

Minerva Rosas, Pablo Jiménez

Efectividad de las estrategias de enseñanza de la comprensión de textos escritos: Un estudio de caso  
Revista Signos, vol. 42, núm. 71, 2009, pp. 409-427,  
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso  
Chile

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=157013777005>



*Revista Signos*,  
ISSN (Versión impresa): 0035-0451  
[revista.signos@ucv.cl](mailto:revista.signos@ucv.cl)  
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso  
Chile

¿Cómo citar?

Fascículo completo

Más información del artículo

Página de la revista

**[www.redalyc.org](http://www.redalyc.org)**

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

## Efectividad de las estrategias de enseñanza de la comprensión de textos escritos: Un estudio de caso\*

Minerva Rosas  
Pablo Jiménez  
Universidad de Los Lagos  
Chile

**Resumen:** El propósito de esta investigación es indagar si los profesores pueden modificar sus estrategias de enseñanza de la comprensión de textos escritos después de un período de perfeccionamiento. Además, interesa descubrir qué factores de las estrategias de enseñanza (materiales, actividades, actitudes y creencias de los maestros) inciden para facilitar o dificultar el desarrollo de la habilidad de comprensión de textos escritos. En este estudio, basado en la investigación-acción, se recogieron los datos por medio de un cuestionario y de ocho registros etnográficos de clases realizados en 6° y 8° año básico en un colegio particular subvencionado de la ciudad de Osorno. A partir de estos datos, se realizó un estudio comparativo de las observaciones de las clases de comprensión de textos escritos previas y posteriores al período de perfeccionamiento para: 1) constatar si las estrategias de enseñanza post-perfeccionamiento reflejaban los principios teóricos estudiados y 2) comprobar si las actividades de aula de comprensión de textos escritos incidían en el desarrollo de estrategias de aprendizaje. Para incrementar su conciencia y la criticidad, los docentes de este establecimiento comenzaron a reflexionar sobre sus prácticas de enseñanza para tratar de mejorarlas. Los resultados de esta experiencia fueron bastante positivos al terminar el período de perfeccionamiento. Un seguimiento en los años siguientes constató que el éxito o fracaso de las innovaciones educativas puede ser afectado por diferentes niveles contextuales: generales, del sistema escolar y del aula. En términos más específicos, el éxito debería haber sido reforzado con actividades de apoyo constante entre la universidad y los docentes involucrados.

**Palabras Clave:** Estrategias de enseñanza y aprendizaje, comprensión de textos escritos, creencias, reflexión, investigación-acción.

\* Esta publicación es financiada por la Dirección de Investigación de la Universidad de Los Lagos.

**Recibido:**  
25-X-2007

**Aceptado:**  
30-IV-2009

**Correspondencia:** Minerva Rosas (mrosas@ulagos.cl). Universidad de Los Lagos. Avenida Fuchslocher 1305, Osorno, Chile.

## **Effectiveness of teaching strategies for the comprehension of written texts:**

### **A case study**

**Abstract:** The purpose of this research is to find out whether teachers can modify their teaching strategies for the comprehension of written texts after a period of in-service training. Moreover, interest is taken in identifying the factors of teaching strategies (materials, activities, teacher beliefs and attitudes) that may facilitate or hinder students' development of written text comprehension. Based on action research, data were collected through both a questionnaire and eight ethnographic notes recorded at an Osorno semi-public school's sixth and eighth grades. In order to identify whether the post in-service improvement course teaching strategies reflect the theoretical principles studied and in order to check whether classroom activities designed to develop written text comprehension affect the development of learning strategies, a comparative study of natural observations of reading lessons prior and after the in-service course was carried out. To increase self-awareness and criticism, teachers reflected on their lessons to attempt to improve their teaching practices. Although the results of this experience were very positive at first, a follow-up period showed that the success or failure of any educative innovation may be affected by different contextual levels: general, the school system, and the classroom. Specifically, the success should have been reinforced by constant supportive activities between the university and the teachers involved.

**Key Words:** Teaching and learning strategies, written text comprehension, teacher beliefs, reflection, action research.

## **INTRODUCCIÓN**

Este estudio cualitativo se basa en el análisis de registros etnográficos de clases realizadas en 6° y 8° año básico de un colegio particular subvencionado de la ciudad de Osorno, Chile, y pretende dar cuenta de la efectividad de las estrategias de enseñanza de los docentes en relación al desarrollo de la comprensión de textos escritos. Definiremos estrategias de enseñanza como el conjunto de decisiones que los docentes toman respecto de la organización de los materiales y las actividades que han de realizar los alumnos con el fin de lograr un aprendizaje efectivo.

Para poder establecer si las estrategias de enseñanza en este colegio desarrollaban el uso de estrategias de aprendizaje en los alumnos, se realizó un estudio comparativo de observaciones naturales de clases previas y posteriores a un período de perfeccionamiento en el cual los docentes de este establecimiento comenzaron a reflexionar sobre su propio quehacer pedagógico. También se aplicó una encuesta a los profesores del establecimiento mencionado. Este estudio surgió desde los mismos profesores quienes se acercaron a la Universidad de Los Lagos con el propósito de solicitar orientación para solucionar sus problemas, debido a que sus estrategias de enseñanza no estaban produciendo resultados efectivos. Los indicadores de esta situación fueron los bajos puntajes obtenidos por sus alumnos en la última prueba nacional SIMCE del año 2001 (217, de un promedio nacional de 250).

## 1. Marco de referencia

En general apuntamos a que la formación de un profesor no se puede basar en un conjunto de 'micro- técnicas' individuales sino que en ciertos principios teóricos sobre los cuales debe basar su quehacer docente. Además, es esencial fomentar la reflexión profesional y la discusión con sus pares con el objeto de mejorar sus estrategias de enseñanza.

Las estrategias de enseñanza son procedimientos que el docente utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos. Son medios o recursos para prestar la ayuda pedagógica (Díaz-Barriga & Hernández, 2002). Estas estrategias están estrechamente relacionadas con las creencias (sobre el aprendizaje, la enseñanza, el programa y el currículo) 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 & Lockhart, 1997).

El estudio de las creencias de los profesores forma parte del proceso de comprensión acerca de cómo los profesores conceptualizan su trabajo. Para entender esta conceptualización es necesario entender las creencias y los principios en los cuales se basan. Las teorías constructivistas de desarrollo profesional visualizan la construcción de teorías personales de enseñanza como un quehacer importante de los profesores. Estas teorías son a menudo resistentes al cambio y sirven como punto de referencia mientras los profesores procesan la nueva información y las teorías (Golombek, 1998; Rodrigo, 1994).

De este modo, los procesos de cambio de los profesores están en directa relación con sus creencias. El cambio puede estar relacionado con diversos aspectos, tales como: conocimiento, actitudes, creencias, comprensión, toma de conciencia y estrategias de enseñanza. Algunos supuestos acerca del cambio de los profesores se basan en enfoques modernos sobre el desarrollo profesional, por ejemplo, que las creencias de los profesores tienen un rol central en el proceso de desarrollo profesional; los cambios en las prácticas de enseñanza son el resultado de los cambios en las creencias de los profesores; la noción de cambio es multidimensional y este es gatillado tanto por factores personales como por los contextos profesionales en los cuales los profesores trabajan. Estos supuestos reflejan una visión de cambio *bottom-up* más que *top-down*. Esta última se encuentra generalmente en los modelos más tradicionales de innovación, donde el cambio se aprecia como la transmisión de información desde los educadores o planificadores de políticas educacionales hacia los profesores (Darling-Hammond, 1990).

El desarrollo profesional que compromete a los profesores a explorar en forma directa sus creencias y principios a través de la reflexión y del cuestionamiento crítico es una excelente oportunidad para que los profesores desarrollen su conciencia como punto de partida para un cambio posterior.

Otro aspecto importante en cualquier innovación o cambio tiene que ver con el contexto profesional o la institución en la cual los profesores trabajan. No solo la formación profesional de un profesor es importante para producir aprendizaje en sus alumnos, la misión educativa de la institución es primordial para proporcionar educación de calidad. Según Richards (2001), existen indicadores de calidad en algunas instituciones de acuerdo a cómo estas determinan su misión educativa. En primer lugar, estas instituciones tienen metas educativas claras; un programa bien planificado, organizado y equilibrado que toma en consideración las necesidades de los estudiantes; existen procesos sistemáticos e identificables que determinan estas necesidades y las clasifican en orden de prioridad; existe compromiso con el aprendizaje y éxito de los alumnos; existe un alto nivel de compromiso académico para desarrollar metas y tomar decisiones; existe un equipo bien cohesionado; los administradores están interesados en el desarrollo profesional de sus profesores y son capaces de aprovechar bien sus habilidades y experiencia; los programas de la escuela se revisan constantemente y se evalúa el cumplimiento de las metas.

En este estudio, a pesar de que no se cumplían todos los indicadores de calidad mencionados anteriormente con respecto a la institución, nos interesaba ayudar a los profesores a superar esta situación desventajosa en la cual se encontraban y, como punto de partida, decidimos explorar las estrategias de enseñanza usadas en el contexto del desarrollo de la comprensión de textos escritos y, por ende, las estrategias de aprendizaje y habilidades de pensamiento desarrolladas por los alumnos.

A partir de la teoría de Vigotsky (Wertsch, 1988), se ha comprobado que las habilidades de pensamiento superior se desarrollan por medio de la interacción social, enfatizando la importancia del contexto y de la interacción en la instrucción cognitiva. Las condiciones de la sala de clases como un medio ambiente que apoya el aprendizaje y el rol del profesor, como mediador y modelo de pensamiento y disposición, son los aspectos esenciales de esta postura. Estas habilidades se encuentran presentes en los Contenidos Mínimos de 6° y 8° año básico para el Sector Lenguaje y Comunicación en los Planes de Estudios establecidos por el Ministerio de Educación de Chile. A partir de la lectura de diversos textos escritos, los alumnos desarrollarán “habilidades para contrastar, inferir, sintetizar, relacionar, emitir juicios críticos, valorar información” (Mineduc, 1999:17). Por lo tanto, podemos confirmar que el desarrollo de estrategias de aprendizaje y habilidades de pensamiento superior está incluido en los programas de estudio ya que 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).

Es necesario señalar que nuestra postura con respecto a la comprensión de textos escritos incluye una representación mental del significado de ese texto. Siguiendo a van Dijk y Kintsch

(1983) esa representación mental del significado tiene dos propiedades: es multiestructural y multidimensional.

La representación multiestructural alude a que el significado de los textos tiene diferentes niveles de importancia, es decir, los significados de un texto están jerarquizados.

La representación mental del significado de un texto es también multidimensional, pues aúna dos dimensiones: la textual y la situacional. La dimensión textual hace referencia a los significados que aparecen en las proposiciones del texto más las presuposiciones que conllevan. 'Si no hubiera venido' presupone que vino. La dimensión situacional se compone de los conocimientos que el lector aporta para comprender el texto, procedentes de su conocimiento del mundo y que no están explícitamente formulados en el texto. Este mundo depende de cada lector, de sus conocimientos previos y de su interés por dotar de sentido al texto.

Otro de nuestros principales objetivos era averiguar las actividades usadas en el contexto del desarrollo de la comprensión de textos escritos; por esta razón, asumimos la propuesta de Richards & Lockhart (1997) para analizar los contenidos de las clases. Estos autores distinguen cuatro dimensiones en la estructura de una clase de lenguas: apertura, secuencia, ritmo y cierre.

La apertura se refiere a cómo empieza una clase. El propósito de la apertura de una lección determinará el tipo de actividad o estrategia que el profesor usará para comenzar una clase. Al comenzar con un corto repaso, dará oportunidades adicionales de aprender el material previamente enseñado y podrá corregir o re-enseñar partes que los alumnos hayan encontrado difíciles. La secuencia apunta a cómo se divide una clase en segmentos y cómo se relacionan estos segmentos entre sí, o sea, las actividades. El ritmo es el grado en que una lección mantiene su impulso y comunica un sentido de desarrollo y está relacionado con los objetivos de la clase. Un aspecto fundamental es el tiempo que se va a dedicar a cada actividad y el número y variedad de actividades a realizar. La última dimensión de la estructura de una clase tiene como finalidad terminar la lección en forma efectiva. El cierre tiene que ver con cómo termina una clase: sirve para reforzar lo que los estudiantes han aprendido; integrar y revisar el contenido y prepararlos para nuevos aprendizajes (Richards & Lockhart, 1997).

A partir de los principios teóricos expuestos se realizó un período de intervención pedagógica inscrita dentro del marco de la investigación-acción que consideró a profesores y alumnos. Nuestro propósito fue involucrar a los profesores para que estos desarrollaran estrategias de enseñanza eficientes con el objeto que, a su vez, pudieran desarrollar estrategias de aprendizaje en los estudiantes por medio de la comprensión de textos escritos.

## **2. Metodología**

En este estudio, basado en la investigación acción, se usaron los siguientes instrumentos cualitativos para la recolección de datos: registros etnográficos de las clases de los profesores antes y después de un período de perfeccionamiento de un año y medio realizado in situ con los profesores del colegio y un cuestionario con preguntas abiertas. Según Dörnyei (2003), las respuestas abiertas nos pueden ofrecer ejemplos gráficos, citas ilustrativas, y pueden también ayudarnos a identificar temas que no se han anticipado previamente. Estos ítemes con respuestas abiertas son útiles, por la sencilla razón de que es imposible conocer los rangos de todas las posibles respuestas y, por lo tanto, no podemos proporcionar las categorías pre-elaboradas de estas respuestas.

### **2.1. 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.

### **2.2. Preguntas de investigación**

Las preguntas de investigación planteadas fueron las siguientes:

1. ¿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 de textos escritos?
2. ¿Cuáles son las estrategias de enseñanza más efectivas para desarrollar estrategias de comprensión de textos escritos en alumnos del segundo ciclo de Educación General Básica?
3. ¿Cuáles son las conceptualizaciones de los profesores y cómo estas influyen en la enseñanza de la comprensión de textos escritos?

### **2.3. Etapas de la investigación acción**

La investigación acción es un proceso cíclico que contempla una serie de pasos repetidos en los cuales la observación y la reflexión sobre las acciones a emprender son cruciales. El ciclo comprendió los siguientes pasos: determinar una meta, planificar la acción para alcanzar esa meta, realizar la planificación de la acción, observar la acción, reflexionar sobre la observación y establecer la próxima meta (Gebhard & Oprandy, 1999).

En el primer paso, 'determinación de una meta', nos planteamos, junto con los profesores, a través de un cuestionario descubrir qué factores de sus estrategias de enseñanza (materiales, actividades, actitudes, creencias) incidían para facilitar o dificultar el desarrollo de la comprensión de textos escritos de sus alumnos. Para lograr este fin, utilizamos 10 registros etnográficos de las clases de Lenguaje y Comunicación, de Comprensión del Medio Social y del Medio Natural, como se indica en el apartado 3.1., durante marzo y abril de 2003.

La 'planificación de la acción' incluyó un período de perfeccionamiento de cuatro horas semanales durante un año y medio en el mismo colegio y al cual asistieron los profesores de Lenguaje y Comunicación, Comprensión del Medio Social, Comprensión del Medio Natural y la profesora de Matemáticas quien arguyó que para ella era necesario que sus alumnos pudieran comprender textos escritos para seguir las instrucciones y solucionar los problemas que les planteaba. Durante este período se analizaron y discutieron los principios de aprendizaje de una lengua (aprendizaje significativo, por descubrimiento, aprendizaje centrado en el alumno, etc.); la estructura de una clase de lenguas; estructura textual; planificación de unidades de comprensión de textos escritos, y diferentes tipos de estrategias de enseñanza para comprender textos escritos con el objeto de que se actualizaran en estrategias de aprendizaje y habilidades de pensamiento para los estudiantes. Mientras los profesores planificaban y ejecutaban sus clases, tomando como base tanto las discusiones sostenidas durante este período como las falencias detectadas en la encuesta, los investigadores construyeron un instrumento que se denominó Brújula Docente (ver Anexo 1), para que los docentes registraran semanalmente si habían desarrollado o no ciertas estrategias y cuidado ciertos aspectos durante sus lecciones.

Para constatar si los profesores aplicaban lo que aprendían en las sesiones de perfeccionamiento y utilizaban la Brújula Docente -'realización de la planificación de la acción'- se realizó la 'observación de la acción' por medio de seis registros etnográficos (noviembre a diciembre) realizada por ayudantes entrenados para este propósito y por otro medio que los docentes instauraron -el Aula Abierta. La modalidad Aula Abierta surgió como iniciativa de los propios profesores quienes decidieron empezar a observar las clases de sus colegas. En otras palabras, el aula estaba abierta para que la directora del colegio y los colegas que tenían tiempo en ese horario observaran las clases de cualquiera de los profesores involucrados en este proyecto. A continuación, durante las sesiones semanales, los profesores discutían y analizaban problemas puntuales como el número de actividades, la distribución del tiempo para cada etapa de la clase, las estrategias que ellos intentaban desarrollar, entre otros, además del análisis y discusión sobre las notas ampliadas de los registros etnográficos ('reflexión sobre la observación'). Si no se lograban ciertos aspectos analizados en las sesiones e indicados en la Brújula Docente, se 'establecían las próximas metas' que debían lograr (Gebhard & Oprandy, 1999).

### 3. Análisis de los datos

#### 3.1. Análisis de los registros etnográficos

Al analizar los registros etnográficos de las clases de Lenguaje y Comunicación (cuatro en 6° y cuatro en 8° básico) y los dos registros de las clases de Comprensión de Medio Social y del Medio Natural, antes del período de perfeccionamiento de los profesores, los materiales y actividades encontrados nos indicaron que estos no facilitaban el desarrollo de la comprensión de textos escritos. Fundamentalmente, los trozos de lectura enseñados aparecían en los textos y los ejercicios del libro eran seguidos sin ninguna modificación, por lo tanto, no había una planificación personal de acuerdo a las características del grupo curso. De este análisis, se desprende lo siguiente:

- Había una cierta estructura de la hora de clase, por ejemplo, existe apertura, pero esta no se relacionaba con el resto de la clase.
- Había pocas actividades, normalmente solo una. Casi siempre había una actividad física (hacer un dibujo, pintar, etc.) y como los alumnos más rápidos terminaban antes, no tenían nada más que hacer. Podríamos decir que la clase no tenía ritmo (Richards & Lockhart, 1997).
- La planificación no consideraba el desarrollo de estrategias de aprendizaje (Chamot & O'Malley, 1994).
- La interacción generalmente era poco adecuada a la actividad, la mayoría de las veces los alumnos trabajaban individualmente aunque en ocasiones se sentaban en grupos.
- Con respecto a la comprensión textual, los alumnos contestaban solo las preguntas que aparecían en el libro. Cuando algún profesor revisaba las actividades con los alumnos, generalmente aceptaba todas las respuestas. Pasaba de una pregunta a otra sin llegar a un consenso sobre cuál de todas las respuestas era la mejor, o la más adecuada y por qué. Al parecer no había respuestas correctas ni incorrectas o una más apropiada que la otra, por ende, la comprensión textual quedaba un poco difusa.
- No se incentivaba a los alumnos a encontrar claves contextuales en el texto para que pudieran deducir con mayor precisión cuáles eran las respuestas correctas o las más adecuadas de acuerdo al tópico. Podemos sostener que faltaba desarrollo de la atención selectiva (Chamot & O'Malley, 1994).
- Con muy pocas excepciones, todas las actividades de la clase eran extraídas del texto de lectura. Podemos deducir que una de las creencias de los profesores es que el libro es una Biblia que se debe seguir sin cuestionamiento. De este modo, el rol del profesor se reduce al

del un técnico cuya función principal es presentar el material preparado por otros (Richards, 2001).

- Cuando se usó material extra, no encontramos actividades que fueran diferentes a las que aparecían en el texto de lectura.
- Las instrucciones no se daban en el momento oportuno y, como consecuencia, los alumnos se confundían puesto que perdían tiempo al no comprender inmediatamente cómo debían realizar las actividades (Richards & Lockhart, 1997).

Al analizar las clases de estos docentes durante el segundo período de observación, después del período de perfeccionamiento, se notaron cambios. La estructura de la clase era más clara; se podía distinguir claramente la apertura, la secuencia de actividades y el cierre. A veces, el ritmo no era el más apropiado porque la apertura tendía a ser muy extensa (para recordar materias estudiadas previamente o para introducir el nuevo tópico), por lo tanto, no quedaba tiempo suficiente para la secuencia de actividades y el cierre de la clase.

Por otra parte, no se notaron mayores cambios en la secuencia de actividades. Los alumnos trabajaban con un texto y una guía de ejercicios, sin ahondar mucho en las preguntas y respuestas. A pesar de que los tópicos eran interesantes, las actividades no apuntaron al desarrollo de diversas estrategias de aprendizaje (Chamot & O'Malley, 1994). Las preguntas se remitían preferentemente al recuerdo de la información, y pocas a analizar, sintetizar y aplicar el conocimiento aprendido (Pressesein, 1991). Hubo desarrollo de ciertas estrategias, por ejemplo, activación de conocimiento previo, a veces de inferencia y se fomentó el trabajo cooperativo a través de grupos de trabajo e intercambio de información e ideas, dándose una interacción entre profesor-alumnos y entre los alumnos. Algunas veces se hacía un resumen de la clase en la pizarra. Sin embargo, hizo falta más 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 era más bien forzado. Un aspecto positivo es que la clase frontal dio paso a un trabajo más colaborativo que permitió al alumno una mayor participación, evitando así el aprendizaje mecánico que a menudo genera desmotivación e indisciplina. De hecho, la falta de disciplina y la desmotivación que eran problemas centrales antes de iniciar la intervención, junto con el bajo rendimiento, dejaron de ser temas relevantes en las sesiones.

También, hay que destacar la respuesta positiva de los alumnos frente a la lectura. Según los registros etnográficos, la mayoría manifestó que "leer es entretenido, nos relaja". Muchos querían participar para poder entregar sus puntos de vista y opiniones. Por esta razón, pensamos que los profesores deberían haber aprovechado esta actitud de los alumnos haciendo un análisis más

profundo del contenido y planificando actividades más variadas con el fin de desarrollar diversas estrategias cognitivas y metacognitivas (Chamot & O'Malley, 1994).

### 3.2. Análisis del cuestionario

Por otra parte, el análisis del cuestionario aplicado antes del período de perfeccionamiento, que indagaba sobre las conceptualizaciones de los profesores respecto a ciertos aspectos, tales como, qué entendían por hora de clase, aprendizaje, enseñanza, comprensión de textos escritos, actividades, participación del alumno, etc., (ver Anexo 2) arrojó respuestas más bien vagas e imprecisas. Podríamos decir que hubo más énfasis en la experiencia que en el conocimiento. “Las personas organizan su conocimiento sobre el mundo en torno a teorías implícitas” sostiene Rodrigo (1994:39), que componen un conjunto organizado de conocimiento sobre el mundo físico o social. Estas teorías no son conceptos aislados, sino que se manifiestan como un conjunto más o menos interconectado de conceptos. No obstante, su grado de organización y su coherencia interna distan mucho de parecerse a teorías científicas. Su carácter “implícito” alude a que no suelen ser accesibles a nuestra conciencia. Pero quizá la característica más importante de las teorías implícitas, para Rodrigo (1994) es que no son solo un dispositivo epistémico de construcción de la realidad, sino que permiten ir más allá de las situaciones (generan inferencias) y orquestar planes de acción en torno a metas (son propositivas). Es una tarea propia de los agentes activos que, a través de sus teorías que contienen cargas motivacionales y afectivas, pretenden producir transformaciones en el mundo que les rodea.

Una de las preguntas inquiría acerca del concepto ‘hora de clase’, las respuestas fueron ‘tiempo asignado’, ‘motivación de y disposición de los alumnos’, ‘compartir experiencias nuevas’, ‘intercambiar ideas, experiencias; escuchar y ser escuchado’. Ante este concepto se esperaba que mencionaran que la clase tiene una ‘estructura’, que es un ‘proceso dirigido a’ y ‘realizado por los alumnos’, que hay ‘actividades’ dentro de este proceso, etc. (Richards & Lockhart, 1997).

Con respecto a lo que entendían por ‘aprendizaje’, averiguamos que las profesoras tenían nociones poco precisas. De esta manera el ‘hacer clases’ se presentaba como una actividad poco organizada, más bien pasiva y sin objetivos claros. En las reuniones de perfeccionamiento se hizo especial hincapié en los ‘procesos’ y etapas para ‘desarrollar estrategias’, en el ‘aprendizaje significativo’, el ‘aprendizaje por descubrimiento’ y así diseñar actividades que apuntaran al pensamiento superior, ‘haciendo cosas’ con el lenguaje (Díaz-Barriga & Hernández, 2002).

Otra de las preguntas que inquiría ‘¿Qué es para Ud. enseñar?’, dejó en claro que las acciones más comunes eran ‘traspasar, transmitir, autoridad’, ‘simplificar el aprendizaje’, etc. Sin em-

bargo, el 'centro' de atención debiere ser el 'alumno', lo que implica conocer y respetar la diversidad de 'estilos y estrategias de aprendizajes', crear las condiciones para que el alumno integre el 'conocimiento nuevo' con el 'conocimiento previo', 'planificar actividades' para la diversidad, 'aplicar teorías actualizadas' en diversos campos relativos a la enseñanza, etc. (Good & Brophy, 1995).

Con respecto a qué significaba 'comprender un texto escrito', 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 ideas'. Por consiguiente, dedujimos que era poco frecuente 'comprobar la comprensión de conceptos', hecho que fue corroborado por los registros etnográficos. Es necesario relacionar el 'conocimiento previo con el conocimiento nuevo', 'identificar la estructura textual', 'descubrir la intencionalidad del autor'. Además, el proceso de comprensión de textos escritos incluye 'hacer inferencias', 'relacionar e integrar información', 'identificar implicaciones', 'resumir o parafrasear la información', 'dar opiniones' sobre el contenido de los textos, etc. (Grabe & Stoller, 2002).

Aplicado el cuestionario por segunda vez, se pudo constatar que los profesores indicaban una verbalización más clara de las conceptualizaciones analizadas en el curso. Es decir, los aspectos difusos y desconectados dieron paso a conceptos más precisos y claros sobre la estructura de una hora de clase, estrategias de aprendizaje, enseñanza centrada en el alumno, aprendizaje colaborativo, planificación de actividades basadas en estrategias para desarrollar la comprensión de textos escritos, etc.

Sin embargo, los registros etnográficos tomados en la segunda etapa mostraron que el manejo y la aplicación efectiva de estas conceptualizaciones no fueron suficientes ya que la reflexión crítica no logró desplazar totalmente las actividades más mecánicas (Darling-Hammond, 1990). Como ya se mencionó, las actividades se centraron mayoritariamente en torno a preguntas sobre información literal y explícita y de reconocimiento o identificación y en menor cantidad en preguntas de análisis, síntesis y aplicación (Pressesein, 1991). Al reflexionar y discutir este punto con las profesoras, estas manifestaron que "habían aprendido bastante, pero faltaba llevar ese aprendizaje al aula"; "recién a fin de año vinimos a darnos cuenta que debíamos cambiar"; "hubo cambio en nuestras prácticas docentes, pero este fue gradual"; "ahora nos damos cuenta 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" (Rosas, Jiménez & Ulloa, 2004, 2005).

Las estrategias más desarrolladas, de acuerdo a los registros etnográficos, fueron 'identificación

de información específica', 'activación del conocimiento previo', 'predicción y atención selectiva' (planificación). También se fomentó el 'trabajo cooperativo' (Chamot & O'Malley, 1994).

Pensamos que faltó un poco más de apropiación del conocimiento por parte de los profesores durante ese período, por esa razón, no lograron desarrollar más estrategias de aprendizaje en sus alumnos. Sin embargo, pudimos observar un mejoramiento en sus prácticas pedagógicas, puesto que aprendieron cómo estructurar una clase de comprensión de textos escritos y desarrollaron más control sobre diversos factores para manejar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En general, el resultado fue más bien positivo si nos concentramos en el cambio gradual de actitud experimentado por los profesores. 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..."

### 3.3. Categorías

A partir de los datos recolectados en el cuestionario y en los registros etnográficos antes y después del período de perfeccionamiento, emergieron las siguientes categorías que resumen el análisis presentado anteriormente y explican los cambios experimentados en las prácticas de enseñanza antes y después de este período:

- a) Proceso enseñanza-aprendizaje: antes del período de perfeccionamiento el proceso enseñanza-aprendizaje se consideraba como un proceso burocrático. Los alumnos y los profesores se comportaban como funcionarios que hacían su trabajo. Los profesores administraban los elementos superficiales de la clase: libro, disciplina, cantidad de contenidos según UTP y Ministerio, cantidad de notas, etc.; y los alumnos estudiaban para la prueba por la nota y no se preocupaban si entendían o no. El funcionario-alumno aprende la materia para poderla reproducir, no para aprender (Rosas, 1997). Después del período de perfeccionamiento este funcionario-profesor se transforma en un profesional docente. Se preocupa por el aprendizaje, cuyo centro es el alumno; es crítico de su efectividad; consciente del manejo cognitivo del grupo; de la variedad de experiencias de su planificación y de las estrategias que utiliza. Por otra parte, los alumnos, al tener más participación en las actividades, se transforman en sujetos más colaborativos lográndose una mayor interacción entre profesores-alumnos y alumnos-alumnos y, a su vez, desarrollan conciencia de su responsabilidad como aprendices.
- b) Estructura de la clase: las diferentes etapas de una clase (apertura, secuencia, ritmo y cierre) no se distinguían claramente ni las relaciones entre ellas; en cambio, después del período de perfeccionamiento fue posible distinguir estas etapas en forma más notoria.

- c) Estrategias de aprendizaje: las nociones poco claras sobre estrategias de aprendizaje que no permitían su desarrollo, sufrieron cambios ya que hubo desarrollo de ciertas estrategias de aprendizaje, tales como 'identificación de información específica', 'activación del conocimiento previo', 'predicción y atención selectiva'.
- d) Estrategias de enseñanza de la comprensión de textos escritos: antes de la intervención no existía conciencia de cuáles eran las estrategias más efectivas para desarrollar la comprensión de textos escritos; por ejemplo, las preguntas se remitían solo a la reproducción de información literal y explícita; no se apuntaba al desarrollo de habilidades de pensamiento, como análisis, síntesis y resolución de problemas. Además de preguntas sobre información explícita e identificación de la información, encontramos preguntas de análisis, síntesis y aplicación después del período de perfeccionamiento.

Es necesario destacar que las prácticas de enseñanza más efectivas para desarrollar estrategias de comprensión de textos escritos en alumnos del segundo ciclo de Educación General Básica se observaron cuando los profesores plantearon problemas que requerían de la aplicación de las lecturas discutidas en la clase. En segundo lugar, cuando se enfatizaba el aprendizaje cooperativo y la enseñanza recíproca.

De acuerdo con Rodrigo (1994) y Richards (2001), el cambio o innovación de las prácticas educativas se refleja necesariamente en un cambio en las creencias o representaciones de los docentes.

A través de esta experiencia constatamos que existe una diferencia entre las creencias de lo que es comprensión, enseñar-aprender y la teoría del problema en cuestión. En este caso, las creencias se habían establecido como un pseudo sistema de principios que guiaban un accionar (Borg, 2003). Dado que las creencias se basan principalmente en experiencias más bien 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. Constatamos que cuando hay una mayor coincidencia entre teoría y práctica, existe un mejor control del quehacer docente, dado que la teoría permite la adecuación de este quehacer a todo tipo de circunstancias (Rodrigo, 1994).

Debemos destacar la excelente disposición de los docentes al establecer el sistema de Aula Abierta. Desde esta perspectiva, ya no fue solo un profesor sino dos -o más- quienes evaluaban las actividades de comprensión de textos escritos desde sus propias perspectivas y disciplinas, lo que los obligó a reflexionar y a buscar soluciones. Por lo tanto, otro concepto que los profesores adquirieron fue el de investigación en el aula. 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.

#### 4. Discusión

En el nivel de las creencias, las personas utilizan las teorías para interpretar situaciones, tomar decisiones, realizar inferencias prácticas, predecir y planificar acciones. Las síntesis de conocimientos son explícitas; en cambio, las síntesis de creencias permanecen implícitas o inaccesibles a la conciencia (Rodrigo, 1994; Richards, 2001; Borg, 2003). Por lo tanto, cuando un profesor es capaz de integrar conceptos nuevos y esclarecedores, puede comprender la realidad cabalmente, relacionando la teoría con la práctica al reflexionar sobre su quehacer cotidiano, ya que puede identificar sus fortalezas y mejorar sus debilidades. Es precisamente en este aspecto que la relación teoría-práctica adquiere importancia, por cuanto la primera es la que alimenta, guía y corrige a la segunda. Otro aspecto importante del conocimiento teórico es que enfrenta a los docentes a un sistema de pensamiento distinto al personal, lo cual los obliga a flexibilizarse.

Después de esta experiencia, hicimos un seguimiento por medio de reuniones semestrales durante los años siguientes, y pudimos constatar que por dos veces consecutivas los alumnos de este colegio subieron sus puntajes en la prueba SIMCE en el sector de Lenguaje y Comunicación: el año 2002, a 240 y el año 2004, a 244. Sin embargo, el año 2006 hubo una drástica baja de los puntajes (210) y en el último SIMCE del año 2007 volvieron a subir a 244. Estas fluctuaciones son desconcertantes y trataremos de explicarlas de acuerdo a diversos puntos de vista.

Aunque desde nuestra perspectiva faltó un poco más de apropiación del conocimiento, puesto que todavía no se alcanza el promedio nacional, el resultado había sido más bien provechoso debido al cambio de actitud de los profesores y al cambio gradual en sus estrategias de enseñanza, lo que redundó en un impacto positivo en el aprendizaje de sus alumnos, no solo en relación a los logros en la comprensión de textos escritos sino aparentemente también con respecto a la producción de estos (prueba SIMCE, sector Lenguaje y Comunicación del año 2002 y 2004). Estos resultados son consecuencia de un mayor control sobre diversos factores (estructura de la clase, conocimiento sobre estrategias: de enseñanza y de aprendizaje) y mayor identificación de los procesos involucrados en la comprensión de textos escritos lo que les permitió ir mejorando paulatinamente los logros de sus alumnos en relación a los Objetivos Fundamentales y los Contenidos Mínimos Obligatorios (OF-CMO) del Sector Lenguaje y Comunicación (Marco Curricular de la Educación Básica, decreto 232).

Si consideramos la innovación educativa como un cambio, en términos de representaciones conceptuales individuales y colectivas y de prácticas, el cambio no es espontáneo ni casual, sino

que es intencional, deliberado e impulsado voluntariamente, comprometiendo la acción consciente y pensada de los sujetos involucrados, tanto en su gestación como en su implementación. La innovación educativa es un proceso con muchas dimensiones, en el que intervienen factores políticos, económicos, ideológicos, culturales y psicológicos y afectos a diferentes niveles contextuales: generales, del sistema escolar y del aula (Vogliotti & Macchiarola, 2003).

#### COMENTARIOS FINALES

Anteriormente habíamos comentado que uno de los factores importantes en cualquier innovación o cambio tiene que ver con el contexto profesional o la institución en la cual los profesores trabajan, ya que existen procesos sistemáticos e identificables que determinan las necesidades educativas y las clasifican en orden de prioridad (Richards, 2001). Pareciera ser que, a veces, no basta que los profesores tengan un alto compromiso con el aprendizaje y éxito de sus alumnos, como fue y es el caso de estos profesores, y que, además, trabajen como un equipo bien cohesionado. Este es un colegio particular subvencionado que no depende de un municipio sino de inversionistas privados (sostenedores) y es indispensable que los administradores estén interesados en el desarrollo profesional de sus profesores y sean capaces de aprovechar bien sus habilidades y experiencias. Pensamos que este ha sido el mayor problema que han tenido los docentes involucrados en esta experiencia, pareciera que los sostenedores de este colegio están más interesados en los beneficios económicos que puedan recibir que en la calidad de la educación que entregan sus profesores. Las condiciones bajo las cuales trabajan los docentes no son óptimas, durante los últimos dos años les han reducido sistemáticamente las horas destinadas a planificación y reuniones y, además, no reciben financiamiento por parte de la escuela para asistir a cursos de perfeccionamiento. Tampoco hay una revisión constante de los programas de la escuela ni se evalúa el cumplimiento de las metas.

Las condiciones anteriormente mencionadas (reducción de horas destinadas a planificación y reuniones, junto con la carencia de incentivo económico para seguir perfeccionándose) generaron desánimo y falta de motivación lo que podría explicar la disminución experimentada en los puntajes de la prueba SIMCE del sector Lenguaje y Comunicación en el año 2006. Si no existen espacios destinados a la reflexión, ni incentivos para seguir mejorando la calidad de la educación, los cambios y avances logrados tienden a revertirse o a fosilizarse. Quizás otro factor que no permitió que este avance permaneciera estable en el tiempo fue el poco compromiso de los sostenedores con el proceso de cambio que fueron experimentando los profesores. Hubo poca interacción entre estos diferentes actores educativos, es decir, no hubo participación conjunta en las acciones dirigidas a lograr las metas propuestas y, por ende, toda la exigencia ha recaído en los profesores que han demostrado un gran sentido de responsabilidad profesional. La res-

ponsabilidad profesional del docente implica tener conciencia sobre sus propias necesidades de aprendizaje, así como su compromiso y participación en el proyecto educativo del establecimiento y en las políticas nacionales de educación (CPEIP, 2003).

Vogliotti y Macchiarola (2003) afirman que el éxito o fracaso de las innovaciones educativas depende, en gran parte, de la forma en que los diferentes actores educativos interpretan, redefinen, filtran y dan forma a los cambios propuestos. La manera en que estos procesos mediadores operan depende de lo que los actores piensan, sienten y hacen y de sus concepciones acerca de diferentes dimensiones de lo educativo.

Para estos profesores existe el compromiso con el aprendizaje de sus alumnos, con los apoderados del establecimiento, con la comunidad educativa y con el sistema educativo en general. Suponemos que estas deben ser las razones que los han impulsado a tratar de seguir mejorando la calidad de los aprendizajes de sus educandos y a repuntar una vez más (prueba SIMCE del sector Lenguaje y Comunicación, año 2007), a pesar de las condiciones poco favorables de su contexto institucional.

Específicamente, el cambio se basa en la comprensión, uso y eficacia de principios teóricos sobre los cuales el profesor debe basar su quehacer docente. Por lo tanto, es esencial fomentar la reflexión profesional y la discusión con sus pares con el objeto de profundizar el conocimiento, contrastarlo con diversas experiencias y comprobar su efectividad con distintos docentes y estudiantes. Es necesario confrontar, a través de la discusión, el conocimiento nuevo con las creencias y actitudes del docente. Esto propende a la (auto) criticidad además del desarrollo de habilidades de pensamiento superior gracias a la interacción social.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Borg, S. (2003). Teaching cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, believe, and do. *Language Teaching*, 36(2), 81-109.
- Chamot, A. & O'Malley, J. (1994). *The CALLA handbook. Implementing the cognitive academic language learning approach*. New York: Addison-Wesley Publishing Company.
- CPEIP. (2003). *Marco para la Buena Enseñanza*. Santiago: Ministerio de Educación.
- Darling-Hammond, L. (1990). Instructional policy into practice: The power of the bottom over the top. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 12(3), 233-241.
- Díaz-Barriga, F. & Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista*. Segunda edición. México, DF: McGraw-Hill.
- Dörnyei, Z. (2003). *Questionnaires in second language research. Construction, administration, and processing*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.

- Gebhard, J. & Oprandy, R. (1999). *Language teaching awareness. A guide to exploring beliefs and practices*. New York: Cambridge University Press.
- Golombek, P. (1998). A study of language teachers personal practical knowledge. *Tesol Quarterly*, 32(3), 447-464.
- Grabe, W. & Stoller, F. (2002). *Teaching and researching reading*. London: Longman.
- Good, T. & Brophy, J. (1995). *Contemporary educational psychology*. New York: Longman.
- 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.
- Presseisen, B. (1991). Thinking skills: Meanings and models revisited. En A. Costa (Ed.), *Developing Minds* (pp. 56-62). Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Richards, J. (2001). *Curriculum development in language teaching*. New York: Cambridge University Press.
- Richards, J. & Lockhart, C. (1997). *Reflective teaching in second language classrooms*. New York: Cambridge University Press.
- Rodrigo, M. (1994). *Contexto y desarrollo social*. Madrid: Síntesis.
- Rosas, M. (1997). Persistencia y cambio en la enseñanza y aprendizaje del inglés. *Literatura y Lingüística*, 10, 205-219.
- Rosas, M., Jiménez, P. & Ulloa, P. (2004-2005). Comprensión lectora y estrategias de enseñanza y aprendizaje: Un caso de investigación acción. *Lenguas Modernas*, 30, 57- 80.
- van Dijk, T. & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprensión*. New York: Academic Press.
- Wertsch, J. (1988). *Vigotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.
- Vogliotti, A. & Macchiarola, V. (2003) *Teorías implícitas, innovación educativa y formación profesional de docentes*. Ponencia presentada en el Congreso Latino-americano de Educación Superior, Universidad Nacional de San Luis, Argentina.

## ANEXO 1

## Brújula Docente

## Aspectos que cuidar, Estrategias a usar

Resumen: Semana de \_\_\_\_\_ al \_\_\_\_\_

HORA DE CLASE	Estructurada	R	No R
<b>AULA ABIERTA</b>			
Espacio y tiempo para APRENDER: desarrollar el pensamiento reflexivo			
ACTIVIDADES con sentido y coherencia para o dentro de ese proceso			
ESTRUCTURA (Apert, sec, ritmo, cie) 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 $K_N$ y $K_D$			
MANIPULA (modifica, adapta, aplica, descubre, elabora, relaciona, hace cosas) el $K_N$			
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			

PARTICIPACIÓN	El alumno 'hace', 'aprende' en función de estrategias de pensamiento superior		
DISCUTIENDO temas y dando sus opiniones			
TRABAJANDO individualmente, en grupos o en pares			
PRESENTANDO informes sobre investigaciones hechas por ellos			
PLANTEANDO problemas			
ANALIZANDO situaciones y soluciones, causas, efectos, consecuencias, etc.			

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		

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

## ANEXO 2

### Cuestionario

- 1) ¿Cómo define o entiende Ud. una hora de clase?
- 2) ¿Qué es para Ud. aprender?
- 3) ¿Cómo comprueba Ud. que sus alumnos han aprendido?
- 4) ¿Qué es para Ud. enseñar?
- 5) ¿Qué aspectos considera Ud. en la planificación diaria de sus clases?
- 6) Indique los problemas más comunes que Ud. enfrenta diariamente al hacer sus clases.
- 7) ¿Cómo resuelve su planificación los problemas que Ud. identificó en la pregunta 6?
- 8) Describa cómo realiza Ud. una hora de clase.
- 9) ¿Cómo participan sus alumnos en clases?
- 10) ¿Qué criterios utiliza Ud. para evaluar la participación de sus estudiantes en su hora de clase?
- 11) ¿Prepara Ud. material extra en la realización de sus clases? ¿Con qué objetivo?
- 12) ¿Qué es para Ud. comprender un texto escrito?