

# Medición del mejoramiento de la lectura comprensiva del estudiante de primer ingreso de la UNAH mediante la asignatura de Español General (año 2017)

Measurement of the improvement of the comprehensive reading of the first-year students of the UNAH through the subject of General Spanish (year 2017)  
DOI 10.5377pc.v0i16.8100

Waldina Mejía <sup>1</sup>  
Socorro Castellón <sup>2</sup>  
Ramón Enamorado <sup>3</sup>

## RESUMEN

Debe evitarse la frecuente práctica de decidir reformas o cambios educativos sin evaluaciones objetivas de lo que se pretende corregir. Con esta investigación descriptiva se midió a través de un diseño pretest-posttest la mejora de la lectura comprensiva de los y las estudiantes de primer ingreso después de cursar la asignatura de Español General (EG-011) en el primer periodo 2017 en la CU-UNAH, a fin de obtener datos concretos para reformar el programa de esa asignatura en función del logro de esa destreza mental. También como una forma de evaluar el logro de la universidad como institución. Se eligió la lectura comprensiva por ser base para las demás destrezas mentales académicas y ser relativamente más fácil de evaluar. Los datos se procesaron con los programas EPI-INFO y SPSS y la mejora se calculó con diferencia de promedios. Los resultados indican que ésta es muy pequeña (4.23%) y por tanto hay que reformar el programa. Además del instrumento, se comenzó a indagar sobre prácticas didácticas mejores y se aplicó una encuesta sobre 14 factores socioeconómicos para saber su relación con el logro de esta destreza y así guiarse en esta reforma. Es necesario dar seguimiento a esta investigación para confirmar las tendencias obtenidas.

Palabras clave: *Mejora de lectura comprensiva, didáctica del español, psicolingüística de la lectura, autoevaluación universitaria*

---

<sup>1</sup> Beneficiaria de una beca básica. Máster en Literatura Centroamericana. Departamento de Letras, Facultad de Humanidades y Artes, UNAH: waldina.mejia@unah.edu.hn, waldinapoesia@gmail.com

<sup>2</sup> Asesora, PhD, teoría y aplicación de los instrumentos, UNAH: scastellon@gmail.com

<sup>3</sup> Asesor, Máster, apoyo en programación y manejo estadístico, UNAH: renamoradopineda@yahoo.com

## ABSTRACT

The frequent practice of deciding reforms or educational changes without objective evaluations of what is intended to be corrected should be avoided. With this descriptive research, the improvement of the comprehension reading of the first-year students after studying the subject of General Spanish (EG-011) in the first period 2017 in the CU- was measured through a pretest-posttest design. UNAH, in order to obtain concrete data to reform the program of that subject based on the achievement of that mental skill. Also as a way to evaluate the achievement of the university as an institution. Comprehensive reading was chosen as the basis for other academic mental skills and relatively easier to assess. The data was processed with the EPI-INFO and SPSS programs and the improvement was calculated with a difference of averages. The results indicate that this is very small (4.23%) and therefore the program must be reformed. In addition to the instrument, they began to investigate better teaching practices and a survey was applied on 14 socioeconomic factors to know their relationship with the achievement of this skill and thus be guided in this reform. It is necessary to follow up on this research to confirm the trends obtained.

*Keywords: C omprehensive reading improvement, spanish didactics, reading psycholinguistics, university self-assessment.*

## INTRODUCCIÓN

Este artículo quiere llamar la atención sobre prácticas de tomar decisiones de reforma o cambios educativos basadas en opiniones u observaciones empíricas o en “modas” de otros lugares; prácticas que no deben seguir. Esta investigación probó que se puede contar con evaluaciones objetivas como insumos para decidir reformas o cambios educativos programáticos y/o políticos, al concretar una forma objetiva y factible de conocer la efectividad de la asignatura de Español General (y de paso, de esta universidad como institución educativa) para elevar el nivel de la destreza mental de lectura comprensiva de los recién ingresados a la UNAH.

### Elementos teóricos usados

Para efectos de una más ágil comunicación, el instrumento desarrollado y aplicado en esta investigación fue bautizado como “Prueba de lectura Comprensiva” (PLEC), en homología con la Prueba de Aptitud Académica (PAA) y los test PISA. Se eligió la destreza de lectura comprensiva por ser base para las demás destrezas mentales académicas y ser relativamente más fácil de evaluar. Se usaron varias referencias especializadas. La obligada para este tipo de evaluación es el programa PISA, del cual se obtuvo algunas nociones teóricas, como la discriminación entre texto continuo (o en prosa o verso) y texto discontinuo (cuadros, diagramas, esquemas, imágenes, gráficos, etc) y la clasificación por su uso en público, educativo, literario, informativo, expositivo, personal y argumentativo o polémico. En este estudio no se usó el texto de tipo instruccional por limitación de tiempo.

Para este estudio se establecieron cuatro niveles de lectura: estructural, primer nivel, segundo nivel y global. La lectura estructural es la que permite el reconocimiento de las partes del texto, en la que intervienen los signos de puntuación y los espacios del texto. La lectura de primer nivel o lineal, es la de comprensión literal de frases y oraciones aisladas. La lectura comprensiva de segundo nivel o de intra e interpárrafo, es la que permite la identificación y comprensión de la idea principal del párrafo y de sus relaciones con las de los demás párrafos. La lectura global es la de identificación y comprensión del tema, intención y mensaje principal del texto. Como uno de los aportes de este trabajo, los ítems evalúan estos distintos niveles de lectura en cada reactivo textual de distinto tipo. Para evaluar lectura global también se usó el “test Cloze”, que no lo incluye PISA. Éste test consiste en un texto al cual se le han quitado ciertas palabras, las cuales deben ser restituidas por el examinado, escogiéndolas de una lista dada, en esta versión.

## Dificultades

Inicialmente se pensó en usar los resultados del área verbal de la Prueba de Aptitud Académica (PAA) como pretest y volver a aplicar la misma como postest; pero la PAA es propiedad de College Board, en Puerto Rico, que la UNAH contrata para este trabajo. College Board cobra \$11 por cada prueba aplicada (que debe enviárseles para su revisión). Con la beca de la DICYP no podían cubrirse costos tan altos. Por tanto, hubo que desarrollar un instrumento de evaluación ad hoc, el PLEC, que debe evaluar lo que pretende y cuyos reactivos textuales deben adaptarse a la situación y dialecto particular de donde se aplicarían. Para asegurarse de cumplir estos dos requisitos se realizó su validación o pilotaje, de la cual se hablará posteriormente.

Por la prolongada huelga de estudiantes de año 2016, casi todo el trabajo de la primera etapa se acumuló en septiembre. Por esto, en noviembre 22, la DICYP aprobó realizar la segunda etapa en el primer período 2017. Otra dificultad fue que a inicios del 2017 se ofertó muchas secciones de Español General que se impartirían en el edificio C-3, pero la UNAH lo cerró para repararlo y remodelarlo. Esto generó varias dificultades, mientras se les hallaba espacio a las muchas secciones que se quedaron sin aula. Entre otras, atrasó el obtener en el tiempo programado la información requerida por esta investigación sobre matrícula y secciones existentes entonces. Hasta el jueves de la primera semana de febrero se obtuvo esta información, lo que provocó que hubo que trabajar dos días y dos noches seguidos para lograr seleccionar las secciones más adecuadas y obtener el permiso de los respectivos docentes; hubo casos en que se debió cambiar la sección elegida al no aceptar el docente participar en el estudio (la principal razón es que se requería dos días de pretest y dos de postest, 4 días menos para las clases normales). También se debió posponer una semana la aplicación del pretest, con el debido permiso de la DICYP.

Por el hecho de que todas las secciones de EG-011 no contaban desde el inicio con su respectiva aula, se supuso que habría mucha deserción e irresponsabilidad de parte de los estudiantes y que se perdería mucha información. Por eso, se aplicaron muchos más instrumentos por sección de los proyectados. Además se agregaron dos secciones más (total 17 secciones). Gracias a esta medida, se logró sostener la cantidad mínima de la muestra estadística exigida porque, en efecto, varios alumnos no se presentaron al segundo día de aplicación del pretest y el postest; o a todo el postest.

Aparte, algunos resultados del nivel de lectura estructural salieron incoherentes (casi todos negativos en la diferencia de promedios, mientras todos los demás tipos de test –más difíciles- salieron positivos). Hubo que revisar todo el proceso y se encontró que

la pauta tenía dos errores. Se corrigió y se corrió de nuevo toda la programación estadística.

### **Tipo y alcances de la Investigación**

Para efectos de una más ágil comunicación, los instrumentos desarrollados y aplicados en esta investigación serán llamados “Prueba de lectura Comprensiva” (PLEC), en homología con la Prueba de Aptitud Académica (PAA) y los test PISA. Esta investigación solo se hizo en la ciudad universitaria de la UNAH en Tegucigalpa; es cuantitativa, descriptiva y novedosa en el país. Este alcance es el adecuado porque no hay estudios previos en Honduras y en el UNAH sobre el tema, hubo que comenzar de cero: La exploración se hizo directamente a través de los expertos, docentes de Español General de la UNAH, en el 2015. Los hallazgos dieron ideas o tendencias para nuevas investigaciones relativas al tema.

El diseño. De tipo PRETEST-POSTEST, pues en estos cursos es muy difícil contar con un(os) grupo(s) control; el pretest funciona como “control” para conocer, por comparación con los resultados del postest, si hay cambios y mejora en el nivel de lectura comprensiva de los sujetos de la investigación.

Validación del Instrumento. Se desarrolló y pilotó el instrumento de evaluación el tercer período 2016. Para la validez de contenido y de constructo, el instrumento fue revisado por un grupo de docentes de especialistas del Departamento de Letras que imparten la asignatura de Español General (EG-011). A groso modo, ellos hicieron algunas correcciones de forma (errores en mayúsculas, tildes y puntuaciones). También, el texto polémico Grafiti, se dejaron solo dos opiniones distintas y no tres, puesto que APP, solo incluye dos y debe tratar de mantenerse el mismo grado de dificultad (sugerencia del Lic. Carlos Velázquez). La validación de constructo se hizo también con la revisión de Socorro Castejón, doctora en Evaluación Educativa, y Ramón Enamorado, del Departamento de Matemáticas, quien prestó sus servicios profesionales como estadígrafo. Éste le dio el formato final a la encuesta y propuso realizar una prueba de diferencia de promedios entre los resultados del pretest y postest, además de obtener el índice de Pearson, el Cronbach y los otros procedimientos estadísticos.

La digitalización de los datos del pilotaje y el tratamiento estadístico de los mismos, se atrasó porque los horarios libres del laboratorio de cómputo de Letras no coincidían con las horas libres de clases de los estudiantes digitadores. Éstos tuvieron que trabajar en su casa con su propio equipo. Por eso se pidió cambio de presupuesto

para comprar una computadora portátil para digitalizar y otros trabajos, que se usó debidamente. Se revisó todas las digitalizaciones y hubo que repetir varias. Por fortuna, había suficiente lapso del tiempo antes del postest.

### **Aplicación de la PLEC**

El instrumento ya validado, se aplicó al inicio y a final del primer período académico 2017 (14 y 15 de febrero; 19 y 20 de abril), junto con una encuesta de factores socioeconómicos, con cuyos datos se relacionaron los resultados de la medición.

Muestra. Un total de 3980 de estudiantes fue la población de primer ingreso matriculados en la asignatura de Español General en las distintas secciones de lunes a jueves desde las 06.00 a las 20.00 horas en el primer período 2017. Solo se consideró los cursos presenciales de lunes a jueves porque los otros horarios y modalidades tienen otra dinámica, que sería un fuerte sesgo en la investigación. El listado de las secciones, docentes asignados y la matrícula se obtuvieron de la Jefatura de la Escuela de Letras y se confirmaron con un censo en las aulas. La muestra estadística al 95% de confianza y 5% de error es 350. Se distribuyó esta cantidad entre los conglomerados naturales que existen (las secciones, una por hora, desde las 6.00 a las 20.00 H). Logramos 4341 informantes válidos, lo que equivale a 97.26 de confianza y 4.44 de error<sup>4</sup>.

Las secciones participantes<sup>5</sup> fueron 15 (ver Tabla N. 1). Para seguridad de mantener la muestra requerida, se aplicaron muchos más instrumentos por sección de los proyectados. Además se agregaron dos secciones: 1501, y 1901 (total 17 secciones). Ésta última se eliminó en el postest.

Como se ve en la tabla N 1, en las secciones de las siete, ocho y once a.m. se perdió mayor información. Por eso, de las dos secciones extras, se compensó con la sección 1501, que aún predomina en población joven que no trabaja (y se eliminó la 1901, cuyo mayor grupo es de más edad y trabaja). Se digitalizó esta información y se sometió al tratamiento estadístico con los programas EPI-INFO Y SPSS. Los procedimientos usados son los normales en estos casos y se verán adelante.

---

<sup>4</sup> Se usó la calculadora de muestras de <http://med.unne.edu.ar/biblioteca/calculos/calculadora.htm>).

<sup>5</sup> Había horarios en que solo había docentes jóvenes; en estos casos se eligió a quien más años de trabajo tiene en la UNAH. Requirió muchísimo trabajo realizar esta selección, en lo posible conjugando todos los criterios establecidos (se priorizaban: más años de experiencia docente en la UNAH, mejor titulación, empleado permanente).

**Tabla 1.**

Sección	PRETEST				POSTEST			
	Frecuencia	%	% Válido	% Acumulado	Frecuencia	%	%válido	% acumulado
0600	42	5.8	5.8	5.8	26	5.9	5.9	5.9
0701	38	5.3	5.3	11.1	15	3.4	3.4	9.4
0803	24	3.3	3.3	14.5	12	2.7	2.7	12.1
0903	52	7.2	7.2	21.7	37	8.4	8.4	20.5
1001	50	7.0	7.0	28.7	31	7.1	7.1	27.6
1102	40	5.6	5.6	34.2	15	3.4	3.4	31.1
1204	46	6.4	6.4	40.6	26	5.9	5.9	37.0
1301	35	4.9	4.9	45.5	27	6.2	6.2	43.2
1401	49	6.8	6.8	52.3	25	5.7	5.7	48.9
1501	44	6.1	6.1	58.4	37	8.4	8.4	57.3
1502	47	6.5	6.5	65.0	34	7.8	7.8	65.1
1600	51	7.1	7.1	72.0	35	8.0	8.0	73.1
1701	42	5.8	5.8	77.9	26	5.9	5.9	79.0
1800	34	4.7	4.7	82.6	26	5.9	5.9	84.9
1900	38	5.3	5.3	87.9	31	7.1	7.1	92.0
1901	40	5.6	5.6	93.5				
2000	47	6.5	6.5	100.0	35	8.0	8.0	100.0
Total	719	100.0	100.0		438	100.0	100.0	

### Análisis e interpretación de resultados de la investigación por objetivos

El análisis se desarrollará siguiendo los objetivos de esta investigación.

Antes, se resumen los datos más importantes de la información recabada. Ambas muestras tienen las siguientes estadísticas (Ver tabla 2):

**Tabla 2. Estadísticos de la escala PRETEST Y POSTEST**

Media		Varianza		Desviación típica		N de elementos	
PRETEST	POSTEST	PRETEST	POSTEST	PRETEST	POSTEST	PRETEST	POSTEST
33.14	37.37	65.497	72.525	8.09304	8.51619	50	50

La media en el pretest fue de 33.14 y 37.37 para el posttest. Mantiene relación con la media del pilotaje del 38.5, realizado en septiembre del tercer período 2016. La varianza y desviación típica son normales.

Confiabilidad en el pilotaje, el alfa de Cronbach fue de 0.84 para todo el instrumento, el mínimo usualmente aceptado. Según el alfa de Cronbach, la confiabilidad se mantuvo. En el pretest de 0.796, pero en el posttest se recuperó a 0.803. Asimismo, el posttest sin los textos 2 y 5, que resultó de 0.802.

**Tabla 3. Estadísticos de fiabilidad PRETEST Y POSTEST**

PILOTAJE	Alfa de Cronbach			N de elementos	
	PRETEST	POSTEST	POSTEST SIN TXTS 2 y 5	PRETEST	POSTEST
0.84	.796	.803	.802	50	50

## **Análisis de resultados por objetivos de la investigación**

### **Mejora de la lectura comprensiva**

Comprobar si hay mejora significativa de la destreza de lectura comprensiva en estudiantes de primer ingreso del primer período del 2017 mediante la asignatura de Español General (EG -011), comparando los resultados de un pretest con un posttest equivalente que se les aplicará al final de dicho curso.

### **Resultados Generales**

Al comparar los resultados pretest-posttest mediante la diferencia de promedios (V Tabla N.4) se obtuvo una mejoría significativa porcentual de 4.2, o sea se comprueba la hipótesis: Cursar la asignatura de Español General (EG-011) mejora la destreza de lectura comprensiva en la y el estudiante de primer ingreso del 1r periodo del 2017 en la Ciudad Universitaria de la UNAH.

### **Resultados por Tipo de Texto**

Los resultados no se esperaban pues en el pilotaje la relación fue inversa (V Tabla .4). El mayor logro se dio en el texto discontinuo “Población Activa” (diagrama de árbol y



uso público) con 25.8%. La mejora es evidente en la lectura “panorámica” que exige este tipo de diagrama. Se esperaba que en los textos discontinuos tuvieran menor logro, como sucedió en el pilotaje; pero hasta en el texto discontinuo: El Lago Chad (uso educativo y formato de gráfico de curva y de barras) el logro fue de 9.9%, lo que superó al texto narrativo Los Desconocidos (uso literario) con 4.4%, al texto “Noticia del Periódico” (continuo, narrativo- informativo, uso informativo) con 1.8%, y al continuo, expositivo “Emociones Negativas” (uso educativo, tipo cloze) con -2%: y a Grafitti (continuo, argumentativo, uso personal) con -0.8. Por todo esto es que el porcentaje bajó cuando se eliminaron los textos discontinuos de los resultados generales.

El texto Grafitti obtuvo resultado negativo, y esto es inesperado pues en el pilotaje resultó el segundo de mayor puntaje. Se explica por ser el último del primer día, quizás por cansancio. El otro resultado negativo resultó tercero en dificultad en el pretest. Por ser el texto continuo más difícil del segundo día, fue el primero en aplicación, para evitar el cansancio. Aquí el mal resultado no se debe al tipo de texto sino al tipo de lectura, la global, que salió baja como se verá en el siguiente apartado. En estos casos con resultados negativos dicen claramente que en esas secciones los alumnos no dieron su máximo esfuerzo en el postest (o algún factor ambiental), pues la capacidad de lectura comprensiva --como toda destreza mental-- no se “olvida” y menos en tres meses. Esto también nos dice que la media de mejora debió ser mayor. El paliativo es que ambos casos no son significativos.

**Tabla 4. Porcentaje Promedio de respuestas correctas ajustadas según tipo de texto**

	Pretest	Post test	Diferencia
	Media	Media	Media
Porcentaje de respuestas correctas ajustadas"	33.14a	37.37b	4.2
Porcentaje de respuestas correctas ajustadas Texto 1. "NOTICIA DE PERIODICO"	42.00a	43.80a	1.8
Porcentaje de respuestas correctas ajustadas Texto 2. "POBLACIÓN ACTIVA"	32.19a	57.97b	25.8
Porcentaje de respuestas correctas ajustadas Texto 3. "GRAFITTI"	50.06a	49.28a	-.8
Porcentaje de respuestas correctas ajustadas Texto 4. "EMOCIONES NEGATIVAS"	24.49a	22.52a	-2.0
Porcentaje de respuestas correctas ajustadas Texto 5. "EL LAGO CHAD"	13.96a	23.87b	9.9
Porcentaje de respuestas correctas ajustadas Texto 6. "LOS DESCONOCIDOS"	18.23a	22.62b	4.4
Rapidez Comprensiva	4.62a	5.11b	.5

## Resultados por Tipo de Lectura.

Se comprobó la hipótesis con un aumento significativo y progresivo en los tres primeros niveles de lectura (V Tabla5): Estructural, de Primer Nivel y de Segundo Nivel, respectivamente: de 8, 9 y 19.5%. Pero no se comprobó la hipótesis en la lectura global, con -0.4%. Son buenas noticias el aumento significativo de 25.24 y 44.22= 19.5 %, en la lectura comprensiva de segundo nivel (intra e interpárrafo), que creció más en relación con las otras dos. La estructural comenzó con menos y creció menos (12.63 y 20.61% = 8%). Es significativo, pero inesperado, por suponerse la lectura más fácil. Es un indicio de que falla la lectura de los signos de puntuación, que delimitan la estructura del texto continuo. La lectura lineal, de comprensión literal de frases y oraciones aisladas, comenzó con más puntos pero no creció mucho en relación con las otras dos (37.54y 46.59 = 9%). La lectura global, en cambio, decreció o ganó muy poco. Los datos negativos solo se explican por falta de motivación de estudiante, como ya se dijo, pues como son las preguntas más difíciles no le dieron suficiente esfuerzo en el postest.

**Tabla 5. Porcentaje de respuestas correctas ajustadas**

	Pretest	Post test	Diferencia
	Media	Media	Media
Porcentaje de respuestas correctas ajustadas"	33.14a	37.37b	4,2
Porcentaje de respuestas correctas ajustadas Lectura estructural"	12.63a	20.61b	8,0
Porcentaje de respuestas correctas ajustadas Lectura Comprensiva Primer Nivel"	37.54a	46.59b	9,0
Porcentaje de respuestas correctas ajustadas Lectura Comprensiva Segundo Nivel"	25.24a	44.72b	19,5
Porcentaje de respuestas correctas ajustadas Lectura Comprensiva Global"	42.41a	35.40b	-7,0
Porcentaje de respuestas correctas ajustadas Texto 4. Test CLOZE de lectura global.	24.49a	22.52a	-2,0
Porcentaje de respuestas correctas ajustadas Texto 1. Test CLOZE de lectura global.	42.00a	43.80a	1,8
Porcentaje de respuestas correctas ajustadas Lectura Comprensiva Global ítems N° 5 y			
Textos 4 y 1"	36.90a	36.53a	-,4

Nota: Los valores de la misma fila y subtabla que no comparten el mismo subíndice son significativamente diferentes en  $p < .05$  en la prueba de igualdad bilateral de medias de las columnas. Las casillas sin subíndices no se incluyen en la prueba. Las pruebas asumen varianzas iguales.<sup>1</sup>

1. Utilizando la corrección de Bonferroni, se han ajustado las pruebas para todas las comparaciones por pares dentro de una fila para cada subtabla situada más al interior.

## Correlación del PLEC con la PAA

Establecer si hay correlación entre los resultados de la prueba de lectura comprensiva aplicada a los estudiantes de primer ingreso (PLEC) y en las pruebas de PAA, como otra forma de evaluar la pertinencia de su programa en función del mejoramiento de esta destreza. Sí hay correlación de todo el PLEC con la PAA (V Tabla 6), pero es media: 0.505 en el pretest y es de 0.523 en el postest. Bajó con respecto al pilotaje, que fue de 0.621.

**Tabla 6. Correlaciones resultados PRETEST y POSTEST PLEC con PAA Verbal Solo casos efectivos**

		PRETEST		POSTEST	
		% de RESP correctas ajustadas "PLEC"	PAA Verbal	% de RESP correctas ajustadas "PLEC"	PAA Verbal
% de RESP Correctas Ajust. PLEC	Correlación Pearson	1	505**	1	523**
	Sig. (bilateral)		.000		.000
	N	438	431	438	431

\*\* . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

## Reforma Programática

Determinar si es necesaria una reforma programática de la asignatura de Español General (EG -011) de la UNAH en función de lograr la mejora del nivel de lectura comprensiva, según los resultados obtenidos en esta investigación.

Aunque se prueba la hipótesis, la mejoría obtenida es muy pequeña en todo el PLEC (V Tabla 2): 4.2% con una media de en 16.5479 en el pretest y de 18.7339 el postest. Los resultados del PLEC sin los textos discontinuos son aún menores: 0.8 y una media de 14.2517. Se evidencia que hay que reformar el programa y mejorar las técnicas didácticas para lograr un mejor aprendizaje en la destreza mental de lectura comprensiva. Ésta es la base de las otras destrezas mentales de comunicación como redacción, la exposición, la disertación, en fin, para estudiar eficientemente.

## Datos concretos y fidedignos para orientar la reforma programática

Obtener datos concretos y fidedignos sobre este problema de bajo nivel de lectura comprensiva y la significatividad de la mejora, si hay, que ayuden a orientar una

posible reforma programática de la asignatura de Español General (EG-011) de la UNAH en función de lograr mayor competencia en la destreza de lectura comprensiva.

Se correlacionaron 14 variables con los resultados: Edad, Estado conyugal, índice socioeconómico (Análisis factorial), Colegio público o privado, colegio urbano o rural “a” (cabeceras departamentales vrs otros), colegio urbano o rural “b” (Tegucigalpa y SPS vrs otros), Repitió grados en la escuela, Repitió grado en colegio, años que dejó de estudiar después de graduarse de ciclo común, años que dejó de estudiar después de graduarse del nivel preuniversitario, Trabaja actualmente, Horas trabajadas, Horas diaria de Estudio y velocidad de lectura comprensiva.

Los resultados son interesantes y algunos inesperados.

a. Sexo: La mujeres mejoraron 0.64

Edad: el grupo de edad de mayor logro (10,08) es el de 30-34 años, lo que es inesperado; seguido del grupo 20- 24 con 6.25. (V Tabla 7).

**Tabla 7. Resultados por Sexo y edad**

			Pretest	Post test	Diferencia
Sexo	Total	PRCA (% de RESP. correctas ajustadas)	33,14	37,37	4,23
	Masculino	PRCA	33.61a	37.38b	3,77
	Femenino	PRCA	32.86a	37.37b	4,51
Edad	15-19	PRCA (% de RESP. correctas ajustadas)	34.56a	38.45b	3,88
	20-24	PRCA	26.37a	32.62b	6,25
	25-29	PRCA	32.27a	31.90a	-,37
	30-34	PRCA	28.25a	38.33a	10,08
	35 o más	PRCA	26.38a	34.13a	7,75

a = significativo

b = no significativo

Estado conyugal: También inesperado (V Tabla 8): los casados tienen el mayor logro (5.54), seguido de los divorciados (5.23), ambos iniciaron con menos puntaje que los solteros, quienes aumentaron menos.

Índice socioeconómico (Análisis factorial): Aquí también hay inesperados (V Tabla N.9): el grupo del tercer cuartil logró más (6.17) seguido del que tiene peor situación económica, con menos haberes, en lugar del grupo con más haberes

**Tabla 8. Resultados por estado conyugal**

Estado conyugal		PRCA (% de RESP correctas ajustadas)	33.42a	37.23a	3,81
	Soltero(a)	PRCA	33.71a	37.87b	4,16
	Casado (a) o Unido (a)	PRCA	26.96a	32.50a	5,54
	Otro: Separado(a)/ Divorciado(a)/ Viudo(a)	PRCA	27.68a	32.91a	5,23

a = significativo

b = no significativo

**Tabla 9. Resultados por Índice socioeconómico (Análisis factorial)**

Índice socioeconómico (Análisis factorial)	Cuartil 1	PRCA % de RESP correctas ajustadas	31.03a	36.39b	5,35
	Cuartil 2	PRCA	31.44a	34.78a	3,34
	Cuartil 3	PRCA	34.29a	40.45b	6,17
	Cuartil 4	PRCA	35.71a	37.90a	2,19

a = significativo

b = no significativo

Colegio público o privado. También aquí se observa algo nuevo (V Tabla 10), pues el grupo del colegio público, obtuvo mayor logro (1.39), pero comenzó con menor puntaje que el de colegios privados.

**Tabla 10. Resultados por administración privada o pública del colegio de egreso**

Administra	Público	PRCA (% de RESP correctas ajustadas)	31.23a	35.97b	4,74
	Privado	PRCA	36.24a	39.59a	3,35

a = significativo

b = no significativo

Colegio urbano o rural "a" (cabeceras departamentales vrs. otros) y "b" Colegio urbano o rural (Tegucigalpa y SPS vrs otros): Se confirma (V Tabla 11) que las cabeceras departamentales obtienen mayor logro que los pueblos: 3.85%. Igual, se confirma que Tegucigalpa y San Pedro Sula obtienen mayor logro que los demás: 2.75%; sin embargo, entraron con menos puntaje. Esto es inesperado.

**Tabla 11. Resultados por lugar urbano o rural del colegio de egreso**

Tipo de lugar donde está el colegio	Cabec. Deptal	PRCA (% de RESP correctas ajustadas)	33.29a	38.05b	4,76
	Pueblo	PRCA	32.66a	34.57 <sup>a</sup>	1,91
Tipo de lugar donde está el colegio	Teg/SPS	PRCA	32.70a	37.66b	4,96
	Otros	PRCA	34.52a	36.72 <sup>a</sup>	2,21

a = significativo

b = no significativo

Repitencia (V Tabla 11): Repitió grados en la escuela: También inesperado que los alumnos alguna vez repitentes tienen mayor logro: 2.08% a pesar de haber comenzado en desventaja.

Repitió grado en colegio (V Tabla 11). También inesperado que los alumnos alguna vez repitentes tienen mayor logro: 2.45%, a pesar de haber comenzado en desventaja.

**Tabla 12. Resultados por repitencia de grados en la escuela y el colegio**

Repitió grados en la escuela	Sí	PRCA (% de RESP correctas ajustadas)	24.83a	31.02a	6,19
	No	PRCA	33.66a	37.77b	4,11
Repitió grado en colegio	Sí	PRCA (% de RESP correctas ajustadas)	24.77a	31.39a	6,62
	No	PRCA	33.92a	37.89b	3,97

a = significativo

b = no significativo

Años de demora en ingresar al siguiente nivel educativo (V Tabla 13)

Años que dejó de estudiar después de graduarse de ciclo común: También inesperado que los alguna vez demorados tienen mayor logro: 1.51%, a pesar de haber comenzado en desventaja.

Años que dejó de estudiar después de graduarse de diversificado: También inesperado que los alguna vez demorados tienen mayor logro: 4.73%, a pesar de haber comenzado con una desventaja de casi 7 puntos. Interesante también que el grupo que no se demoró no obtuvo ni un punto de logro, a pesar de haber comenzado con esa ventaja.

**Tabla 13. Resultados por demora en ingresar al siguiente nivel educativo**

Dejo de estudiar después de graduarse de ciclo común	Sí	PRCA (% de RESP correctas ajustadas)	29.81a	35.44a	5,64
	No	PRCA	33.33a	37.46b	4,13
Dejo de estudiar después de graduarse de diversificado	Sí	PRCA (% de RESP correctas ajustadas)	29.02a	34.41a	5.39
	No	PRCA	35.93a	36.59a	.66

a = significativo

b = no significativo

Horas de trabajo (V Tabla 14)

Trabaja actualmente: El grupo que trabaja logró 0.84 % sobre el que no trabaja.

Horas trabajadas: el grupo de mayor logro (9,22) es el que trabaja 7 horas, lo que es inesperado; seguido del grupo con 3 horas: con 8.50.

**Tabla 14. Resultados por trabajar o no y horas trabajadas**

Trabaja actualmente	Sí	PRCA (% de RESP correctas ajustadas)	33.05a	37.93a	4,88
	No	PRCA	33.24a	37.27b	4,04
Horas trabajadas	3	PRCA (% de RESP correctas ajustadas)	36.50 <sup>1</sup>	45.00 <sup>1</sup>	8,50
	4	PRCA	49.00a	45.50a	-3,50
	5	PRCA	30.19a	31.94a	1,75
	6	PRCA	40.80a	45.40a	4,60
	7	PRCA	28.61a	37.83a	9,22
	8 o más	PRCA	32.55a	37.71a	5,16
	No trabaja	PRCA	33.24a	37.27b	4,04

a = significativo

b = no significativo

Horas diarias de Estudio (V Tabla 15), extrañamente el grupo que tiene 5 horas de estudio tuvo más logros (7.49), y el de seis o más horas, mucho menos logro (2.29). El siguiente mayor logro es del grupo que estudia dos horas, con 7.49%.

**Tabla 15. Resultados por horas de estudio**

Horas de Estudio	.00	PRCA (% de RESP correctas ajustadas)	47.23a	47.77a	,55
	1.00	PRCA	32.20a	36.55a	4,35
	2.00	PRCA	32.77a	40.26b	7,49
	3.00	PRCA	34.88a	37.15a	2,27
	4.00	PRCA	31.73a	33.76a	2,02
	5.00	PRCA	31.23a	36.37a	5,14
	6 o más	PRCA	32.15a	34.44a	2,29

Nota: Los valores de la misma fila y subtabla que no comparten el mismo subíndice son significativamente diferentes en  $p < .05$  en la prueba de igualdad bilateral de medias de las columnas. Las casillas sin subíndices no se incluyen en la prueba. Las pruebas asumen varianzas iguales.<sup>2</sup>

Esta categoría no se utiliza en las comparaciones porque la suma de ponderaciones de los casos es inferior a dos.

No se realizan comparaciones por pares para algunas subtablas debido a problemas numéricos.

Rapidez comprensiva: Sólo aumentó 0.5.

Procedimientos Docentes que ayudan a mejorar la lectura comprensiva. Identificar procedimientos docentes que ayudan a mejorar la destreza de lectura comprensiva para procurar su generalización, mediante entrevista a los catedráticos cuyas secciones obtengan mayores puntajes en los resultados del pretest-postest.

En casi todas las secciones investigadas se obtuvo mejoría parecida y baja (V Tabla 16), a excepción de la sección 1204 con 14.31%. Con esta “máxima” nota de 14.31%, se puede decir que de 10.6 a 14 es el cuartil “superior”, de 7 a 10.5 es el medio “superior”; de 3.5 a 7 es el cuartil “medio inferior”, y así el primer cuartil. Con esta escala, una sección está en el cuartil superior, y cinco en el medio superior. Éstas fueron las seleccionadas para entrevistar a los docentes. Los datos a continuación:

**Tabla 16. Resultados por secciones**

Sección		Pretest	Post test	Diferencia
Total	PRCA	33,14	37,37	4,23
600.00	PRCA	42.10a	50.31a	8,21
701.00	PRCA	29.07a	38.10a	9,03
803.00	PRCA	43.08a	37.25a	-5,83
903.00	PRCA	39.50a	38.24a	-1,26
1001.00	PRCA	26.35a	31.81a	5,45
1102.00	PRCA	45.13a	42.60a	-2,53
1204.00	PRCA	27.65a	41.96b	14,31
1301.00	PRCA	23.98a	33.78b	9,80
1401.00	PRCA	37.84a	37.00a	-,84
1501.00	PRCA	34.73a	36.34a	1,61
1502.00	PRCA	28.82a	32.97a	4,15
1600.00	PRCA	34.64a	31.80a	-2,84
1701.00	PRCA	33.13a	35.27a	2,13
1800.00	PRCA	30.23a	36.96a	6,73
1900.00	PRCA	28.05a	36.95b	8,90
2000.00	PRCA	34.46*	42.10*	7,64

a = significativo

b = no significativo



Estos resultados no son contundentes porque en los datos por sección se denotan más los factores intervinientes, como el tipo de grupo (en general: bueno, regular, malo), la situación ambiental y motivacional tanto de alumnos como docentes, los procedimientos didácticos usados, las interferencias específicas que hayan sucedido en esa clase específica, la cantidad de pruebas válidas aplicadas y su proporción en la muestra, etc. Esto también incide en la significatividad de los datos de cada sección.

En los casos negativos se denota la poca motivación o actitud no interesada del grupo (o algún factor ambiental coyuntural) que no dio su máximo esfuerzo en el postest, pues las destrezas, máxime las mentales como la capacidad en lectura comprensiva, no se olvidan y menos en tres meses. Además, sin duda durante ese tiempo se practicó la lectura en la clase de Español General (EG-011) y en las demás clases que llevara el estudiante. Esto también nos dice que la mejora debió ser mayor.

Llama la atención que los seis mejores logros están en los “extremos”: 6 y 7 a.m., 12 y 1 p.m. y 7 y 8 p.m.

## **DISCUSIÓN**

Aunque se prueba la hipótesis, la mejoría obtenida es muy pequeña en todo el PLEC: 4.2%. Por tanto, debe reformarse el programa de la asignatura de Español General (EG-011). Los resultados por secciones no son contundentes porque aquí se denotan más los factores intervinientes. En los casos negativos se denota la poca motivación o actitud no interesada del grupo (o algún factor ambiental coyuntural) que no dio su máximo esfuerzo en el postest. Esto también nos dice que la media de mejora debió ser mayor. Debe buscarse un mecanismo para lograr que los alumnos le presten interés suficiente a este tipo de evaluaciones. Es necesario corroborar con un estudio similar, si todos estos resultados son tendencia o coyuntura.

## **CONCLUSIONES**

1. Resultados por nivel de lectura. Se comprobó hay mejora significativa de la capacidad de lectura comprensiva en el estudiantado que cursó la asignatura de Español

General en el primer período 2017 con 4.23% de logro general, en los tres primeros niveles de lectura (Estructural: 8; Primer Nivel: 9; Segundo Nivel: 19.5%. Pero la lectura global decreció (-0.4%). El segundo nivel creció más en relación que las otros dos, lo cual es un logro importante. La estructural comenzó con menos y creció menos (12.63 y 20.61% = 8%). Es significativo, pero es inesperado, puede suponerse que falla la lectura de los signos de puntuación. La lectura lineal comenzó con más puntos pero no creció mucho en relación con las otras dos (37.54 y 46.59 = 9%).

2. Resultados por tipo de texto. El texto discontinuo de diagrama de árbol y uso público, logró el mayor puntaje de todos con 25.8%, evidenciando mejora en la lectura "panorámica" que exige este tipo de diagrama. En el texto discontinuo de uso educativo y formato de gráfico de curva y de barras, el logro fue de 9.9%. Lo inesperado es que superó al texto continuo narrativo (uso literario) con 4.4%, al texto continuo, narrativo-informativo, uso informativo, con 1.8%, y al continuo, expositivo, uso educativo, tipo cloze con -2%: y al texto continuo, argumentativo, uso personal con -0.8. Por todo esto es que el porcentaje bajó cuando se eliminaron estos textos de los resultados generales. Estos resultados no se esperaban pues en el pilotaje la relación fue inversa.

El texto continuo, argumentativo, uso personal (Graffiti), resultó negativo, inesperadamente, pues en el pilotaje resultó el segundo mayor. Se explica por ser el último del primer día, en que se denota la poca motivación del estudiantado por contestarlo, quizás por cansancio. El otro resultado negativo resultó tercero en dificultad en el pilotaje. Por ser el texto continuo más difícil del segundo día, fue el primero en aplicación, para evitar el cansancio. Aquí el mal resultado no se debe al tipo de texto sino al tipo de lectura, la global, que salió baja como se verá en el siguiente apartado. En estos casos con resultados negativos se denota la actitud no interesada del grupo (o algún factor ambiental), pues la capacidad de lectura comprensiva --como toda destreza mental ya adquirida-- no se olvida, y menos en tres meses.. Esto también nos dice que la media de mejora debió ser mayor. El paliativo es que ambos casos no son significativos. Debe buscarse un mecanismo para lograr que los alumnos le presten interés suficiente a este tipo de evaluaciones. Por ejemplo, se propone que su resultado final incida en la nota del curso, quizás como puntos extras.

3. Hay correlación media de todo el PLEC con la PAA: 0.505 en el pretest y es de 0.523 en el postest. Bajó con respecto al pilotaje, que fue de 0.621.

4. Hay que reformar el programa de Español General y mejorar las técnicas didácticas para lograr un mejor aprendizaje en las destrezas mentales de lectura comprensiva, ya que el porcentaje de logro es muy bajo: 4.23, al igual que la media: 33.14 en el pretest y 37.37 en el postest.
5. Las 14 variables de la encuesta que se correlacionaron con los resultados finales proporcionan una buena descripción de la situación y fenómenos estudiado, lo que sirve de importante base para una reforma del programa de Español General, y para otras clases y decisiones políticas-académicas de la UNAH. Los resultados son interesantes y algunos inesperados.
6. En todas las secciones investigadas se obtuvo muy bajo logro, el mejor fue la sección 1204 con 14.31%. Con esta “máxima” nota se establecieron cuartiles “superior” (10.6 a 14), “medio superior”, de 7 a 10.5; “medio inferior” de 3.5 a 7; e inferior. Así, hay un caso en el cuartil “superior” y cinco en el “medio superior”

Llama la atención que los seis mejores logros están en los “extremos”: 6 y 7 a.m., 12 y 1 p.m. y 7 y 8 p.m. Estos resultados no son contundentes porque en los datos por sección se denotan más los factores intervinientes. Esto también incide en la significatividad de los datos de cada sección.

Los docentes cuyas secciones obtuvieron los mejores seis logros tienen en común: las lecturas que asignan son evaluadas con ensayo corto o preguntas expositivas o de respuesta breve, pero de interpretación del texto en el mismo o en el contexto social. Además, cinco usan varias fuentes como texto teórico, y todos evalúan con ítems de aplicación, no solo de memoria. Hacen además actividades que se salen de la clase tradicional: una investigación grupal sobre un autor hondureño y los jueves el docente les ayuda en la investigación y la redacción que presentan en la tercera unidad; una lectura de poesía individual en la entrada de la UNAH, un cortometraje grupal con sus celulares sobre alguna narración y para esto, les enseña a hacer guiones; hacen sociodramas, ver teatro y cine como textos audiovisuales e interpretarlos; elaborar un libro con tema asignado y dirigirlos en clase durante todo el proceso.

7. Es necesario darle continuidad a esta investigación, para corroborar si los resultados actuales son tendenciales o coyunturales y darle seguimiento a las preguntas que dio, como buen estudio descriptivo.
8. Es deseable aplicar esta prueba a todas las secciones de Español General y optati-

vas, para detectar dificultades y logros en la programación, docencia y en la institución. Pruebas similares deberían desarrollarse y aplicarse en las otras asignaturas, al menos las generales, pues las competencias en destrezas mentales son herramientas que no solo se necesitan en la asignatura de español, sino en todos los estudios y en la práctica profesional.

9. Es posible y deseable continuar esta investigación de forma longitudinal: dentro de unos tres años, o al final de sus estudios, localizar a los estudiantes a quienes se les aplicó este instrumento, y volvérselos a aplicar, para conocer cuánto han mejorado con respecto a su último logro, y así saber cuánto incide la universidad en el mismo

10. La PLEC superó la prueba del pilotaje. Pero no se esperaba tanta informalidad de varios estudiantes, que no hicieron el segundo día de ambas etapas o todo el postest (en este caso, algunos ya no cursaban la clase, lo que sí se previó). En adelante, su aplicará un instrumento más corto, para evitar la pérdida de informantes. Quedarán entonces los textos 2, 3, 4, 6 y 7 (de rapidez comprensiva, que dura un minuto). Al eliminar pruebas, la confiabilidad baja. Por eso se debe aumentar la cantidad de ítems, siempre cuidando de que correspondan a los cuatro niveles de lectura trabajados en esta investigación: 8 o 10 ítems por texto. Se considerará otro texto literario narrativo más simple, para corroborar si el bajo logro en éste se debe a la puntuación más literaria del mismo, supuesto que es coherente con el bajo logro en la lectura estructural. En este caso, se necesitará probablemente 50 minutos para aplicar la PLEC. La encuesta socioeconómica se aplicará al día siguiente. O sea que la aplicación de la PLEC insumirá hora y media en el pretest y una hora en postest.

## AGRADECIMIENTOS

A los licenciados: Sue Laínez, Carlos Obed Velásquez, Daysi Velázquez, Marcela Carías, Digna Hernández, Yanira Durán, Sergio Rivera, Johana Burgos, Lorena Suazo, Nelson Ordóñez, se les agradece todo su apoyo y esfuerzo al colaborar con este proyecto como revisores de la prueba piloto, pues éste es un trabajo extra no remunerado y todos tenían entre manos mucho trabajo propio académico y personal. Igualmente a los licenciados Sergio Rivera, Fanny Meléndez, Lorena Suazo, Maira Cruz, Carmen Velásquez, Oscar Amaya, Luis David Reyes, Kaby Burgos, Yanira Durán, Digna Hernández, Martha Rodríguez, Dilcia Osorto, por permitir realizar esta

investigación en su clase de Español General (EG-011). También a la doctora Socorro Castellón que me guió en la teoría y aplicación de los instrumentos y al máster Ramón Enamorado quien ejecutó en todo el trabajo de programación y manejo estadístico de la gran cantidad de datos recabados. Agradecemos aquí la muy pronta colaboración que nos dio la Dirección de Admisión, al cargo de la lic. Rita Tamashiro y su equipo, al solicitarles los resultados de las PAA de los estudiantes que hicieron nuestro pilotaje y PLEC, para correlacionar ambas pruebas. También a Saris Elena Díaz y César Fernando Ponce, quienes me apoyaron como secretarios en muchas ocasiones, pues este trabajo es demasiado para una sola persona. Y claro, se agradece a la DICYP-UNAH pues sin la beca otorgada no habría sido posible esta investigación.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Espinoza-Ocaña, L., & Orantes-García, C. (Junio de 2014). Viabilidad y germinación de *Guaiacum sanctum* L. (Zygophyllaceae), árbol tropical amenazado. LACANDONIA, 8(1), 37-40.
- Ferrufino, L., López, T., Suazo, L., & Díaz, R. (25 de Mayo de 2017). La colección de especies nativas del bosque seco tropical de Honduras: un laboratorio de campo. Centro de Investigación Científica de Yucatán, 93-97.
- Ferrufino-Acosta, L., Mejía-Ordóñez, T. M., & Corrales-Andino, R. E. (Diciembre de 2016). Estudio Poblacional de *Guaiacum sanctum* L. (Zygophyllaceae) en los bosques secos de Honduras. Revista Ciencia y Tecnología(19), 78-93.
- Fuchs, E., & Hamrick, J. (2010). Genetic Diversity in the Endangered Tropical Tree *Guaiacum sanctum* (Zygophyllaceae). Journal of Heredity, 101(3), 284-291.
- Hernández, M. I., Lobo, M., Medina, C. I., Régulo-Cartagena, J., & Delgado, O. A. (2009). Comportamiento de la germinación y categorización de la latencia en semillas de mortiño (*Vaccinium meridionale* Swartz). Agronomía Colombiana, 27, 15-23.
- Ríos de León, N. d. (Noviembre de 2016). Germinación in vitro de *Guaiacum sanctum* L. (Zygophyllaceae) como alternativa de conservación y aprovechamiento sustentable. Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas. Instituto de Ciencias Biológicas, 1-95.
- Rivers, M. (2017). *Guaiacum sanctum*. The IUCN Red List of Threatened Species 2017. Obtenido de <http://dx.doi.org/10.2305/IUCN.UK.2017-3.RLTS.T32955A68085952.en>
- Sánchez, D. (Octubre de 1995). Determinación del potencial germinativo de tres especies maderables nativas de un bosque húmedo tropical de Nicaragua. Avances en la producción de semillas forestales en América Latina, 203-206.
- Sinha. (2014). Modern Plant Physiology. Oxford: Alpha Science Internantional.
- Taylor, A. (1966). Seed germination and seedling growth of *Guaiacum sanctum* L. Florida State Horticultural Society, 79, 468-470.

- Varela, S., & Arana, V. (2011). Latencia y Germinación de Semillas. Tratamientos Pregerminativos. Serie técnica: Sistemas Forestales Integrados, 1-10.
- Victoria, J., Bonilla, C., & Sánchez, M. (2006). Viabilidad en tetrazolio de semillas de caléndula y eneldo. *Acta Agronómica*, 55(1), 1-15.