

Diseño de un procedimiento de autoevaluación del proceso de comprensión lectora en estudiantes de educación media

A self-evaluative design process procedure reading comprehension in middle education students

Carmen Luz Márquez García

*Magíster en Educación en la Universidad Autónoma del Caribe, Especialista en Educación en Derechos Humanos.
Docente de la IED John F. Kennedy de Aracataca, Magdalena, carluz100@hotmail.com*

Mildreth Milena Medina Escorcía

*Magíster en Educación de la Universidad Autónoma del Caribe, Licenciada en Psicopedagogía,
Docente Institución Educativa Distrital de Bonda de Santa Marta, Magdalena, 3014177349, milldrett77@hotmail.com*

Deira Beatriz Perez Sarmiento

Magíster en Educación de la Universidad Autónoma del Caribe, Licenciada en Lenguas Modernas con especialidad inglés – español, docente de la IED John F. Kennedy de Aracataca, Magdalena, deirab@hotmail.com

Recibido: Octubre 17 de 2013

Aceptado Nov 15 de 2013

RESUMEN

En el proceso educativo es imposible concebir una actividad académica de aprendizaje, sin la presencia de la comprensión lectora. Por tal motivo se hace conveniente conseguir, que los estudiantes puedan mejorar sus competencias lectoras; y un medio para ello, es generar procesos auto evaluativos. Con el fin de proponer una estrategia que permita dicho proceso auto evaluativo, se desarrolló un estudio cualitativo sobre un grupo de estudiantes de educación Media, usando la técnica del grupo focal, para conocer sus experiencias y opiniones sobre su forma de comprender los textos y cómo se sienten frente a los ejercicios de comprensión lectora. Con base en los datos del grupo focal, se diseñó una entrevista piloto, cuyos resultados permitieron a su vez reajuste y corrección para la guía de preguntas de una entrevista en profundidad. Los resultados de los procesos anteriores, junto con los datos de la revisión bibliográfica, permitieron el diseño de un procedimiento que busca facilitar la autoevaluación del proceso de comprensión lectora, por estudiantes del nivel de educación media de una institución pública.

Palabras Clave: Comprensión lectora, autoevaluación, lectura, educación media, metacognición

ABSTRACT

In the educational process is impossible to conceive of learning an academic activity in the absence of reading comprehension. For this reason it is advisable to get the students to improve their reading skills and a means to do this is to generate self-evaluation processes. In order to propose a strategy to this self-evaluation process, we developed a qualitative and exploratory study on a group of middle school students. We use the focus group technique to share their experiences and opinions about their way of understanding the texts and how they feel about reading comprehension exercises. Based on focus group data, we designed a pilot interview whose results led turn adjustment and correction for guide interview questions in depth. The results of the above processes together with data from the literature review allowed the design of a process that seeks to facilitate self-assessment of reading comprehension process by students of secondary level of a public institution.

Key Words: Reading comprehension, self-assessment, reading, secondary education

INTRODUCCIÓN

El lenguaje es una de las habilidades más importantes para que los seres humanos puedan conocer su cultura y adquirir nuevos aprendizajes.

Esta habilidad para el acto comunicativo es sin duda uno de los temas más preocupantes de la educación en su afán de formar al Ser, ya que no solo afecta a los estudiantes de manera directa en su rendimiento académico, sino también a la hora de enfrentarse a las situaciones cotidianas teniendo en cuenta que el lenguaje, así como lo establece el Ministerio de Educación de Colombia:

“implica dos procesos –comprensión y producción– que suponen la presencia de actividades cognitivas básicas como la abstracción, el análisis, la síntesis, la inferencia, la inducción, la deducción, la comparación y la asociación. Así entonces, una formación en lenguaje que presume el desarrollo de estos procesos mentales en interacción con el contexto socio-cultural, no sólo posibilita a las personas la inserción en cualquier contexto social, sino que interviene de manera crucial en los procesos de categorización del mundo, de organización de los pensamientos y acciones, y de construcción de la identidad individual y social”. (Ministerio de Educación Nacional, 2006, p. 21)

De ahí que el abordaje del lenguaje, sobre todo el de la comprensión del lenguaje escrito, sea una materia obligatoria de estudiosos de la educación. Según Pérez (2005) el interés por la comprensión lectora no es nuevo. Desde principios de siglo y hasta en años recientes el interés por este fenómeno no ha cambiado, por el contrario se ha intensificado aún más. Educadores y psicólogos coinciden en que lo que ha variado es la concepción de qué es y cómo se da la comprensión lectora de acuerdo con la orientación metodológica de cada uno de los autores estudiosos del tema. Lo que ha dado como resultado que hoy día se conciba la comprensión lectora como un comportamiento complejo que implica el uso tanto consciente como inconsciente de diversas estrategias (Johnson y Lefton, 1981, Citado por Artola, 1989).

De acuerdo con esta concepción, ¿Qué se debe hacer para alcanzar este comportamiento complejo en comprensión lectora?

Pues alcanzando el control y la autoregulación de los propios procesos cognitivos y metacognitivos en su proceso de comprensión lectora, que permitan al lector (ideal) tener auto conocimiento y conciencia plena de los procesos y estrategias que debe ejecutar cuando se enfrenta a la comprensión misma del texto.

De allí que, este trabajo investigativo pretende con el diseño de un procedimiento autoevaluativo de la comprensión lectora, entrenar al lector en la detección, no solo de los problemas que pueden presentarse mientras lee, sino también en la selección y aplicación de las estrategias más adecuadas para resolverlos.

Pero ¿qué es un procedimiento y qué es autoevaluación? Solé (1992) afirma que los procedimientos implican la planificación de acciones que se desencadenan para lograr objetivos. De allí que, un procedimiento bien definido permitirá a los estudiantes desarrollar una serie de pasos que los conducirán al verdadero objetivo que tiene un texto, el cual es la adquisición de un nuevo aprendizaje, además de que aprenderá a ser reflexivo en cuanto a cómo funciona su proceso cognitivo durante el proceso de construcción de significados del texto, haciéndolo un lector más competente y eficiente.

En cuanto a la autoevaluación, es definida como el proceso evaluativo que realiza el mismo estudiante con lo cual conoce el desarrollo y alcance de su propio proceso en relación con unos objetivos trazados previamente. Le permite al estudiante comprobar su situación de aprendizaje y desde ellos elaborar o proponer estrategias para mejorar y superar sus dificultades.

Desarrollar estrategias que le permitan a los estudiantes mejorar la autoevaluación de sus procesos de comprensión lectora, tiene sobradas justificaciones pedagógicas y cognitivas, avaladas por investigaciones en aula y fuera de ella.

Desarrollar un procedimiento didáctico que permita el desarrollo de la autoevaluación, significa desarrollar un procedimiento que aporta en el estudiante habilidades propias de los lectores de alto desempeño: autónomos, flexibles, realistas, adaptables, recursivo, etc.

Los procesos autoevaluativos permiten al estudiante el conocimiento de su proceso de comprensión lectora, detectar las falencias en éste, elegir los recursos adecuados y pertinentes para la consecución de los objetivos propuestos para la tarea, interiorizar estos procesos para aplicarlos a la hora de tomar decisiones en su proceso de aprendizaje siendo autónomos en éste.

Para el diseño de este procedimiento auto-evaluativo se desarrolló la siguiente Metodología:

Esta investigación se enmarca desde la perspectiva epistemológica cualitativa, ya que se busca comprender el proceso autoevaluativo que llevan a cabo los estudiantes de la media técnica, durante su proceso comprensivo, mediante la interpretación de su lenguaje, gesto, etc.

El conocimiento obtenido durante esta investigación se produjo a través de la investigación acción-práctica, puesto que requirió que la “comunidad de investigación” compartiera sus prácticas, ideas, suposiciones y opiniones acerca de sus procesos auto-evaluativos en la comprensión lectora, de manera que con el análisis de éstas se lograra diseñar un plan de acción que le permita obtener la data (datos descriptivos sobre las propias palabras de los individuos y su conducta observable) que facilitara la elaboración de un procedimiento general que les ayude a mejorar esta práctica auto-evaluativa.

La Población en este trabajo de investigación estuvo conformado por 127 estudiantes que conforman los grados Décimo y Undécimo del nivel de educación de la Media de la Sede Principal de la Institución Educativa Departamental John F. Kennedy de Aracataca, Magdalena. De los cuales se escogió una muestra de tipo intencional de 50 jóvenes que están dentro del rango etario - entre 15 y 18 años de edad, quienes fueron escogidos por los siguientes criterios de inclusión:

1. Comparten el mismo nivel socioeconómico y están expuestos a los mismos contenidos educativos que se imparten en la institución.
2. Culturalmente estos estudiantes de los grados 10° y 11° proceden de hogares con padres con estudios en la básica primaria o secundaria incompletos o analfabetos.
3. Los jóvenes entre estas edades poseen una cierta madurez mental y poseen un dominio del lenguaje, son capaces de acceder al pensamiento abstracto, abriéndoseles las posibilidades perfectivas y críticas que facilitan la razón. Pueden aplicar la reversibilidad y la conservación a las situaciones tanto reales como imaginadas.

A lo anteriormente expuesto, Flavell (1985 y 1993a) afirma que, los jóvenes en estas edades presentan: un incremento en la capacidad de procesamiento de la información y en conocimiento en dominios específicos; presencia de algunos rasgos propios de las operaciones concretas y formales; predisposición más cuantitativa y orientada a la medida; un sentido del juego mental y una capacidad de juzgar su nivel de corrección; desarrollo metacognitivo (como conocimiento y como experiencia) y la habilidad de mejorar competencias ya existentes pero todavía inmaduras.

RECOLECCIÓN DE LOS DATOS

Para la recolección de datos se destacan tres momentos de inmersión, en los cuales se aplicaron tres entrevistas: Una a un

grupo focal, una prueba Piloto y la otra en Profundidad, donde se aplicó el siguiente instrumento:

Observación participante

Es un instrumento de indagación aplicado durante toda la investigación, muy necesario y apropiado en este trabajo para “ayudar a tener una mejor comprensión del contexto y el fenómeno de estudio”. (DeWALT y DeWALT, 2002; Citado por Kawulich, 2005).

La observación participante recogió datos a través de las siguientes formas de registro de observación: como notas de campo y los audiovisuales como el uso de medios magnéticos (videos y audios). Esta técnica se aplicó durante cada uno de las inmersiones que se realizaron durante la investigación cuyos resultados se reflejan en los análisis de las entrevistas de cada inmersión.

A continuación se presenta una breve descripción de los tres momentos de inmersión realizados en el presente estudio:

PRIMERA INMERSIÓN

Entrevista a grupo focal: Se realizó una entrevista grupo focal con el fin de obtener información sobre las experiencias y percepciones de los estudiantes en cuanto a la lectura, y su proceso de comprensión lectora. La cual se fundamentó en lo siguiente:

El grupo focal permite la complementariedad y riqueza de diferentes puntos de vista que los estudiantes pueden ofrecernos acerca de su propio proceso de comprensión.

SEGUNDA INMERSIÓN

Entrevista piloto: Se realizó una segunda inmersión con el objetivo de obtener más información de los participantes y valorar la idoneidad de las preguntas para una tercera inmersión.

Esquema No. 2. Análisis de datos

Análisis de datos
Fuente: Pérez D, Medina M, Márquez C. (2013)



Esquema elaborado por las autoras

TERCERA INMERSIÓN

Entrevista en profundidad: Se procedió a hacer una tercera inmersión en el campo de investigación para la obtención y ampliación de información y a partir de allí comenzar a construir el diseño del procedimiento autoevaluativo.

PROCESAMIENTO Y ANALISIS DE DATOS

El procesamiento y análisis de los datos en este trabajo de investigación se llevó a cabo de la siguiente forma:

Proceso de categorización y subcategorización previas

En el proceso de análisis e interpretación de los datos obtenidos durante el grupo focal, la categorización constituye un proceso que tiene gran relevancia en el análisis de los datos obtenidos, puesto que permite no solo jerarquizar las estructuras de sentido compartida o consensuada de los entrevistados, sino también comprender y organizar un gran volumen de información, facilitando con ello el análisis de la data.

La elección que se hizo para el proceso de categorización fue deductivo-inductiva, construyéndose en primera instancia unas macro-categorías deductivas que surgieron de la revisión teórica realizada durante la investigación.

En la investigación se definieron seis macro-categorías deductivas, cada una de ellas hace referencia a un aspecto importante como: los elementos significativos de la estructura de los textos, las características del contenido, la relación que los estudiantes establecen entre el contenido del texto y la producción de ideas, los conceptos e ideas sobre los ejercicios de comprensión lectora, los procesos que llevan a cabo para realizar y concentrarse en el ejercicio de leer, y la motivación y sentimiento frente a la evaluación en general.

En la siguiente tabla se especifican las macro-categorías deductivas, las subcategorías contenidas en esta y las categorías inductivas que se explican más adelante.

Con base en las macro-categorías deductivas, se procedió al estudio y vaciado de la información obtenida durante la primera inmersión, mediante la entrevista al grupo focal.

Después del análisis de la información sistematizada, se elaboran las subcategorías y las categorías inductivas, estas últimas surgieron del grupo de conceptos y experiencias que se obtuvieron de las unidades de análisis y de lo observado durante el grupo focal.

Las categorías inductivas indican los temas o conceptualizaciones más relevantes presentes en las unidades de análisis. Estas fueron construidas mediante el descubrimiento y captación de los elementos más comunes y notables de las unidades analizadas.

Por otro lado, Las 6 macro-categorías delimitadas inicialmente sirvieron de guía en la elaboración de los ítems del cuestionario de la entrevista piloto, aplicado en la segunda etapa de la inmersión.

Proceso de categorización y subcategorización definitivas

Posteriormente a la aplicación del pilotaje, se reajustaron algunas de las macro-categorías y subcategorías, así como también la eliminación y reajuste de algunas preguntas de la guía. Con base en ello, se procedió a una nueva reelaboración de una guía de preguntas que fue aplicada en una tercera inmersión mediante la entrevista en profundidad.

La siguiente tabla muestra los reajustes hechos tanto a las macro como a las sub-categorías formuladas anteriormente:

Pilotaje

Una vez realizada la retroalimentación, se reelaboraron la preguntas guías para la prueba piloto, la cual fue aplicada a los 16 estudiantes seleccionados en esta fase. Una vez obtenida la información se hizo la sistematización de la misma; se procedió a hacer un vaciado y el análisis de la información sobre el esquema con las macro-categorías deductivas, subcategorías y categorías inductivas diseñadas inicialmente durante la primera inmersión. Después de ello, con base a los datos adquiridos, se empezó a contrastar los resultados de la información obtenida durante la primera y segunda inmersión, dando como resultado que las Macro-categorías y las subcategorías esbozadas previamente, así como las preguntas planteadas en la primera fase sufrieran los ajustes necesarios que permitieron finalmente, junto a las observaciones hechas por los expertos, la obtención de las preguntas guías para la entrevista final.

El pilotaje permitió la obtención y el análisis de información relevante sobre la estructura de las preguntas para el diseño de la entrevista en profundidad, mediante la valoración de la redacción de las preguntas para que fuesen comprensibles para todos los entrevistados. Esta también permitió evaluar la pertinencia de las preguntas con respecto al objeto y objetivo de estudio.

Finalmente, el cuestionario obtenido del pilotaje, fue sometido a valoración por expertos, ver anexo N° 5. Todo ello, con el fin de hacer los ajustes necesarios y pertinentes que se requerían para la aplicación final de la guía de preguntas. Para ello, primero se le enviaron, mediante la utilización de la red, unas encuestas a los expertos para valorar la competencia que poseían los mismos, con respecto a la temática y se le envió no solo la guía de preguntas guías, sino también un breve resumen sobre la pretensión de esta investigación.

Los expertos devolvieron la guía de preguntas con ciertas observaciones, además de que sugirieron que fuesen acompañadas de una lectura y que dichas preguntas fueran formuladas y agru-

Cuadro 10. Aproximación de las Macro-categorías y Categorías previas

MACROCATEGORÍAS DEDUCTIVAS	SUBCATEGORÍAS	CATEGORÍAS INDUCTIVAS
1. ELEMENTOS SIGNIFICATIVOS DE LA ESTRUCTURA DE LOS TEXTOS	• Entendimiento del texto	Dificultades de comprensión con la estructuración de textos muy complejos.
	• Inidencia del título	El título forma parte esencial para la comprensión, lo utilizan para activar los conocimientos previos y facilitar la comprensión del tema y la estructura del texto.
	• Expectativas sobre textos de Comprensión Lectora	Las historias y las imágenes en los textos actúan como un activador de la imaginación y un conector con la realidad
2. CARACTERÍSTICAS DEL CONTENIDO	• Dificultades al leer un texto	Un contenido complejo y que no tenga relación directa con el título no es un factor motivante para tratar de comprender.
	• Textos interesantes y no interesantes	Un texto que no contemple elementos de su cotidianidad no es comprensible para ellos
	• Características del texto	El texto que guarda coherencia entre el título y el contenido y que no sea extenso, es apropiado para comprender.
	• Lo que no debe tener un texto	Un lenguaje poco conocido y con contenido extenso no es apropiado para intentar comprender
	• Tipo de lectura preferida	Textos que pongan en juego la imaginación y que contengan historias relacionadas con la realidad del lector son requisitos al momento de escoger un texto
3. RELACION QUE LOS ESTUDIANTES ESTABLECEN ENTRE EL CONTENIDO DEL TEXTO Y LA PRODUCCION DE IDEAS	• Gusto por leer y razones	El estímulo de la imaginación es importante al momento de leer
	• Expectativas sobre textos de Comprensión Lectora	
4. CONCEPTOS E IDEAS SOBRE LOS EJERCICIOS DE COMPRENSIÓN LECTORA	• Concepto de Comprensión Lectora.	Comprender una lectura es extraer una enseñanza que sirva para la vida del lector
	• Opinión sobre los ejercicios de Comprensión Lectora.	Con la práctica constante de los ejercicios de comprensión lectora se mejora esta habilidad
	• Opinión sobre los ejercicios de Lectura.	Cuando los ejercicios de lectura se remiten a leer sin conversar o sin una actividad que conecte al lector con el texto resulta poco atractivo
5. PROCESO QUE LLEVAN A CABO PARA REALIZAR Y CONCENTRARSE EN EL EJERCICIO DE LEER	• Actividades de cada estudiante para hacer ejercicios de Comprensión Lectora	La tranquilidad es el ambiente propicio para concentrarse en el texto y comprenderlo
	• Actividades los estudiantes llevan a cabo cuando no comprende un texto.	Buscan a otras personas o realizan otras actividades para manejar la frustración que les ocasiona no comprender un texto.
	• Actividades que llevan a cabo los estudiantes para comprender un texto.	La actividad se centra en el texto más no en los procesos internos para comprenderlo
	• Actividades antes de leer un texto	La actitud tranquila es importante al momento de iniciar una lectura

MACRO CATEGORIAS DEDUCTIVAS	SUBCATEGORIAS	CATEGORIAS INDUCTIVAS
6. MOTIVACION Y SENTIMIENTO FRENTE A LA EVALUACION EN GENERAL	• Sentimiento hacia la Evaluación	La ansiedad por lo inesperado es común al momento de presentar una evaluación
	• Motivación hacia la Evaluación	Los resultados de la evaluación es un factor motivacional para valorar su aprendizaje
	• Resultados de la evaluación de los ejercicios de Comprensión Lectora	No Tiene un esquema apropiado para comprender los conceptos
	• Sentimiento frente a los resultados de la evaluación de los ejercicios de Comprensión Lectora	
	• Actitud frente a los resultados de los ejercicios de comprensión lectora	El historial de resultados en los ejercicios es un factor motivante para mejorar.
	• Propuestas para mejorar estos resultados no satisfactorios	La motivación para mejorar es personal

Tabla elaborada por las autoras

padas dentro de los tres momentos de la lectura, para que los entrevistados reflexionaran mientras hacían su proceso lector, y pudieran contar su experiencia con respecto a ésta.

Posteriormente, se realizaron las respectivas modificaciones teniendo en cuenta las observaciones dadas por los expertos, y se obtuvo con ello la guía de preguntas para el tercer momento, en el cual se utilizó como técnica de recolección de los datos la entrevista en profundidad.

Entrevista en profundidad:

Esta técnica fue aplicada a los 50 estudiantes de la Media, fue dirigida hacia la comprensión que tienen los educandos con respecto a sus experiencias o vivencias durante los ejercicios de comprensión lectora y su proceso auto-evaluativo en la comprensión de los textos escritos.

La entrevista en profundidad se dirigió básicamente al aprendizaje sobre procesos y actividades que no pueden ser observados directamente, como es el proceso de comprensión lectora. En este caso particular, se elaboró y aplicó una guía de preguntas, producto de las dos inmersiones anteriores.

Con respecto a la elaboración de la guía de preguntas de la entrevista en profundidad, se optó por una entrevista semiestructurada, que partió de un guion de preguntas cerradas y abiertas, que se delimitaron a partir de las categorías deductivas definitivas.

En primera instancia se les entregó un fragmento de un texto narrativo, véase anexo No. 6, se les explicó a cada uno ellos que debían hacer altos durante la lectura, con el fin de responder a una serie de preguntas agrupadas de la siguiente manera: antes, durante y

después la lectura leída. Seguidamente se les aplicó la entrevista a las unidades de análisis y se sistematizó la información obtenida.

Una vez sistematizada las entrevistas, se procedió a vaciar y analizar la información obtenida sobre la tabla con las macro-categorías y las subcategorías reajustadas en la segunda inmersión. Con base a los resultados, se procedió al diseño del procedimiento auto-evaluativo.

Diseño del Procedimiento auto-evaluativo:

Como resultado de los datos obtenidos, las observaciones y los fundamentos teóricos se diseñó un pre-esquema del diseño del procedimiento (ver cuadro 18), el cual tuvo en cuenta aspectos tales como: los momentos de la lectura (antes, durante y después), las expectativas y dificultades manifiestas por los estudiantes en los diferentes momentos de la lectura, los factores desencadenantes de éstas, al igual que el planteamiento de ciertas acciones, con su respectiva intencionalidad, para que sean ejecutados por los estudiantes para poder cumplir con las expectativas y resolver las dificultades que se presentan en el ejercicio de lectura y comprensión, todo el pre-esquema está enmarcado en el proceso de autoevaluación de la comprensión lectora.

Finalmente con base al pre-esquema se diseñó un procedimiento que ayude a los estudiantes de la educación media a facilitar su proceso auto-evaluativo durante su comprensión lectora, y por ende mejoren no solo el proceso como tal, sino también aprendan a auto-evaluar los procesos que llevan a cabo cuando leen, y se conviertan en individuos más autónomos capaces de descubrir los fallos en su comprensión y a buscar las estrategias necesarias que los ayuden a superar eficientemente cada uno de los inconvenientes presentados durante la lectura.

Cuadro 11. Reajuste de Categorías

Macro-Categorías	Subcategorías	Nuevas categorías temporales
Continua la macro-categoría: 1. ELEMENTOS SIGNIFICATIVOS DE LA ESTRUCTURA DE LOS TEXTOS	ENTENDIMIENTO DEL TEXTO	Se reajusta subcategoría: COMPRESION DEL TEXTO
	INCIDENCIA DEL TITULO	Se reajusta subcategoría RELEVANCIA DEL TITULO A LA HORA DE SELECCIONAR UN TEXTO PARA LEER
	EXPECTATIVAS SOBRE TEXTOS DE COMPRESION LECTORA	Continua la subcategoría EXPECTATIVAS SOBRE TEXTOS DE COMPRESION LECTORA
Se reajustó la macro-categoría: 2. CARACTERÍSTICAS DEL CONTENIDO DE UN TEXTO	DIFICULTADES AL LEER UN TEXTO	Continua la subcategoría: DIFICULTADES AL LEER UN TEXTO
	TIPO DE LECTURA PREFERIDA	Continua la subcategoría TIPO DE LECTURA PREFERIDA
	CARACTERÍSTICAS DEL TEXTO	Continua la subcategoría CARACTERÍSTICAS DEL TEXTO
Continua la macro-categoría: 3. RELACION QUE LOS ESTUDIANTES ESTABLECEN ENTRE EL CONTENIDO DEL TEXTO Y LA PRODUCCION DE IDEAS	EXPECTATIVAS SOBRE TEXTOS DE COMPRESION LECTORA	Se reajuste la subcategoría: PRODUCCION DE IDEAS SOBRE LOS TEXTOS DE COMPRESION LECTORA
Continua la macro-categoría: 4. CONCEPTOS E IDEAS SOBRE LOS EJERCICIOS DE COMPRESION LECTORA		Nueva subcategoría: PRODUCCION DE IDEAS ACERCA DE LOS EJERCICIOS DE COMPRESION LECTORA
Continua la macro-categoría: 5. PROCESO QUE LLEVAN A CABO PARA REALIZAR Y CONCENTRARSE EN EL EJERCICIO DE LEER	ACTIVIDADES DE CADA ESTUDIANTE PARA HACER EJERCICIOS DE COMPRESION LECTORA	Se reajuste la subcategoría: ACCIONES INDIVIDUALES DE CADA ESTUDIANTE AL REALIZAR EJERCICIOS DE COMPRESION LECTORA
Se reajustó la macro-categoría: 6. MOTIVACION, ACTITUD Y SENTIMIENTO FRENTE A LA EVALUACION EN GENERAL	ACTITUD FRENTE A LOS RESULTADOS DE LOS EJERCICIOS DE COMPRESION LECTORA	Continua la subcategoría: ACTITUD FRENTE A LOS RESULTADOS DE LOS EJERCICIOS DE COMPRESION LECTORA
	SENTIMIENTO FRENTE A LOS RESULTADOS EN LA EVALUACION DE LOS EJERCICIOS DE COMPRESION LECTORA	Continua la subcategoría: SENTIMIENTO FRENTE A LOS RESULTADOS EN LA EVALUACION DE LOS EJERCICIOS DE COMPRESION LECTORA

Tabla elaborada por las autoras

Cuadro 18. Construcción del procedimiento

Esquema para la construcción del procedimiento

Fuente: Medina M, Pérez D, Márquez C. (2013)

Momentos de la Lectura	Expectativas y/o Dificultades del Estudiante	Requerimiento	Metacognición	Intencionalidad	Alternativas
Antes	Disfrutar de la lectura	Lugar cómodo y tranquilo	Autoevaluación (Monitoreo y Autogestión) de la Comprensión	Preparación para el ejercicio.	Buscar un lugar libre de ruidos con buena luz y ventilación.
	Disposición actitudinal	Motivación		Razones para leer	Plantear un propósito
	Conexión con el título	Expectativas y predicciones sobre el texto		Activar conocimientos previos Conexión con el texto, búsqueda de indicios sobre él.	Relacionar el título con algún saber previo.
Durante	Palabras desconocidas	Significado de las palabras		Contextualizar el texto a partir del significado de las palabras	Suponer o inferir el significado dentro del contexto textual. Buscar el significado de las palabras.
	Falta de comprensión	Comprender el texto		Comprobar la comprensión del texto	Autopreguntarse, leer en voz alta, parafraseo, releer, realizar un esquema.
	Abandonar la tarea, frustración	Motivación		Volver a la tarea. Persistencia	Satisfacción Reconocimiento social, triunfo, ganancias
	El texto no es lo esperado			Corroboración de predicciones	Identificar hechos que corroboran o contradicen las predicciones
	Falta de aplicabilidad a la vida cotidiana			Conexión con el texto	Relacionar situaciones del texto con la vida familiar, social, personal, espiritual.
Después	Comprensión del texto	Valoración final		Comprobación de lo comprendido	Escrito, resumen, argumentación, esquema

RESULTADOS

De las tres inmersiones realizadas en este estudio, se pudo obtener los siguientes resultados:

1. El nervio y la ansiedad hacen parte del sentimiento que les genera la evaluación en general, pues se le dificulta entender y comprender ciertas áreas del saber. En estas repuestas se nota que los estudiantes están inseguros sobre lo que estudian, porque no poseen técnicas de estudio que les facilite comprender y asimilar la información que requieren para cuando son evaluados, lo que le causa frustración durante este proceso.
2. Así mismo, los entrevistados manifiestan sentir motivación frente a la evaluación, algunos la ven como un reto para medir si aprendieron o no aprendieron. Más los resultados observados en las pruebas externas e internas demuestran que hacen poco o ningún esfuerzo por salir bien en las evaluaciones, limitándose a escoger una respuesta sin analizarla, respondiéndola al azar. Denotándose la falta de análisis y de argumentación en el desarrollo de hipótesis diagnósticas que le faciliten decir por qué escogen determinada respuesta y no otra.
3. Por otro lado, para ellos, el título es importante en la medida que éste les proporciona información importante sobre el texto y su contenido. Sin embargo, tienen dificultades cuando el título es un “marquetero”, es decir, títulos que no tienen relación aparente con el tema o el planteamiento del autor en el texto.
4. Del mismo modo, manifiestan entender ciertos textos que tienen contenidos sencillos y poco complejos, pero manifiestan que hay textos que son difíciles de entender o comprender por su nivel de complejidad, deduciéndose de estas respuestas la pobreza de vocabulario, y un bajo nivel de interpretación que le impide enfrentarse a textos con exigencias mayores a su capacidad lectora. Estas falencias le impide obtener un amplio bagaje cultural que les ayude a hacer un proceso interpretativo superior, quedándose en un nivel bajo de significación.

Mostrándose, que carecen de una serie de conocimientos que deberían aportar ellos como lectores, como son: elementos paralingüísticos y tipográficos; convenciones en la distribución y separación del texto; convenciones en la organización de la información de cada tipo de texto; conocimientos morfológicos, sintácticos, semánticos y conocimiento sobre el mundo (conocimientos previos) (Solé, 1992). Son estos conocimientos el andamiaje para hacer una buena comprensión lectora, no importando el nivel de complejidad y de dificultad que presente el texto, y son estos mismos los que no están poniendo en marcha los estudiantes cuando leen.

5. En lo relativo a lo que ellos consideran como comprensión lectora, ellos la reducen a tratar de interpretar un texto o sacar las enseñanzas del texto. Sin embargo dicha interpretación y comprensión del texto no se hace visible durante el desarrollo de las actividades o ejercicios de comprensión lectora, se les dificulta decir con sus propias palabras aquello que han comprendido de la lectura, entonces ¿dónde radica las falencias de los estudiantes a la hora de comprender un texto?

Pues radica en que comprender implica pasar por los distintos niveles de significación que tiene un texto desde el literal, pasando por el inferencial hasta llegar al crítico-intertextual, y los estudiantes están estancados en el primer nivel de significación lo cual le dificulta la comprensión global o total del texto. Los estudiantes no están haciendo el proceso dinámico entre ellos y el texto, quedándose en la simple decodificación de fonemas.

6. Por otra parte, para los estudiantes, los ejercicios de lectura y de comprensión lectora les ayudan a mejorar su proceso comprensivo. No obstante, consideran los mismos como actividades tediosas y que causan temor y vergüenza, ya que relacionan el acto de leer con el de salir al frente y hacer la lectura en voz alta.

Existe una contradicción entre las respuestas dadas por los entrevistados en cuanto a que saben que leer y hacer ejercicios de lectura le ayudan a mejorar su comprensión, pero no les gusta leer. El gusto por la lectura, se adquiere a través del desarrollo de hábitos lectores, jugando un papel muy importante la familia en el desarrollo de la misma, pues sus miembros son los modelos de conducta a seguir, por los niños y jóvenes.

Este gusto por la lectura debería ser un proceso lúdico, dinámico, interactivo, participativo y sobre todo gratificante, pero en la realidad los adultos han hecho de esta actividad un proceso mecánico y rutinario.

Para ellos, leer también se ha convertido en la simple oralización en voz alta de un texto, desconociendo que leer es más que eso, es poder construir el sentido global del texto, a partir de la posibilidad de avanzar y retroceder a voluntad, con el objetivo de encontrar o rectificar informaciones encontradas en el texto, afirma que “La oralización del texto, o «lectura en voz alta», ha sido la principal actividad escolar del primer aprendizaje lector y es también la más utilizada cuando se aborda un texto colectivamente en los cursos superiores” (1995) y continua diciendo que sin embargo “la consecuencias de esta acción no se hacen esperar en los estudiantes: el desciframiento mecánico sin tratar de entender el texto”.

7. Así mismo, los bajos resultados obtenidos en estos ejercicios de comprensión lectora les genera sentimientos negativos

como: desespero, tristeza, decepción, algunos no obstante respondieron que tomaban los resultados como un reto para mejorar. Cabe resaltar de lo anteriormente expresado por los entrevistados el hecho de que para poder comprender además de poseer ciertos conocimientos, las habilidades y destrezas, el lector debe poseer también motivaciones personales y sociales que le permitan asumir con éxito el reto de comprender.

Leer y no comprender es tal vez una de las causas de mayor fracaso escolar y causa un impacto negativo en la autoestima de los individuos, sobre todo porque vivimos en una cultura letrada. La experiencia lectora entonces termina convirtiéndose en una actividad tediosa, incómoda y frustrante, y a la generalmente se abandona por no poder comprender.

8. Para mejorar esta situación, la mayoría respondió que todo dependía de cada uno, del interés que le ponían a la lectura. Sin embargo, falta esa verdadera motivación que los potencie a mejorar su proceso de comprensión e interpretación textual. Como ellos mismos lo manifestaron en un punto anterior, el gusto por la lectura es bajo.
9. A la mayoría de los entrevistados les gustaría encontrar en un libro: historias, imágenes, personajes, caricaturas, gráficos, animaciones, títulos interesantes, que les llame la atención para leer. Los estudiantes reconocen la importancia de elementos paratextuales tales como los títulos y las imágenes, como elementos fundamentales que los ayudan no solo a comprender el texto sino también, a motivarlos para leer determinado texto.

Se sabe que las imágenes y los gráficos son recursos importantes que ayudan al lector, pues cumplen una función referencial, es decir que permite al lector/receptor obtener explicaciones sobre el texto o mediante estos poder sintetizar el tema desarrollado en el texto.

Por otro lado, los títulos llamativos o interesantes generan en ellos la motivación que necesitan para leer. En cualquier tipo de texto, el título sirve para ordenar el texto y anunciar de forma clara su contenido, constituyéndose en una herramienta importantísima para la selección total o parcial de un texto, mediante los aspectos más importantes que le interesan al lector.

10. En cuanto a la metodología que utilizan para comprender un texto, La mayoría respondió que: leen el título, leen el primer párrafo, luego el último, leen pausadamente o varias veces, se detienen en un párrafo para poder imaginar lo que quiere decir. En sus respuestas, manifiestan diversas estrategias que utilizan cuando leen, pese a esto, no tienen consciencia de que son estrategias como tales, y este desconocimiento es generalizado entre los estudiantes.

11. Con respecto a lo que hacen los entrevistados cuando no comprenden un texto manifestaron que: buscan a otra persona para que les explique, dejan tirado el texto, hacen otra cosa y luego continúan leyendo. De estas afirmaciones se puede concluir que son lectores poco autónomos, desconocen cuáles son las falencias que tienen en su comprensión y por ende no pueden encontrar por sí solo una estrategia válida y acorde con la problemática que se les presenta; son lectores dependientes, incapaces de ser autocríticos y de elaborar su propia interpretación del mundo.

Sin embargo, cabe anotar que esta capacidad para tomar responsabilidad y por ende ser autónomo no es necesariamente innata en el estudiante, por lo que se debe fomentar en el aula, lo cual nos lleva a plantear que el rol del docente debe ser el de formar y desarrollar esta autonomía y la autorregulación en sus estudiantes, a través de las estrategias de aprendizaje.

12. Por otro lado declararon un gusto por la lectura, puesto que los desestresa, les ayuda a hacer volar la imaginación, porque es un medio de escape de su realidad, para conocer, para no dejarse engañar de otra persona en una conversación. Los estudiantes están conscientes que la lectura no solo proporciona información, sino que forma hábitos de reflexión, análisis y recrea; pese a saber esto, ellos mismos afirman durante algunos apartes de la entrevista que en muchas ocasiones los textos que le son dados para leer en la institución son aburridores y poco llamativos, lo que le hace tediosa la tarea.
13. En su mayoría le agradan los textos de tipo narrativo puesto que estos poseen elementos familiares para ellos, lo que hace visible una vez más que los estudiantes están acostumbrados a no realizar procesos de pensamientos complejos que le permitan abstraer e inferir debido a que, con este tipo de textos no hay necesidad de hacerlo, por lo que se limitan a la lectura de tipo literal.
14. Igualmente, al indagar sobre el objetivo o propósito de los estudiantes al comenzar a leer un texto, todos respondieron que sí se establecen un objetivo y en la mayoría este propósito es entender y terminar el texto; lo que deja al descubierto la falta de propósitos claros y específicos, que les permitan alcanzar la meta deseada, comprender el texto.

Según Isabel Solé (2009) el lector que aprende, es aquel que es capaz de establecerse un propósito claro para la tarea, planifica las estrategias de lectura más adecuadas para alcanzarlo, supervisa el progreso hacia la meta fijada, detectando posibles problemas y tomando medidas para resolverlos y por último evalúa el resultado de sus esfuerzos.

De ahí que se sea necesario que el estudiante tenga claro el objetivo de la lectura, es decir por qué lo hace o porqué

quiere hacerla, y todo ello, porque sin un propósito y sin una motivación no es posible el desarrollo efectivo de ningún ejercicio ya sea cognitivo o metacognitivo.

15. De la misma forma no se autoevalúan ni reflexionan sobre su proceso de comprensión, por lo tanto no detectan ni ubican sus fallos y no buscan por sí mismos las respuestas a estas dificultades.
16. Por lo general, una de las causas más frecuentes, que expresan tener los estudiantes, es el desconocimiento o escasez de vocabulario, dejando entre ver que ellos, solo llegan a una comprensión primaria, en la cual se suele generar dificultades por la falta del mismo, simplemente no saben qué dice el texto, porque no saben el sentido de la palabra que emplea el autor y aunque este inconveniente se puede solucionar fácilmente recurriendo al diccionario, los estudiantes no lo tienen a la mano ni lo usan.
17. Ellos manifestaron también que antes de leer, buscan un lugar tranquilo, toman agua, acompañan la lectura con un chocolate. Evidenciándose que la preparación del ambiente es uno de los factores determinantes en el éxito de la comprensión y para el disfrute de la lectura, a pesar de ello los docentes muchas veces omiten este detalle.
18. Finalmente, cuando se les pregunto sobre la valoración de su proceso comprensivo, un 70% indicaron que eran regulares lectores. Dentro de las falencias para catalogarse de esta forma se encuentran la falta de comprensión, de concentración, el no saber el significado de las palabras, lecturas difíciles o con contenido complicado, desmotivación, pereza, falta de hábito lector y falta de organización para trabajar eficientemente.

Por todo lo anterior, se concluye que los estudiantes de la I. E. D. John F. Kennedy del nivel de educación media carecen de estrategias necesarias y pertinentes para la comprensión de textos, no son auto-reflexivos en cuanto a su proceso comprensivo-lector, por lo que no pueden detectar fallos y corregirlos para desarrollar y mejorar el mismo, de una forma autónoma.

Les falta motivación e interés por leer, su nivel de competencia es ínfimo con respecto a los estándares que deberían manejar los jóvenes de este nivel de educación media. Su escasez de vocabulario, incapacidad para resolver problemas y de generar alternativas de solución a sus fallos en la comprensión no les permite ser los lectores competentes eficientes y eficaces que la sociedad de hoy requiere.

CONCLUSIONES

En el desarrollo de este trabajo han surgido muchas inquietudes en el campo de la comprensión lectora sobre todo en lo referente al bajo desempeño de los estudiantes, no obstante esto, este

estudio hace sus aportes al acto educativo en lo que respecta a la autoevaluación del proceso de comprensión con lo siguiente:

Los autores, insisten y coinciden en que para comprender se necesita desarrollar procesos de pensamiento complejos que impliquen el conocimiento de sí mismo y del propósito del aprendizaje, el conocimiento de las operaciones mentales requeridas y el monitoreo y autorregulación de las mismas - Baker y Brown (Idem).

De igual forma se destaca la importancia de establecer una conexión entre los conocimientos previos y el texto debido a que entre mayor sean los conocimientos previos, mayor será el conocimiento del significado de las palabras y la capacidad para predecir e inferir, lo que permitirá elaborar un esquema significativo del texto (Artola, 1989).

Por otra parte se hace denotativa la relevancia que tiene la externalización de procesos internos a través de la autoevaluación, para el conocimiento y la valoración del proceso comprensivo, la detección de fallos y, la obtención de información sobre la utilización de estrategias para afrontar estos fallos y dar solución a las dificultades, lo que determina el éxito académico. Externalización que debe ser incitada en el estudiante por el trabajo docente a lo largo de toda la vida escolar. Lara (2008).

Aunque se presume que los jóvenes que cursan el nivel de educación media deben poseer un desarrollo cognitivo que le permita replegarse, reflexionar y hacer una autoevaluación sobre su proceso comprensivo lector, ya está claro que los estudiantes no lo hacen, lo que conlleva a la no detección de fallos y al uso inadecuado de estrategias tanto para el abordaje de un texto como para corregir esos fallos; incurriendo en un bajo desempeño en lenguaje y comprensión lectora en las áreas que ven a diario en el aula, situación que hace suponer que estas habilidades cognitivas y el uso de estas estrategias, no se desarrollaron a lo largo de su vida escolar.

Este bajo desempeño en lenguaje y comprensión de lectura de los estudiantes y, su nivel de lectura literal en las pruebas que se les aplican, tienen su correspondencia con:

- El tipo de texto de preferencia del estudiante: lo narrativo y descriptivo es de fácil comprensión, por tanto, limita, de alguna forma, el desarrollo de procesos complejos en la lectura y comprensión de un texto, por lo que, el estudiante se ahorra el esfuerzo de abstraer e inferir.
- El desconocimiento de algunas palabras y el no hallar su significado dentro del texto, debido a que, no están acostumbrados al ejercicio habitual de la lectura y la comprensión, razón por la que su vocabulario es escaso.
- La desmotivación y abandono de la actividad lectora por parte del estudiante al enfrentarse con una dificultad de comprensión y no tener las herramientas necesarias y adecuadas para darle solución.

- La evaluación que se les aplica, los estudiantes son evaluados en comprensión de textos, pero no saben qué se les evalúa, no tienen claridad sobre las competencias que deben desarrollar para poder llenar los requisitos de esa evaluación, no se les forma en el desarrollo de estas competencias.

Cabe aclarar que la autonomía no es algo con lo que se nace y se mantiene, la autonomía es una cualidad que se adquiere, por consiguiente, es importante fomentar en el aula el trabajo con base en procesos autoevaluativos y autoregulativos.

De igual forma, el docente, debe aplicar la autoevaluación de su propio proceso comprensivo para tener convicción sobre éste y servir de modelo a sus estudiantes.

Se debe formar desde edades tempranas en el manejo de estrategias de lectura, en el desarrollo de procesos cognitivos y metacognitivos, acciones fundamentales para que los estudiantes desarrollen con éxito su competencia lecto-comprensiva, al tiempo que van ganando confianza en sí mismos y fortalecen su autoestima, fundamentales para que tomen la responsabilidad y la iniciativa en su proceso de lectura y comprensión, autoevaluándose y mejorando el proceso, camino a la autonomía.

Se recomienda a los educadores que, antes de diseñar un plan de estudio sobre la base de agotar un serial temático, se priorice en cada plan, la formación de los estudiantes en:

- El manejo de las competencias básicas para comprensión textual,
- La forma de abordar los diferentes tipos de textos,
- Las diferentes estrategias para desarrollar estas competencias y,
- **La autoevaluación de su proceso comprensivo lector**, como medio para conocer la forma de cómo lee y comprende, aplicar las estrategias adecuadas al texto y a la tarea, conjugar y aplicar sus propios saberes con los

que le brinda el texto y, detectar las falencias presentadas durante éste proceso con el propósito de mejorarlas.

Esta formación debe ser tema obligado al momento de abordar una lectura en cada área, con el fin de que el estudiante adquiera los conocimientos y las competencias que ésta exige, para convertirse en lectores autónomos.

REFERENCIAS

- Artola, T (1989). La comprensión del lenguaje escrito: consideraciones desde una perspectiva cognitiva. *Revista de psicología general y aplicada de la Federación Española de Asociaciones de Psicología*, 2, 1989, 165-171
- Flavell, J. H. (1985). *Cognitive development*, 2nd edit. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall
- Flavell, J. H. (1993 a.) El desarrollo cognitivo, Madrid: Visor.
- Kawulich, B. B. (2006). La observación participante como método de recolección de datos. In *Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum: Qualitative Social Research* (Vol. 6, No. 2, pp. 2-05).
- Lara, M. & Larrondo, T. (2008). La autoevaluación en contextos escolares. Su inclusión en los procesos para el aprendizaje. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 43 (2).
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia. Disponible en: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf.pdf
- Pérez, María Jesús. (2005). Evaluación de la comprensión lectora. *Revista de Educación*, No. Extra 1, 2005. 121-138. Recuperado de: http://www.oei.es/evaluacioneducativa/evaluacion_comprehension_lectora_perez_zorrilla.pdf
- Solé, Isabel (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona. Editorial Grao.
- Solé, I. (2009). *Competencia Lectora y aprendizaje*. Ponencia presentada en las VIII Jornadas de la Fundación Juan Uña. Mérida. Disponible en: http://www.slideshare.net/Antonio_Sanz/isabel-sole-merida2009