

Relación entre disponibilidad léxica y comprensión lectora, en un contexto de educación técnico profesional rural

Relationship between lexical availability and reading understanding. An approach to rural professional technical education

MILKO CEPEDA G. *, ÁNGELA CÁRDENAS M. *,
MACARENA CARRASCO B. *, NICOLE CASTILLO M. *, JOSELYNE FLORES J. *,
CONSTANZA GONZÁLEZ R. * & MELANIE ORÓSTICA D. *

*Universidad Católica del Maule

✉ mcepeda@ucm.cl; angeladejesus.cm@hotmail.es; maca.macb@gmail.com;
nicolecastillo@live.cl; joselynefloresj@gmail.com; constanza.gonro@gmail.com;
melanie_oroistica@live.com

RESUMEN

El presente artículo tiene por objeto analizar la relación de tres índices considerados para pesquisar la disponibilidad léxica –índice de cohesión, promedio de palabras, número de vocablos y número total de palabras– y la comprensión lectora en un contexto de educación técnico profesional rural. Para cumplir este objetivo se evaluó a un curso de primer año medio de un contexto técnico profesional rural, durante el transcurso del desarrollo de la práctica profesional de las profesoras en formación de Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicación, de la Universidad Católica del Maule. Fueron aplicadas una encuesta de asociación libre (para análisis de dispolex) y dos evaluaciones de comprensión lectora extraídas de test liberados de la prueba PISA. Los resultados obtenidos muestran que aquellos sujetos que tuvieron índices de cohesión léxica más dispersos también evidenciaron bajos rendimientos en la comprensión de los textos. Si bien lo relevante del proceso educativo en un colegio técnico profesional es la adquisición de un oficio, también el estudio nos plantea la necesidad de brindar a los estudiantes una educación integral que asegure competencias en todos los ámbitos de su desarrollo académico.

Palabras claves: Comprensión lectora, disponibilidad léxica, léxico, educación técnico profesional.

ABSTRACT

This article aims to analyze the relationship between the three indexes considered to search for lexical availability - cohesion index, average words, number of terms and total number of words - and reading comprehension in a context of rural technical-professional education. To fulfill this objective, a First Grade Course was evaluated in a rural technical-professional context, during the carrying out of the teachers' professional practice of Language and Communication Pedagogy, at the Catholic University of Maule. A free association survey (for dyspolex analysis) and two reading comprehension assessments, extracted from released tests from the PISA test, were used for these purposes. The results obtained show that subjects who had more dispersed lexical cohesion indexes also showed low yields in texts comprehension. Although the relevance of the educational process in professional technical school is the acquisition of a trade, the study also raises the need to provide students a comprehensive education that ensures competencies in all areas of academic development.

Key words: Reading comprehension, lexical availability, lexicon, professional technical education.

INTRODUCCIÓN

La Comuna de Talca se caracteriza por poseer una de las poblaciones con mayor componente rural de Chile, siendo -en este contexto- y desde siempre, la actividad agrícola uno de los pilares de la economía regional. En la medida que los campos se han ido tecnificando y requiriendo mano de obra calificada, se comenzaron a implementar escuelas y liceos técnicos que imparten carreras relacionadas con el agro. Los principales destinatarios de este sistema educacional son, justamente, los hijos de familias rurales que tienen en su mayoría estudios básicos o medios incompletos, que viven en un ambiente de alta vulnerabilidad y que ven en estos colegios un mecanismo para asegurar su futuro al tener un mayor grado de cualificación.

Según Williamson (2002), se comprende por "rural" el territorio (relación de espacio-ambiente, sociedad, cultura y economía) estructurado en torno a procesos económicos de extracción natural, de elaboración directa de productos agropecuarios, mineros o pesqueros, de turismo especializado, que cuentan con población generalmente dispersa o agrupada en pequeñas villas de no más de 2.000 habitantes; además, lo rural cuenta con procesos de socialización, producción y reproducción cultural y/o lingüística particular. En esta última se integra la educación y cómo esta influye con sus distintos factores en la comprensión del niño que se ha desenvuelto en un lugar rural (pp. 93-94).

En este sentido el autor plantea que en el mundo rural existe una carga social negativa en cuanto al desarrollo educativo y cuyas desigualdades los colegios están empeñados en

nivelar.

Respecto de los niños, aquellos rurales e indígenas presentan peores indicadores que los de zonas urbanas o no indígenas. El contexto rural de pobreza y sus consecuencias en las familias marca negativamente las condiciones de desarrollo de los niños rurales, indígenas y no indígenas, obligando a la escuela a suplir déficit generado por la estructura social. Williamson (2002, p.12)

Desde esta perspectiva, resulta innegable que la ruralidad tiene influencia sobre aquellos que la viven; ejemplo de ello, es que los índices de desarrollo humano son más bajo de lo normal. Según los estudios realizados por Williamson (2002), la población escolar rural representa un 14,03 % del total de la enseñanza básica chilena, cifra muy próxima a la proporción de población rural del país (p. 97).

Sin embargo, el mismo contexto de vulnerabilidad al que estos colegios están expuestos, ha conspirado con el desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje exitosos en cuanto a su medición con pruebas estandarizadas y en aspectos que no tengan que ver con otras materias fuera del ámbito profesional. En general, los resultados del SIMCE no tienden a ser altos, y muy por el contrario, muestran una tendencia a la baja, con puntajes que evidencian la complejidad de abordar materias como lenguaje y matemática.

En el contexto estudiado, los datos muestran que los resultados en la prueba SIMCE del año 2014 en comprensión lectora presentaban el siguiente panorama:

- El promedio SIMCE del año 2014 en comprensión lectora es de 205 puntos.
- El resultado es más bajo que el año anterior.
- Siguiendo los estándares de aprendizaje, los alumnos de este liceo están en el nivel de aprendizaje insuficiente (82,1%).

COMPRENSIÓN LECTORA Y DISPONIBILIDAD LÉXICA

Cuando se habla de comprensión lectora se debe tomar conciencia de la complejidad de las variables que se utilizan a diario para definirla y para poderlas implementar en el ámbito de la educación. En la comprensión lectora no solo intervienen elementos lingüísticos, sino que también, factores de cognición, de percepción, componentes actitudinales y el contexto sociológico donde se desenvuelven los sujetos. Es una actividad que transgrede la sola decodificación del mensaje y que lleva al lector a interpretar y valorar lo que lee.

En este sentido, Goodman (1995) define el proceso de lectura en términos cognitivos, donde las tareas que desarrolla el lector ponen en juego aspectos de pensamiento y aspectos

lingüísticos:

“El leer es un proceso psicolingüístico en el sentido de que se inicia con una representación lingüística superficial codificada por un escritor y termina con un significado que el lector construye. Por lo tanto, hay una interacción esencial entre lenguaje y pensamiento al leer. El escritor codifica pensamiento como lenguaje y el lector decodifica lenguaje como pensamiento. Es esta la famosa visión del leer como juego psicolingüístico de descubrimiento” (p.40).

Por otra parte, debe considerarse que los elementos que se encuentran en la base de este proceso son las palabras, unidades desde las que el lector construye los procesos de significación que subyacen en el texto. Al respecto, Perfetti (2010) refrenda esta apreciación:

“Decodificación y comprensión no se relacionan en forma directa, sino mediada por el vocabulario: la comprensión del texto provee suficiente significado como para asociar las formas léxicas con algún contenido semántico en forma más eficiente, especialmente para aquellos lectores más desfavorecidos” (p.67).

Considerar aspectos de ampliación de vocabulario resulta fundamental para una lectura comprensiva, puesto que la adquisición de nuevas unidades léxicas trae consigo la incorporación de redes semánticas que permiten acceder al significado del texto. Múgica (2002) en relación a esto menciona lo siguiente:

“Al referirnos al léxico tenemos en cuenta que adquirir el léxico de la propia lengua o de una nueva no es simplemente incorporar listados de vocabulario sino que es adquirir ese vocabulario junto con el contexto lingüístico en el cual puede insertarse esa pieza léxica y en el cual, se define, de manera conjunta, los licenciamientos y las restricciones, lo que equivale a decir que incorporamos léxico + sintaxis” (p. 5).

Al respecto, los estudios de disponibilidad léxica junto con abordar la problemática de cuánto y cuál es el léxico disponible, puede entregar antecedentes acerca del caudal de vocabulario que poseen los estudiantes y si a partir de estos están o no capacitados para leer.

Para precisar, diremos que estudiaremos unidades léxicas, grupos que tienen una ligazón semántica al momento de ser requeridas por la prueba de disponibilidad léxica, unidades que se encuentran en la mente de los sujetos y que se reactualizan cuando son usadas en contextos comunicativos determinados. Tal como lo plantea Gómez (2004, p.44):

“(…) parece más adecuado utilizar el término ‘unidad léxica’ para el recuento de las producciones de los hablantes, dado que son unidades independientes que permiten a los usuarios de cualquier lengua organizar y procesar la información mediante la categorización en signos lingüísticos, que almacenan en su lexicón mental”.

Respecto a la relación del léxico disponible y la comprensión lectora Riffo *et al.* (2014, p. 178) plantean que hay un nexo natural entre el índice de disponibilidad léxica y las capacidades lectoras de los sujetos:

“El léxico disponible, como índice de frecuencia, sería un indicador que permitiría avalar la idea de que la competencia léxica se relaciona con la competencia lectora, facilitando o dificultando la eficacia en ambos casos. Cabe señalar que la relación entre las variables opera de manera lógica: al existir un índice de disponibilidad léxica más alto, habrá un menor tiempo de reconocimiento y un mayor acierto en la TDL¹. Lo contrario ocurre si analizamos el tiempo promedio de las palabras de bajo IDL, en donde se observa un mayor tiempo de reacción, comparado en el promedio de las palabras de alto IDL² y una menor cantidad de aciertos por parte de ambos grupos. Estos resultados permiten determinar que el IDL es una variable significativa para considerar como propiedad de la calidad en las representaciones de las palabras por parte de los sujetos y como variable significativa en un experimento de TDL”. (p.178)

De esta forma, este tipo de estudios no hacen más que confirmar el papel que juega el vocabulario de los sujetos al momento de enfrentarse a un texto, ya que si existe un vocabulario pobre, las posibilidades de una lectura comprensiva se verá constreñida por este déficit:

“Todo indica, por una parte, que el bajo desarrollo léxico alcanzado por los estudiantes tiene una incidencia significativa en el rendimiento lector, esto es, alumnos con menor nivel de vocabulario tendrán peores resultados en pruebas de comprensión lectora. Por otra parte, una mejor competencia léxica asegura mayores niveles de rendimiento en lectura comprensiva”. Riffo *et al.* (2014, p.178).

MATERIALES Y MÉTODOS

La muestra utilizada fue no probabilística o dirigida, lo cual significó que la elección de los sujetos no dependió de la probabilidad sino de las características de la investigación. En este caso, el universo que se consideró estaba compuesto por alumnos

¹ TDL: tarea de decisión léxica.

² IDL: índice de disponibilidad léxica.

de un primero medio (enseñanza secundaria) de un liceo técnico rural perteneciente a la localidad de Colín. Las edades de los sujetos estaban comprendidas entre los 14 y los 18 años (adolescencia).

La cantidad de alumnos a los cuales se les aplicó el test de disponibilidad léxica y la prueba de comprensión lectora fue de 09 estudiantes (07 mujeres y 02 hombres). Los estudiantes considerados fueron los que asistían regularmente a clases.

Las técnicas de recolección se realizaron a través de un test de disponibilidad léxica y una prueba de comprensión lectora. En cuanto al test de disponibilidad léxica estuvo compuesto por seis centros de interés: “partes del cuerpo”, “medios de transporte”, “animales”, “muebles”, “escuela” y “colores”.

También se utilizó instrumento de evaluación (prueba) de comprensión lectora, conformado por dos textos de la prueba PISA denominados “El graffiti” y “Zapatillas”. Ambos presentaban cuatro ítems cada uno: el primero, una pregunta cerrada (opción múltiple) y tres abiertas (desarrollo); el segundo, dos cerradas y dos abiertas.

EDICIÓN DE LOS MATERIALES PARA DISPOLEX

Para validar los datos se tomaron las siguientes decisiones:

- Digitalar todo en minúscula.
- Anotar en singular sustantivos y adjetivos.
- Remitir los diminutivos a la forma primitiva.
- Remitir todas las formas verbales al infinitivo, excepto gerundio y participio.
- Las palabras compuestas se digitaron unidas por guiones.

PROCESAMIENTO DE LOS DATOS DISPOLEX

El material se sometió a procesamiento computacional para el cálculo de índices y frecuencias. La magnitud más importante fue el índice de cohesión. Para lo anterior se utilizó un programa computacional llamado Dispogen II (Echeverría *et al.* 2005). Esta es una aplicación hecha en MatLab, programa especializado en cálculos sobre la base de matrices y en el análisis estadístico de datos multivariantes, como es el caso de la disponibilidad léxica. Dispogen II calcula los índices de disponibilidad léxica a través de la fórmula de Strassburguer y López Chávez creada en 1987. Esta fórmula tiene la ventaja de trabajar con un exponente cuya función es asintótica a cero, es decir, nunca habrá un resultado cuyo valor sea cero. De este modo los valores resultantes mantienen su capacidad discriminante.

A continuación se ofrecen resultados del estudio, donde se considera los desempeños obtenidos después de la aplicación de la encuesta de disponibilidad léxica y las evaluaciones de comprensión lectora tomada de la prueba PISA.

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

La tabla N°1 muestra el desempeño de los sujetos encuestados donde el promedio más bajo son 16 palabras; esta evidencia coincide, además, con que el número de palabras también es menor. Al respecto, los centros de interés más complejos para estos informantes lo representan: “muebles”, “medios de transportes” y “colores”. Cárdenas *et al.* (2015)³.

Tabla 1.-Desempeño respecto del total de palabras de cada uno de los estudiantes según centro de interés.

	Partes del Cuerpo	Escuela	Muebles	Medios de Transporte	Animales	Colores	Total	Promedio
1	18	23	11	16	25	19	112	19
2	15	24	11	13	21	19	103	17
3	20	22	7	13	19	15	96	16
4	16	19	8	14	21	15	93	16
5	29	27	13	16	28	19	132	22
6	27	24	13	19	28	19	130	22
7	24	25	9	14	21	29	122	20
8	20	25	10	11	29	21	116	19
9	14	22	5	15	22	15	93	16
Total	183	211	87	131	214	171		
Promedio	20	23	10	15	24	19		

Si se desagregan los resultados por sexo, la Fig. 1 muestra que los hombres tienen dificultades con los campos semánticos “partes del cuerpo”, “muebles”, “medios de

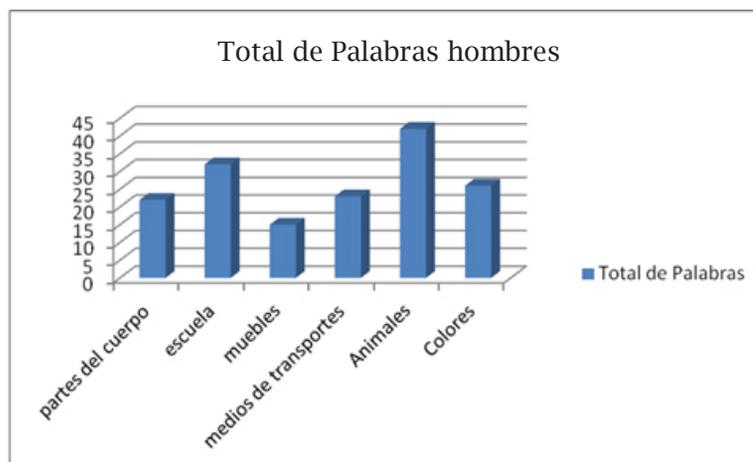


Fig. 1. desempeño del grupo masculino respecto del total de palabras según centro de interés.

³ Las tablas forman parte de la tesis para optar al grado de licenciado en ciencias de la educación realizado por las profesoras en formación: Cárdenas, Carrasco, Castillo, Flores, González y Oróstica en 2015.

transportes” y “colores” donde los valores no sobrepasan las 30 unidades léxicas. El estudio de Cepeda *et al.* (2014) es coincidente con estos resultados y mostraría que estos centros de interés no son actualizados por los sujetos sistemáticamente. Cárdenas *et al.* (2015).

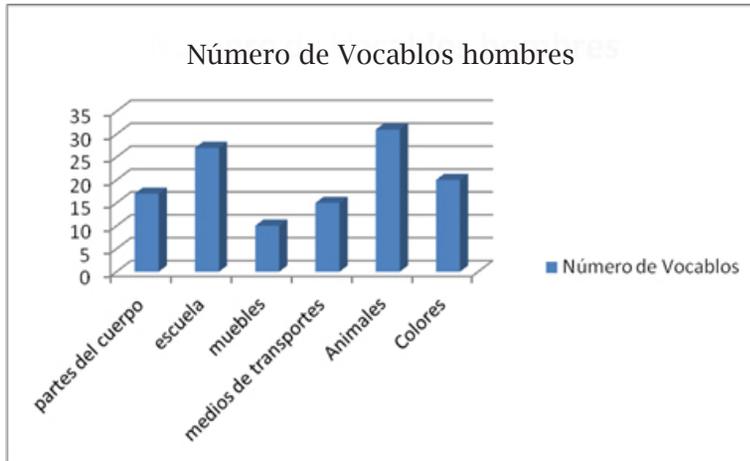


Fig. 2. número de vocablos diferentes grupo masculino.

Respecto al número de unidades léxicas diferentes en el grupo de hombres estudiados, los resultados son similares al número total de palabras. En este caso, el universo léxico de los estudiantes es muy cohesionado y no se observa, como en otros estudios, que el número total de palabras es muy superior a las que son diferentes. Cárdenas *et al.* (2015).

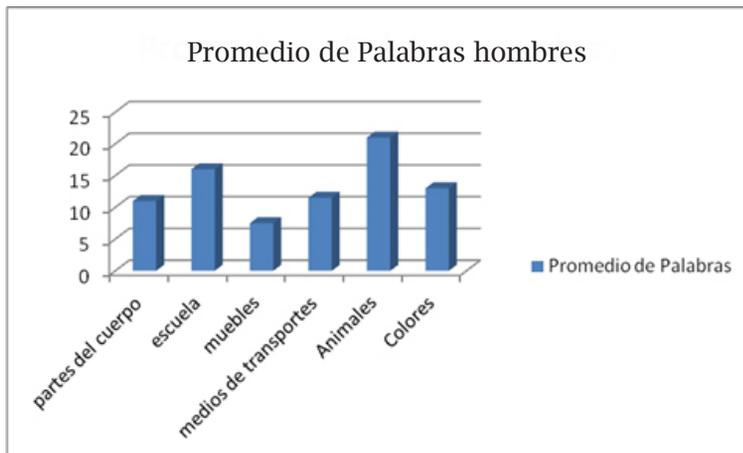


Fig. 3. promedio palabras observadas en grupo masculino.

Si se considera el promedio de palabras de los hombres, se puede evidenciar que este número es más bajo aún y se mantienen las dificultades en los centros de interés antes nombrados. Cárdenas *et al.* (2015).

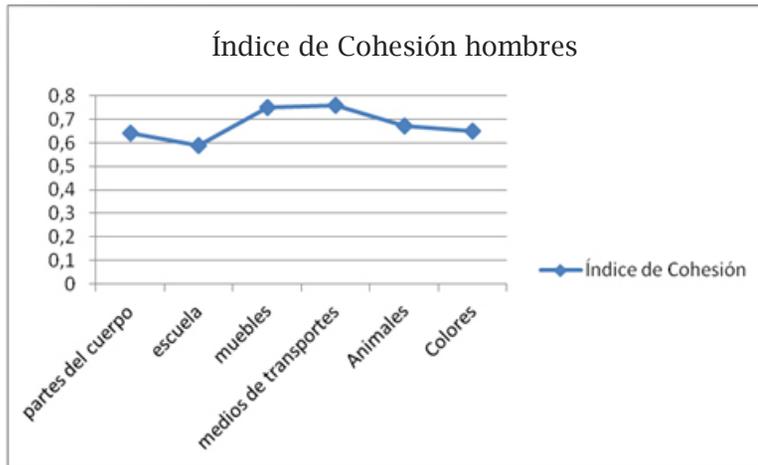


Fig. 4. índice de cohesión observado en grupo masculino.

Los índices de cohesión son cercanos a 1, lo que indica que los hombres presentan un vocabulario estable, que les permite ser efectivos en terminos comunicativos con un reducido número de temas. Cárdenas *et al.* (2015).

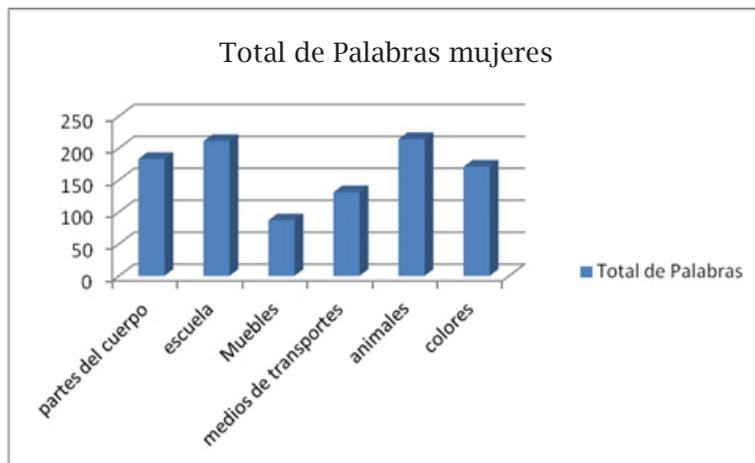


Fig. 5. total de palabras grupo femenino.

Las mujeres, por su parte, tal como lo muestra la Fig. 5, presentan dificultades importantes en el centro de interés "muebles". Se observa una diferencia sustancial con el número que son capaces de evocar los hombres. El promedio de las niñas es de 166 unidades, mientras que los niños ofrecen 27 palabras. Cárdenas *et al.* (2015).



Fig. 6. número de vocablos diferentes grupo femenino.

Respecto a las palabras diferentes, el promedio es de 69 siendo también muy superior a la de los hombres. En este caso se puede apreciar la diferencia en número a favor del total de unidades, si se compara con las palabras efectivamente diferentes de la muestra. Cárdenas *et al.* (2015).



Fig. 7. promedio de palabras observadas en grupo femenino.

Si observamos el promedio de unidades léxicas, las mujeres son capaces de evocar un número de 18 palabras, aquí el centro de interés más complejo es “muebles”. Si se compara con los hombres, si bien no es significativo, estos son capaces de recordar 6 palabras menos que sus pares. Cárdenas *et al.* (2015).

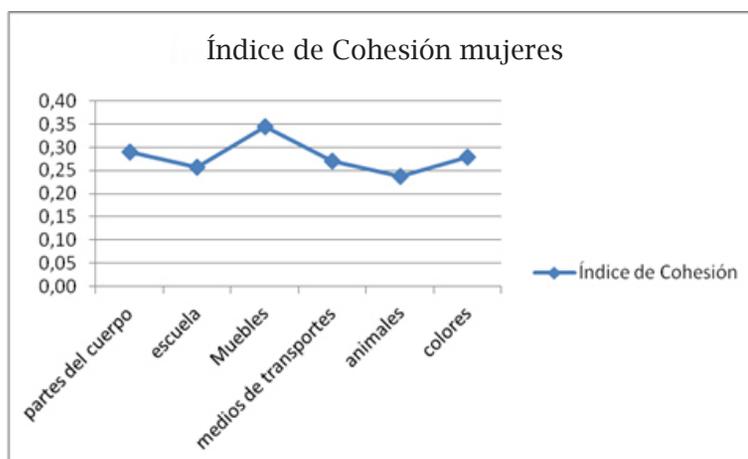


Fig. 8. índice de cohesión observado en grupo femenino.

El índice de cohesión de las mujeres es más disperso que el de sus pares masculinos, este muestra que el mayor número de unidades léxicas hace que este desempeño sea menor. Cárdenas *et al.* (2015).

Tabla 2. Desempeño respecto a la comprensión lectora

	sujeto 1	sujeto 2	sujeto 3	sujeto 4	sujeto 5	sujeto 6	sujeto 7	sujeto 8	sujeto 9
Total de preguntas	8	8	8	8	8	8	8	8	8
Respuestas correctas	8	8	6	4	8	7	6	6	8
Respuestas incorrectas	0	0	2	4	0	1	2	2	0
Porcentaje correctas:	100	100	75	50	100	87,5	75	75	100
Porcentaje incorrectas:	0	0	25	50	0	12,5	25	25	0

Respecto a los resultados, luego de aplicada la prueba de comprensión lectora, los puntajes más bajos corresponden a los hombres (sujetos 4 y 8), mientras que las mujeres tienen un mejor desempeño pues cuentan con un mayor número de unidades léxicas pese a que su índice de cohesión es más disperso. Cárdenas *et al.* (2015).

CONCLUSIONES

Los alumnos a los cuales se les realizó el test de disponibilidad léxica no alcanzan un rango cercano o igual a uno, al contrario, la cifra más alta fue un 0.76, lo cual implica que los

estudiantes tienen un índice de cohesión disperso y dificultad para comprender textos de diversa complejidad.

Se puede señalar que en las mujeres se evidencia una mayor cantidad de palabras en todos los campos semánticos a diferencia de los varones, que tienen un menor nivel de manejo de vocablos. De estos campos semánticos se puede dar cuenta que en el centro de interés “parte del cuerpo” los vocablos más utilizados con una repetición de nueve veces corresponde a “ojo” y “dedo” y con ocho repeticiones “nariz”, “pierna” y “pies”.

En el centro de interés “escuela” los vocablos más repetidos con un total de ocho veces corresponden a “mesa”, “lápiz” “estuche”, “libro” y “estante”. Las que se repiten una vez son “pared mural”, “estudiante”, “directora”, “inspectora” y “sala de clases”.

Con respecto a la categoría “muebles” la palabra “mesa” se repite nueve veces mientras que “silla” y “estante” se repiten ocho veces. Vocablos como “bifé”, “mesa para la tele”, “vitrina” y “repisa” se reiteran solo una vez. Este es uno de los centros más complejos en todos los niveles en que se aplicó el test.

En cuanto al centro “medios de transporte”, “bicicleta” es el vocablo más repetido (nueve veces) y a continuación “auto” y “patineta” con una frecuencia de siete veces escritas.

De acuerdo a la categoría “animales” la unidad léxica que más aparece es “león”, con un total de nueve repeticiones, luego viene “perro” y “gato” con un total de ocho y siete veces reiteradas, a diferencia de “gata”, “perra” y “pato” que solo se nombran una vez.

Finalmente, en el centro de interés “colores”, “rojo” y “naranja” tienen una frecuencia de nueve veces mientras que los colores “azul”, “blanco”, “amarillo” y “morado” aparecen ocho veces, a diferencia de palabras como “turquesa”, “ropa” y “rosa” se repiten una vez.

Dentro de las respuestas dadas queda de manifiesto el factor contextual, este caso lo rural influye en los corpus informados por los estudiantes. Esto por que en los centros de interés tales como “animales” o “medios de transporte”, éstos mencionaban “gato”, “perro”, “caballo”, “vaca”, “gallina”, “pato”, “pollito”, “carreta”, “minibús”, “bueyes”, “carretilla” y “coloso”, entre otros. Estas palabras y objetos son comunes a su localización geográfica.

Se puede señalar que en general los estudiantes lograron buenos resultados en comprensión lectora alcanzando un 65,28% de aprobación. Sin embargo, hay que considerar que las pruebas aplicadas no tenían mayores dificultades en los niveles taxonómicos en la escala de Bloom, además de que el número de preguntas era restringido a causa del factor tiempo (ocho preguntas), para dar sus respuestas a la evaluación aplicada. En este contexto, sería importante evaluar a una población más grande y con textos de mediana complejidad para corroborar de mejor forma las capacidades lectoras de los estudiantes con los índices que arrojan las pruebas de disponibilidad léxica. Además, sería adecuado aumentar los centros de interés, tomando del proyecto panhispánico⁴ aquellos campos semánticos no

⁴ El proyecto panhispánico tiene por objetivo elaborar diccionarios de Disponibilidad Léxica para las diversas zonas del mundo hispanico. La homogeneidad de criterios permitirá establecer comparaciones de tipo lingüístico, etnográfico y cultural, dibujar áreas de difusión y, en general, servirá de punto de partida para análisis posteriores. <http://www.dispoplex.com/info/el-proyecto-panhispanico>

considerados en esta oportunidad.

A pesar de lo señalado, se puede indicar que existe una relación entre los índices de disponibilidad léxica y las respuestas de los sujetos. En ese sentido, aquellos informantes que poseían un mayor número de unidades léxicas, obtuvieron mejores resultados en las pruebas de comprensión lectora, cuestión que también plantean Riffo *et al.* (2014).

Si bien el número de encuestados fue reducido, debido a cuestiones operativas, resulta interesante continuar evaluando los contextos rurales y técnico profesionales, debido a que en los ámbitos laborales, el desempeño respecto de la comprensión lectora y las destrezas escriturales son tanto o más importantes que la adquisición de un oficio.

REFERENCIAS

- Cardenas, A. *et al.* (2015). *Relación entre la disponibilidad léxica y la comprensión lectora en estudiantes de primer año medio*. (Tesis de pregrado). Talca. Universidad Católica del Maule.
- Cepeda, M, Granada, M., & Pomes, M. (2014). *Disponibilidad léxica en estudiantes de primero básico*. *Literatura y lingüística*, (30), p.p.166-181. Santiago: Universidad Silva Henríquez.
- Gómez, M. (2004). *La disponibilidad léxica de los estudiantes preuniversitarios valencianos: reflexión metodológica, análisis sociolingüístico y aplicaciones*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Goodman, K. (1995). *El lenguaje integral*. Buenos Aires: AIQUE
- López, J. & Strassburger, C. (1987). Otro cálculo del índice de disponibilidad léxica. *Presente y perspectiva de la investigación computacional en México*. Actas del simposio de la asociación mexicana de lingüística aplicada.
- Música, N. (2002). *Léxico. Cuestiones de forma y de significado*. Centro de Estudios de Lingüística Teórica. Universidad Nacional de Rosario. Rosario (Argentina): Juglaría.
- Perfetti, Ch. (2010). *Decoding, Vocabulary and Comprehension. The Golden Triangle of Reading Skill*. En M. McKeown & L. Kucan (Eds.), *Bringing Reading Research to Life* (pp. 291-303). New York: The Guilford Press.
- Riffo, B., Reyes, F, Novoa, A, Véliz de Vos, M., & Castro, G. (2014). Competencia léxica, comprensión lectora y rendimiento académico en estudiantes de enseñanza media. *Literatura y lingüística*, 30, 136-165.
- Williamson, G. (2002). *Estudios sobre la población rural en Chile*. Temuco: Universidad de la Frontera.

