



Onomázein

ISSN: 0717-1285

onomazein@uc.cl

Pontificia Universidad Católica de Chile
Chile

Crespo A, Nina; García E, Georgina; Carvajal V, Claudia
**CONCEPCIONES DIDÁCTICAS DE LA LECTURA: SU INFLUENCIA EN EL SABER DE LOS
ESCOLARES**

Onomázein, núm. 8, 2003, pp. 161-174
Pontificia Universidad Católica de Chile
Santiago, Chile

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134517976013>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

CONCEPCIONES DIDÁCTICAS DE LA LECTURA: SU INFLUENCIA EN EL SABER DE LOS ESCOLARES

Nina Crespo A.
Georgina García E.
Claudia Carvajal V

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Resumen

Este artículo indaga acerca de qué factores en el aula de Lenguaje y Comunicación favorecen el desarrollo del conocimiento metacomprensivo de los estudiantes. La recolección e interpretación de los datos se han realizado combinando técnicas cuantitativas y cualitativas. Así, en una primera instancia se aplicó el cuestionario de conocimiento metacomprensivo (Peronard *et al.* 2002) a 720 alumnos, que estaban distribuidos en 21 cursos. A partir de allí, se entrevistaron los docentes de los cinco cursos con percentil más alto y de los cinco más bajo. Ellos describieron las actividades que aplicaban en clases para enseñar la lectura y para evaluarla, manifestando indirectamente sus creencias y actitudes respecto del tema. Las conclusiones nos permiten observar que una mayor disposición de recursos didácticos, una actitud estratégica al servicio del entrenamiento lector y una visión funcional de la lectura y de los textos, serían elementos de la práctica docente que favorecerían este desarrollo en los lectores noveles.

Abstract

*(The purpose of this paper is to investigate the elements that contribute to the development of meta-comprehensive knowledge in Language and Communication students. The data were gathered and interpreted by using a combination of qualitative and quantitative methodology. First, the meta-comprehensive knowledge questionnaire on meta-comprehensive knowledge (Peronard *et al.*, 2002) was administered to 720 students from 21 different courses. With this in mind, the teachers of the five courses with the lowest and the five highest level of meta-comprehensive knowledge were interviewed. They described the activities they used in their own classes to teach and evaluate reading, thus manifesting indirectly their beliefs in and attitudes toward the subject. The conclusions allow us to observe that a greater availability of didactic material, a strategic attitude towards the training of the reader and a functional approach to reading and to texts would be*

(elements of practicum that contribute to the development of meta-comprehensive knowledge of unexperienced readers.)

1. INTRODUCCIÓN

La lectura es una habilidad que, en general, la escuela asume bajo su responsabilidad, especialmente durante los primeros años de escolaridad. Si bien hay estudiantes que han tenido algunas experiencias de lectura antes de ingresar al sistema escolar (Navarro, 2000), su aprendizaje formal recién comienza bajo la tutela de la escuela.

Este saber, en sí mismo, es un aprendizaje de carácter instrumental básico porque le permite al individuo adquirir conocimientos variados, y además, lo faculta para participar democráticamente en su comunidad (Unesco, 1998).

En sus primeras etapas de adquisición, la tarea de leer requiere de la decodificación del texto; sin embargo, esta destreza no es suficiente por sí sola ya que precisa de un proceso interactivo más complejo entre lector y texto, es decir, necesita que el lector realice un procesamiento cognitivo de alta complejidad con el texto para encontrar la coherencia y lograr su comprensión (Graesser, Singer y Trabaso, 1994). Tal como lo menciona Smith (1983), la comprensión de la lectura no es el resultado mecánico de la decodificación, sino que es un proceso cognitivo que requiere ser enseñado.

Chevallard (2000) postula que el proceso de enseñanza-aprendizaje puede ser representado por un triángulo cuyos vértices corresponderían a sus componentes esenciales, como el alumno, el contenido y el profesor. Además, agrega que la interacción de estos tres componentes es fundamental para alcanzar el objetivo educacional propuesto.

En esta investigación se consideró la variable profesor de aula como el componente más influyente en la didáctica, ya que en esta transposición de conocimientos (Chevallard, 2000) es él quien tiene el deber de crear experiencias metodológicas que favorezcan el aprendizaje de los estudiantes. Aunque no desconocemos la responsabilidad en la calidad educacional que tienen otros actores de este sistema (autoridades a cargo de las políticas educacionales, familia, comunidad, etc.) a la hora de decidir el qué y cómo enseñar y el cómo evaluar lo enseñado, esta actividad recae fundamentalmente en el docente. Tal como lo señala Giné y Parcerisa (2000) el educador, en el cumplimiento de su rol como profesional reflexivo, es quien toma las decisiones didácticas y evaluativas a fin de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus estudiantes. En el caso de la lectura,

este rol fundamental cae en el profesor de Lenguaje y Comunicación de aula.

Por lo anterior, este trabajo tiene como objetivo principal indagar cuáles son las representaciones mentales que poseen los profesores de lengua referidas a la didáctica y a la evaluación de la lectura en su sala de clases, considerando que estas influyen en la representación que de la misma tendrán sus estudiantes (Marchesi y Martín, 1999; Camps, 2001).

2. MARCO TEÓRICO

Toda actividad cognitiva, en este caso la lectura, para ser ejecutada requiere, por una parte, de un cierto nivel de conciencia de la tarea a realizar y, por otra, de la selección de la estrategia más adecuada para llevarla a cabo (Flavell, 1984; Brown, 1987; Mateos, 2001). Asimismo, implica un conocimiento que la fundamenta y la guía y que contenga datos de la tarea, las estrategias y otros factores que podrían influir en ella. A esta representación cognitiva Flavell (1984) la denominó conocimiento metacognitivo y autores como Burón (1993), al aplicarlo a la lectura comprensiva, lo llamaron conocimiento metacomprendensivo.

En este trabajo nos centraremos fundamentalmente en el conocimiento metacognitivo de la lectura, tanto en sus aspectos declarativos (Brown, 1987) como en los condicionales (Paris, Lipson y Wixson 1983). El conocimiento metacomprendensivo involucra según Peronard (1998) tres temas relacionados con la lectura: uno referido a la tarea de lectura propiamente tal, otro a las estrategias utilizadas en dicha tarea y, finalmente, un saber que denomina Teoría del Texto.

El conocimiento de lo que es la tarea de lectura tiene relación con la conciencia que posee el lector de cuál es el objetivo que guía la empresa lectora y de cuál es el esfuerzo cognitivo que este conlleva. Así puede diferenciar, por ejemplo, de una lectura eferente del texto, de una lectura estética de éste (Rosenblat, 1994). El conocimiento acerca de las estrategias empleadas para alcanzar el éxito de la lectura está referido a las acciones mentales que se pueden implementar antes, durante o después de la lectura, es decir, a las estrategias de planificación, comprensión, remedial y evaluación. Las acciones de planificación son todas aquellas que permiten calibrar previamente el esfuerzo cognitivo que se deberá utilizar en la lectura, las de comprensión propiamente tal; son todas las acciones que se llevan a cabo durante la lectura para lograr la meta, las remediales son aquellas que se implementan durante el proceso lector para supe-

rar fallos de comprensión, y las de evaluación actúan después de realizada la lectura para evaluar la efectividad de las estrategias utilizadas y el logro del objetivo que ella perseguía. Finalmente, el conocimiento metacomprensivo del texto o la teoría textual está conformado por el saber acerca de la estructura y de la tipología textual, es decir, es un saber relacionado con la jerarquización semántica al interior del texto (Van Dijk, 1983) y con la forma que asume cada texto dependiendo de su superestructura o tipología textual que corresponda.

Ahora bien, el conocimiento metacomprensivo es una herramienta muy valiosa para cualquier lector ya que le permite, al servicio de la autorregulación, realizar de una manera cada vez más eficiente su tarea. Estudios acerca del tema (Peronard, Velásquez, Crespo y Viramonte, 2000) han permitido entrever que este saber se desarrolla a medida que aumenta la edad del sujeto dentro del sistema escolar. Dichos hallazgos nos permiten sospechar que su desarrollo ocurre en el contexto de la sala de clases y es por esto lícito pensar que el principal responsable de su transmisión sería el profesor de lenguaje y comunicación. Éste al igual que sus alumnos, también posee un modelo de lo que es la lectura, pero además, debería tener una representación de cómo enseñarla a sus alumnos.

Tal como lo señalan Quinteros y Martín (1999) y Camps (2001), el conocimiento y las creencias que posee el docente son fundamentales en su hacer como educador, por esto, es probable que un modelo más complejo de la enseñanza de la lectura influya en su labor como profesor, y este en el saber metacomprensivo que construyan sus alumnos. Por esto, hemos considerado pertinente indagar de manera más acuciosa acerca del modelo mental que poseen dichos docentes acerca de su tarea.

Como se mencionó al inicio de este trabajo, el objeto es describir cuál es la representación que poseen los docentes de Lenguaje y Comunicación acerca de la didáctica de la lectura y de su evaluación. Aunque para muchos autores la noción de didáctica involucra la noción de evaluación (Marchesi *et al.*, 1999; Giné y Parcerisa, 2000; Camps, 1991) para lograr mayor claridad en nuestro planteo trataremos ambos conceptos por separado. De esta manera, utilizamos el concepto de didáctica de lectura, por un lado, para referirnos a las actividades metodológicas implementadas en el aula para transformar un determinado saber en un saber hacer, y por otro, a las acciones de evaluación que están relacionadas con todo el proceso de enseñanza-aprendizaje (Marchesi *et al.*, 1999; Giné *et al.*, 2000; Camps, 2000).

En el caso específico de la lengua, la didáctica está referida a la propuesta de enseñanza de contenidos lingüísticos delimitados cuyo

aprendizaje debiera verse reflejado en la conducta de los alumnos al finalizar todo el proceso, es decir, es una transposición de conocimientos del lenguaje por parte del profesor hacia el alumno (Chevallard, 2000; Camps, 2001). Así, en el caso específico de la lectura, el docente podría focalizar su enseñanza en la comprensión adecuada de las ideas o la corrección al leer en voz alta o establecer algún tipo de identidad entre ambas. Esta didáctica en particular ocupa un espacio propio de transformación de los datos que diversas ciencias le han aportado. Por una parte, la sociología le aporta el conocimiento de factores sociales y culturales que inciden en el aprendizaje. Por otra, la lingüística entrega un saber referido a la lengua, su uso y el desarrollo comunicativo. La psicología, el conocimiento de las características del individuo y su desarrollo cognitivo. Y finalmente la pedagogía le proporciona los factores y métodos que influyen en su enseñanza (Camps, 2000).

Tal como señala Anna Camps (2000), la didáctica de la lengua es específica. Es decir, es una acción que influye no sólo en los procedimientos de enseñanza, sino que también en los de formación. El docente de lengua interviene en la enseñanza de contenidos lingüísticos determinados; pero además debe investigar los procesos implicados en la adquisición de estas habilidades en contextos particulares. Para asegurarse que todos los alumnos adquieran estas habilidades, sin importar el contexto sociocultural de los educandos, el educador deberá experimentar diversas metodologías a fin de alcanzar su meta.

La misma investigadora (Camps, 2000) señala además que la selección de contenidos en el caso específico de la lengua presenta una serie de dificultades. Primero, se deben seleccionar los contenidos a enseñar, los cuales pueden ser de naturaleza conceptual, procedural y/o actitudinal. Así, se debe elegir qué habilidad psicolingüística (como comprensión, percepción, atención, etc.) se va desarrollar y en qué condiciones (relacionada con otras o aislada) y además considerar qué conocimientos verbales enseñar y cuáles son factibles de explicitar; y el conocimiento consciente sobre la lengua y su uso favorecen y facilitan su aprendizaje (Camps, 1991). De esta manera, en el caso de la lectura, será importante la selección de textos que el maestro realice y qué conceptos lingüísticos (tipo de texto, valor anafórico de los pronombres, etc.) revise con sus alumnos para mejorar su trabajo de lectura y desarrollar algunos aspectos del conocimiento metacomprehensivo de estos últimos en forma explícita (de acuerdo a la Teoría del Texto postulada por Peronard, 1998). Finalmente, con relación a lo actitudinal, el maestro debe clarificar qué espera la sociedad que los alumnos aprendan, cómo se usa real-

mente la lengua en la escuela y cómo lograr que toda la comunidad educativa comparta este conocimiento a fin de poder participar en la toma de decisiones relacionadas con esta selección (Camps, 2000).

Un segundo aspecto de la actividad didáctica es la evaluación, así como las actividades didácticas o metodológicas, ella también forma parte de toda la propuesta de enseñanza/aprendizaje (Soler, 1992; Giné *et al.*, 2000). Este proceso le brinda al docente la información necesaria para una serie de toma de decisiones a fin de elaborar la propuesta educativa más adecuada a sus alumnos. Sin embargo, estas decisiones deberán ser fruto de una reflexión en conjunto con otros profesores para alcanzar una mayor calidad en el aprendizaje de los alumnos.

La evaluación es un poderoso instrumento que posee el docente para mejorar el aprendizaje. Éste está constituido por tres fases, la primera es la recogida de información, la segunda corresponde al análisis de dicha información y la tercera, a la toma de decisiones (Giné *et al.*, 2000). Dichas etapas son fundamentales en la buena utilización de este instrumento, ya que la carencia de una de ellas conduce a un tipo de evaluación sancionadora alejándose del real objetivo de este proceso.

Generalmente se asocia la evaluación sólo a la medición de contenidos que han sido adquiridos por los alumnos; sin embargo, como ya se mencionó, esta actividad abarca a todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para cubrir todas las etapas de este proceso se requiere de tres tipos de evaluación: inicial o diagnóstica, formativa y sumativa.

La primera, la evaluación inicial, se lleva a cabo durante el inicio del proceso de enseñanza-aprendizaje y sirve para que el docente se informe del saber que poseen sus educandos a fin de diagnosticar y pronosticar la secuencia de contenidos a enseñar. La segunda, la formativa, proporciona datos al docente y al alumno acerca del progreso de estos y de la efectividad de la metodología que se está implementando. Por último, la sumativa o final, cumple una función de balance del progreso de enseñanza-aprendizaje, ya que por medio de este proceso el profesor decide si promueve o no a sus alumnos a un nuevo ciclo de enseñanza (Lerner, 2001; Giné *et al.*, 2000; Gimeno y Pérez, 1999).

La evaluación formativa es considerada por Giné *et al.* (2000) como la más importante y la más difícil de implementar, porque requiere que el profesor elabore una representación mental de cómo están aprendiendo sus alumnos con el fin de ayudarlos a que se conviertan en protagonistas de su propio proceso de aprendizaje. Además, la información que ella proporciona no sólo permite la

regulación del profesor (en relación a la selección de contenidos, realización de la clase, etc.) sino que también la autorregulación del procesamiento cognitivo por parte del alumno.

En síntesis, la principal función de la evaluación es el de la regulación y autorregulación a fin de conformar un ambiente propicio para el aprendizaje (Giné *et al.*, 2000) es decir, la evaluación debe estar íntimamente relacionada con las decisiones metodológicas que seleccione el docente.

METODOLOGÍA

Con la finalidad de indagar los conceptos acerca de la lectura, su didáctica y su evaluación que tienen los docentes de Lenguaje y Comunicación se utilizó la investigación total (Cerda, 1989), la cual combina la metodología cualitativa con la cuantitativa. La idea fundamental fue considerar al docente como un *profesional reflexivo* cuyas decisiones están fuertemente influenciadas por sus creencias y representaciones. La idea es indagar qué piensan de la lectura y su evaluación aquellos docentes cuyos alumnos demuestran un alto puntaje en conocimiento metacomprendensivo, tratando de establecer si se diferencian estas representaciones de las que verbalizan sus colegas cuyos alumnos logran menor grado de conocimiento metacomprendensivo y de cómo lo hacen.

Para la presente investigación se trabajó con todas las escuelas básicas municipalizadas de una comuna semirrural de la V Región; una totalidad de trece establecimientos cuya población estudiantil pertenece a un estrato sociocultural bajo. En una primera etapa, se evaluó el conocimiento metacomprendensivo de 720 alumnos pertenecientes a 21 cursos de 8º año básico. Para ello, se utilizó el instrumento de Medición de Conocimientos Metacomprendensivos (MCL) elaborado por Peronard, *et al.* (2000). Luego de analizados estos datos, pudo constatarse que la totalidad de las escuelas se ubicaron en el rango medio de acuerdo al baremo establecido por Lillo, Rebolledo y Romo (2003) para el instrumento MCL. No obstante, fue posible separar cinco cursos cuyos puntajes eran los más altos y cinco cuyos puntajes eran los más bajos.

En una segunda etapa, se entrevistó a los docentes de estos diez colegios seleccionados a fin de pesquisar el conocimiento que ellos poseen acerca de las actividades de didáctica y evaluación de lectura. Para ello se elaboró una pauta basándose en dos supuestos teóricos. Uno, el que sustenta el instrumento de medición mencionado en el marco teórico (Peronard *et al.* (2000) y el otro, el que describe los

conceptos de la didáctica de la lectura y su evaluación ya mencionados (Chevallard, 2000; Camps, 1991; Lerner, 2001; Giné *et al.*, 2000).

Finalmente, estas entrevistas fueron revisadas y comparadas a fin de pesquisar si existen diferencias en los modelos de la didáctica de lectura de los docentes de ambos grupos. Por razones metodológicas se denomina con la letra “A” al grupo de docentes cuyos alumnos alcanzaron un mayor puntaje en la medición de conocimientos metacomprendensivos y con la letra “B” al otro grupo de docentes.

3. ANÁLISIS DE DATOS

A continuación presentamos los resultados del análisis de las entrevistas semidirigidas para indagar qué categorías de trabajo manejan estos docentes. De esta reflexión afloraron dos grandes temáticas: una relacionada con las decisiones que tomaba el profesor en su didáctica de la lectura y la otra con la forma en que evaluaba esta habilidad.

3.1. Decisiones didácticas acerca de la lectura:

La primera temática de análisis incluye las afirmaciones de los docentes acerca de la selección de los textos, las preferencias manifestadas respecto de usar la lectura oral y la silenciosa como herramientas didácticas y, finalmente, otras actividades metodológicas que buscaban desarrollar la lectura en los alumnos.

En cuanto a los textos que se usaban para enseñar la lectura, tanto los docentes del grupo A como del B dicen utilizar textos escolares y literarios en la sala de clases. Es decir, en apariencia no habría grandes diferencias en la selección de textos utilizados entre ambos grupos de profesores. Sin embargo, los del grupo A señalan que además emplean textos informativos que recogen de periódicos y revistas. Esto pareciera conectar a la lectura con su función más social ya que una de los objetivos de aprender a leer es ser capaz de informarse. Los alumnos no sólo perciben como legibles las fotocopias de textos o libros de clases, sino también muestras tomadas de los medios gráficos que ellos constantemente observan manipulados por los adultos de su entorno, esto vuelve la enseñanza de la lectura más significativa porque ayuda a contextualizarla y el alumno la ve como una habilidad que le es útil en el mundo real. A pesar de esta diferencia, es necesario destacar que la variabilidad de los textos que utiliza el grupo A para la enseñanza sigue siendo un tanto reducido.

Cabe considerar los criterios que esgrimían los docentes para seleccionar los textos. En este sentido, no tenemos referencias de los profesores del grupo A (quienes en su mayoría omitieron el tema); mientras que algunos docentes del grupo B destacaron este punto y aludieron a aspectos que no se relacionan directamente con la comprensión. Así, por ejemplo, para ellos era importante que los textos tengan una longitud adecuada y un vocabulario de fácil acceso para sus alumnos.

En cuanto a la preferencia por la lectura oral o la silenciosa, tanto los docentes del grupo A como los del grupo B señalan que las utilizan indistintamente, cuando enseñan esta habilidad lingüística. Además, algunos profesores del A y algunos del B indican que realizan actividades de lectura oral, poniendo especial atención en la pronunciación, expresión y puntuación. Si bien este tipo de actividad favorece la fluidez en el habla y estimula el desarrollo de aspectos externos a la lectura, no puede decirse que desarrolle habilidades metacomprensiva. Esta valorización de la vocalización de la lectura correspondería a una concepción muy superficial de lo que es la tarea de leer, la cual incide en una concepción didáctica generalizada entre los profesores, que considera que leer bien es leer en voz alta (Rubio, 1998; Crespo, 2001).

Por último cabe señalar que la mayoría de los docentes del grupo A y del grupo B señalan que también realizan actividades de lectura silenciosa en el aula. Sin embargo, sólo los del primer grupo consideran que ella implica mayor trabajo cognitivo por parte de sus alumnos. Estos docentes decían monitorear las reacciones y expresiones de sus estudiantes que les indicaban cómo iban leyendo y notaban cómo esta lectura individual representaba un mayor reto para sus niños, especialmente si se les pedía que captaran ideas más fundamentales para realizar tareas posteriores, en un marco de lo que Rosemblat (1994) denomina la lectura eferente.

Finalmente, para desarrollar sus clases, todos los profesores de la muestra mencionan que realizan actividades metodológicas de lectura con la intención de motivar a sus alumnos. Por ello, los hacen dramatizar cuentos, realizar análisis léxico y gramaticales de los textos, contestar guías con preguntas específicas, realizar crucigramas, sopas de letras, etc.

La diferencia entre ambos grupos aflora cuando los educadores del grupo A manifiestan conocer un gran número de actividades didácticas de lengua, a diferencia de los docentes del otro grupo que manifiestan un conocimiento más escaso. Pareciera ser que el repertorio de recursos de los primeros es notoriamente más rico en cantidad y

esto podría permitirles variar sus propuestas de acuerdo a la situación de sus aulas, comportándose de una manera más estratégica.

Sin embargo, también pareciera existir una diferencia respecto de las características de algunas tareas propuestas por el grupo A. La totalidad de estos docentes señala por lo menos cuatro actividades didácticas que exigen mayor esfuerzo cognitivo por parte de sus alumnos. De esta manera, les solicitan que realicen mapas conceptuales del contenido de un texto, diferencien tipos de textos, busquen el significado de un término apoyándose en el contexto y reflexionen sobre la intención comunicativa del autor. Estas actividades de alguna manera orientan a los alumnos a desarrollar ciertos hábitos de lectura más favorables y a reflexionar sobre su propio saber y hacer lingüístico.

En cambio, la mayoría de los docentes del grupo B informan que durante la clase de lectura subrayan la idea principal de cada párrafo para luego construir el resumen del texto, extrayendo así una oración que supuestamente contiene la idea principal. Cosa que no ocurre muy a menudo, ya que esta idea no siempre está explícita. Al igual que los docentes del grupo A, ellos también enfrentan buscar el significado de palabras desconocidas; no obstante, utilizan como estrategia sólo el uso del diccionario una vez terminada la lectura. Estas últimas prácticas didácticas no puede decirse que sean nocivas *per se*, incluso en algunas ocasiones son adecuadas; sin embargo, no apuntarían a desarrollar un conocimiento metacomprendensivo claro de la lectura. La primera supone que las ideas están siempre explícitas en los textos, creando una visión ingenua de la complejidad textual. Y la segunda, la actividad de vocabulario con diccionario, no favorece la noción central del significado, puede mejorar el léxico del alumno pero no su visión de la lectura como una actividad en la cual deben pesquisarse contextualmente los significados.

Las actividades citadas por los docentes del grupo B, si bien implican una puesta en práctica de la lectura, no apuntarían a una instrucción de ella (lo que Cassany (1994) denomina lectura intensiva), ni a un desarrollo reflexivo donde se pongan en relación el uso y los contenidos lingüísticos (Camps, 1991). En otras palabras, en las aulas de los profesores B la lectura se utilizaría como herramienta, se practicaría, pero –aparentemente– no se enseñaría.

3.2. Decisiones referidas a la evaluación de la lectura

La segunda categoría de análisis incluye por una parte qué tipo de evaluación se realiza (diagnóstica, formativa o sumativa), con qué instrumentos (resúmenes, tareas de reconocimiento o preguntas) y

qué niveles de comprensión se piden, es decir, qué grado de complejidad involucran los procesos cognitivos que deben usar los sujetos: decodificación, comprensión literal, comprensión inferencial o metacomprepción (Gagné, 1999).

El primer tema que analizamos en el contenido de nuestras entrevistas referido a evaluación tiene que ver con la modalidad que se implementaba. Ninguno de los docentes (ni del grupo A, ni del B) manifestó abiertamente utilizar procedimientos diagnósticos que le permitieran ver el nivel de desarrollo que tenían sus alumnos a los fines de guiar su intervención didáctica. Sin embargo, no nos es posible afirmar que esto no ocurría y tal vez el profesor no fuera totalmente consciente de sus acciones evaluativas. Respecto de la evaluación formativa y sumativa, ambos grupos de profesores decían aplicarlas y el instrumento más utilizado era el de las preguntas, tanto orales como escritas. No hay referencias a otro tipo de medio que les permitiera observar el nivel de lectura alcanzado por sus alumnos. No obstante estas similitudes, hay diferencias entre los profesores A y B respecto del nivel de procesamiento cognitivo exigido a los alumnos.

Todos los docentes decían evaluar la comprensión a través de preguntas de contenido o específicas en las cuales indagan por información literal o explícita. Sin embargo, los docentes del grupo A señalan que utilizan –por lo menos– tres formas de medición: las preguntas inferenciales durante la lectura, la coevaluación entre pares y la emisión de juicio crítico en las que incluso pueden responderse las interrogantes de las pruebas con texto en mano. Como se puede observar, aquí también existen diferencias entre ambos grupos de docentes. Los del grupo A manifiestan conocer actividades de carácter evaluativo más cognitivas que los del grupo B, ya que demandan una actividad más elaborada por parte de sus estudiantes para hacer un balance de su progreso en el aprendizaje (Parodi, 1998).

Sin embargo, ningún docente manifiesta conocer actividades más sofisticadas como las de construir la idea principal de un texto y no pedían a sus alumnos que hicieran explícitas las posibles relaciones entre la información textual y sus propios conocimientos (Peronard, 1999, llama estrategias elaborativas a las que se usan para tal conexión), lo que posiblemente facilitaría el fin último de la comprensión, que es enriquecer sus representaciones mentales. Es decir, no aplican una evaluación por medio de la cual el alumno pueda tomar conciencia de la significatividad de la lectura. Asimismo, no hay

referencias a preguntas o reflexiones que favorecieran *per se* los procesos metacomprendensivos (Gagné, 1995).

4. CONCLUSIONES

El conocimiento metacomprendensivo de la lectura es una representación mental, más o menos explícitable, de lo que es la lectura. Mientras más complejo y flexible sea el modelo mental que de leer tenga un sujeto, mejor será su ejecución. Dado que es la escuela y especialmente el docente de lengua el que está a cargo de desarrollar este saber, es esperable encontrar una relación entre lo que dicen y hacen dichos profesores y el nivel de conocimiento metacomprendensivo de sus alumnos.

Ahora bien, a la luz de los resultados pareciera que este proceso no ocurre de una manera clara y evidente. Ninguno de los dos grupos de docentes, independiente del grado de conocimiento metacomprendensivo de sus alumnos, dice realizar un entrenamiento explícito de este aspecto de la lectura. Por el contrario, pareciera ser que el saber metacomprendensivo es desarrollado de una manera implícita, por no decir inconsciente, por parte de los docentes. Sin embargo, las diferencias entre los profesores nos permitirían vislumbrar algunos factores que posiblemente favorecerían el desarrollo del conocimiento metacomprendensivo en los lectores noveles.

Por un lado, pareciera ser que la mayor variedad de actividades de lectura (cuantitativas y cualitativas) implementadas por el docente, puede ayudar a construir una visión más compleja de esta tarea al estudiante. Dicha afirmación –aparentemente lógica– se enriquece si además consideramos que este docente es estratégico y, consciente de las dificultades cognitivas de sus alumnos, los enfrenta a tareas que lo desafían a usar la lectura para objetivos cada vez más complejos.

Dado el carácter eminentemente cualitativo de este trabajo, no nos está permitido realizar generalizaciones absolutas. No obstante, nos parece atingente señalar que –en el marco de una visión vygotskyana de la educación (1969), en el que el desarrollo del hombre dentro de la cultura sólo puede pasar por la interacción de los expertos con los aprendices– un profesor eficiente en el desarrollo de lo metacomprendensivo se presenta como un estratega rico en recursos, que lleva a sus alumnos a un grado cada vez mayor de crecimiento y desafío intelectual.

BIBLIOGRAFÍA

- ALFABETISMO DE LA ERA DE LA INFORMACIÓN. 1998. Informe ante el Foro Mundial de Educación. Dakar Ediciones: Unesco.
- BROWN, A. 1987. "Metacognition, executive control, self-regulation and other mysterius mechanims", en F. Weihert y R. Klueve *Learning by thinking Broadway*. Lawrence. Erlbaum Associates, publishers pp. 65-116.
- CAMPS, A. 1991. "Un marco para la interpretación de los procesos de enseñanza-aprendizaje del lenguaje escrito", en *Lenguaje y textos: Procedimientos y estrategias*. Universidad de Coruña: Barcelona. pp. 37-49.
- CAMPS, A. 2000. "La especificidad del área de la didáctica de la lengua. Una visión sobre la delimitación de los contenidos de la enseñanza de la lengua y la literatura", en *Conceptos claves en didáctica de la lengua y la literatura*. A. Mendoza (coord.) SEDLL / ICE / HORSORI. Barcelona. pp. 33-238.
- CAMPS, A. 2001. "El aula como espacio de investigación y reflexión, investigaciones", en *Didáctica de la lengua*. Graó: Barcelona.
- CASSANY, D. 1994. *Enseñar lengua*. Graó: Barcelona.
- CERDA, 1989. *Investigación total: la unidad metodológica en la investigación científica*. Magisterio: Bogotá.
- CRESPO, N. 2001. "La construcción del concepto de lectura al interior del aula de lengua". *Revista Onomäzein*, 6, pp. 223-238.
- CRESPO, N. 2002. "La lectura: una visión de los alumnos a lo largo del ciclo educativo." *Revista Bitácora*, pp. 45-62.
- CHEVALLARD, Y. 2000. *La transposición didáctica: del sabio al saber enseñado*. Aique: Buenos Aires.
- FLAVELL, J. 1984. *El desarrollo Cognitivo*. Visor: Madrid.
- GIMENO, J. y A. PÉREZ. 1999. *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata: Madrid.
- GINÉ, N. y A. PARCERISA. 2000. *Evaluación en la educación secundaria*. Grao: España.
- GRAESSER, A., SINGER, M. y T. TRABASSO. 1994. "Constructing inferences during narrative text comprehension". *Psychological Review*, 48, pp. 163-189.
- LERNER, D. 2001. *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Fondo de Cultura Económica: México.
- LILLO, L., C. REBOLLEDO y V. ROMO. 2003. *Establecimiento de normas y elaboración del manual del cuestionario de metacomprensión lectora*. Memoria de grado inédita. UCV.
- MARCHESI, Á. y E. MARTÍN. 1999. *Calidad de la enseñanza y tipos de cambio*. Alianza: Madrid.
- MATEOS, M. 1999. "Metacognición en expertos y novatos", en *El aprendizaje estratégico*. Pozo, J.I. y C., Monereo, Santillana: Madrid, pp.123-129.
- MATEOS, M. 2001. *Metacognición y Educación*. Buenos Aires: Aique.
- NAVARRO, E. 2000. "Alfabetización emergente y metacognición". *Revista Signos*, 47, pp. 111-121.
- PARIS, S., M. LIPSON y K. WIXSON. 1983. "Becoming a Strategic Reader", *Contemporary Educational Psychology: Learning in Children*, 8, pp. 293-316.

- PARODI, G. 1998. “Comprensión literal y comprensión inferencial: estrategias lectoras”, en M. Peronard, L. Gómez, G. Parodi y P. Núñez, *Comprensión de textos, de la teoría a la sala de clases*. Andrés Bello: Santiago. pp. 147-152.
- PERONARD M. 1998. “Experiencia y conocimientos metacognitivos”. En M. Peronard, L. Gómez, G. Parodi y P. Núñez, *Comprensión de textos escritos: de la teoría a la sala de clases*. Andrés Bello: Santiago, pp. 265-278.
- PERONARD, M.; N. CRESPO, M. VELÁSQUEZ y M. VIRAMONTE. 2000. “La evaluación del conocimiento metacomprendensivo de la lectura en alumnos de Educación Básica”. *Revista Signos*, 33, pp. 167-180.
- RUBIO, E. 2000. *Lengua y lectura: una reflexión desde la práctica*. Escuela Española: Madrid.
- SMITH, F. 1983. *Comprensión lectora: análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*. Trillas: México.
- QUINTEROS, A. y A., HERNÁNDEZ-MARTÍN. 1999. “La lectura en la escuela ¿qué y cómo actúan los profesores?” *Revista Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, 22, Graó: Barcelona, pp. 91-104.
- VYGOSTKY, L. 1969. *Pensamiento y Lenguaje*. Paidós, Barcelona.