

EVALUACIÓN MULTICOMPONENCIAL PARA LA COMPRENSIÓN LECTORA: COMPONENTE ESQUEMA BÁSICO DEL TEXTO

Estefanía Burbano Salazar¹

Nariño

Universidad de Nariño

Resumen

Este artículo presenta los hallazgos evidenciados a partir de la evaluación de la comprensión lectora de manera multicomponencial, específicamente en el componente esquema básico del texto; los resultados surgen de la investigación realizada en la Institución Educativa Santa María de Buesaco, Nariño; en la que participaron los estudiantes del grado 6-2 y para lo cual fue necesario la aplicación de la adaptación del Test Leer para Comprender, creado en el año 2010; por los autores Abusamra, Ferreres, Raiter, De Beni y Cornoldi. En lo metodológico se consideró el modelo de evaluación C.I.IP de Stufflebeam, guiado bajo el tipo de investigación evaluativa. Los datos analizados sugieren que los estudiantes presentan una notoria dificultad a la hora de detectar errores e incongruencias en un determinado texto.

Palabras Clave: Evaluación, multicomponencial, comprensión lectora, esquema básico, textos.

Abstract

This article presents the evidences from the evaluation of the reading comprehension in a multicomponencial way, specifically in the component basic outline of the text; the results arise from the research carried out in the Educational Institution Santa María de Buesaco, Nariño; in which the students of grade 6-2 participated for which it was necessary to apply the adaptation of the Reading to Understand Test, created in the year 2010; by the authors Abusamra, Ferreres, Raiter, De Beni and Cornoldi. Methodologically, the Stufflebeam C.I.IP evaluation model was taken into account, guided by the type of evaluative research. The analyzed data suggest that students present a noticeable difficulty

in detecting errors and inconsistencies in a certain text.

Keywords: Evaluation, multicomponencial, reading comprehension, basic outline, texts.

Introducción

Los procesos de lectura son considerados una parte esencial de la vida cotidiana por ser ese medio básico que permite adquirir y utilizar una determinada información. Es así como leer se convierte en un acto de razonamiento lógico que debe consolidarse a partir de la intervención de diferentes componentes, por ello la comprensión de textos se concibe como un proceso complejo en el que es necesario que actúen factores lingüísticos, psicolingüísticos, culturales y otros relacionados con la experiencia personal del sujeto; razón por la cual es pertinente realizar una aproximación multicomponencial a los procesos que median la dimensión textual tanto desde un punto de vista teórico como empírico.

Para la presentación de los resultados enmarcados en este artículo, se ha tomado como base fundamental el libro Test leer Para Comprender, Abusamra, Ferreres, Raiter, De Beni y Cornoldi (2010), por ser un material teóricamente exquisito compuesto por dos partes, la primera se sustenta en las teorías que se entretienen en torno a la comprensión lectora y la segunda contiene un Test que permite evaluar la comprensión de textos, fundamentándose en un modelo que reconoce la importancia de los múltiples componentes que la influyen. Cabe mencionar que es necesario destacar este libro debido a que la singularidad del Test hace posible una evaluación multicomponencial,

¹ Licenciada en Lengua Castellana y Literatura (Universidad de Nariño), Psicóloga (Universidad Nacional Abierta y a Distancia); Estudiante de la Maestría en Educación (Universidad de Nariño); Secretaría de Educación Departamental, Tutora Programa para la Excelencia Docente y Académica: Todos a Aprender 2.0, Ministerio de Educación Nacional, integrante del Grupo de Investigación GIDEP- Categoría A Colciencias 2017; Correo electrónico personal: estefaniaunad@gmail.com; Pasto, Nariño, Colombia.

evidenciada en la valoración de las habilidades que se ven materializadas en las siguientes áreas: Esquema básico del texto, Hechos y secuencias, Semántica léxica, Estructura sintáctica, Cohesión textual, Inferencias, Intuición del texto, Jerarquía del texto, Modelos mentales, flexibilidad mental y Errores e incongruencias. En este documento se describen las habilidades de los estudiantes frente a una de las áreas que evalúa el Test: esquema básico del texto; puesto que la estructura fraccionada de este Test facilita la identificación de dificultades específicas; de tal manera que resulta de gran utilidad para formular adecuadas estrategias de intervención que respondan a las necesidades de cada modelo.

En ese sentido, este artículo se consolida como resultado de la incansable búsqueda por adquirir un instrumento válido que permitiera evaluar de manera multicomponencial la comprensión lectora en los estudiantes del grado 6-2 de la Institución Educativa Santa María de Buesaco - Nariño, características que se evidenciaron en el Test Leer para Comprender, logrando con su aplicación la detección de las falencias específicas que presentan los estudiantes a la hora de comprender un texto.

Por otra parte es pertinente mencionar que siguiendo el tipo de investigación evaluativa, tras el cual se rige este trabajo, está orientado bajo el modelo C.I.I.P de Stufflebeam; en donde se rectifica la necesidad de evaluar el contexto del objeto de estudio; lo cual sugiere la necesidad de diagnosticar el estado de la comprensión lectora en los docentes de la institución educativa.

Lo anterior con el propósito de la obtención de un producto que fije la creación de estrategias de evaluación para la comprensión lectora a partir de los hallazgos encontrados.

¿Qué se entiende por competencia lectora?

El Ministerio de Educación Nacional (1998) define las competencias como “las potencialidades y capacidades con que un sujeto cuenta para desempeñarse a nivel de las acciones en el campo social, cognitivo, cultural, estético o físico” (p. 34). De acuerdo a esto el MEN plantea una serie de competencias en el área del lenguaje, donde se señalan la competencia gramatical o sintáctica, textual, semántica, pragmática, enciclopédica, literaria y poética, que se constituyen en el eje fundamental para el desarrollo de los conocimientos en esa área.

Asimismo, existen opiniones como las de Vieiro y Gómez (como se citó en Clavijo, Maldonado y Sanjuanelos, 2011), en las que se recalca que la competencia lectora es considerada un acto de

razonamiento que conduce al sujeto a interpretar el mensaje escrito, donde se asume que el proceso lector está siendo analizado a partir de un texto, un contexto, y un significado.

Bien parecería por todo lo anterior que se ha llegado a un acuerdo con Sánchez (2004) y Amorós (2006), citados por Delgado, et al., (2009), quienes señalan que la competencia en la lectura no solo se refiere a la decodificación y la comprensión literal, sino que implica la comprensión, el uso y la reflexión de la información escrita para diferentes propósitos, considerando que el lector tiene un papel activo e interactivo en la adquisición del conocimiento del texto escrito. Estos autores consideran que la verdadera lectura es la inferencial y crítica, es decir, aquella donde el lector es capaz de aportar sus conocimientos a los saberes que expone un autor en un texto.

Es así como se explica que un buen lector puede realizar la articulación de un texto con el contexto de lo que se está leyendo para conseguir un significado que contribuya a una meditación propia que deja abierto un puente de interpretación conducida a la actualización del conocimiento y a la adquisición de una competencia lectora.

La Evaluación

Tratar de definir el término “evaluación” genera diferentes matices y mixturas, que para comprender es necesario conocer desde el concepto más básico hasta el más estructurado.

En consonancia el Diccionario de la Real Academia de la Lengua, define evaluar como señalar el valor de una cosa y evaluación como sinónimo de valuación y valoración, pero seguidamente asigna al término evaluar como apreciar el valor de las cosas no materiales y reserva el término a valuar y avalúo para apreciar el valor de las cosas materiales.

Por otra parte Restrepo (1974) (como se citó en Correa, Puerta y Restrepo, 2002) plantea que la evaluación “consiste en la apreciación de un objeto, persona, atributo, programa, institución o sistema, a partir de ciertos criterios y destaca el aspecto valorativo como elemento que objetiva la escogencia de factores o indicadores relacionados con el propósito de lo que se evalúa.” Y agrega “como toda actividad humana, es social y la mayoría institucional, y cualquier sistema social está influenciado y determinado por variables circundantes, es en consideración de todas estas circunstancias como aparecen las conceptualizaciones teóricas y los modelos de evaluación.” (p.28).

Desde esta perspectiva, la evaluación está destinada a determinar la calidad de un proceso o

actividad humana, sea de carácter escolar, institucional, económico o social, concibiéndose como un proceso, dirigido conscientemente a determinar el logro de ciertos propósitos fijados con anterioridad.

Entre otras opiniones y según la Red Iberoamericana de Investigadores de la Evaluación de la Docencia. (2008). la evaluación es “una práctica social que conlleva implicaciones de carácter público y privado, con repercusiones para la sociedad, para las instituciones y para los individuos, por tanto debe reconocerse su carácter político y ético.” (p. 137)

Al parecer la mayoría de los teóricos coinciden en contemplar a la evaluación como ese proceso que involucra propósitos sociales, pues está encaminada precisamente a mejorar el desarrollo social y con ello conseguir un bienestar colectivo. A su vez en el ámbito educativo, la evaluación según Min educación (2010), es considerada como un “elemento regulador de la prestación del servicio educativo que permite valorar el avance y los resultados del proceso a partir de evidencias que garanticen una educación pertinente, significativa para el estudiante y relevante para la sociedad.” (p.56).

En consecuencia la evaluación está orientada a mejorar la calidad educativa, partiendo de la idea de que los establecimientos educativos pueden adelantar procesos de mejoramiento a partir de la aplicación de los diferentes tipos de evaluación existentes.

Por lo que se refiere al criterio de este artículo, la evaluación debe ser ese proceso que aun estando constituido por elementos medibles, es equivoco considerar a la evaluación como sinónimo de medir; sin embargo es aceptable que este sea un elemento característico que corrobore el proceso evaluativo; aun así la evaluación es mucho más compleja y su orientación debe estar dirigida, al menos en términos escolares, a la indefinición de que tanto o cuanto sabe el estudiante, por el contrario debe encaminarse a definir que no saben o desconocen los alumnos; en cuales de las temáticas sustentadas por el docente, los estudiantes presentan desarticulaciones y a partir de ello convertir la evaluación en un instrumento que más allá de medir, permita detectar falencias específicas para que los maestros fabriquen nuevas alternativas de intervención a través de los cuales se garantice los procesos de mejoramiento en el desarrollo del aprendizaje de los alumnos.

Evaluación multicomponencial para la comprensión lectora

El término de evaluación multicomponencial

para la comprensión lectora ya había sido identificado en 1994 en el trabajo de Davis (Como se citó en Abusamra, et al; 2010, p.68). “El autor mostro que la comprensión no es una capacidad o una operación mental unitaria sino que están involucrados habilidades mentales específicas relacionadas con factores diversos, independientes unos de otros”, en ese caso la evaluación multicomponencial supone una distinción de las diversas operaciones implicadas en el proceso de comprensión, que permite lograr una intervención pertinente detectando falencias diferenciales.

Posteriormente en el año 2003 De Beni, Palladino, Pazzaglia y Cornoldi (Como se citó en Abusamra, et al; 2010, p.69). Reconsideraron contemplar la comprensión lectora a partir de una perspectiva multicomponencial, en la que se sugiere “la evaluación de la comprensión de textos a partir de la composición de diferentes subcomponentes”, tomando nuevamente la necesidad de ser evaluados para determinar las dificultades específicas y generar la intervención adecuada. Simultáneamente Abusamra, et al; (2010) se apoyaron en el modelo propuesto por De Beni et al; (2003), para proponer el Test Leer para Comprender, como un ejemplo que responde a la definición de evaluación multicomponencial, basando su argumentación en que “el lector al enfrentarse a un texto deberá ser capaz de reconocer diferentes subcomponentes que determinan a la evaluación multicomponencial teniendo en cuenta aspectos que se denominan como: Esquema básico del texto; Hechos y secuencias; Semántica léxica, Estructura sintáctica, Cohesión textual, inferencias, Intuición del texto, Jerarquía del texto; Modelos mentales; Flexibilidad y Errores e incongruencias.” (p.70).

Realizada la salvedad de la definición de evaluación multicomponencial para la comprensión lectora, es necesario a continuación describir el componente que refiere este artículo sobre el Esquema Básico del Texto.

Test leer para comprender

Abusamra et al. (2010) destacan que el Test Leer para Comprender fue diseñado desde una perspectiva multicomponencial al cumplir con características que permiten presentar diferentes textos o fragmentos encaminados a evaluar la comprensión lectora desde la diferenciabilidad presentada en cada área del Test. De manera que está constituido por 11 áreas destinadas a evaluar la comprensión lectora desde diferentes temáticas, de esta manera el área N°1 denominada Esquema Básico del Texto, valora la capacidad del lector para reconocer los personajes, lugares, tiempos y hechos

que se presentan en una historia.

Metodología

El producto investigativo propuesto en este documento, fue posible desarrollarlo gracias a la orientación de elementos cuantitativos, por ello ha sido creado bajo algunas determinaciones que plantea este paradigma, sin embargo para dar un total cumplimiento al objeto de este artículo y como respuesta a un problema de investigación, se observó la necesidad de emplear compendios cualitativos como ejes complementarios, que pudieron brindar los instrumentos necesarios para alcanzar el objeto de este artículo.

Según las necesidades que se detectaron en el proceso de realización, se orientó este trabajo; bajo el enfoque investigativo Analítico – Racionalista, por ser el enfoque que permitió seguir el hilo conductor de la caracterización planteada en el paradigma de esta investigación. En concordancia a esto, es preciso mencionar la definición que Correa, Puerta y Restrepo (2002), le otorgan a este enfoque, considerándolo como “un enfoque analítico que es de corte racionalista con posiciones realistas u objetivistas, que puede presentar matices naturalistas y utilizar tanto métodos cuantitativos como cualitativos de investigación” (p. 87); de esta manera se sustenta que la configuración de este enfoque pudo responder y ajustarse a las características que exigía esta investigación.

Asimismo, este proceso investigativo fue desarrollado siguiendo los parámetros planteados por el Tipo de Investigación Evaluativa, Modelo Stufflebeam - C.I.P.P. (contexto-insumos-procesos - productos) respondiendo además al procedimiento pertinente para el cumplimiento del objeto de estudio de este artículo, puesto que según Correa, et al., (2002); el Modelo Stufflebeam - C.I.P.P “busca la evaluación del contexto, los insumos, el proceso y el producto investigativo, enmarcados dentro de una metodología planteada a partir de cuatro niveles o etapas: delimitación, obtención de la información, análisis de la información y aplicación de la información” (p.99).

Por otra parte y teniendo en cuenta que el total de la población investigativa está dada por la Institución Educativa Santa María, fue imprescindible seleccionar una muestra que fuera la representación de tal universo. Con esa intención se eligió como muestra al grado 6-2 de esta Institución, el cual está compuesto por 29 alumnos.

En este espacio es de vital importancia que para una mayor comprensión de la realización del proceso de muestreo, se tenga en cuenta la descripción expuesta por Merino (2007), en la cual sugiere

dentro de la organización del muestreo; “una unidad de análisis que corresponde a la entidad mayor representativa de lo que va a ser objeto específico de estudio, refiriéndose al qué o quién es objeto de interés en una investigación”(p.2), en este caso los 29 estudiantes del grado 6-2 de la Institución Educativa Santa María, quienes responden a la unidad de análisis de esta investigación.

Resultados

Esquema básico del texto

A continuación se describe el promedio de las respuestas acertadas para el área 1. El contenido de la tabla N° 1, se encuentra distribuido de la siguiente manera: en la columna izquierda el número de cada pregunta, en la columna central el porcentaje obtenido del acierto de cada pregunta y en la columna derecha se especifica el porcentaje del promedio del área en general.

Es preciso mencionar que el Área 1 correspondiente al “Esquema básico del texto” está conformada por fragmentos narrativos que pertenecen a géneros diversos: fabulas, artículos periodísticos, cuentos, con el objetivo de generar en el alumno la conciencia de que existen distintos tipos textuales y que de ellos depende la presencia de una clase de personaje u otro, además de que esos personajes podían ser imaginarios o reales, quienes llevarían a cabo la acción, teniendo en cuenta que los acontecimientos desarrollados podían pertenecer a tiempos precisos, reales, indeterminados e imaginarios.

Con la aplicación de esta área se pretendía que el reconocimiento de estas especificidades logrará en los estudiantes promover la habilidad de comprensión en la medida que ayuda a reconocer la tipología y por consiguiente el género literario al que un determinado texto pertenece.

Tabla I
Distribución por preguntas. Área 1.

ÁREA 1
ESQUEMA
BÁSICO DEL TEXTO

Pregunta 1	97%	66%
Pregunta 2	83%	66%
Pregunta 3	97%	66%
Pregunta 4	31%	66%
Pregunta 5	48%	66%
Pregunta 6	66%	66%
Pregunta 7	86%	66%
Pregunta 8	45%	66%
Pregunta 9	66%	66%

Pregunta10	45%	66%
Pregunta11	55%	66%
Pregunta12	72%	66%

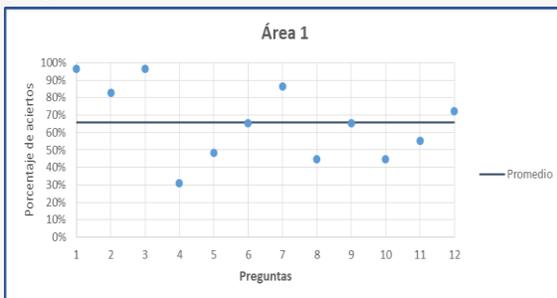
Fuente; Este estudio, Institución Educativa Santa María, Buesaco- Nariño

En la tabla N° 1 se puede observar el nivel de comprensión de los estudiantes en referencia a esta área, también evidenciado, para una mayor visualización, en la figura N°1; donde se representa un promedio elevado de respuestas acertadas para cada pregunta, sin embargo los estudiantes presentaron una mayor dificultad en el desarrollo de la pregunta N° 4, descrita de la siguiente manera:

¿Cuál de estas características NO es propia del zorro?

- A. Tímido.
- B. Desconfiado.
- C. Inteligente.
- D. Rencoroso.

Figura 1. Resumen gráfico. Distribución por preguntas. Área



Fuente: Este estudio Institución Educativa Santa María, Buesaco- Nariño

Para la solución de esta pregunta, los estudiantes debían hacer lectura de la adaptación de un cuento tradicional anónimo, titulado El Tigre y el Zorro, el cual había sido anticipadamente presentado.

En este punto la derivación de la respuesta sólo podía hacerse mediante la generación de inferencias. Abusamra, Ferreres, Raiter, De Beni y Cornoldi, (2010); explican que en algunos textos se presentan elementos explícitos, los cuales unidos al conocimiento del mundo que el lector posee lo llevan a inferir sobre características, espacios o tiempos no especificados dentro del texto y esta necesidad de reponer información no dicha, resulta ser un procedimiento habitual en la comprensión del lenguaje. Cabe destacar que la significación otorgada por el lector se constituye a partir de la interacción que elabora con el texto, en ese sentido, el resultado

de un adecuado proceso inferencial dependerá de que el lector no se limite a recibir pasivamente la información, por el contrario, logre constituir la significación de los elementos faltantes a partir del contenido del texto y de la relación que realice del texto con sus conocimientos previos. En el caso del grado 6-2, de la Institución Educativa Santa María, los estudiantes asumieron una posición pasiva, limitándose únicamente hacia algunos elementos del texto. Es preciso mencionar que el 60% de los estudiantes eligió la opción B, efectivamente el término desconfiado era una de las características del zorro, pero la pregunta solicitaba una no característica de este personaje, lo que indica que los estudiantes evadieron el proceso de interacción con el texto, delimitándose exclusivamente a la información suministrada, sin obtener inferencias, y de aquí que señalaran lo que evidentemente estaba en el corpus del texto. Por otra parte el 10% de ellos señaló la opción D, aun contemplando que las pistas que arrojaba el escrito orientaban al lector a la descripción de un Zorro desconfiado, nuevamente los estudiantes eligen la característica que describía a este personaje, sin cumplir con lo solicitado en la pregunta.

En cuanto a las fortalezas, es notorio que las mejores preguntas en términos de respuestas acertadas fueron las siguientes preguntas:

¿En qué lugar se desarrolla la historia?

- A. En la playa.
- B. En la ciudad.
- C. En el campo.
- D. En la selva.

De los animales presentes en esta historia, ¿quién ata una bolsa a la cola de quién?

- A. La comadreja al cuervo.
- B. El zorro al tigre.
- C. El cuervo al tigre.
- D. El tigre al zorro.

La caracterización de estas preguntas refiere del texto, es decir, el lector puede dar solución a cada consigna por la especificidad de las características que lo componen, permitiendo al alumno identificar el lugar y los hechos ocurridos en el transcurso de la historia.

Conclusiones

Los estudiantes del grado 6-2 de la Institución Educativa Santa María, tienen un nivel bajo en comprensión lectora, el cual se logró identificar a través de la aplicación del Test Leer para

Comprender, en donde obtuvieron un 46% de preguntas acertadas como promedio general de las 11 áreas que evaluaba el Test, entre las que se encontraba el Esquema Básico del Texto, producto para este artículo.

Durante la aplicación de Test, también se consiguió descubrir que los estudiantes presentan habilidades para la identificación del esquema básico de un determinado texto, reconociendo de manera acertada tanto personajes, espacios y tiempos.

Los resultados del presente artículo, sugieren que los estudiantes del grado 6-2 de la Institución Educativa Santa María, deben permanecer en una continua evaluación que permita a sus docentes actualizar las falencias que en el transcurso de la comprensión lectora los estudiantes puedan presentar. Es necesario que para la presentación de estas evaluaciones se tengan en cuenta la articulación de los lineamientos curriculares para la evaluación del área de lengua castellana expuestos por MEN con las áreas del Test leer Para Comprender, y sus respectivos resultados; con el fin de que se continúe con la creación de estrategias de evaluación a partir de las cuales se puedan crear procesos de intervención pertinentes a los resultados encontrados.

Es necesario que los docentes recuerden que evaluar la comprensión lectora, tal como se lo evidencio en este trabajo, depende de diferentes áreas que responden a que la comprensión lectora sea estudiada desde una perspectiva multicomponencial, esto con el fin de detectar las falencias específicas que los estudiantes puedan presentar al tratar de comprender un determinado texto.

Bibliografía

Abusamra, V., Ferreres, A., Raiter, A., De Beni, R., & Cornoldi, C. (2010). Test Leer para Comprender TLC. Buenos Aires: Paidós.

Correa, S. Puerta, A. Y Restrepo, B. (2002). Investigación Evaluativa. Bogotá, Colombia: Afro.

Merino, T. (2007). Unidad de Análisis. Web de Gabriel Randa. Recuperado de <http://escuela.med.puc.cl/recursos/recepidem/introductorios6.htm>

Ministerio de Educación Nacional (1998) Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana. Bogotá: Ed. Santa Fe de Bogotá. Recuperado de: http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_6.pdf

Clavijo, J. Maldonado, A. Y Sanjuanelo, M.

(2011). Potenciar la Comprensión Lectora Desde la Tecnología de la Información. Escenario, 9 (2), 26-36. Recuperado de <file:///C:/Users/hp/Downloads/Dialnet-PotenciarLaComprensionLectoraDesdeLaTecnologiaDeLa-4495483.pdf>

Real Academia Española. (BRAE). (2014). Diccionario de la lengua española. Definición Evaluar. 23.ª edición. Recuperado de <http://lema.rae.es/drae/?val=evaluar>

Red Iberoamericana de Investigadores de la Evaluación de la Docencia. (2008). Reflexiones sobre el diseño y puesta en marcha de programas de evaluación de la docencia. Perfiles Educativos, Sin mes, 136-140. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13211181008> la Red Iberoamericana de Investigadores de la Evaluación de la Docencia. (2008).

Min educación. (2010). Evaluación [Mensaje en Blog]. Recuperado de <http://www.mineduacion.gov.co/1621/w3-article-179264.html>