

INTERRELACIÓN ENTRE PROCESAMIENTO SEMÁNTICO Y COMPREENSIÓN TEXTUAL

Mureika, Ma. Eugenia (Coordinadora)
Clemente, Mónica
Fernández, Elba
Fernández, Vanesa
Milin, Paula
Robledo, Nadia
Verón Romina

Universidad Nacional De Lomas De Zamora
Facultad De Ciencias Sociales
Saop. Centro De Investigación En Psicopedagogía

RESUMEN

El principal objetivo de este trabajo de investigación es analizar la relación entre el procesamiento semántico y la comprensión de textos (comprensión textual o lectora), considerando ambas una parte central del lenguaje. En las últimas décadas la comprensión lectora ha cobrado gran importancia, ya que implica un proceso complejo en el cual intervienen factores de diversa índole: lingüísticos, psicolingüísticos, culturales y personales. Analizaremos la relación entre el procesamiento semántico como acceso al significado de las palabras y la comprensión de textos, considerando que un lector activo debería ser capaz no sólo de establecer lazos entre las distintas partes del texto sino también de reponer la información faltante sobre la base del propio conocimiento del mundo que posee. Desde la clínica psicopedagógica consideramos la importancia de la detección precoz de las dificultades en el procesamiento semántico y la realización de diagnósticos diferenciales, que permitan tratamientos adecuados y oportunos a las necesidades de cada paciente.

PALABRAS CLAVE: procesamiento semántico, comprensión lectora, semántica léxica.

INTRODUCCIÓN

El lenguaje no sólo permite que la persona comunique información a los demás, sino que mediatiza toda su esfera psicológica y social; sistematiza la memoria, la atención y toda su vida en general; permite la adquisición de conocimientos y experiencias; y regula, organiza y expresa las impresiones emocionales y afectivas.

Dominar el lenguaje es imprescindible en el desarrollo de un niño que debe hacer su trayecto escolar, integrarse socialmente y en el futuro incluirse y afianzarse en el mundo del trabajo. Así como el lenguaje humano es el resultado de un proceso de aprendizaje, es también generador de nuevos aprendizajes.

La competencia lectora es una de las herramientas psicológicas más relevantes dado su carácter transversal que comporta efectos colaterales positivos o negativos sobre las demás áreas académicas, tanto que, las dificultades del lector en comprensión de textos se transfieren al resto de las áreas curriculares, de acuerdo a Díaz–Barriga y col (2002) “...la comprensión de textos está presente en los escenarios de todos los niveles educativos y se le considera una actividad crucial para el aprendizaje escolar, dado que una gran cantidad de información que los alumnos adquieren, discuten y utilizan en las aulas surge a partir de los textos escritos. Durante mucho tiempo, sin embargo, esta actividad fue descuidada por centrarse demasiado en la enseñanza de habilidades simples de decodificación y automatización de la lectura...”

Monfort (2005), expresa que la comprensión es un fenómeno muy complejo que implica procesos de recepción, tratamiento de la información, interpretación y almacenamiento en la memoria, donde participan además otros dominios que no son específicamente lingüísticos como la capacidad intelectual general o las habilidades sociales.

La dificultad de comprensión lectora, según Abusamra y cols (2010), se puede explicar como un problema para comprender de manera adecuada el significado del texto. Por su parte la dificultad “específica” de la comprensión lectora puede definirse como un déficit de comprensión que aparece en un sujeto cuya capacidad de decodificación está dentro de lo esperado para su edad y escolaridad. En otras palabras, es “específica”

cuando no se ve acompañada por una dificultad de decodificación y consecuentemente no puede ser atribuido a ella.

Leer no sólo se restringe a decodificar las palabras, capacidad de identificar y nombrar correctamente las palabras de un texto (análisis visual, reconocimiento de los grafemas, discernimiento de las reglas de conversión grafema/fonema y posesión de un vocabulario visual u ortográfico) sino también, y lo más importante, significa comprender el mensaje escrito en un texto. Según observan Madruga y col (2006), las diferencias en la comprensión lectora se deberían a la discrepancia entre los lectores en cuanto a la eficacia de sus habilidades de procesamiento relacionada con la capacidad funcional de la memoria operativa. Concluyen que la comprensión consiste en la construcción de distintos niveles de representación del texto leído, éstos suponen a su vez diferencias en la profundidad de la comprensión que están relacionadas con los conocimientos previos del sujeto y con las inferencias que realiza. Al enfrentarse un niño con un texto, debe poseer los conocimientos necesarios para procesar la información y realizar las conexiones requeridas para la comprensión.

La comprensión de textos requiere una lectura experta guardando íntima relación con los procesos lingüísticos de alto orden, esto es la elaboración sintáctica y semántica de las oraciones, la integración de la información y, como se mencionó anteriormente, la elaboración de inferencias.

Es así como la decodificación y comprensión lectora comprometen aspectos cognitivos subyacentes y además implican planes y recursos de intervención específicos, atendiendo a los procesos de enseñanza y aprendizaje, didáctica de la lectura y dispositivos de evaluación que contemplen las diferencias individuales de cada sujeto y las posibles intervenciones.

Se distingue además, la importancia de las habilidades metacognitivas para que cada niño pueda convertirse en un lector activo que interactúa con el texto, de aquí la trascendencia que tiene la enseñanza en este sentido.

El fracaso en la lectura comprensiva puede estar causado por una serie de factores, todos ellos muy interrelacionados, como la confusión sobre las demandas de la tarea, la

falta de conocimientos previos, un insuficiente control de la comprensión o problemas en el ámbito de lo afectivo–motivacional. Todos ellos deben ser evaluados exhaustivamente.

Abusamra (2011), postula que la comprensión de un texto implica un proceso de construcción activa de significado mediante la puesta en marcha simultánea de habilidades lingüísticas (decodificación, análisis sintáctico), memoria, atención, razonamiento, conocimiento del mundo, conocimiento de estrategias de lectura, etc.

OBJETIVO

Analizar la relación entre el procesamiento semántico como acceso al significado de las palabras y la comprensión de textos, considerando que un lector activo debería ser capaz no sólo de establecer lazos entre las distintas partes del texto sino también de reponer la información faltante sobre la base del propio conocimiento del mundo que posee.

MÉTODO

Para la presente investigación se ha utilizado el Test Leer para Comprender desarrollado por Abusamra y cols. (2010), que es un instrumento destinado a la evaluación de la comprensión de textos en alumnos de 5º, 6º y 7º grado de escuelas primarias. El test se basa en un modelo multicomponencial de lectura. La idea que subyace al modelo es que en el proceso de comprensión de un texto pueden identificarse subcomponentes que se constituyen en competencias independientes implicadas en la comprensión textual.

Específicamente, se evaluó sólo con el Área 3: Semántica Léxica, donde se presentan textos o fragmentos, siendo la modalidad de trabajo preguntas sobre los mismos que se responden por opciones múltiples. La prueba no requiere límite de tiempo para responder y el texto permanece presente para reducir demandas de memoria de trabajo. En ésta área se analizan 1) clases de palabras: reconocer las distintas clases de palabras en contexto, distinguir las clases de palabras como modos de aprehender la realidad, diferenciar las palabras de contenido y las funcionales 2) relaciones de significado (sinonimia-homonimia): distinguir el significado de palabras homónimas, establecer

relaciones semánticas entre palabras (sinónimos, antónimos, hipónimos e hiperónimos)

3) significado figurativo: reconocer los múltiples sentidos que pueden tener las palabras.

La población seleccionada se compone de 100 niños y niñas de 10 a 13 años de edad, alfabetizados, del Conurbano Bonaerense Zona Sur, pertenecientes a escuelas de Gestión Estatal y Privada de 5º, 6º de EPB y 7º EPB/1º año de ESB, durante el segundo semestre de 2013.

RESULTADOS

GRÁFICO A

Muestra

ordenada por Cantidad de Respuestas Correctas

	1
2 R.C.:	2
3 R.C.:	4
4 R.C.:	4
5 R.C.:	10
6 R.C.:	7
7 R.C.:	10
8 R.C.:	16
9 R.C.:	10
10 R.C.:	12
11 R.C.:	21
12 R.C.:	4

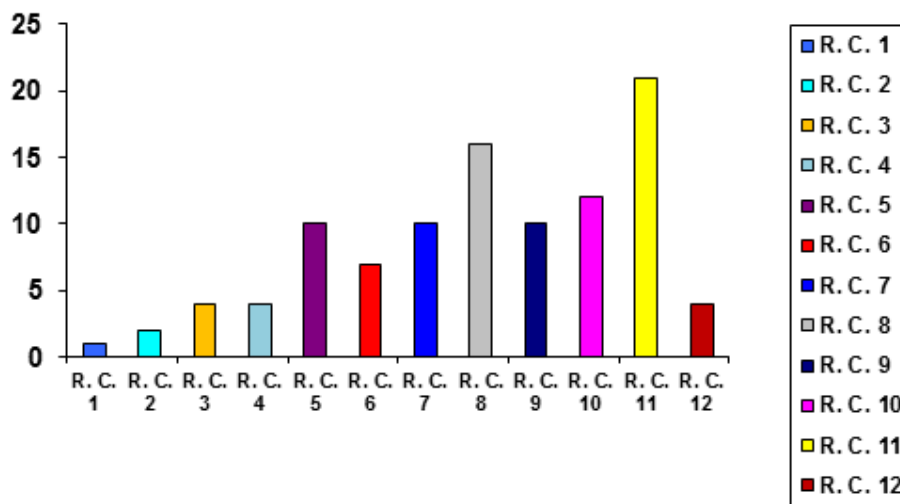
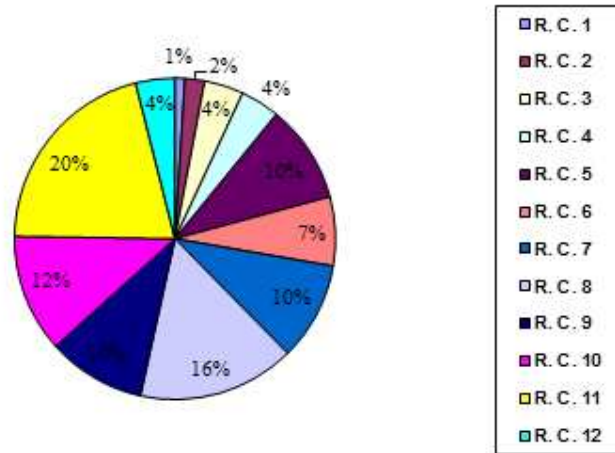
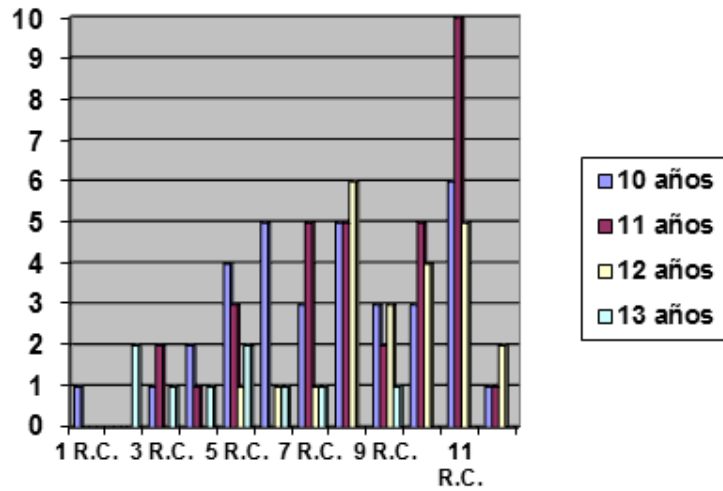


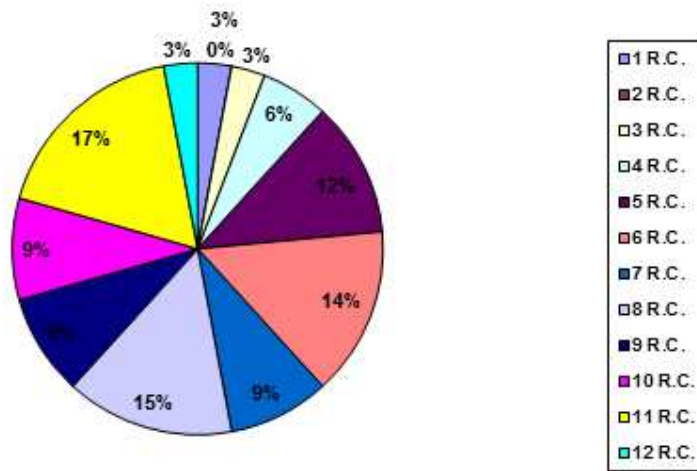
GRÁFICO B
Muestra ordenada por Respuestas Correctas por Edad

	10 años	11 años	12 años	13 años
1 R.C.:	1	0	0	0
2 R.C.:	0	0	0	2
3 R.C.:	1	2	0	1
4 R.C.:	2	1	0	1
5 R.C.:	4	3	1	2
6 R.C.:	5	0	1	1
7 R.C.:	3	5	1	1
8 R.C.:	5	5	6	0

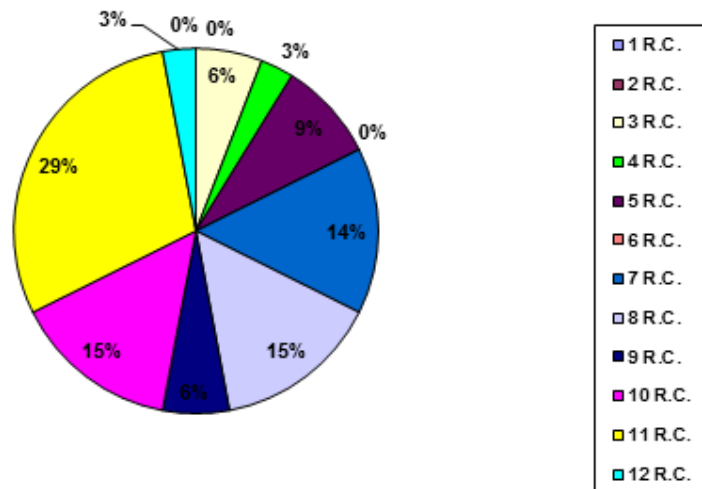
9 R.C.:	3	2	3	1
10 R.C.:	3	5	4	0
11 R.C.:	6	10	5	0
12 R.C.:	1	1	2	0



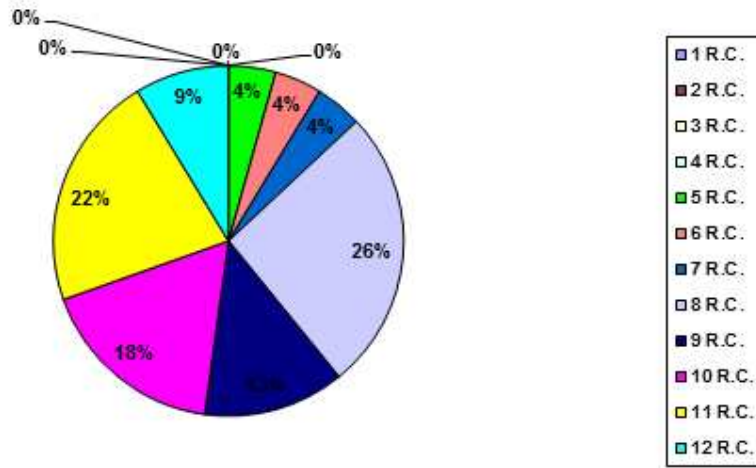
10 Años



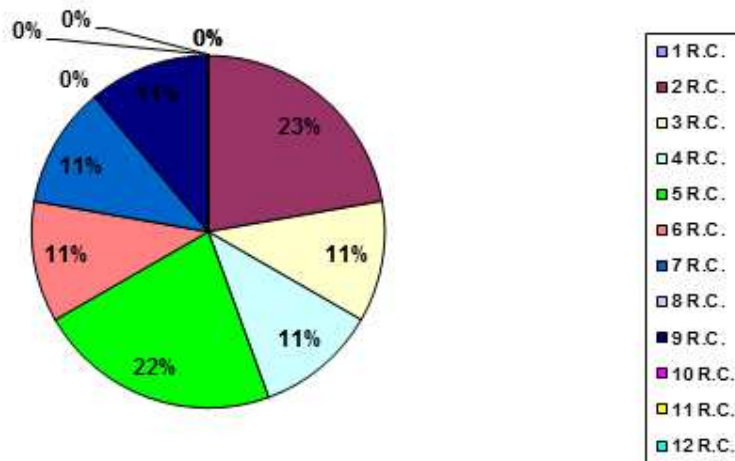
11 Años



12 Años



13 Años



CONCLUSIONES

Con respecto a nuestro objetivo acerca de la relación entre la comprensión lectora y el procesamiento semántico, observamos que éste determinaría la comprensión lectora. De este modo, podemos pensar el procesamiento semántico como prerequisite para lograr la comprensión textual.

A continuación serán expuestas las principales conclusiones y su relación con las variables objetivadas en la investigación:

Sería oportuno iniciar con el desempeño que ha tenido la totalidad de la Muestra en la cantidad de respuestas correctas obtenidas. Es de destacar que sólo el 4% ha podido realizar la prueba en su totalidad, respondiendo a los doce ítems. El mejor porcentaje se presentó en once respuestas correctas con un 20% y con valores cercanos encontramos un 16% en ocho respuestas correctas y un 12% en diez (Gráficos A). Analizando de una manera más abarcadora, podemos inferir también que alrededor de un 50% ha podido responder correctamente arriba de siete ítems.

De los resultados obtenidos en relación a respuestas correctas por edad, podemos observar lo siguiente: quienes mejor rendimiento tuvieron fueron los niños de la franja etárea 10, 11 y 12 años y los que lograron un rendimiento más bajo fueron los niños de

la franja de 13 años de edad (Gráficos B). Hay que tener en cuenta que los niños de este último rango presentan condiciones socioeconómicas y educativas desfavorables, con lo cual creemos que esta variable influye notablemente en el rendimiento de las habilidades de procesamiento semántico y comprensión lectora.

Wolf M. (2008), cita a Stanovich K.(1986) advirtiendo que “la incidencia del desarrollo léxico en la posterior comprensión lectora hace que un escaso incremento del vocabulario en los primeros años sea algo bastante peor que una simple circunstancia desafortunada”. Es sabido que los niños criados en condiciones precarias, con mala nutrición, salud y poca estimulación sensorial y social, tienen más probabilidades de padecer un retraso cognitivo general, en el que se incluye el lenguaje.

Fijando la mirada en el tipo de gestión educativa, de lo relevado en la Muestra se observa a grandes rasgos mejor rendimiento en la gestión escolar privada respecto de la pública. Prueba de esto es que el 41% de los niños/as de gestión pública sólo obtienen hasta seis respuestas correctas mientras que en la gestión privada solo un 14,8% contesta tan bajo número de respuestas. Esto quiere decir que la mayoría de los niños/as de gestión privada han podido responder más de la mitad o la totalidad de los ítems planteados por la prueba, mientras que en la gestión pública solo la mitad de los niños/as lo ha logrado. Para la resolución de la totalidad de los ítems la gestión privada presenta un 7% y es notorio destacar que la gestión pública no registra ningún niño/a que lo haya podido lograr. La gestión pública presenta su mayor porcentaje en ocho respuestas correctas lo que equivale a un 19%.

Esto nos permite decir que la interrelación entre el procesamiento semántico y la comprensión lectora varía en relación al tipo de gestión educativa.

En cuanto a la variable de sexo, encontramos los mayores porcentajes tanto en niñas como en niños en once respuestas correctas, presentando un 18% y un 24% respectivamente. En el resto de la cantidad de respuestas correctas las diferencias presentadas no son sustancialmente importantes. Consideramos que la interrelación del procesamiento semántico y la comprensión textual no estaría entonces determinada por esta variable.

De acuerdo al análisis cuantitativo de cada ítem del área 3 del Test Leer para Comprender, los niños de la Muestra poseerían dificultades para otorgar significado a

una palabra en particular. Esto nos permite afirmar que conocer el significado de palabras en forma aislada es necesario para comprender un texto, pero este conocimiento se convierte en condicionante cuando el uso de esas palabras se da en el marco de un texto donde el significado se aleja de lo literal.

El conocimiento del vocabulario se correlacionaría fuertemente con la comprensión lectora. Los expertos en vocabulario coinciden en que una comprensión lectora adecuada depende de que una persona conozca cerca del 90 a 95% de las palabras de un texto, de acuerdo a lo planteado por Nagy, W. E. y J. Scott (2000) citado por Hirsch E (2007)

Según Wolf M. (2008) saber el significado de las palabras mejora la lectura, a su vez la lectura impulsa el conocimiento de las palabras y la multiplicidad de significados (la polisemia) y aumenta la comprensión.

Hirst E.jr. (2007), afirma que el desarrollo de la comprensión lectora, necesita que se preste especial atención a cómo se construye el conocimiento de palabras y el conocimiento del mundo. Es en el texto donde el significado de un elemento léxico se vuelve preciso debido a su relación con los demás, produciéndose una interrelación entre los significados de las palabras cuyo resultado es la identificación precisa de cada una de ellas. El significado se produce a partir de la relación entre propósito comunicativo, contexto social y palabra.

Para finalizar y de acuerdo al análisis de los porcentajes arrojados en nuestra Muestra en relación al curso escolar, se puede deducir que el rendimiento del procesamiento léxico no mejora de acuerdo al avance en el mismo. Se observa que los niños de 5° año de EPB han logrado un mejor desempeño en el área evaluada, siendo un 49% del total resultados Suficientes y Óptimos. Los niños de 6° año alcanzaron esos mismos resultados en un 42% y aquellos pertenecientes a 7° año EPB/1° año de ESB, no alcanzaron esos resultados. Cabe aclarar, que estos últimos han obtenido desempeños débiles y muy débiles en su totalidad. Se observa entonces una curva descendente en el rendimiento del procesamiento semántico que influiría significativamente en la comprensión lectora y en todo aquello relacionado a estos procesos.

Decíamos que la amplitud de vocabulario aumenta la comprensión y facilita un mayor aprendizaje, a ello se suma que el conocimiento del tema incrementa la fluidez, amplía el vocabulario y permite una comprensión más profunda. Entonces, la fluidez se ve fuertemente favorecida por el conocimiento de palabras y del tema. La estimulación adecuada desde que el niño nace, la posibilidad de intercambio con el medio, la oportunidad de acceso a los libros son factores de plena influencia para el desarrollo de estas aptitudes.

Es por ello que consideramos que la evaluación de la Semántica Léxica propuesta por Abusamra y cols (2010.) podría tenerse en cuenta como evaluación rápida y confiable por parte de los docentes que realicen un diagnóstico de la lectura de sus alumnos y de esa manera tener la posibilidad de elaborar programas pedagógicos de prevención e intervención de dificultades en la comprensión lectora.

Reconocemos la validez de la creación de programas de intervención áulica con el objetivo de optimizar las estrategias de comprensión de los alumnos que contribuyan a promover la amplitud del vocabulario y fluidez lectora.

Asimismo enfatizamos con García Madruga y cols, (2006), la importancia de evaluar la memoria de trabajo, ya que es un recurso cognitivo básico para el procesamiento y control activo durante la lectura

...“En el aula, los maestros están al mando. Sólo ellos son responsables de despertar el interés del niño por la lectura con ilustraciones inteligentes, ejercicios y actividades creativas. Dominar la dinámica del aula requiere una destreza pedagógica por la que siento el mayor respeto. Creo, sin embargo, que ni los educadores ni los psicólogos pueden darse el lujo de ignorar los descubrimientos científicos más recientes. La Neurociencia actualmente da explicaciones indispensables sobre cómo funciona el cerebro de un lector, sobre qué lo hace más o menos receptivo a los diferentes métodos de enseñanza.” (Dehaene S, 2014)

...“A medida que surge un consenso científico respecto de los mecanismos de alfabetización, la instrucción en la lectura podría volverse el ejemplo principal de una genuina neuro-psicopedagogía: un enfoque integrado y acumulativo en que se resguarde la autonomía de los docentes pero la instrucción tenga como objetivo una búsqueda pragmática de estrategias de educación eficientes” (Dehaene S, 2014).

Conociendo estos aspectos, los docentes tienen el deber de ser informadores válidos para la detección de niños con dificultades en la comprensión lectora, dado que son los únicos que pasan una cantidad de tiempo considerable y los observan en una diversidad de situaciones, convirtiéndose en expertos capaces de pesquisar estas dificultades. Por ello, se vuelve imprescindible, desde nuestro espacio, incentivar a profesionales involucrados en la educación y tratamiento de las dificultades de los aprendizajes escolares para colaborar en el mejoramiento de las habilidades de comprensión lectora y aportar una herramienta para apuntalar las intervenciones en el marco de la clínica psicopedagógica. He aquí nuestro aporte.

BIBLIOGRAFÍA

- Abusamra y cols, (2012) Lectura, escritura y comprensión de textos: aspectos cognitivos de una realidad cultural. Rev. Neuropsicología Latinoamericana. Vol 4 N°1
- Abusamra y cols, (2010) Test Leer para comprender TLC. Evaluación de la comprensión de textos. Buenos Aires: Paidós.
- Abusamra y cols, (2009) La comprensión de textos desde un enfoque multicomponencial. El test “Leer para Comprender” Cienc. Psicol. vol.3 no.2 Montevideo
- Arroyo, H, Soprano, A. M (2010) Trastornos del habla y del lenguaje. En N. Fejerman (Ed.), Trastornos del desarrollo en niños y adolescentes. Conducta, motricidad, aprendizaje y comunicación. (pp. 131-154). Buenos Aires: Paidós.
- Blakemore, S. J, Frith, U. (2007) Aprender a leer y sus dificultades. En Blakemore, S. J, Frith, U (Ed), Cómo aprende el cerebro. Las claves para la educación. (pp 127-144). Barcelona: Ariel.
- Cerdá, L., (2009) Avatares de los aprendizajes. Sus dimensiones y trastornos. Una perspectiva multidisciplinaria. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Cuetos Vega, F., (2010) Psicología de la lectura. Wolters Kluwer. España S.A.
- Cuetos Vega, F., (2011) Neurociencias del lenguaje. Bases Neurológicas e implicaciones clínicas. Madrid Ed Médica Panamericana.

- Dehaene, S. (2014) El Cerebro Lector. Últimas noticias de las neurociencias sobre la lectura, la enseñanza, el aprendizaje y la dislexia. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores.
- Díaz-Barriga, F. y G. Hernández, (2002), Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. México: McGraw-Hill
- Ferreres A. y cols, (2009) Pruebas de screening para la evaluación de la comprensión de textos. Neuropsicología Latinoamericana, Vol 1, N°1
- Hirsch, E. D. Jr., (2007) La comprensión lectora requiere conocimiento de vocabulario y del mundo Hallazgos científicos sobre el bajón de cuarto grado y el estancamiento en los puntajes nacionales de comprensión. Estudios Públicos, 108 www.cepchile.cl
- García Madruga J.A y cols, (2006) Comprensión lectora y memoria operativa: aspectos evolutivos e instruccionales. Buenos Aires: Paidós
- Hernández Pina, F., (1993) Teorías Psicolingüísticas y su Aplicación al Español como Lengua Materna. Madrid: Siglo XXI.
- Luria, A. (1974). Cerebro y Lenguaje. Barcelona: Fontanella.
- Gutiérrez-Braojos y col, (2012) Estrategias de comprensión lectora: enseñanza y evaluación en educación Primaria. Universidad de Granada VOL. 16, N° 1 <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev161ART11.pdf>
- Monfort, M, Juárez Sánchez, A., (1993) Los niños disfásicos. Descripción y tratamiento. Madrid: Cepe.
- Narbona J., (2007) El lenguaje del niño y sus perturbaciones. En N. Fejerman. y E. Fernández Álvarez. (Ed.), Neurología Pediátrica. 3° edición. Buenos Aires: Ed Médica Panamericana
- Scandar, R, Paterno, R. y cols., (2010) Dificultad de Aprender. Cómo atender discapacidades y trastornos de aprendizaje. Buenos Aires: Ediba
- Soprano, A. M., (2011) Cómo evaluar el lenguaje en niños y adolescentes. Buenos Aires: Paidós.
- Soprano, A. M., Narbona J., (2007) La memoria del niño. Barcelona: Elsevier Masson.
- Vanotti, S., (2004) El lenguaje del niño en espiral. En L. Cerdá y Equipo de cátedra (Ed), Estrategias teóricas y clínicas de intervención en psicopedagogía (pp 259-274) Facultad de Ciencias Sociales UNLZ. Buenos Aires: NesDan

