

COMPRENSIÓN LECTORA Y ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE: UN CASO DE INVESTIGACIÓN ACCIÓN¹

MINERVA ROSAS, PABLO JIMÉNEZ Y PAULA ULLOA
Universidad de Los Lagos, Chile

Este estudio, inscrito en el marco de la investigación acción, da cuenta del proceso de reflexión y toma de conciencia de los profesores de un establecimiento particular subvencionado de la ciudad de Osorno, respecto a las fortalezas y debilidades de sus estrategias de enseñanza, y a la importancia de las estrategias de aprendizaje en el mejoramiento del rendimiento académico de comprensión lectora de alumnos del segundo ciclo de Enseñanza General Básica. El propósito principal fue hacer que los profesores reflexionaran y evaluaran sus modos de enseñanza, con el fin de modificarlos para desarrollar estrategias de comprensión lectora y, por ende, las habilidades de pensamiento superior de sus alumnos.

PALABRAS CLAVE: comprensión lectora, estrategias de enseñanza y aprendizaje, investigación acción

In the field of action research, this study reports on the process of reflection and awareness of the strengths and weaknesses of teaching strategies on the part of a group of teachers at a school in Osorno as well as of the importance of learning strategies in the improvement of reading comprehension of Primary School pupils. The main purpose of the process was encouraging teachers to assess their teaching practices in order to modify them, thus contributing to the development of reading comprehension strategies and, consequently, of their pupils' higher order thinking skills.

KEY WORDS: reading comprehension; teaching and learning strategies; action research

1. INTRODUCCIÓN

El problema surge a partir de la dificultad de los profesores de un establecimiento particular subvencionado de la ciudad de Osorno para mejorar el rendimiento de sus alumnos en comprensión lectora en lengua materna. Tanto los profesores como los alumnos, quienes cursaban el segundo ciclo de Enseñanza General Básica, pudieron

¹ Este trabajo es financiado por la Dirección de Investigación de la Universidad de Los Lagos.

Para correspondencia y solicitudes de separatas, dirigirse a: Minerva Rosas. Universidad de Los Lagos, Osorno, Chile. Correo electrónico: <mrosas@ulagos.cl>

evaluar la importancia que tienen las estrategias de comprensión y, a su vez, el desarrollo de habilidades de pensamiento superior (deducción, análisis, síntesis, inferencia, conceptualización, argumentación, relaciones de causa/efecto, condición, finalidad, comparación, etc.) en la formación de lectores competentes.

En términos concretos, esta situación se produjo debido a que las estrategias de enseñanza de los profesores no estaban produciendo resultados efectivos. Los indicadores fueron los bajos puntajes obtenidos por sus alumnos en la última prueba SIMCE del año 2001 (217, de un promedio nacional de 250). Por esta razón, se acercaron a la Universidad de Los Lagos con el propósito de solicitar orientación en la solución de sus problemas. Así, la finalidad de la actividad desarrollada por esta universidad consistió en hacer que los profesores reflexionaran sobre sus modos de enseñanza, con el fin de modificarlos para mejorar las estrategias de comprensión lectora y, por consiguiente, las habilidades de pensamiento superior de sus alumnos.

En este estudio, inscrito en el marco de la investigación acción, se dará cuenta de las estrategias de enseñanza usadas por los profesores para incrementar el nivel de comprensión lectora y, asimismo, de las estrategias de aprendizaje desarrolladas por los alumnos después de un período de intervención pedagógica realizado por los profesores del establecimiento mencionado anteriormente.

2. MARCO TEÓRICO

Las estrategias de enseñanza son procedimientos que el agente de enseñanza utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos. Son medios o recursos para prestar la ayuda pedagógica (Díaz-Barriga y Hernández 2002). Estas estrategias están estrechamente relacionadas con las creencias (sobre el aprendizaje, la enseñanza, el programa y el currículum) que el profesor tiene y con los procesos de pensamiento y toma de decisiones que subyacen a las acciones que el profesor realiza en la sala de clases (Richards y Lockhart 1997).

En este estudio nos interesaba averiguar las estrategias de enseñanza usadas en el contexto del desarrollo de la comprensión lectora y, por ende, las estrategias de aprendizaje desarrolladas por los alumnos. Por esta razón, tuvimos que analizar los contenidos de las clases y, con ese fin, asumimos la propuesta de Richards y Lockhart (1997), quienes han estudiado por largo tiempo las clases de lenguas de profesores eficientes, es decir, aquellos que producen aprendizaje. Estos autores afirman que las clases son eventos fáciles de distinguir de otros acontecimientos tales como reuniones, debates, argumentos o juicios. Al igual que los otros eventos, las clases tienen una estructura reconocible porque comienzan de una manera determinada, prosiguen con una serie de actividades de enseñanza y aprendizaje y llegan a una conclusión. Richards y Lockhart (1997) distinguen cuatro dimensiones en la estructura de una clase de lenguas: 'apertura', 'secuencia', 'ritmo' y 'cierre'. La apertura es la dimensión que permite focalizar la atención del alumnado y ocupa generalmente entre 5 y 10 minutos. A través del análisis de las clases de lenguas se ha

descubierto que las buenas clases se planifican con límites claros que indican los cambios de actividades. Los propósitos de las aperturas son diversos: ayudan al alumnado a relacionar el contenido de una lección nueva con el contenido de una anterior; a separar lo relevante de lo irrelevante; lo preparan para las materias que se van a enseñar, y permiten mejorar la disposición a aprender.

Las diferentes posibilidades de apertura reflejan las decisiones que toma un profesor en forma consciente o inconsciente. Por ejemplo, puede escoger (Richards y Lockhart 1997):

- describir los objetivos de la clase;
- anunciar la información o las habilidades que sus estudiantes adquirirán;
- describir las relaciones entre las actividades y las necesidades del mundo real;
- describir las actividades que se realizarán;
- comenzar una lección sin ningún tipo de explicación;
- indicar la relación entre esta lección y la anterior;
- destacar que las actividades serán entretenidas;
- revisar los aprendizajes de las clases anteriores, y
- dar una visión general sobre la clase.

La secuencia de actividades tiene que ver con el formato de la clase misma. La organización de las actividades concuerda con los principios teóricos que cada profesor sustenta sobre cómo el aprendizaje puede efectuarse más eficientemente. Puede empezar con actividades más controladas para continuar con actividades más significativas y comunicativas con el propósito de que los alumnos puedan aplicar lo que aprendieron o también graduar los contenidos desde los más simples a los más complejos. Con respecto a la lectura, se recomienda la siguiente secuencia de actividades:

- actividades de *pre-lectura*. Preparan para leer el texto. Pueden incluir dar un propósito para la lectura, introducir el texto, segmentar el texto, explicar palabras de vocabulario y hacer preguntas directrices;
- actividades *durante la lectura*. Los estudiantes completan actividades mientras leen y éstas pueden realizarse individualmente, en grupos o con la clase completa, y
- actividades de *post-lectura*. Son diseñadas para dar una comprensión global del texto y permiten evaluar y promover respuestas personales de los estudiantes relacionando el contenido con sus propias experiencias, estableciendo relaciones entre ese texto y otros, evaluando personajes, incidentes, ideas y argumentos.

Al dividir una clase en subactividades, el profesor necesita considerar las transiciones entre una subactividad y otra. Los docentes con experiencia marcan el comienzo de las transiciones claramente, las dirigen activamente y minimizan la pérdida de ritmo durante los cambios de actividades. El ritmo es el nivel que hace que una lección mantenga su impulso y desarrollo y está relacionado con las subactividades

que apuntan a los objetivos de la clase. Un aspecto fundamental es el tiempo que se va a dedicar a cada actividad. Las decisiones relacionadas con el ritmo son aspectos interactivos importantes, puesto que la enseñanza involucra monitorear el compromiso del estudiante con las tareas de aprendizaje y decidir cuándo poner fin a una tarea para continuar con otra antes de que la atención del curso decaiga. Se recomiendan las siguientes estrategias para alcanzar un ritmo adecuado en las clases:

- evitar las explicaciones e instrucciones innecesarias y muy largas;
- usar una variedad de actividades en vez de utilizar solo una durante toda la clase;
- evitar actividades predecibles y repetitivas;
- seleccionar actividades con un nivel de dificultad adecuado;
- establecer un objetivo y un tiempo límite para las actividades, y
- monitorear el desempeño del alumno en las actividades para asegurarse de que tenga tiempo suficiente, pero no en exceso.

La última dimensión de la estructura de una clase tiene como finalidad terminar la lección en forma eficaz. El cierre se refiere al término de una lección y sirve para reforzar lo que los estudiantes han aprendido, integrar y revisar el contenido y prepararlos para nuevos aprendizajes. Las estrategias que se utilizan para el cierre incluyen:

- resumir el contenido de la lección;
- revisar los puntos clave;
- relacionar los contenidos con los objetivos del curso o de la clase;
- señalar las relaciones entre esta lección y las anteriores;
- indicar las relaciones entre los contenidos y las necesidades del mundo real;
- establecer relaciones con contenidos futuros, y
- felicitar a los estudiantes por lo que han logrado durante la clase.

Con respecto a las estrategias de aprendizaje, si revisamos los principios presentes en la Reforma Educacional de nuestro país, éstos intentan fomentar en los alumnos la adquisición de la capacidad de aprender a aprender. Los Planes de Estudio del Subsector Lenguaje y Comunicación de 6° y 8° año Básico enfatizan las siguientes estrategias de lectura y estudio ya tratadas en niveles anteriores: establecer el propósito de la lectura y formularse preguntas previas sobre el texto; dar una mirada preliminar al texto para darse cuenta de su estructura, sus características generales y hacer predicciones sobre su contenido; ampliar la revisión preliminar, leyendo algunos párrafos, captando el estilo, buscando detalles relevantes, palabras y frases clave; leer examinando el texto en forma rápida para encontrar información específica; manejar datos y referencias bibliográficas, índices, subtítulos y notas; hacer inferencias, predicciones y formularse preguntas a medida que se va leyendo; identificar la información importante; tomar notas ordenadas y claras; recordar o parafrasear lo leído inmediatamente después de la lectura; releer el texto como modo de

reforzar su comprensión y la retención de su información; comparar y sintetizar información tomada de diferentes textos y de diversas fuentes; colocar la información en organizadores gráficos o esquemas; hacer uso efectivo de la información en sus propios trabajos; evaluar cómo está presentada la información; separar lo relevante de lo irrelevante y distinguir entre hechos, opiniones, prejuicios y objetividad; descubrir el punto de vista del autor, el entorno social de la producción del texto y evaluar la credibilidad de la fuente (Mineduc 1999, 2001).

Estrategia es un concepto clave, de allí la necesidad de aclararlo. De acuerdo a Solé (1999), las estrategias ordenan la acción y posibilitan avanzar en función de criterios de eficacia. Permiten regular la actividad de las personas (autocontrol), ya que seleccionan, evalúan, persisten en determinadas acciones o las abandonan para conseguir una meta (autodirección). Las estrategias ayudan, además, a identificar el problema que se quiere solucionar, las condiciones, los condicionantes y las posibilidades de que se dispone en un momento adecuado. Son, además, independientes de un ámbito particular, pudiendo generalizarse, y su aplicación requerirá de un contexto para el problema en cuestión. Las estrategias se consideran como procedimientos de orden elevado y no pueden ser tratadas como técnicas, recetas o habilidades específicas.

De acuerdo con lo mencionado anteriormente, los investigadores han estudiado las estrategias en dos niveles: cognitivo y metacognitivo (Flavell 1979, Brown 1985, Baker 1991, Solé 1999). Las estrategias cognitivas se refieren a los pasos u operaciones usadas para aprender o para resolver problemas que requieran de un análisis directo, de transformación o de síntesis de los materiales de aprendizaje (Wenden y Rubin 1987, Chamot y O'Malley 1994). Las estrategias metacognitivas se refieren a conocimiento acerca de los procesos cognitivos y a la regulación de la cognición o control ejecutivo por medio de procesos tales como planificación, monitoreo y evaluación. Las estrategias metacognitivas tienden a ser independientes de tareas específicas y tienen aplicaciones más amplias. Además de las estrategias cognitivas y metacognitivas, Chamot y O'Malley (1994) agregan un tercer tipo de estrategias: las socio-afectivas, que se refieren ya sea a la interacción entre las personas para ayudar al aprendizaje –como el aprendizaje cooperativo y hacer preguntas para clarificar– o al uso del control afectivo con el objeto de facilitar las tareas cognitivas, metacognitivas y socio-afectivas de aprendizaje. Estos autores dan el nombre de estrategias de aprendizaje al conjunto de estrategias cognitivas, metacognitivas y socio-afectivas.

Con el objeto de evaluar el proceso de aprendizaje de estos alumnos, se hizo necesaria la aplicación de un instrumento que permitiera conocer mejor las características de su proceso lector. Peronard, Crespo, Velásquez y Viramonte (2003) construyeron un Cuestionario de Metacompreensión Lectora con referencia a lo que denominan 'campos' de la metacompreensión lectora. Dicho cuestionario se basa en el concepto de metacompreensión acuñado por Flavell (1979, 2000), es decir, el conocimiento de la propia comprensión y de la actividad mental implicada en el proceso de lectura de un individuo. Respecto al conocimiento, las autoras incorporaron en su modelo una característica acogida por la mayoría de los investigadores, que

señala que no todo el saber metacognitivo de la lectura tiene el mismo grado de conciencia, distinguiéndose entre conocimiento declarativo y procedural. El primero se refiere al objetivo que se quiere conseguir con la lectura (*qué*), que al tener un carácter consciente puede verbalizarse con facilidad; mientras que el segundo se relaciona con la forma en que se consigue el objetivo deseado (*cómo*), proceso que no siempre es consciente en los individuos y, en consecuencia, no siempre puede expresarse en palabras. El conocimiento, en su naturaleza declarativa, contiene los campos de la *teoría de la tarea* y *teoría del texto*, mientras que, en su naturaleza procedural, contiene las *experiencias metacognitivas* y las *estrategias*. Los cuatro campos explicados a continuación se refieren a las estrategias que se implementan para alcanzar un objetivo lector determinado en una situación concreta, es decir, la comprensión de un texto escrito. Éstas son:

- 1) *Estrategias de comprensión o estrategias durante la lectura*: son características de la lectura comprensiva. Se utilizan eficientemente cuando la lectura se realiza para obtener y retener (comprensivamente) la información de un texto. Se incluyen varias estrategias, tales como resumir, construir y verificar hipótesis, imaginar, parafrasear o simplemente cuestionarse sobre la propia comprensión.
- 2) *Estrategias de planificación*: implican un conocimiento sobre las actividades preparatorias para la lectura, que pueden involucrar acciones tales como atender a los títulos de un texto para saber qué contiene. Teniendo en cuenta su objetivo como lector, el sujeto podrá calcular cuál es el esfuerzo cognitivo y cuáles serán las estrategias que utilizará para concretar su lectura.
- 3) *Estrategias remediales*: involucran acciones que se concretizan para resolver un problema de comprensión que ha tenido lugar durante la realización de la tarea. Cuando el sujeto se refiere a ellas, alude a diversos recursos disponibles desde acciones sencillas como pedir ayuda a alguien o volver a leer, hasta propuestas más elaboradas que incluyen la reflexión, la búsqueda de soluciones en otras partes del texto o el contacto con el conocimiento previo.
- 4) *Estrategias de evaluación*: son acciones que lleva a cabo el sujeto para considerar el nivel de logro que ha tenido en la lectura comprensiva. De esta manera, el sujeto evalúa su tarea de comprensión compartiendo el conocimiento que posee con otras personas, construyendo un esquema o considerando el juicio de alguien más.

Por otro lado, el campo de la teoría del texto implica tener conciencia de la jerarquía del contenido y de la continuidad semántica de los constituyentes del texto (el contenido es potencialmente coherente). En caso de discontinuidad semántica, ello significa un fallo en la comprensión que requiere la aplicación de estrategias remediales o un esfuerzo especial para activar conocimiento previo que permita salvar la discontinuidad. Una concepción del texto como una unidad mayor portadora de un significado obligará al sujeto a reconocer las ideas centrales y los rasgos superestructurales del texto.

La teoría de la tarea equivale a tener una teoría sobre la lectura comprensiva en función de un objetivo específico, para así hacer uso flexible de las estrategias a disposición del lector. Si un individuo es capaz de definir la tarea lectora, será también capaz de distribuir su atención y de administrar estrategias para realizarla adecuadamente (Peronard et al. 2003). Lo que caracteriza a la mentalidad estratégica es su capacidad para representarse y analizar los problemas y la flexibilidad para dar con soluciones. De ahí que al enseñar estrategias de comprensión lectora deba primar la construcción y uso por parte de los alumnos de procedimientos generales que puedan ser transferidos sin mayores dificultades a situaciones de lectura múltiples y variadas. Esta capacidad se acrecienta cuando las condiciones de la sala de clases apoyan el aprendizaje. También se requiere el rol del profesor, como mediador y modelo de pensamiento y disposición, en esta postura. Con la teoría de Vygotsky (Wertsch 1988) se ha comprobado que las estrategias de aprendizaje y habilidades de pensamiento superior (deducción, análisis, síntesis, conceptualización, capacidad argumentativa, explicativa, crítica, etc.) se desarrollan por medio de la interacción social, enfatizando la importancia del contexto y de la interacción en la instrucción cognitiva.

Martí (1995) señala que uno de los objetivos de la instrucción basada en la metacognición es ofrecer al alumno, de forma explícita e intencional, una serie de conocimientos e indicaciones sobre la situación de aprendizaje y sobre la tarea, así como un repertorio de indicaciones relativas a la manera de regular el proceso de resolución. Una metodología de este tipo se basa en los conceptos de Zona de Desarrollo Próximo de Vygotsky (1964, 1978), en el andamiaje instruccional y en la transferencia gradual de la responsabilidad del aprendizaje desde el profesor al alumno (Cazden 1991, Good y Brophy 1995). Lo que en un principio el alumno es capaz de hacer solamente con la ayuda de los demás, podrá hacerlo o aprenderlo posteriormente por sí solo. La enseñanza eficaz es la que parte del nivel de desarrollo del alumno, pero no para acomodarse a él, sino para hacerlo progresar a través de su Zona de Desarrollo Próximo, ampliarla y generar nuevas Zonas de Desarrollo Próximo.

El andamiaje instruccional consiste esencialmente en crear condiciones adecuadas para que se produzca esta dinámica interna y para orientarla en una determinada dirección. Es una ayuda en dos sentidos: en primer lugar, para el alumno, de quien depende en último término la construcción del conocimiento y, en segundo lugar, de parte del profesor, quien utiliza todos los medios disponibles para favorecer y orientar dicho proceso, proporcionando informaciones debidamente organizadas, ofreciendo modelos de acción a imitar, formulando indicaciones y sugerencias para abordar tareas nuevas, posibilitando la confrontación, corrigiendo errores, etc. Por tanto, la transferencia gradual de la responsabilidad del aprendizaje desde el profesor al alumno consiste en disminuir la ayuda que se presta al alumno paulatinamente para que adquiera responsabilidad sobre su propio aprendizaje en forma independiente y autorregulada (Good y Brophy 1995). Cuando el alumno es capaz de realizar aprendizajes significativos por sí solo en una amplia gama de situaciones y circunstancias, es capaz de *aprender a aprender*, lo cual nos recuerda la importancia

de la adquisición de estrategias cognitivas y metacognitivas que, una vez adquiridas, quedan integradas en la estructura cognitiva del alumno.

Los principios explicados anteriormente se encuentran explicitados en los Contenidos Mínimos de los Planes de Estudio de 6º y 8º año Básico, ya que se establece que a partir de la lectura de diversos textos los alumnos desarrollarán “habilidades para contrastar, inferir, sintetizar, relacionar, emitir juicios críticos, valorar información” (Mineduc 1999:17). El desarrollo de estrategias y habilidades de pensamiento superior está presente en los programas y al término de la Educación Básica se requiere que el alumno haya desarrollado una “lectura crítica sobre diversos tipos de textos: investigación en forma autónoma y con propósitos definidos...; interpretación y valoración de los textos leídos” (Mineduc 2001: 19).

Podríamos pensar en la posibilidad de un sistema que ayude a solucionar o mejorar el problema de comprensión lectora y lo que la comprensión implica tomando en consideración las estrategias y habilidades descritas hasta ahora. Para explicar la relación entre estrategias y habilidades de pensamiento superior nos referiremos a Chomsky (1989), quien discute la relación entre el lenguaje y el conocimiento humano. Esta discusión se hace notoria especialmente frente al hecho, un tanto paradójico, de conocer tanto a partir de una experiencia tan limitada. En términos exactos, el problema se plantea frente a la existencia de un conocimiento amplio, específico, ricamente articulado y compartido con otras personas que tienen las mismas experiencias y conocimientos básicos. Se puede decir lo mismo de los sistemas de creencias y expectativas, de los modos de interpretación e integración de la experiencia y, con mayor generalidad, de lo que podemos denominar ‘sistemas cognitivos’, de los cuales solo una parte cuenta como conocimiento real (Chomsky 1989). Con mayor precisión, estos sistemas permiten indicar que “son el resultado de la interacción de la experiencia y del método que emplea el organismo para construir y tratar con ella, que incluye los mecanismos analíticos y las condiciones determinantes intrínsecas de la maduración y del desarrollo cognitivo. Así pues, el problema consiste en determinar la dotación genética que permite salvar el hiato entre la experiencia y el conocimiento conseguido, o los sistemas cognitivos alcanzados...” (Chomsky 1989: 10). Considerando esta caracterización, podemos identificar un sistema básicamente constituido por la interacción entre la experiencia y un método formado por mecanismos analíticos y condiciones determinantes (maduración y desarrollo cognitivo), lo que nos permite la posibilidad de intervenir en los dos primeros (experiencia y método) ya que los restantes pertenecen al desarrollo biológico y no es factible su alteración.

El factor experiencia parece de importancia en la medida en que es manejable o, al menos, se puede ejercer algún grado de control sobre él. Podemos hipotetizar que a una mayor cantidad de experiencias diversas, el sistema cognitivo crece en la medida en que debe comprender dichas experiencias (análisis y método). Podemos, asimismo, suponer que no solo la diversidad es importante sino que también debe considerarse un grado mayor de complejidad para esas experiencias. De este modo, el sistema cognitivo desarrolla aun más sus capacidades al verse enfrentado a diversas exigencias que incrementan su capacidad analítica.

La adquisición de la lengua materna por parte del niño y los logros que obtiene en nada se comparan al medio en el cual la adquiere: el medio natural es asistemático y holístico. ¿De qué modo se puede explicar esta situación de adquisición? Apparentemente para Chomsky (1989: 9-10), “aunque nuestros *sistemas cognitivos* seguramente reflejan en cierta medida nuestra experiencia, una atenta especificación, por una parte, de las propiedades de estos sistemas y, por otra, de la experiencia que de alguna forma ha conducido a su formación, muestra que están separados por un hiato considerable, en realidad un abismo”. A causa de esto, para Chomsky (1989) el problema radica en explicar la especificidad y riqueza de los sistemas cognitivos que posee el individuo, dada la limitada experiencia disponible. Es decir, por un lado, se hace necesario saber cómo el niño avanza tan rápido en el dominio de su lengua considerando que el contexto lingüístico es desorganizado en extremo. Por otro lado, en lo que respecta a nuestro interés, la importancia que asignamos a estos planteamientos radica en que todo sistema cognitivo está ligado al conocimiento; por lo tanto, desarrollar tal sistema permite la creación de conocimiento que es valorado por su amplio alcance, especificidad, articulación, y por ser en gran parte compartido con otras personas con experiencias y conocimientos básicos similares. Por ende, ese mismo sistema cognitivo debe ser capaz de enfrentar exitosamente exigencias lectoras que son más ordenadas, preparadas, etc. y que ocurren en un momento de mayor desarrollo intelectual del individuo porque nada indica que nuestros sistemas cognitivos puedan terminarse a cierta edad.

A partir de los principios teóricos expuestos, se realizó una investigación que consideró a profesores y alumnos, con el propósito de desarrollar estrategias de aprendizajes en los estudiantes por medio de la comprensión lectora.

3. METODOLOGÍA

Se utilizó metodología cualitativa y cuantitativa para recolectar los datos sobre los modos de enseñanza del profesorado y el desarrollo de estrategias de aprendizaje de los estudiantes.

3.1. *Instrumentos*

Para identificar las estrategias de aprendizaje del alumnado se aplicaron un pre y un post-test, que fueron validados anteriormente en una muestra piloto, y, además, se administró el Cuestionario de Metacompreensión Lectora (MCL) de Peronard et al. (2003). A su vez, para describir los modos de enseñanza del profesorado, se utilizaron una encuesta y registros etnográficos de las clases.

La prueba, que se aplicó antes y después de un período de intervención pedagógica realizado por los profesores del colegio, consistió en un texto narrativo para 8° año y en un texto expositivo para 6° año Básico. Para efectos de medir diferentes estrategias, esta prueba se dividió en las siguientes secciones: léxico, referencias anafóricas, semántica, estructura textual, proposiciones (relaciones causa/efecto, antecedente/consecuente, finalidad, etc.).

Respecto al contenido del Cuestionario de Metacomprensión Lectora, éste consta de 48 preguntas de selección múltiple, cada una asociada a un campo de la metacomprensión lectora: estrategias de comprensión, estrategias de planificación, estrategias de evaluación, estrategias remediales, teoría de la tarea y teoría del texto. A su vez, cada pregunta presenta seis alternativas que corresponden a una opción claramente delimitada que representa un distinto nivel de metacomprensión lectora en el campo que la pregunta investiga. Cada una de estas alternativas tiene asignado un puntaje que no solo refleja una diferencia cuantitativa sino también una jerarquía entre los distintos niveles a los que se refiere. Una vez obtenidos los puntajes del Cuestionario MCL, se obtienen cinco categorías del constructo en su globalidad que interpretan el conocimiento que el sujeto tiene sobre las características de su proceso lector: muy baja, baja, mediana, alta, muy alta.

La encuesta para los profesores, que fue previamente piloteada con 9 expertos (profesores universitarios formadores de profesores de lengua) y después contrastada con el marco teórico, consistió en 12 preguntas abiertas sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de la comprensión lectora.

Por medio de los registros etnográficos fue posible observar y describir el comportamiento de los alumnos y profesores en su ambiente natural, lo cual permitió analizar e interpretar las actividades de los participantes en el aula (Gebhard y Oprandy 1999). Se realizaron seis registros etnográficos de las clases de Lenguaje y Comunicación en 6° y 8° año –tres en cada curso– (marzo-abril de 2003) y, adicionalmente, dos registros etnográficos de clases de Comprensión del Medio Social y del Medio Natural, totalizando 10 registros etnográficos durante la primera etapa (marzo-abril). Durante noviembre y diciembre se volvieron a hacer registros etnográficos en 6° y en 8° y, debido a que las clases estaban por finalizar, solo fue posible levantar seis registros de las clases de Lenguaje y Comunicación.

3.2. *Sujetos*

Los sujetos involucrados fueron alumnos de 6° y 8° año Básico y los profesores que impartían clases a estos alumnos en los subsectores de Lenguaje y Comunicación, Comprensión del Medio Social y Comprensión del Medio Natural.

3.3. *Etapas de la investigación acción*

Este estudio se circunscribió dentro del marco de la investigación acción, dado que es un proceso cíclico con una serie de pasos repetidos que incluye también la observación y la reflexión sobre las acciones a emprender. El ciclo comprendió los siguientes pasos: determinar una meta, planificar la acción para alcanzar esta meta, realizar la planificación de la acción, observar la acción, reflexionar sobre la observación y establecer la próxima meta (Gebhard y Oprandy 1999).

Como primer paso, nos planteamos descubrir qué factores de las estrategias de enseñanza –materiales, tipos de actividades, actitudes, creencias de los maestros– inciden para facilitar o dificultar el desarrollo de la habilidad de comprensión lectora y de habilidades de pensamiento de sus alumnos (*determinación de una meta*).

Así, la primera etapa fue de diagnóstico; teníamos que descubrir las fortalezas y debilidades tanto de los profesores como de los alumnos. Para los profesores utilizamos una encuesta y registros etnográficos. Con el propósito de tabular la encuesta, se construyó una matriz de respuestas correctas para compararlas con las respuestas dadas por los docentes del colegio mencionado. Asimismo, realizamos 10 registros etnográficos de las clases de Lenguaje y Comunicación y de Comprensión del Medio Social y del Medio Natural como se indica en 3.1. Con respecto a los alumnos, se aplicaron un pre-test y el Cuestionario de Metacompreensión Lectora. Después de analizar los datos cuantitativos y cualitativos mencionados anteriormente, continuamos con un periodo de perfeccionamiento de cuatro horas semanales durante un año, en el cual se analizaron nuevas conceptualizaciones sobre los principios de aprendizaje de una lengua; la estructura de una clase de lenguas; estrategias cognitivas, metacognitivas y socio-afectivas; estructura textual; prácticas de enseñanza basadas en estrategias, ejercicios sobre planificación de unidades de comprensión lectora, diversos tipos de actividades para desarrollar habilidades de pensamiento crítico y creativo, etc. Al empezar las sesiones, todos los profesores que se desempeñaban en estos subsectores en los restantes cursos del colegio decidieron asistir, sumándose la profesora de Matemáticas (en total 10 profesores). Los docentes asumieron que el desarrollo de la comprensión lectora y de habilidades de pensamiento no era responsabilidad solamente de los profesores del subsector Lenguaje y Comunicación que participaban en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los cursos mencionados anteriormente, sino también de todos los profesores que impartían clases en el resto de los subsectores y de los cursos del establecimiento.

Basándose en las falencias detectadas en la encuesta y en los registros etnográficos de las clases observadas en la primera etapa, los investigadores construyeron una Brújula Docente (Anexo 1), una guía de actividades docentes y situaciones de aprendizaje para que los profesores tomaran conciencia sobre si habían realizado o no ciertas acciones y cuidado ciertos aspectos. Esta brújula docente sirvió como pauta de autoevaluación durante el periodo de intervención pedagógica (*planificación de la acción*). En la tercera etapa, los profesores aplicaron lo aprendido en sus clases y prepararon unidades utilizando estos nuevos elementos y la brújula docente (*realización de la planificación de la acción*). Durante noviembre y diciembre, se hicieron seis nuevos registros etnográficos en 6° y en 8°. Solo se pudieron levantar registros en las clases de Lenguaje y Comunicación porque las clases estaban por finalizar; al mismo tiempo, todos los profesores volvieron a contestar la encuesta aplicada al comienzo para comprobar si había habido algún cambio en sus creencias sobre las estrategias de enseñanza de la comprensión lectora. Por su parte, los alumnos contestaron un post-test (*observación de la acción*). Durante todo el proceso hubo *reflexión sobre la observación*: se discutieron los procesos, problemas, conocimiento adquirido, etc. con los profesores de todos los subsectores involucrados desde la primera etapa para *establecer la próxima meta* (reidentificar y replantear el problema según la información lograda).

4. DISCUSIÓN DE LOS DATOS

4.1. *Análisis de la encuesta*

Los datos de la encuesta se tabularon en dos columnas; en la columna de la izquierda se pusieron las respuestas de los profesores y en la de la derecha el *ideal* o la teoría en cuestión. El propósito era identificar las conceptualizaciones de los docentes con respecto al proceso de aprendizaje, a sus modos de enseñanza y, lo más importante, queríamos averiguar qué entendían por comprensión lectora (Anexo 2). Pudimos constatar diferencias entre las creencias de los profesores y los aspectos teóricos que harían que un profesor fuera eficiente. Sabemos que la columna de la derecha no es exhaustiva; al contrario, debe ser constantemente puesta al día con las últimas ideas e investigaciones en este ámbito. En general se aprecian pocas coincidencias entre ambas columnas.

En la primera pregunta (¿Cómo define o entiende Ud. una hora de clase?), debería haber habido un 70% o más de coincidencias para acercarse al ideal planteado por las teorías de aprendizaje y del proceso de comprensión lectora. Las respuestas mostraron más énfasis en las experiencias repetitivas que en el conocimiento (por ejemplo, ‘tiempo asignado’, ‘motivación y disposición de los alumnos’, ‘provocar en los alumnos el interés por aprender’, ‘entregar conocimientos correspondientes a los planes y útiles para la vida diaria’, ‘compartir experiencias vividas y aprender experiencias nuevas y nuevos conocimientos’, ‘intercambiar ideas, experiencias’, ‘escuchar y ser escuchado’, ‘instancia para desarrollar el pensamiento reflexivo’). Se supone que el ideal es cambiante y se adecua a las circunstancias; por tanto, en la columna de la derecha se planteaba que la hora de clase es *aula abierta; un espacio y tiempo para APRENDER; las actividades tienen sentido y coherencia dentro de un proceso; hay una estructura (apertura, secuencia, ritmo y cierre) para ubicar el proceso y las actividades; además, este proceso es dirigido y realizado por los alumnos.* *

Con respecto a 2 (¿Qué es para Ud. aprender?), las respuestas de los profesores fueron muy vagas: ‘desenvolverse seguro en todos los ámbitos’, ‘comprender y aplicar’, ‘adquirir conocimiento sobre algo’, ‘tener conocimientos para adquirir más’, ‘apropiación de conocimientos’, etc. En términos más precisos, la columna de la derecha corresponde a nuestro sistema cognitivo, que debiera considerar los “...principios explicativos, a menudo ocultos y abstractos, que dan cuenta de fenómenos que aparentemente son caóticos, discordantes, carentes de la menor pauta” (Chomsky 1989:12). Es exactamente este nivel el que debemos mejorar y en el que debemos intervenir para desarrollar la *capacidad de identificar, generar conocimiento nuevo, de manipularlo (modificar, adaptar, aplicar, descubrir, elaborar, relacionar)*. Debemos tratar de desarrollar la capacidad para *relacionar aprendizaje, conocimiento, comprensión y pensamiento*.

En la pregunta 3 (¿Cómo comprueba Ud. que sus alumnos han aprendido?), es difícil identificar en la columna izquierda un hilo conductor que relacione todo el quehacer docente; en consecuencia, se da una dispersión de elementos y actividades

que distorsiona y atomiza los esfuerzos: ‘conversando sobre el tema’, ‘respondiendo cada uno según sus posibilidades’, ‘pidiendo que se les enseñe más’, etc. Dicho en términos más exactos, al utilizar solo la experiencia se deja de lado todo el espectro analítico y metodológico con el que trabaja un sistema cognitivo. Los alumnos deberían *utilizar el conocimiento en distintas circunstancias, solucionar problemas imprevistos, explicar y relacionar diversos hechos, criticar con fundamento y argumentar utilizando antecedentes, ejemplos y contraejemplos para concluir adecuadamente. Distinguir otras posibles soluciones*, considerando los antecedentes que manejan y *crear e inferir conocimiento nuevo a partir del conocimiento previo*.

En 4 (¿Qué es para Ud. enseñar?), se hace notorio que estamos bajo el imperio de la perspectiva enseñanza-aprendizaje donde lo prioritario es enseñar; de allí que las acciones más comunes sean ‘traspasar, transmitir, dar y recibir conocimiento’, ‘pasar materia’, ‘mantener disciplina’, ‘ejercer autoridad’, ‘simplificar el aprendizaje’, etc. La columna de la derecha enfatiza otras acciones porque el foco de atención ha cambiado: nos centramos en el alumno. Debemos *conocer y respetar* la diversidad de estilos y estrategias de aprendizaje, *crear las condiciones* para que el alumno integre el conocimiento nuevo con el conocimiento previo, *planificar actividades* para la diversidad y los procesos y *aplicar teorías actualizadas* en diversos campos relativos a la enseñanza.

En la pregunta 5 (¿Qué aspectos considera Ud. en la planificación diaria de sus clases?), mencionan ‘los contenidos que hay que enseñar según los programas del Mineduc’, ‘actividades y ejercitación’, ‘recursos materiales’, ‘estilos de aprendizaje y evaluación’. No se planifica en términos de *detectar problemas y solucionarlos*. No se mencionan la *creatividad* (situaciones y condiciones para que los estudiantes ejerciten su creatividad), *los procesos* que los estudiantes deberán desarrollar y seguir para mejorar la comprensión, ni los *aprendizajes esperados*, metas que éstos deben alcanzar.

En la pregunta 6 (Señale los problemas más comunes que enfrenta diariamente al hacer sus clases), indican ‘falta de infraestructura’, ‘motivación’, ‘problemas de aprendizaje’ y ‘tiempo insuficiente para cambiar continuamente de actividad’. No se menciona el poco *desarrollo de habilidades de pensamiento*, la *desmotivación* y *poco interés* en los temas, todo lo cual se debe generalmente al tipo y número de actividades.

Para la pregunta 7 (¿Cómo son resueltos por su planificación los problemas identificados en la pregunta 6?), las repuestas varían desde ‘adecuando la planificación a la realidad, intereses y motivación del colegio’ a ‘motivando a los padres y estudiantes y conversando el problema’. En la columna de la derecha (*ideal*) se identifican tres aspectos: *motivacionales, de aprendizaje y de disciplina*. El aprendizaje debería *enfatizar los procesos, las estrategias de aprendizaje, desarrollo y ejercitación de habilidades de pensamiento*. La disciplina puede mejorar si hay *mayor variedad de temas, ejercicios, actividades, discusión, debates, presentación y defensa de posiciones, análisis de problemas reales, asignación de tiempo para cada actividad, diversidad para responder a diversos estilos de aprendizaje, etc.*

En 8 (Describa cómo realiza Ud. una hora de clase), se percibe que hay pocas actividades. Existe una cierta estructura ('guías', 'ejercicios con actividades', 'término de la clase y premio a quienes participaron'), pero carece de sentido ya que cada etapa no se da en relación con el resto de la clase. No se mencionan la *apertura*, *secuencia*, *ritmo* y *cierre*; no se resumen o se destacan los puntos clave de la clase.

En 9 (¿Cómo participan sus alumnos en clases?), las respuestas son del siguiente tenor: 'conversando sus experiencias', 'trabajando en sus cuadernos', 'resuelven problemas o ejercicios en sus cuadernos o en el pizarrón', 'preguntando (al profesor o entre ellos)', 'respondiendo', 'conversando'. No encontramos respuestas en las cuales *los alumnos planteen problemas; discutan temas dando sus opiniones; trabajen individualmente, en grupos o en pares; presenten informes sobre investigaciones hechas por ellos.*

Respecto a 10 (¿Qué criterios utiliza Ud. para evaluar la participación de sus estudiantes en su hora de clase?), se hacen y revisan las preguntas que aparecen en el libro de lectura. Se menciona la observación directa, pero no encontramos pautas de observación con indicadores sobre las *estrategias desarrolladas*, los *aprendizajes logrados* o los *problemas resueltos*.

Las respuestas en 11 (¿Prepara Ud. material extra en la realización de sus clases? ¿Con qué objetivo?) apuntaron a 'facilitar el aprendizaje', 'evitar aburrimiento', 'afianzar conocimientos', 'suplir imprevistos no planificados'. Sin embargo, el material extra no ayuda al profesor a producir textos ni a realizar otras actividades tales como *potenciar el aprendizaje significativo, desarrollar diversas estrategias cognitivas, plantear diversos tipos de problemas* ni a *ejemplificar etapas de procesos cognitivos*.

En la última pregunta (¿Qué es para Ud. comprender un texto?), las respuestas variaron desde 'entender el significado', 'entender la idea principal', 'extraer información necesaria', 'comparar lo comprendido con un hecho cotidiano', 'analizar la información', 'interactuar con un texto' hasta 'descifrar las ideas'. Por lo tanto, deducimos que no se *comprueba la comprensión de conceptos*; de este modo, los alumnos no internalizan los conceptos ni términos que se ven en la clase. No se *relacionan los conceptos, el conocimiento previo con el conocimiento nuevo, no se identifica la estructura textual, ni se descubre la intencionalidad del autor*. Tampoco se *establecen inferencias, extrapolan situaciones, identifican implicaciones* ni se *resume o parafrasea la información*.

Al contestar la encuesta por segunda vez, después de finalizar el período de perfeccionamiento y de intervención pedagógica realizado por los docentes del establecimiento, las respuestas coincidieron con el ideal en un 90%.

4.2. Análisis de los registros etnográficos

Del análisis de los primeros registros etnográficos en los dos cursos (6° y 8° Básico), averiguamos que fundamentalmente las lecturas enseñadas se encontraban en los textos de estudio, tanto en Lenguaje y Comunicación como en Comprensión del

Medio Social y Natural, y los ejercicios del libro se hacían sin ninguna modificación; por ende, no existía una planificación personal de acuerdo con las características del grupo curso ni un intento de hacer que los alumnos procesaran efectivamente la información. Al analizar las clases observadas, encontramos una cierta estructura; por ejemplo, había apertura, pero carecía de sentido, ya que no se relacionaba con el resto de la clase. Generalmente se repetía la misma actividad: recordar lo que se había hecho la clase anterior. Solo en una clase de Comprensión del Medio Social la profesora mencionó el objetivo de la clase. En general, durante la secuencia encontramos pocas actividades, frecuentemente había una actividad; por lo tanto, los alumnos se desinteresaban rápidamente. Al no haber planificación en términos de estrategias, se recurría fácilmente a la reiteración y no se comprobaba la comprensión de conceptos; de hecho, los alumnos contestaban solo las preguntas que venían a continuación del trozo de lectura. Es decir, no existía la dialéctica socrática en que cada respuesta conduce a otra pregunta pero a ninguna establecida de antemano. Por tanto, había escasas posibilidades de desarrollar habilidades como inferir, contrastar, sintetizar, emitir juicios críticos y valorar los textos leídos. Cuando se usaba material extra, éste no era creativo porque no ayudaba a realizar otro tipo de actividades que fueran diferentes a las que aparecían en el texto de estudio.

Podría afirmarse que las clases carecían de ritmo. Los sujetos involucrados no interactuaban cuando era necesario y cuando había interacción, ésta no era del todo adecuada a la actividad. Habitualmente, los alumnos trabajaban en forma individual aun estando distribuidos en grupos. Las instrucciones no se daban en el momento oportuno y los alumnos se confundían al no comprender cómo debían realizar las actividades.

No observamos cierre de actividades en el sentido de resumir el contenido de la lección, revisar puntos clave, relacionar los contenidos con los objetivos de la clase, señalar las relaciones entre una lección y las anteriores, indicar las relaciones entre los contenidos y las necesidades del mundo real.

Otra instancia de observación fue realizada por los mismos docentes ya que, por iniciativa propia, implementaron el sistema de aula abierta. Durante el período de perfeccionamiento empezaron a observarse mutuamente y, al reflexionar colectivamente sobre las observaciones basándose en la Brújula Docente y en los temas estudiados, analizaban las etapas de las clases y daban sugerencias de cómo podían mejorarse algunas de las estrategias de enseñanza utilizadas.

Debemos señalar que se notó un cierto cambio al analizar las clases de los docentes de Lenguaje y Comunicación durante el segundo periodo de observación, después de la etapa de perfeccionamiento: la estructura de la clase era más clara; se podía distinguir claramente la apertura, la secuencia de actividades y el cierre. Sin embargo, el ritmo no era totalmente adecuado ya que generalmente la apertura tendía a ser muy extensa (realizada generalmente por medio de preguntas para recordar materias estudiadas previamente o para introducir el nuevo tópico); por tanto, no quedaba tiempo suficiente para la secuencia de actividades de lectura y el cierre. Esto, por cierto, no fomentaba la motivación de los alumnos ni contribuía a mantener su atención.

No observamos mayores cambios en la secuencia de actividades durante la lectura; se entregaba a los alumnos un texto y una guía de ejercicios, sin ahondar en las preguntas y respuestas. A pesar de que los tópicos eran interesantes, no se trabajaron con profundidad. La mayoría de las preguntas formuladas eran de evocación de la información, y solo algunas de ellas implicaban análisis y aplicación.

Algunas veces se presentó un resumen de la clase; sin embargo, no hubo retroalimentación a través de preguntas o evaluaciones (ya sea formativas o sumativas) o síntesis de lo estudiado. Por esta razón, podría decirse que el cierre no reforzaba ni integraba los contenidos que habían aprendido los alumnos.

La información arrojada por los registros etnográficos no coincidió con las respuestas dadas por estos docentes en la Encuesta aplicada al final del año. A pesar de que las respuestas correspondieron en un 90% con el ideal, este hecho no se reflejó totalmente en la observación de las clases de comprensión lectora del subsector de Lenguaje y Comunicación, probablemente debido a que faltó una mayor internalización de los conceptos. Al reflexionar y discutir este punto con los profesores durante las últimas sesiones, éstos manifestaron que ‘habían aprendido bastante, pero faltaba llevar ese aprendizaje al aula’: “recién a fin de año vinimos a darnos cuenta de que debíamos cambiar”, “hubo cambio en nuestras prácticas docentes pero éste fue gradual”, “ahora nos damos cuenta de que el aprendizaje debe estar basado en el desarrollo de estrategias”, “generalmente hacíamos el perfeccionamiento en las universidades pero nunca se comprobaba en el aula”, etc. Aunque nos hemos referido solo a las clases de Lenguaje y Comunicación observadas a fin de año, creemos que este hecho se podría generalizar, porque todos los profesores mantuvieron un ritmo similar de reflexión y aprendizaje durante las sesiones desarrolladas a lo largo del año.

Asimismo, se descubrió que los alumnos tenían una actitud positiva frente a la lectura. La mayoría manifestaba que ‘leer es entretenido, nos relaja’. Muchos querían participar para poder entregar sus puntos de vista y opiniones. Por esta razón, se podría haber aprovechado esta buena disposición de los alumnos analizando en mayor profundidad el contenido de las lecturas y diseñando una serie de actividades más variadas para haber tenido la posibilidad de desarrollar diversas estrategias de aprendizaje y habilidades de pensamiento.

4.3. *Análisis de pre- y post-test*

En 6° Básico, el promedio de respuestas correctas en el pre-test fue de 43,6 (54,5%), mientras que en el post-test el promedio solo alcanzó 45,2 (56,5%); en síntesis solo se dio una ganancia promedio de 2 puntos. En 8° Básico, el pre-test marcó 65,7 puntos (57,6%) y 68,7 (60,2%) en el post-test, indicando que solo se dio una ganancia promedio de 3 puntos.

Estas cifras se ven refrendadas por los resultados de la prueba t que indican que no se pudo lograr un mayor desarrollo de estrategias de aprendizaje puesto que el valor obtenido en la prueba t es menor al de la t de tabla: 0.2970 (6° Básico) y 0.9593 (8° Básico).

Tabla 1
Resultados de la prueba t

Cursos	t REAL	GRADOS DE LIBERTAD	α	t DE TABLA	SIGNIFICATIVIDAD
8°	0.9593	56	0.05	1.6707	No
6°	0.2970	50	0.05	1.6759	No

Los resultados de la prueba t indican que, en general, las prácticas de enseñanza de los profesores no lograron desarrollar a cabalidad la capacidad analítica en sus alumnos; en consecuencia, aunque los alumnos mostraron un cierto avance promedio en comprensión lectora, estadísticamente estos resultados no son significativos. Los aspectos que no permitieron un mayor progreso de los alumnos fueron anteriormente determinados en el análisis de los registros etnográficos.

Como ya se señaló, los alumnos progresaron en el desarrollo de sus sistemas cognitivos; no obstante, este avance no fue suficiente. Los registros etnográficos nos indican que hubo desarrollo de algunas estrategias cognitivas y metacognitivas, fundamentalmente activación del conocimiento previo, predicción y atención selectiva (planificación). También se fomentó el trabajo cooperativo (Chamot y O'Malley 1994).

4.4. Análisis del Cuestionario de Metacompreensión Lectora

Las conceptualizaciones de los alumnos respecto de la comprensión lectora se midieron con el Cuestionario de Metacompreensión Lectora (MCL) de Peronard et al. (2003), que mide los niveles de estrategia, planificación, texto, evaluación y tarea. Los resultados obtenidos en cada curso se muestran a continuación:

Tabla 2
Resultados del Cuestionario de Metacompreensión Lectora

8° Básico		ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN	PLANIFICACIÓN	TEXTO	EVALUACIÓN	REMEDIAL	TAREA
	Promedio	167	91	150	120	90	110
Porcentaje	46	50	50	50	50	61	

6° Básico		ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN	PLANIFICACIÓN	TEXTO	EVALUACIÓN	REMEDIAL	TAREA
	Promedio	161	93	123	126	82	95
Porcentaje	45	52	41	53	46	53	

Según este cuestionario, el nivel estrategia o nivel de comprensión que ocurre durante la lectura es el más característico de la lectura comprensiva. Se ejecuta para obtener y retener (comprensivamente) la información de un texto. Es precisamente este nivel el que marca el puntaje más bajo en 8° Básico (46%) y el segundo más bajo en 6° (45%). Si la propia imagen respecto de sus habilidades lectoras es baja, cada vez que el estudiante enfrente comprensivamente un texto, su rendimiento se verá afectado por estas conceptualizaciones limitadas. Nótese asimismo que este nivel incluye varias estrategias por lo que siendo éste el porcentaje más bajo, toda su comprensión será baja.

En cuanto a planificación o actividades preparatorias para la lectura con el fin de calcular cuál es el esfuerzo cognitivo y cuáles las estrategias que utilizarán los alumnos para concretar su lectura, solo logran un porcentaje apenas aceptable (50% y 52% para 8° y 6°, respectivamente).

Respecto de las estrategias remediales que se activan para resolver problemas de comprensión durante la tarea (releer una sección, reflexionar, buscar soluciones en otras partes del texto, comprobar o usar el conocimiento previo), éstas también arrojan resultados bajos (50% y 46%, respectivamente).

En lo que dice relación con evaluación (acciones para medir el nivel de logro en lectura comprensiva: construcción de un esquema, representación mental, etc.), los sujetos alcanzan un nivel apenas aceptable de un 50% (8° Básico) y un 53% (6° Básico).

Por otro lado, el nivel texto implica tener conciencia de la jerarquía del contenido. Una concepción del texto como una unidad mayor portadora de un significado obligará al sujeto a reconocer las ideas centrales y los rasgos superestructurales del texto. A este respecto, notamos que el 8° Básico alcanza un nivel apenas satisfactorio, 50%, mientras que el de 6° Básico es abiertamente bajo, con 41%.

En cuanto a la tarea (o meta) que se persigue con la lectura, ésta es de naturaleza cognitiva y corresponde a la meta perseguida con un determinado proceso mental, por ejemplo, leer para contestar preguntas literales, para resumir, etc. Comparativamente, estos porcentajes son los más altos, 61% para 8° Básico y 53% para 6° Básico.

Hay coincidencia entre los resultados del pre- y post-test y del Cuestionario de Metacompreensión Lectora por cuanto la gran mayoría de los alumnos de 6° y 8° año Básico fueron clasificados como lectores medianos. Según las autoras del Cuestionario, este tipo de lector "revela el comienzo de una concepción cognitiva de la lectura, todavía teñida con intuiciones e impresiones más que una conciencia clara de lo que el fenómeno de la lectura implica. La comprensión de la lectura y sus estrategias se encuentran en una etapa de transición entre lo externo y lo cognitivo" (Peronard et al. 2003: 30). Solo un alumno quedó en la categoría alta en 6° Básico, mientras que en 8° año, 3 alumnos fueron clasificados en la categoría muy alta. Por último, 6 alumnos de 6° Básico fueron incluidos en la categoría baja y, en 8° año, 3 alumnos quedaron en esta misma categoría.

5. CONCLUSIÓN

Pensamos que faltó más apropiación del conocimiento por parte de los profesores; por esa razón, no lograron desarrollar un número más elevado de estrategias de aprendizaje en sus alumnos. Sin embargo, pudimos observar un aumento en la autoestima de profesores y alumnos, puesto que los docentes aprendieron cómo estructurar una clase de comprensión lectora y desarrollaron un mayor grado de control sobre otros factores para manejar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El resultado ha sido más bien positivo, si lo enfocamos en el cambio de actitud experimentado por los profesores, lo que no garantiza un cambio radical e inmediato en sus estrategias de enseñanza de la comprensión lectora, puesto que este cambio ha sido gradual. Concordamos con Díaz-Barriga y Hernández (2002: 139), quienes afirman que “los dos tipos de estrategias, de aprendizaje y de enseñanza, se encuentran involucrados en la promoción de aprendizajes significativos...”

Uno de los logros fue el cambio del foco de atención: el centro debe ser el alumno y hubo consenso entre los profesores en que las acciones deben ser distintas porque su capacidad para construir conocimiento no se reduce solo al traspaso de información. En esta misma perspectiva, las tareas deberían cambiar su estilo y propender más a la creación de un sistema cognitivo que a una simple repetición de lo ya hecho en clase. El sentido de la tarea depende de los conceptos de comprensión lectora, de hora de clase, de aula abierta, etc. Si la hora de clase se entiende como un espacio para comprender y aprender a aprender, se plantearán problemas que requieran de la aplicación de lo leído y discutido en la clase, enfatizando el aprendizaje cooperativo y la enseñanza recíproca. Si es aula abierta, el medio enfrentará a los docentes a problemas reales (de aprendizaje, generación de conocimiento, solución de problemas, etc.) que deberán resolver con las herramientas que la reflexión sobre sus estrategias de enseñanza les pueda entregar.

A través de esta experiencia constatamos que existe una diferencia entre las creencias de lo que es comprensión de lectura, enseñar-aprender y la teoría del problema en cuestión. En este caso, las creencias se habían establecido como un pseudosistema de principios que guiaba un accionar. Dado que las creencias se basan principalmente en experiencias repetitivas, todos los fenómenos se filtran o rechazan a través de este sistema estático que impide la comprensión de nuevos fenómenos y ellos se explican por medio de estas creencias unidimensionales. Por este motivo, se establece un enorme contraste entre la teoría, que, debido a que no se entiende, no puede explicar nada, y la práctica (experiencia), que sí se entiende, pero que no ayuda a solucionar problemas. Por esto decimos que esta diferencia o poca coincidencia entre teoría y práctica es un peligro que en parte muestra el porqué de los problemas que tenían estos profesores. Cuando hay una mayor coincidencia entre teoría y práctica existe un mejor control del quehacer docente, dado que la teoría evoluciona y se puede adecuar a todo tipo de circunstancias.

Debemos destacar la excelente disposición de los docentes al establecer el sistema de aula abierta. Desde esta perspectiva, ya no es solo un profesor sino dos —o más— quienes desarrollan actividades de comprensión lectora desde sus propias

perspectivas y disciplinas, lo que los profesores hicieron; así el aula se abre a los fenómenos de un contexto social y cultural determinado. De este modo se demuestra que la escuela y la educación sirven porque explican este mundo: hay pautas acordes y diversos órdenes.

Otro concepto que los profesores adquirieron fue el de investigación acción. Cuando un profesional es capaz de integrar conceptos nuevos y esclarecedores, puede comprender la realidad cabalmente, relacionando la teoría con la práctica cuando reflexiona sobre su quehacer cotidiano, ya que puede identificar sus fortalezas y mejorar sus debilidades. Es precisamente en este aspecto que vemos la importancia de la relación teoría-práctica, por cuanto la primera sería la que podría alimentar, guiar y corregir a la segunda. Otro aspecto importante del conocimiento teórico es que enfrenta a los docentes a un sistema de pensamiento relativamente nuevo que los obliga a flexibilizarse.

Coincidimos con Borg (2003), quien afirma que es imposible estudiar las conceptualizaciones de los profesores sin tomar en cuenta lo que sucede en el aula. Si nos interesa comprender las acciones profesionales de los profesores, no podemos dejar de relacionar lo que piensan con lo que hacen.

REFERENCIAS

- BAKER, L. 1991. Metacognition, reading and science education. En C.M. Santa y D. Alvermann (Eds.), *Science learning*. Delaware: International Reading Association.
- BORG, S. 2003. Teaching cognition in language teaching: a review of research on what language teachers think, believe, and do. *Language Teaching* 36: 81-109.
- BROWN, A. L. 1985. Metacognition. The development of selective strategies for learning from texts. En H. Singer y R.B. Ruddell (Eds.), *Theoretical models and processes of reading*. Delaware: International Reading Association.
- CAZDEN, C. B. 1991. *El discurso en el aula*. Barcelona: Paidós.
- CHAMOT, A. y J. M. O'MALLEY. 1994. *The CALLA Handbook. Implementing the cognitive academic language learning approach*. Nueva York: Addison-Wesley Publishing Company.
- CHOMSKY, N. 1989. *El conocimiento del lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- DIAZ-BARRIGA, F. y G. HERNÁNDEZ. 2002. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista*. Segunda edición. México, DF: McGraw-Hill.
- FLAVELL, J. 1979. Metacognition and cognitive monitoring. A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, Vol. 34, N° 10: 906 - 911.
- FLAVELL, J. 2000. *El desarrollo cognitivo*. Tercera edición. Madrid: Visor.
- GEBHARD, J. y R. OPRANDY. 1999. *Language teaching awareness. A guide to exploring beliefs and practices*. Nueva York: Cambridge University Press.
- GOOD, T. L. y J. BROPHY. 1995. *Contemporary educational psychology*. Nueva York: Longman.
- MARTÍ, E. 1995. Metacognición: entre la fascinación y el desencanto. *Infancia y Aprendizaje* 72: 9-31.
- MINEDUC. 1999. *Lenguaje y Comunicación. Programa de Estudio. Sexto Año Básico / NB4*. Santiago: Ministerio de Educación.
- MINEDUC. 2001. *Lenguaje y Comunicación. Programa de Estudio. Octavo Año Básico / NB6*. Santiago: Ministerio de Educación.

- PERONARD, M., N. CRESPO, M. VELÁSQUEZ y M. VIRAMONTE. 2003. *Manual para el Cuestionario Metacomprensión Lectora (MCL)*. Normas y Manual elaborado por Loreto Lillo, Camila Rebolledo y Verónica Romo. Valparaíso: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- RICHARDS, J. y C. LOCKHART. 1997. *Reflective teaching in second language classrooms*. Nueva York: Cambridge University Press.
- SOLE, I. 1999. *Estrategias de lectura*. Barcelona: Editorial GRAÓ de Serveis Pedagògics.
- VYGOTSKY, L. 1964. *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Editorial Lautaro.
- VYGOTSKY, L. 1978. *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- WENDEN, A. y J. RUBIN. 1987. *Learner strategies in language learning*. Londres: Prentice Hall.
- WERTSCH, J. V. 1988. *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.

ANEXO 1

BRÚJULA DOCENTE

ASPECTOS QUE CUIDAR, ESTRATEGIAS A USAR

Resumen: Semana de _____ al _____

HORA DE CLASE Estructurada R No R

AULA ABIERTA		
Espacio y tiempo para APRENDER: desarrollar el pensamiento reflexivo		
ACTIVIDADES con sentido y coherencia para o dentro de ese proceso		
ESTRUCTURA (apertura, secuencia, ritmo, cierre) para procesos y actividades		
PROCESO dirigido a y realizado por alumnos		

APRENDER	Dinámico y centrado en el alumno. Cognitivo		
IDENTIFICA, genera conocimiento nuevo: ser significativo			
INTEGRA conocimiento nuevo y conocimiento previo			
MANIPULA (modifica, adapta, aplica, descubre, elabora, relaciona, hace cosas) el conocimiento nuevo			
DESCUBRE estructuras: organiza, readecua, extrapola información y conocimiento			
RELACIONA aprendizaje, conocimiento, comprensión y pensamiento			
CORRIGE su propio aprendizaje			

DESARROLLO DE UNA CLASE	Viva, con distintos niveles		
APERTURA			
SECUENCIA Y RITMO			
CIERRE			

MATERIAL EXTRA	Diversas fuentes con fines claros, dirigidos		
EJERCITAR estrategias de aprendizaje			
DESARROLLAR diversas estrategias cognitivas			
PLANTEAR diversos tipos de problemas			
EJEMPLIFICAR etapas de procesos cognitivos			

COMPRESIÓN	Reflexiona acerca del proceso		
EXPLICAR: aclara, ejemplifica, critica funcionamiento de diversos tipos de fenómenos			
RELACIONAR conceptos, conocimiento nuevo y conocimiento previo			
IDENTIFICAR información general y específica			
IDENTIFICAR la estructura textual			
INFERIR correctamente			
EXTRAPOLAR situaciones			
ANALIZAR las implicaciones			
RESUMIR, PARAFRASEAR la información			
DESCUBRIR la intencionalidad del autor			
DIFERENCIAR información de conocimiento			

ANEXO 2

TABULACIÓN ENCUESTA

(El rectángulo señala la relación entre la columna izquierda y la columna derecha, que es el ideal)

1. ¿CÓMO DEFINE O ENTIENDE UD. UNA HORA DE CLASE?

Tiempo asignado

Motivación y disposición de los alumnos

Provocar en los alumnos el interés por aprender

Entregar conocimientos correspondientes a los planes y útiles para la vida diaria

Compartir experiencias vividas y aprender experiencias nuevas y nuevos conocimientos

Intercambiar ideas, experiencias; escuchar y ser escuchado

Instancia para desarrollar el pensamiento reflexivo

AULA ABIERTA

Espacio y tiempo para APRENDER

ACTIVIDADES con sentido y coherencia para o dentro de ese proceso

ESTRUCTURA (apertura, secuencia y ritmo y cierre) para poder ubicar el proceso y las actividades
PROCESO dirigido a y realizado por alumnos

2. ¿QUÉ ES PARA UD. APRENDER?

Apropiación de conocimientos

Dar y recibir nuevos conocimientos

Tener conocimientos para adquirir más

Desenvolverse seguro en todos los ámbitos

Ser significativo

Comprender: comprender y aplicar

Adquirir conocimientos sobre algo

Adquirir conocimientos nuevos a partir de lo conocido

Capacidad para identificar, generar CONOCIMIENTO NUEVO (K_N)

Capacidad para MANIPULAR (modificar, adaptar, aplicar, descubrir, elaborar, relacionar, hacer cosas) el K_N

Capacidad para DESCUBRIR ESTRUCTURAS

Capacidad para RELACIONAR APRENDIZAJE, CONOCIMIENTO, COMPRENSIÓN Y PENSAMIENTO

3. ¿CÓMO COMPRUEBA UD. QUE SUS ALUMNOS HAN APRENDIDO?

Conversando sobre el tema

El alumno dice... profesor "aprendí"

Participando en clases

Proponiendo ideas para realizar un trabajo

Interesado en terminar cada tarea

Interrogándolos en forma individual
 Respondiendo cada uno según sus posibilidades
 Pidiendo que se les enseñe más
 Evaluando
 Asimilando y aplicando contenido

UTILIZAN conocimiento en distintas circunstancias

SOLUCIONAN problemas imprevistos

EXPLICAN, desarman, replantean, proyectan, integran situaciones, fenómenos, etc. y relacionan diversos hechos

CRITICAN con fundamento y **ARGUMENTAN** utilizando antecedentes, ejemplos y contraejemplos, premisas, etc. y **CONCLUYEN** adecuadamente

DISTINGUEN otras posibles soluciones, considerando los antecedentes que manejan

CREAN E INFIEREN K_N a partir del conocimiento dado (K_D)