obtuvo variantes significativas; esto tal vez se debe a la armonía y especificidad de la figura. Respecto a las diferencias cualitativas de ejecución, el análisis de la tendencia global mostró que los perfiles de los dos grupos obtenidos a partir de los tipos de errores cometidos no eran significativamente diferentes. Así, se identificó que la proporción total de errores en la muestra es de 0,91.

En este orden de ideas, y ante la presencia de errores que no deberían presentarse para el nivel académico en el cual se encuentran los sujetos, no sería prudente descartar otros factores que afectan el adecuado desempeño de la muestra durante la investigación, tales como la falta de interés y de motivación, la depresión y la aptitud grafomotora deficiente, lo cuales no se va a tener en cuenta para efectos del presente análisis.

La valoración de los resultados se hizo comparando el número de reproducciones correctas obtenidas y las que se esperan según la edad de la persona.

Indistintamente existe una relación significativa entre el TRVB y la edad cronológica de los sujetos, dado que de los 8 a los 15 años los aciertos en la ejecución del test van aumentando progresivamente hasta llegar a los 30. Sin embargo, para los sujetos de estudio con edades que oscilan entre los 18 y los 20 años el margen de error no es significativo (0,91). Esto es así porque las diferencias cualitativas globales respecto a los resultados obtenidos en correlación con las muestras evidencia que los sujetos de la muestra Barrancabermeja presentan mayor habilidades grafomotoras, mejores niveles de concentración y una mayor disposición para participar en el estudio; mientras, los sujetos de la muestra de Bucaramanga presentan mayor tendencia a los errores, aun presentando disponibilidad y aprobación para participar en el estudio. Lo anterior se presenta posiblemente debido a dificultades en aptitudes relacionadas con la motricidad fina, la baja motivación o desatención ante los ejercicios propuestos, o, en últimas, porque la aplicación de las pruebas se realizó para cierre de notas. No obstante, la valoración de errores obtenida de manera más elaborada no es superior a la lograda por el método más simple del número de reproducciones correctas.

Cabe anotar que se tuvieron en cuenta los dos sistemas de valoración del TRVB, el de número de

reproducciones correctas y el sistema de valoración tipo de errores, para encontrar que en cuanto a rotación y errores de tamaño no existe significancia en los grupos (0, 1).

Los resultados obtenidos muestran que luego de iniciar la prueba los sujetos iban aumentando la precisión en la reproducción de los elementos; en la forma C, fue menor la destreza, como se muestra en la figura 1, en la cual la precisión fue más representativa entre la primera lámina y la novena. Esto ocurrió porque en la presentación y reproducción de la lámina 5 tres sujetos lograron realizar la gráfica completa y sin errores, mientras que al paso de las láminas 6, 7, y 8 se logró identificar el ajuste de los sujetos al ejercicio; finalmente, al llegar a la lámina 9 se observó que 13 de los sujetos ya lograban realizar la reproducción de la lámina sin error alguno. Aún queda la duda de la declinación de la mayoría de los sujetos en cuanto a la reproducción de la lámina 10.

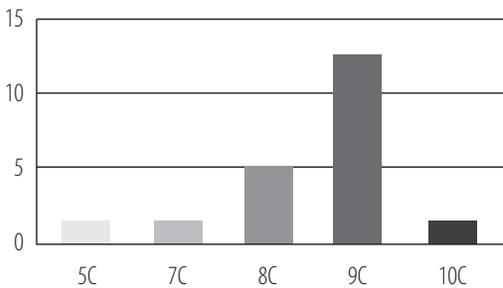


Figura 1. Forma C (TRVB)
Fuente: Acevedo y Mendoza, 2010

En la forma D, fue mejor la destreza (figura 2). Allí, la precisión fue más representativa desde la primera hasta y la última lámina, y 14 de los 21 sujetos lograron culminar el ejercicio a satisfacción.

Del total de la muestra, se encontró que el promedio de aciertos está entre 27 y 29 (85% de los sujetos), para un total de 18 sujetos.

En resumen, se considerará que el incremento de la edad y el decremento en la calidad de la educación media influyen negativamente sobre la ejecución de

la prueba, y no se observa una asociación significativa entre el género y la interpretación de las pruebas del TRVB en la mayoría de los resultados.

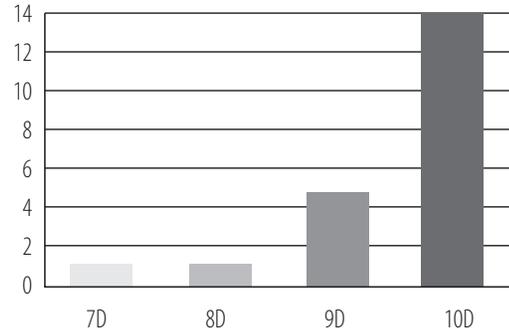


Figura 2. Forma D (TRVB)
Fuente: Acevedo y Mendoza, 2010

En la forma E, se notó un avance muy significativo, debido a que la puntuación oscila en la mayoría de los sujetos entre nueve y diez láminas de precisión, como se presenta en la figura 3.

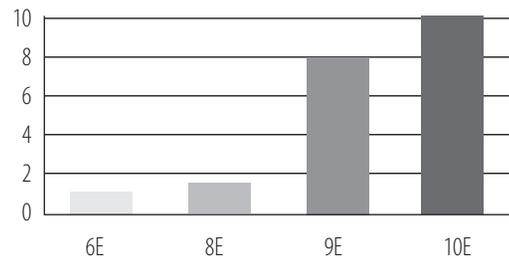


Figura 3. Forma E (TRVB)
Fuente: Acevedo y Mendoza, 2010

En cuanto al tipo de errores de *omisión de la figura periférica*, se identificó que ninguno de los sujetos no presentó este tipo de fenómeno. Esto indica que los estudiantes de primer semestre de las Facultades de Psicología de la Universidad Cooperativa de Colombia, sede Bucaramanga y Barrancabermeja, no presentan implicaciones diagnósticas significativas en relación con sus capacidades de retención-visión. Para el evento de las *rotaciones*, relacionadas con la estabilización (rotación de una figura que descansa sobre un ángulo, de modo que está dibujada como

apoyada sobre un lado), se presentó la rotación de la figura en mayor frecuencia (0,3%). Sin embargo, esto podría sugerir normalidad en comparación con otras investigaciones realizadas, y que ejecutaron la aplicación del mismo instrumento, en las cuales se encontró que habitualmente tanto en los sujetos de control como en aquellos con lesión cerebral se presentaba este tipo de error. Finalmente, en cuanto a los *errores de tamaño*, coherente con las edades de los sujetos objeto de estudio y el diseño típico de tres figuras del TRVB, se crea el contraste obvio entre las figuras centrales mayores y las figuras periféricas más pequeñas. Esto se debe a que en los sujetos de estudio no se observan variaciones significativas en cuanto al tamaño relativo de las figuras mayores y periféricas, y que las últimas están dibujadas casi siempre mucho más pequeñas que las figuras mayores, siendo estas aproximadamente del mismo tamaño que las del modelo.

En último lugar, en cuanto a los resultados obtenidos en la aplicación del TRVB, es posible afirmar que los sujetos de estudio no presentan dificultades significativas en cuanto a su percepción visual, memoria visual y las habilidades viso-constructivas, lo que nos permite descartar la presencia de una lesión cerebral o deficiencias mentales que afecten su libre desarrollo cognoscitivo.

Otro de los test aplicados a la muestra es el de *la figura compleja de Rey*, mediante el que se evalúa la actividad perceptiva a través del proceso de copia y de reproducción de memoria de una figura geométrica compleja, sin significado aparente. Mediante esta prueba, lo que se buscó en realidad fue realizar la medición del funcionamiento de los procesos de estructuración perceptiva y memoria visual de los sujetos de la muestra.

Uno de los mayores aportes de este test a la investigación es que permitió determinar que los sujetos de estudio presentan un rendimiento amnésico suficiente para su normal rendimiento atribuible a un nivel operatorio perceptivo superior (C: 34,21; M:

24,85), lo cual indica que no existe en los estudiantes ningún déficit en la percepción visual inmediata, toda vez que sí se identificaron deficiencias visográficas y visomemóricas no significativas.

El proceso de copia para las dos muestras fue bastante preciso y se ejecutó en tiempo normal, permitiendo entrever una cierta torpeza gráfica de ejecución, en algunos sujetos (0,21%). En el proceso de memoria o reproducción, hubo significancia en cuanto a la puntuación obtenida por las dos muestras. Esto ocurre ya que, aunque la puntuación correspondiente a la reproducción se ubica dentro de los parámetros de normalidad —tomando como referente la totalidad de respuestas—, se logra identificar una leve desorganización de los datos a fijar, sin presencia de deficiencias perceptuales, pero con cierto grado de pobreza en cuanto a la reproducción del recuerdo visual, que no manifiesta ningún tipo de deterioro cognoscitivo o lesión cerebral.

Se debe notar que, de acuerdo con lo expuesto en la tabla 2, como era de esperarse, la respuesta ante la copia de la figura es satisfactoria en la mayoría de la muestra (97%), y en menor cantidad (3%), con desempeño medio alto, tomando como referente la puntuación escalar (35,10) y la obtenida en promedio por la muestra (34,21). Este desempeño (3%) podría atribuirse a elementos de tipo motivacional al momento de realizar la prueba, o dificultades atencionales, no correspondiendo los resultados a lesiones cerebrales o trastornos mentales. No obstante, ante el proceso de reproducción, la significancia en cuanto a diferencias es un tanto demostrativa (de 9,36 menos), lo que indica que los procesos perceptuales de los sujetos se encuentran en perfecto funcionamiento, evidente en los puntajes obtenidos en la copia; sin embargo, sus procesos atencionales y de memoria posiblemente se encuentren obstaculizados debido a limitantes en la capacidad de concentración y procesos atencionales.

Respecto a los resultados de la prueba de Estado (Icfs), se observa un nivel bajo en el rendimiento de

Tabla 2. Muestra Barrancabermeja y Bucaramanga de la figura compleja de Rey y TRVB

Test de retención visual de Benton (TRVB)				Figura compleja de Rey		Muestra
C	D	E	TOTL	CP	MM	
8,428	9,428	8,928	26,785	33,67	22,71	BCA
8,74	9,71	9,85	28,28	35,28	29,14	BGA

Fuente: Acevedo y Mendoza, 2010

los estudiantes en comprensión lectora y análisis de textos, con un promedio aproximado de 47 puntos, hallándose entre la media del promedio. En contraste con los resultados de las pruebas aplicadas, puede que los estudiantes tengan limitantes en el proceso de formación básica secundaria relacionado con la utilización de estrategias de aprendizaje en lo referente a lectura, comprensión y su análisis.

En términos generales, los resultados de las diferentes pruebas aplicadas evidenciaron que las habilidades de percepción visual y transferencias ubicadas en el lóbulo frontal se encuentran desarrolladas de manera normal, entendiendo normal como el rango en que el mayor porcentaje de la población se encuentra. Lo anterior ocurre porque en la percepción no hubo evidencia de alguna alteración visoespacial y en el desempeño motor no se evidenció trazo tembloroso, es decir que hay buenas conexiones entre el lóbulo temporal y el lóbulo occipital, lo cual evidencia buena memoria visual a corto plazo y mediano plazo.

Desde la memoria auditiva, se observa que los estudiantes en su mayoría se encuentran dentro del promedio (9,5) con una desviación estándar de 0,8, entendiéndose que han desarrollado más su memoria a mediano plazo. Ante dichos resultados, se cree que los estudiantes tienden a perder la información inmediata, pero luego de categorizarla por medio de la repetición pasa a la memoria de mediano plazo.

Sin embargo, lo anterior no se puede desligar de la preferencia de los estudiantes por la memoria visual, entendiéndose que entre más se utilicen todos los órganos de los sentidos mejor es la retención de la información y su perpetuidad.

Conclusiones y recomendaciones

Tomando como referencia los resultados obtenidos en el presente estudio, se hace cada vez más imperiosa y urgente la necesidad de acercar posiciones epistemológicas, psicológicas y pedagógicas para mejorar los niveles de comprensión, la manera como los estudiantes adquieren los nuevos conocimientos, generar estrategias de mejoramiento académico que permitan fortalecer o desarrollar competencias en procesos atencionales, y obtener así un mejor desempeño académico en los estudiantes.

A partir de este conocimiento integrado, se proponen modelos de enseñanza y confecciones para mejores materiales. Estos serán más adecuados y adaptados a las necesidades individuales de los estudiantes, las características específicas del contenido y los alumnos lo deberán percibir de una manera más próxima a su entorno experiencial.

Es posible afirmar que algunas de las características más notables que presentan los estudiantes de primer nivel de la Facultad de Psicología de la Universidad Cooperativa de Colombia de las sedes Bucaramanga y Barrancabermeja relacionadas con los bajos niveles de comprensión lectora giran en torno a:

- Aproximación pasiva a la lectura o rechazo a esta (conductas de evitación referidas a la lectura).
- Falta de motivación por dificultades para comprender textos; falta de fortalecimiento de las competencias lectoras.
- Dificultades en procesos atencionales.
- Atención dispersa.

- Evaluación externa por parte del profesorado en términos de sí-no, correcto-incorrecto.
- Dificultad para reconocer el significado de las palabras/frases.
- Dificultades de fijación de la información.
- Dificultades de retención de la información relacionada con procesos atencionales.
- Dificultades de evocación de la información.
- Dificultades para extraer la idea principal o apartes importantes de un ejercicio.

Se recomienda establecer un programa de ejercitación en comprensión lectora o talleres de mejoramiento académico para estudiantes de primer nivel, con el objeto de facilitar herramientas a los docentes para un mejor desempeño, con ejercicio prácticos que incluyan:

- Dada una premisa, formar parejas de palabras (sinónimos y antónimos).
- Dado un texto o imagen, elegir las frases que le correspondan.
- Asociar imágenes a frases (relaciones de polisemia, campos semánticos).
- Dada una premisa, sustituir unas palabras por otras.
- Ejercicios de memoria visual.
- Ejercicios para la memoria auditiva.
- Completar un texto con palabras.
- Poner un título a un texto o imagen.
- Resolver jeroglíficos.
- Hacer inferencias sobre un texto.
- Ante una premisa dada, enlazar columnas de palabras o frases.
- Localizar incoherencias semánticas o gramaticales y sustituir por la forma correcta.
- Implementar asignaturas electivas en primeros niveles relacionadas con procesos de comprensión lectora, percepción y memoria.

- Mediante pedagogía libre, diseñar estrategias metodológicas en las que se utilicen todos los órganos de los sentidos, en especial el auditivo y visual para asegurar la retención de información en los estudiantes a largo plazo.
- Direccional estrategias pedagógicas con los estudiantes de básica secundaria en especial los que ingresan de colegios públicos para fortalecer los procesos de comprensión lectora y análisis de textos.
- Metodologías de aprendizaje con mapas mentales, mapas conceptuales, mentefacto, entre otros.
- Diseñar una cartilla institucional informativa sobre los procesos de comprensión lectora y metodologías de aprendizaje para los estudiantes de primer semestre.
- Diseño de material educativo que permita al estudiantes reforzar los procesos de atención, memoria y comprensión lectora.
- Dentro de las estrategias en el aula de clase, implementación de una evaluación de la comprensión lectora y estilos de aprendizaje a los estudiantes de primer semestre.

Para fortalecer el apoyo académico de los estudiantes a través del programa institucional Uceista de bienestar universitario, de acuerdo con las necesidades de orden académico, se requieren estrategias que impulsen a que los docentes remitan los casos detectados de estudiantes que presenten dificultades académicas, ausentismo, necesidades educativas especiales, entre otras. Así, se logrará la participación de todos los estudiantes regulares que necesiten asesoría o apoyo en alguna asignatura específica.

Con respecto a las Facultades de Psicología de la Universidad Cooperativa de Colombia de las sedes Bucaramanga y Barrancabermeja, es necesario que desde las prácticas, rotaciones y pasantías se lideren los procesos de desarrollo de los talleres para estudiantes de primer nivel que permitan el reforzamiento en competencias genéricas, y fortalezcan estos

procesos en los estudiantes. También es necesaria la capacitación para los docentes con respecto a las estrategias metodológicas de enseñanza-aprendizaje que pueden implementar con sus educandos.

Para las estrategias de aprendizaje se requiere de un acompañamiento integral educativo, pedagógico, psicológico y continuo, que le permita a los estudiantes adquirir hábitos y conductas que favorezcan los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Referencias

- Bransford, J.D. y Jhonson, M.K. (1972). Contextual prerequisites for understanding: Some investigations of comprehension and recall. *Journal of verbal Learning, 11*, 117-126.
- Dakar. (2000). *Educación para todos: Cumplir nuestros compromisos comunes*. Foro Mundial sobre la Educación 101.
- Echeverría, M. y Barrenetxea, I. y Tapia, A (2000). Dificultades de comprensión lectora en estudiantes universitarios. Implicaciones en el diseño de programas de intervención. *Revista Psicodidáctica, 10*, 12-20.
- García Madruga, J.A., Martín Cordero, J.L., Luque, J.L. y Santamaria, C. (1995). Comprensión y adquisición de conocimiento a partir de textos. Madrid: Siglo XXI.
- Just, M.A. y Carpenter, P.A. (1976). The role of eye-fixation research in cognitive psychology. *Behavior Research Methods, 8*(2), 139-143.
- Kellog, R.T. y Raulerson, B.A. (2007). Improving the writing skills of college students. *Psychonomic bulletin review, 14*(2), 237-242.
- Kintsch, W. y Van Dijk, T. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review, 85*(5), 363-394.
- Luceño Campos, J.L. (2006). Valoración de producción escrita de textos académicos en el contexto universitario. *Escuela Abierta, 9*, 145-159.
- Mayer, R. (2002). *Comprensión lectora. Psicología de la educación. El aprendizaje de las áreas del conocimiento, 247*(10), 65-71.
- Roser (1962). Comprensión lectora. Eduteka.
- Sánchez, E. (2009). Ayudar a comprender y enseñar a comprender necesidades de los alumnos y necesidades de los profesores. Recuperado de <http://www.leer.es/wp-content/uploads/CongresoLeer01/pagina01.html>
- Tapia, A. (1994). *¿Cómo enseñar a comprender un texto?* Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Van Dijk, T.A. y Kintsch, W. (1977). *Strategies of discourse comprehension*. Nueva York: Academic Press.
- Vidal-Abarca, E. y Gilabert, R. (1991). *Comprender para aprender*. Madrid: CEPE.