

COMPRENSIÓN VERBAL EN ALUMNOS UNIVERSITARIOS

Telma Piacente*

Resumen

En este trabajo se comunican los resultados preliminares de una investigación más amplia sobre desempeño y autopercepción en lectura y escritura de alumnos universitarios. Se trata en este caso de los resultados en comprensión verbal, dadas las relaciones que guarda con la comprensión lectora. Esta última constituye un aspecto crítico, particularmente en la construcción del *modelo de situación*, que se logra vía integración de la información proporcionada por el texto con el conocimiento previo relevante. Para su estudio se seleccionó una muestra piloto aleatoria de 60 alumnos de tercer año, de ambos sexos, de 23 años de edad promedio, a los que se les aplicó colectivamente las pruebas Vocabulario, Información y Analogías del WAIS III. Los resultados en el Índice de Comprensión Verbal muestran medidas de tendencia central semejantes a los de la muestra de tipificación y una dispersión menor, con casos particulares con puntuaciones en el límite inferior del promedio. Se hacen observaciones respecto del desempeño en población universitaria y sobre algunas particularidades acerca del tipo de errores en las respuestas proporcionadas, que merecen consideraciones adicionales. En principio indican ausencia e insuficiencia de información, confusiones conceptuales en algunos términos de uso relativamente frecuente y dificultades en la formación de conceptos,

* Psicólogo Clínico. Director de la Carrera de Doctorado en Psicología y del Instituto de Investigaciones. Profesora Titular Regular. Facultad de Psicología, UNLP, Argentina. E-mail: Piacente@isis.unlp.edu.ar

situación a ser atendida por sus implicaciones en el aprendizaje exitoso a partir de los textos.

Palabras clave: comprensión verbal – lectura – alumnos universitarios.

En este trabajo se analiza el desempeño en comprensión verbal de alumnos universitarios de Psicología al promediar los estudios de grado. Forma parte de una investigación más amplia sobre la autopercepción y desempeño en lectura y escritura de esa población (Piacente, & Tittarelli, 2010).

Los desempeños críticos observados en investigaciones anteriores (Diamond, & Gutlohn, 2007; Piacente & Tittarelli, 2009), conducen a examinar el desempeño oral de los alumnos en el nivel educativo seleccionado. En relación con ello uno de los objetivos de este trabajo es examinar el desempeño efectivo que se observa cuando se aplican instrumentos específicos de comprensión verbal. El Índice de Comprensión Verbal de las escalas Wechsler (Wechsler, 2002) que incluye las pruebas de Vocabulario, Información y Analogías, fue seleccionado en virtud de poder obtener información pertinente en torno a tres manifestaciones significativas de la comprensión verbal: el caudal léxico, los conocimientos previos y la formación de conceptos.

Los resultados encontrados en la prueba piloto sobre dicha evaluación, posibilitan las reflexiones preliminares sobre el tema y, en consecuencia, el ajuste del instrumento y/o de los procedimientos utilizados.

Marco teórico y antecedentes

En relación con las competencias que deben alcanzarse en un proceso de alfabetización exitosa, los modelos más conspicuos de comprensión lectora (Kintsch, 1998; Kintsch & Rawson, 2005), señalan la importancia del vocabulario y de los conocimientos previos a la hora de interactuar con un texto escrito.

Según el modelo de Gough y Tunmer (1986), la comprensión verbal juega un rol determinante en la comprensión lectora a medida que se avanza en el trayecto formativo. Efectivamente, ese modelo plantea modificaciones en tales relaciones según se trate de los primeros años escolares o de los años posteriores. Como se recordará, el modelo plantea que la comprensión lectora debe entenderse como la multiplicación de las habilidades de decodificación por las de comprensión oral. Pero moderan estas afirmaciones en el sentido del peso relativo mayor de una y otra variable de acuerdo a las correlaciones encontradas en su trabajo:

a) en los primeros grados: r Comprensión lectora x Decodificación = 0.61 y r Comprensión lectora x Comprensión oral = 0.39.

b) en grados posteriores y según se avanza en la escolaridad: r Comprensión lectora x Decodificación = 0.39 y r Comprensión oral x Comprensión lectora = 0.61

A su vez en el modelo de Kintsch (Kintsch, 1998; Kintsch & Rawson 2005), la comprensión textual se define a menudo como incluyendo diferentes niveles (Kintsch, 1998) de comprensión en la lectura. En el primero aparece *un nivel lingüístico o procesamiento de las palabras y frases particulares contenidas en el texto*. El lector debe decodificar los símbolos gráficos presentes en la página. Están involucrados procesos perceptuales del mismo modo que el reconocimiento de palabras y el análisis sintáctico (parsing) (la asignación de palabras a los roles que cumplen en oraciones y frases). El

segundo nivel, denominado *texto base o base del texto*, supone algo más que el significado de las palabras o de su combinatoria para formar proposiciones en una interrelación denominada microestructura. El conjunto de un texto posee también relaciones semánticas específicas, organizadas en unidades de nivel más alto, denominada *macroestructura*. Finalmente el tercer nivel, corresponde a la construcción del *modelo de situación*, es decir al modelo mental de la situación descrita en el texto. Generalmente esto requiere la integración de la información proporcionada en el texto con el conocimiento previo relevante y los propósitos del comprensor. Efectivamente dicha integración corresponde a una red interconectada de contenidos o informaciones. Al respecto son importantes dos categorías de conexiones significativas: las relaciones referenciales y las relaciones lógico-causales. Ambas involucran un conocimiento lingüístico y general extenso, que requieren de la coordinación de múltiples aspectos de la información (Kucan & Sullivan Palincsar, 2011).

El conocimiento del vocabulario. Es el conocimiento de las palabras y de su significado. Steven Stahl (1998) puntualiza que el conocimiento de la palabra no sólo implica una definición, sino también cómo esa palabra se adecua al mundo. En materia de lenguaje escrito, el vocabulario cumple un papel destacado tanto en el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura como en la comprensión y producción textual posterior. Efectivamente, los lectores no comprenden un texto ni pueden escribir adecuadamente cuando desconocen el significado de las palabras. De este modo, entre los beneficios de poseer un vocabulario amplio, nada es tan importante como su contribución a la comprensión lectora. Los expertos en vocabulario coinciden en que una comprensión lectora adecuada depende, aunque no exclusivamente, del conocimiento de las palabras de un texto (Nagy & Scott, 2000; Kamil, 2004). Conocer el significado de las palabras no sólo ayuda al lector a captar la idea principal que aparece en el texto sino, además, a

inferir correctamente el significado de palabras desconocidas. Asimismo en otros estudios nacionales y del exterior se ha aportado evidencia acerca de la importancia la amplitud del vocabulario en la composición escrita (Piacente & Tittarelli, 2008; Silvestri, 2009).

De acuerdo a Graves, Juel y Graves (2001), los niveles de dominio de las palabras abarcan desde un conocimiento preciso y completo del significado, pasando por un conocimiento más general o del uso de las palabras, hasta sólo su reconocimiento cuando se presentan por escrito. No obstante, aprender el significado de las palabras no resulta suficiente para abarcar el campo de las denotaciones y connotaciones que implican, así como sus modos de uso, particularmente a nivel textual. El conocimiento del vocabulario no es algo que puede ser definitivamente dominado, sino algo que se expande a lo largo de la vida. Ello se adquiere gradualmente, a través de muchas experiencias de lenguaje, pero también a través de la enseñanza explícita (Kamil, 2004).

Los conocimientos previos. En cuanto a la información que dispone una persona, refiere a los conocimientos previos que ha logrado adquirir de acuerdo a sus experiencias vitales, que tiene almacenados en su memoria a largo plazo. Refieren a una compleja relaciones de formas y dimensiones. Entre ellas se han señalado tres tipos de conocimientos: lingüísticos, escolares y extraescolares y específicos de dominio (Alexander & Jetton, 2000).

Cuando se trata de poblaciones que han atravesado los niveles educativos relativos a la escolaridad primaria y secundaria y han alcanzado el universitario, se espera que tengan conocimientos generales del mundo y algunos específicos de dominio en determinadas áreas. En el mismo sentido se inscriben los conocimientos lingüísticos, que van más allá del correspondiente al léxico, para extenderse a los niveles sintácticos y semánticos, así como a la adecuación pragmática del uso del lenguaje. El conjunto de estas

consideraciones repercute tanto en la comprensión oral cuanto en la comprensión lectora, particularmente cuando se ha logrado la decodificación fluida del material escrito.

La formación de conceptos. Otro de los elementos que incide en la comprensión verbal, y consecuentemente en la comprensión lectora, refiere a la formación de conceptos. Un concepto es una unidad cognitiva de significado, es decir una unidad de conocimiento. Para la formación de conceptos es necesario clasificar los elementos, palabras, situaciones, eventos, es decir asignarles categorías. Una de las cuestiones involucradas corresponde al reconocimiento del género próximo y la diferencia específica, que se relaciona estrechamente con las posibilidades de definición que aclaran el significado de los términos a ser considerados. El género propio es aquella característica que poseen los miembros de una especie. La diferencia específica es la característica que distingue al objeto que se quiere definir, entre los otros objetos.

Por otra parte, puede señalarse que las dificultades conceptuales pueden referir a las relaciones existentes entre el significado de nuevas palabras y los conocimientos preexistentes. Muchas veces tales palabras pueden constituir nuevos elementos para conceptos que ya se poseen. Se requiere por lo tanto la adquisición de nueva información factual o un nuevo sistema de conceptos (Nagy & Hiebert, 2011).

La evaluación de la comprensión verbal a través de las pruebas de Vocabulario, Información y Semejanzas

Son muchos los procedimientos e instrumentos a través de los cuales puede examinarse la comprensión verbal. En el caso del *Índice de comprensión Verbal* de la Escala Wechsler para la medida de la inteligencia de adolescentes y adultos (Wechsler, 2002) se han incluido tres pruebas: Vocabulario, Semejanzas e Información.

Para examinar el caudal léxico, en el Subtest de Vocabulario se solicita que se explicita el significado de una lista de términos. Se trata de indagar entonces los niveles de comprensión léxica o vocabulario comprensivo.

En el Subtest de Información, se indagan conocimientos generales, habitualmente sensibles a los aprendizajes, a los intereses y curiosidad intelectual, a la atención al entorno y a la riqueza del mundo circundante. En el ámbito educativo, analizar los conocimientos previos de los alumnos resulta crítico a la hora de diseñar el proceso de enseñanza-aprendizaje, en gran medida porque da cuenta de aquello que debe ser específicamente explicitado u omitido. Naturalmente en los estudios universitarios, cobran relevancia no sólo los conocimientos generales del mundo, sino aquellos de dominio específico.

El Subtests de Semejanzas presenta pares de términos, referidos a objetos, y situaciones, que en algunos casos corresponde a entidades concretas y en otros a entidades que no lo son. Encontrar las semejanzas entre tales términos admite se les adjudiquen características abstractas, funcionales o concretas, en relación con el género propio y la diferencia específica que les corresponde.

A su vez, en el Subtest de Información, se elicitan respuestas a partir de preguntas referidas a una pluralidad de dominios, desde los que hacen referencia a situaciones o conocimientos de la vida cotidiana hasta otros de carácter más abstracto o bien más ligados a dominios específicos.

Las implicancias de la comprensión verbal en la comprensión lectora han conducido a plantear en esta investigación una serie de interrogantes a propósito de la comprensión verbal de los estudiantes en relación con su desempeño lector/escritor. Los mismos pueden ser formulados de la siguiente manera ¿Cuál es el caudal léxico de los alumnos al

ingreso a la universidad, una vez finalizados los estudios secundarios? ¿Cuáles son sus posibilidades para elaborar conceptos? ¿Cuáles son las informaciones –conocimientos previos generales del mundo- de los que disponen? ¿Cuál es el tipo de conocimiento involucrado en cada uno de ellos?

En razón de ello se han especificado los siguientes objetivos, para esta parte de la investigación en curso.

Objetivos

- Examinar la comprensión verbal de los estudiantes.
- Realizar el análisis preliminar de los resultados obtenidos que posibilite el ajuste de los instrumentos y/o procedimientos de evaluación de la comprensión verbal.

Métodos

Participantes

Se incluyeron en este estudio 60 sujetos (54 mujeres y 6 hombres, con una Media de edad de 22,48 años, rango de edad 19 a 36 años), que cursaban el tercer años de estudios de la Carrera de Licenciatura en Psicología de la U.N.L.P., que procedían de la misma localidad, una ciudad del interior de la Provincia de Buenos Aires (Argentina).

Materiales y procedimientos

Se utilizaron los subtests que componen el índice de Comprensión Verbal de la Tercera Revisión de las Escala Wechsler para la medida de la Inteligencia de los Adultos-WAIS III (Wechsler, 2002)¹.

¹ Traducción y adaptación al español, Editorial Paidós (Argentina).

Los subtests se administraron colectivamente sin límite de tiempo. Para ello se preparó un protocolo especial, con instrucciones específicas por escrito. Previamente se analizó la confiabilidad (coeficiente Alfa de Cronbach) de la prueba comparando los resultados de las aplicaciones individuales canónicas con los de esta nueva modalidad.

Se calcularon las medidas de tendencia central y de variabilidad. Se agruparon los puntajes en tres categorías para cada uno de los subtests y para el índice total (< pje. 10, pje. 10 a 13 y pje. > de 13), para establecer el porcentaje de sujetos que obtuvieron puntajes en cada una de ellas. Se calcularon las diferencias de medias entre los tres subtests y las diferencias de porcentajes entre las categorías propuestas. Se realizó además un análisis cualitativo de algunas de las respuestas a ítems particulares, que posibilitan elaborar interpretaciones preliminares respecto de los errores cometidos.

Resultados

Comprensión verbal

El rango de puntuaciones escalares para las tres pruebas fue el siguiente: Vocabulario: 7-13, Analogías: 7-12, Información: 5-14. Las puntuaciones medias en cada una de ellas resultaron semejantes a la del grupo normativo. Las desviaciones estándar fueron algo menores, dando cuenta de una mayor homogeneidad. No aparecen diferencias que alcancen significación estadística entre ellas.

Tabla 1

Medias y DS en las Pruebas de Comprensión Verbal

| Subtests | Media | DS |
|-------------|-------|------|
| Vocabulario | 10,56 | 1,53 |

| | | |
|-------------|-------|------|
| Semejanzas | 10,35 | 2,60 |
| Información | 9,83 | 2,18 |

Los porcentajes de sujetos incluidos en las categorías seleccionadas para los puntajes escalares totales (< 10, de 10 a 13 y > de 13), permite observar que la mayoría se ubica en las dos primeras categorías y sólo un porcentaje exiguo obtiene una puntuación mayor a un desvío estándar de la media. Cuando se analizan por separado los porcentajes en los subtests individuales, en el caso de Vocabulario ningún puntaje se ubica en la categoría mayor y sólo un pequeño porcentaje lo hace en el caso de Información (Tabla 2).

Tabla 2: *Porcentaje de sujetos en distintas categorías de puntuaciones*

| Subtests | Pje.< 10 | Pje. 10-13 | Pje. >13 |
|-------------|----------|------------|----------|
| Vocabulario | 26,09% | 73,91% | - |
| Semejanzas | 39,13% | 47,82% | 13,04% |
| Información | 43,48% | 52,17% | 4,34” |
| Total | 36,23% | 57,97% | 5,79% |

Sin embargo, más allá de la actuación del grupo en términos de los puntajes alcanzados, resulta de interés examinar algunos ejemplos de las respuestas proporcionadas, que ilustran con mayor detalle las cuestiones vinculadas con el caudal de vocabulario, la formación de conceptos y los conocimientos previos.

A. Vocabulario

Ítem 9: Ayer: “Día después de hoy”.

Ítem 12: Diverso: “Confuso, raro”.

Ítem 20: Plagiar: “Rezo”

Ítem 21: Tangible: “Algo frágil”; “Flexible”.

Ítem 22: Acueducto: “Espacio entre dos cosas”; “Componente del sistema nervioso”.

Ítem 23: Balada: “Danza”.

B. Semejanzas

Ítem 9: Mesa-Silla: “Para comer”

Ítem 13: Huevo-Semilla: “Su forma”, “son alimentos”, “En gallina (¿) la gallina come semillas y pone huevos”.

Ítem 14. Vapor-Niebla: “No dejan ver”

C. Información

Ítem 5. ¿Qué es un termómetro?: “Movimiento de la tierra”.

Ítem 7. ¿En qué continente está Canadá?: “En América del Sud”.

Ítem 11. ¿Quién pintó la Capilla Sixtina?: “Leonardo da Vinci”

Ítem 22. Nombre tres clases de vasos sanguíneos del cuerpo humano. “RH, plasma, plaquetas”

Ítem 24. ¿Por qué fue famosa Marie Curie?: “Porque cantaba”.

Estos resultados inducen a plantear, más allá del porcentaje de aciertos o errores, las características de estos últimos. En la prueba de Vocabulario, si bien las respuestas

ilustran sobre el desconocimiento del campo semántico de la palabra involucrada, llaman particularmente la atención las proporcionadas frente a determinados ítems. En algunos casos se trata de palabras frecuentes para alumnos que han alcanzado el nivel de los estudios superiores, tales como “ayer” o “diverso”, y resulta esperable que las conozcan. En otros, de una suerte de contaminación entre términos o conceptos, tal como sucede en la definición de “plagiar” como “rezo”, posiblemente con referencia a la palabra “plegaria” y en la definición de “acueducto” como “componente del sistema nervioso”. En la prueba de Semejanzas, llaman la atención el grado de abstracción de las respuestas, muchas de las cuales no exceden el nivel concreto, dando cuenta de dificultades en el nivel esperable en la universidad. Finalmente en la prueba de Información, es posible señalar las confusiones que se ponen de manifiesto en conocimientos de carácter general y específico, como se observa en las respuestas a los ítems seleccionados más arriba. No obstante no siempre resultan, en una primera aproximación, de la misma naturaleza. Por ejemplo la respuesta en el ítem 11, refiere a un tipo de conocimiento de los pintores que caracterizan una época, aunque obviamente se confunden, en tanto en otros, como en el ítem 24, se ofrece una respuesta “contaminada” con conocimientos e intereses actuales.

Conclusiones

En este trabajo se examinó el desempeño de los alumnos en pruebas destinadas a examinar la comprensión verbal, sobre la base de la importancia que reviste para la comprensión lectora y la producción escrita. Su objetivo fue contar con elementos de juicio, a partir de los análisis preliminares realizados en el estudio piloto, que permitieran el ajuste del instrumento y/o procedimientos utilizados a la hora de evaluar a la muestra definitiva.

En primer lugar, se observa que los niveles de desempeño de la población universitaria son semejantes, aunque algo más homogéneos a los de la población normativa. Llamamos la atención en la medida que se esperarían puntuaciones más altas, considerando que se trata en este caso exclusivamente de población universitaria, y por lo tanto con mayores oportunidades educativas. Concomitantemente, aparece un porcentaje nulo de sujetos que se ubican en puntajes superiores a un desvío estándar de la media en el subtest de vocabulario y un reducido porcentaje que lo hace en el subtest de información.

En segundo lugar, parece promisorio atender no sólo a las puntuaciones obtenidas, sino además, al tipo de errores cometidos. No se trata sólo de desconocimiento de términos o falta o insuficiencia de conocimientos generales, y de la formación de conceptos, sino, en algunos casos, de distorsiones semánticas y conceptuales. Ello requiere un análisis más exhaustivo, que permita identificar con mayor certeza las razones de su aparición en las respuestas proporcionadas.

Ahora bien, es esperable a nivel universitario que los alumnos que cursan el trayecto medio de la carrera, dispongan de conocimientos más extensos y precisos de palabras, información general más amplia y de contar con la posibilidad de conceptualizar categorías en relación con el género próximo y la diferencia específica. Al respecto, es necesario reflexionar, sobre la enseñanza del vocabulario general y específico, sobre la precisión de su uso, sobre la importancia de los conocimientos generales del mundo y específicos de dominio así como sobre las condiciones que posibilitan arribar a conceptualizaciones adecuadas.

La literatura especializada insiste, cada vez con mayor frecuencia, sobre la importancia que asumen el vocabulario, los conocimientos previos y la formación de conceptos para arribar a la comprensión profunda de un texto, es decir a la elaboración del *modelo de*

situación (Kintsch & Rawson, 2005). Concomitantemente, aparecen investigaciones progresivamente numerosas relativas a las estrategias diferenciadas para promoverlos, en función del papel crucial que cumplen, entre otras cuestiones, en el aprendizaje exitoso a partir de los textos.

Recibido: 19-09-2012

Aceptado: 10-10-2012

Referencias

- Alexander, P. A., & Jetton, T. L. (2000). Learning From Text: A Multidimensional and Developmental Perspective. En M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson & R. Barr (Eds.), *Handbook of Reading Research*, (Vol. III, pp. 285-310). Mahwah, NJ: Erlbaum
- Diamond, L., & Gutlohn, L. (2007). *Vocabulary Handbook*. Baltimore: Paul Brookes.
- Gough P.B. & Tunmer, W.E. (1986). Decoding reading, and reading disabilities. *Remedial and Special Education*, 7 (1), 6-10.
- Graves M. F., Juel, C., & Graves, B. B. (2001). Vocabulary Development. En F. M. Graves, C. Juel & B. B. Graves, *Teaching Reading in the 21st. Century*, (pp.202-245). Boston: Allyn and Bacon.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension. A paradigm for cognition*. UK: Cambridge University Press
- Kintsch, W., & Rawson, K. A. (2005). Comprehension. En Margaret J. Snowling and Ch. Hulme (Eds.), *The Science of Reading: A Handbook*, (pp. 209-226). Malden, MA: Blackwell Publishing
- Kucan, L., & Sullivan Palincsar, A. (2011). Locating Struggling Readers in a Reconfigured Landscape. A conceptual Review. En. M. L. Kamil, P. D. Pearson, E. Birr Moje, & P. P. Afflerbach (Eds.), *Handbook of Reading Research*, (Vol. IV, pp.343-358). N. York: Routledge
- McCardle, P. & Chhabra, V. (2004). *The Voice of Evidence in Reading Research*. Baltimore: Paul Brookes Publishing.
- Nagy, W. E., & Hiebert, E. H. (2011). Toward a Theory of Word Selection. In. M. L. Kamil, P. D. Pearson, E. Birr Moje, & P. P. Afflerbach (Eds.), *Handbook of Reading Research*, (Vol. IV, pp.388-404). N. York: Routledge

- Nagy, W. E., & Scott, J. (2000). Vocabulary processing. In M. L. Kamil, P. D. Pearson, E. Birr Moje, & P. P. Afflerbach (Eds.), *Handbook of Reading Research*, (Vol. IV, pp.260-284). N. York: Routledge
- Piacente, T., & Tittarelli, A. M. (2010). *Comprensión lectora y producción escrita. Desempeño y autopercepción de los alumnos universitarios de Psicología*. Secretaría de Ciencia y Técnica de la U.N.L.P. Programa de Incentivos a los Docentes Investigadores. Años 2010-2013. Proyecto en curso.
- Piacente, T. & Tittarelli, A. M. (2008). Comprensión y producción de textos en alumnos universitarios. La reformulación textual. *Orientación y Sociedad*. V. 7, 125-134.
- Piacente, T., & Titarelli, A.M. (2009). Aprendizaje del lenguaje escrito. Su evaluación. *Revista de Psicología. Segunda época, Vol 10*,199-212.
- Silvestri, A. (2001). *La adquisición discursivo-cognitiva en la escuela secundaria. Habilidades de reformulación y estrategias de memoria*. Tesis doctoral (inédita). Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.
- Stahl, S. (1998). Four Questions About Vocabulary Knowledge and Reading and Some Answers. En C. R. Hynd (Ed.), *Learning from text across conceptual domains*, (pp.73-94). Mahawah, NJ: Erlbaum.
- Wechsler, D. (2002). *WAIS III Escala de Inteligencia Wechsler para adultos – III*. Buenos Aires: Paidós.