

LENGUA Y AULA: CREENCIAS DEL PROFESOR Y CONOCIMIENTO METACOMPRESIVO DE LOS ESTUDIANTES

Dominique Manghi Haquin¹
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Resumen

El conocimiento metacomprensivo abarca el conjunto de creencias personales acerca de lo que implica leer y es construido desde las primeras experiencias del sujeto con los textos escritos hasta aproximarse a un saber reflexivo y estratégico. El interés de este estudio es indagar cómo las decisiones de los profesores de Lenguaje y Comunicación plasmadas en la práctica didáctica podrían estar afectando la formación de dicho saber en sus aprendices. Se llevó a cabo un estudio de casos en cuatro octavos básicos de escuelas municipalizadas de una comuna de la Quinta Región. Los principales hallazgos permiten ver diferencias entre los docentes en cuanto a la concepción que poseen de la lengua como objeto de enseñanza y a la utilidad atribuida a la lectoescritura, además de ciertas características de su intervención pedagógica en sala de clases.

Palabras claves: Metacomprensión, Decisiones didácticas, Lenguaje y Comunicación, Creencias docentes, Lectoescritura, Estudio de caso.

Abstract

Metacomprehensive knowledge deals with personal beliefs about reading. It is built from subject's first experiences with written texts through reflexive and strategic knowledge.

This research investigate how Language and Communication teacher's professional decisions, affect students' metacomprehensive knowledge. A case study was carried out in four Eight Grade Public Schools in Chile V Region. The main findings showed differences in teacher's view of language as matter of teaching and the importance of reading and writing, besides differences in the way teachers perform in the classroom.

Key words: Metacomprehension, Didactics Decisions, Language and Communication, Teacher's beliefs, Reading and Writing, case Study.

¹ Educadora Diferencial UMCE, Magíster en Lingüística Aplicada, docente Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

1. Introducción

La lectura es una habilidad psicolingüística que se va perfeccionando a medida que vamos tomando conciencia como lectores de los factores que afectan dicho proceso mental (Garner, 1994). El saber personal acerca de lo que significa leer se comienza a construir desde las primeras aproximaciones a la lectura, las que se dan principalmente en el ámbito escolar (Crespo, 2001; Mateos, 2001). Tradicionalmente, el profesor de Lenguaje y Comunicación ha sido considerado el responsable de preparar a sus alumnos para que logren un nivel de comprensión lectora acorde a las exigencias escolares y sociales, demandas que en la actualidad han convertido a la lectoescritura en una herramienta fundamental para adquirir información en los diversos ámbitos de nuestra sociedad globalizada (Parodi y Núñez, 1997; Pozo, 2000). Por esto se hace indispensable investigar acerca de las creencias y juicios de los docentes sobre la disciplina que enseñan. El modelo pedagógico de cada profesor se refleja en lo que acontece en la práctica didáctica. Sus teorías sobre la enseñanza aprendizaje en general, y sobre su asignatura en particular, se hacen visibles frente a un grupo de alumnos determinado y en torno a los contenidos del programa de ese curso. Las decisiones didácticas de cada profesor determinan lo que es posible que suceda en sus clases, es decir, lo que él cree que deben aprender sus estudiantes, para qué deben hacerlo y cómo es que debe llevarse a cabo dicho proceso. Por esta razón, el presente estudio intenta adentrarse en la sala de clases de Lenguaje y Comunicación para observar cómo ocurre esta interacción entre teoría y acción docente. Asimismo, busca explorar en torno a su posible relación con el desarrollo metacomprendivo del alumno (Baker, 1991) es decir, su conocimiento acerca de la lectura y de sí mismo como lector.

2. Marco teórico

A partir de lo señalado en la introducción, es necesario indicar que este trabajo considerará la relación de dos variables que deben ser conceptualizadas. Una de ellas refiere a un constructo intraindividual y cognitivo, el conocimiento metacomprendivo del estudiante; mientras la otra está relacionada con un fenómeno de naturaleza externa y relacional, el proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua, cuya realización se encuentra influida por las representaciones del profesor de Lenguaje y Comunicación.

Una característica de los seres humanos es que poseemos un conjunto de conocimientos acerca de nuestra propia actividad cognitiva, esto significa que somos conscientes de nuestras habilidades mentales y dicho saber nos permite autorregularnos. Este concepto, referido tanto al saber como al control de nuestras actividades cognitivas, es conocido como metacognición (Flavell, 1984). El concepto amplio puede especificarse a las diferentes facultades cognitivas como la memoria, la atención o la comprensión (Burón, 1993), nuestro interés está focalizado en la metacognición referida a la comprensión lectora, que recibe el nombre de metacompreensión (Baker, 1991).

El conocimiento metacomprendido correspondería al conjunto de saberes que posee un lector en torno a lo que significa leer y a los posibles factores que afectan este proceso, incluyendo la formación de teorías sobre la tarea de lectura a la cual se enfrenta y sus exigencias, así como sobre el texto escrito y sus características como objeto que se lee y, además, conocimiento sobre las estrategias posibles de usar antes, durante o después del proceso lector (Peronard, Velázquez, Crespo y Viramonte, 2002). Dicho saber se iría modificando y enriqueciendo con la edad y las experiencias con la lengua escrita, principalmente, aunque no en forma exclusiva, ocurridas en la escuela. Los estudios de Crespo y Peronard (1999), Navarro (2001) y Peronard, Crespo y Velázquez (2000) realizados con estudiantes de la Quinta Región, describen el desarrollo del concepto de la lectura de los escolares, el cual evoluciona en torno a dos ejes. Uno de ellos tiene relación con quién (o qué) controla el proceso y va desde la visión de la lectura como una actividad dirigida por factores externos hacia una autodirigida. El otro dice relación con la naturaleza misma del acto de leer y va desde una concepción simple y homogénea del proceso lector, hacia una representación mental más compleja y flexible, en la medida en que se toma conciencia de que la acción de leer se ajusta a las metas perseguidas en cada situación de lectura.

El supuesto que subyace a este estudio se basa en la propuesta vygotskiana, la cual sostiene que el profesor guía a sus alumnos por la Zona de Desarrollo Próximo durante el transcurso de la actividad escolar (Vygotsky, 1992). Este mismo recorrido, de lo social a lo individual, sería cursado por el conocimiento metacomprendido adquiriendo gran importancia lo que ocurre en la interacción didáctica en el aula.

Por otra parte, el proceso de enseñanza aprendizaje incluye tres elementos que conforman el sistema didáctico y que se encuentran en permanente interrelación: alumno, profesor y contenido (Chevallard, 2000). En este sistema el alumno es entendido como un reconstructor activo de experiencias, quien aprende elaborando los conocimientos nuevos sobre la base de sus conocimientos anteriores (Piaget, 1972). El segundo elemento, el contenido, corresponde al saber cultural que se aprende y se enseña, pudiendo ser de diferente naturaleza: conceptual, procedimental o actitudinal (Merril, 1983). Esta distinción condiciona la forma en que los diversos saberes son aprendidos, enseñados y evaluados (Marchessi y Martín, 1999). Así, habría contenidos que hay que saber (conceptos como las reglas ortográficas, qué es una metáfora), otros que hay que saber hacer (procedimientos como hacer resúmenes, realizar disertaciones) y, finalmente, unos para lo que habría que ser de determinada manera (actitudes y valores como respetar la diversidad de opinión, asumir responsabilidades en el trabajo cooperativo). Los tres tipos de contenidos serían posibles de articular en la práctica didáctica ya que los primeros serían más específicos a cada disciplina, los segundos posibles de transferir a otras materias y los terceros transversales a todo el aprendizaje (Pozo y Postigo, 2000). Completando la tríada se encuentra el docente como mediador cognitivo y cultural (Vigotsky, 1992), quien poseería un conjunto de creencias acerca de su quehacer, las que fundamentarían su actuar (Schon, 1993). El profesor, mediante el fenómeno inevitable de la transposición didáctica (Chevallard, 2000), seleccionaría y transformaría los saberes que enseña a sus estudiantes. Debido a

esto, él con sus teorías y sus quehaceres en el interior del aula será el foco central de esta investigación

La interacción de los componentes del sistema didáctico en un contexto educativo particular conforma la práctica didáctica, la cual consideramos como la huella de las decisiones pedagógicas tomadas por el profesor (Woods, 1996) de Lenguaje y Comunicación. En este sentido, la práctica pedagógica incluiría los mecanismos didácticos con los que el profesor influye en el proceso de aprendizaje de los alumnos. A su vez, todos estos mecanismos estarían derivados de una serie de decisiones docentes, las cuales se concretan en lo que dice y hace el educador en su quehacer frente a su grupo de aprendices y en torno a los contenidos particulares de la asignatura (Camps, 1991). De esta manera, la lectura, así como los demás contenidos de lengua, adquiriría sentidos diferentes en cada aula dependiendo de cada educador y las opciones que siga para enseñar su clase.

Las decisiones didácticas a las que nos abocaremos se refieren principalmente a tres asuntos, cada una de ellas se nutre de diferentes fuentes de la formación del pedagogo: la disciplinar, la sociológica y la psicopedagógica (Zabala, 1995). El primer cuestionamiento se refiere a **cuál es la concepción de lengua que posee el profesor**, tiene que ver con la forma en que cada docente concibe el objeto que enseña. El profesor de Lenguaje y Comunicación puede enfatizar su disciplina como la enseñanza del conocimiento del sistema de la lengua y sus componentes, respondiendo desde un enfoque estructuralista, o como la enseñanza del uso de las habilidades comunicativas tanto orales como escritas, respondiendo desde un ángulo comunicativo (Lomas, Osoro y Tusón, 1993). Dichas creencias, que pueden oscilar entre los dos polos descritos, influirán en la manera en que el docente lea el currículo que le proponen las autoridades educativas, interpretando los objetivos perseguidos desde su concepción personal de la lengua.

El segundo tema se relaciona con **para qué enseña los contenidos de lengua**. La respuesta está vinculada con los estudios sociológicos sobre la finalidad de la educación e incluye tres temas: la utilidad de la lectoescritura, el nivel de desempeño exigido en lectura y finalmente el tipo de contenido (conceptual, procedimental o actitudinal) sobre el que se basa la propuesta didáctica. El primer punto es el más amplio en cuanto a sus posibles consecuencias en la vida del alumno y considera para qué cree el profesor que sirve aprender a leer y escribir en la sociedad actual. Respecto del segundo - y siguiendo el modelo de Wells (1988)-, podemos identificar cuatro niveles de dominio lector: el nivel ejecutivo, donde leer es decodificar; el nivel funcional, en el que la lectura es contextualizada; el nivel instrumental, donde se lee para aprender; y por último, el nivel más complejo: el epistémico, en el cual la lectura implica apropiarse críticamente del conocimiento. Estos niveles son posibles de observar en las actividades llevadas a cabo en sala cotidianamente. Por último, cabe señalar la determinación del eje de contenidos organizador de la enseñanza (Cassany, Luna y Saenz, 1994) que permite poner en relación tanto el saber, el saber hacer y el ser. Debido al grado de especificidad propio de cada tipo de contenido, un profesor que organice su enseñanza en torno a lo conceptual tendrá una secuencia didáctica poco articulada ya que los saberes enseñados poseen la peculiaridad de ser específicos y requieren, cada uno de ellos, aprenderse mediante mecanismos

particulares que lleven al cambio conceptual (Marchessi mrs., 1999), entre ellos: reglas ortográficas, definiciones de tipos textuales. En cambio, un docente que organice la enseñanza con relación al eje procedimental, podrá articular mejor sus contenidos ya que éstos pueden atravesar varios conceptos e incluir los valores, por ejemplo: si opta por enseñar a hacer mapas conceptuales, puede coordinarlo con las reglas ortográficas y la responsabilidad en el trabajo grupal. La articulación entre los contenidos sería posible de observar en la secuencia didáctica, con un mayor o menor grado de interrelación entre las tareas propuestas.

El último asunto al que nos referiremos alude a **cómo piensa el profesor que se enseñan y se aprenden los contenidos de esta asignatura**. Esta interrogante está fundamentada en las diferentes corrientes del aprendizaje, las que se mueven entre una concepción conductista donde aprender es igual a realizar rutinas repetitivas, una cognitivista donde aprender es memorizar para lograr recuperar fácilmente lo almacenado y, finalmente, una constructivista donde aprender implica relacionar y elaborar lo nuevo con lo que ya se sabe (Mayer, 1986). El docente tomará decisiones planteando tareas con un grado de exigencia cognitiva acorde a sus creencias y a la vez asumiendo su rol con relación al modelo pedagógico que posee. Esto implica que dentro de la variedad de mecanismos didácticos que cada docente pueda llevar a la práctica, se limitará a los que piensa que son más apropiados para la forma en que el alumno aprende, afectando la manera de organizar el trabajo entre los estudiantes, cómo dar las instrucciones, cómo evaluar sus avances, cuánto retroalimentarlos en su desempeño, etc.

Estas tres interrogantes son las que orientan el análisis e interpretación de los datos recogidos de la práctica didáctica.

3. Metodología

La investigación principalmente cualitativa contempló, en una primera etapa, la medición del conocimiento metacomprendido mediante la aplicación del cuestionario MCL (Peronard *et al.*, 2002) a 370 alumnos de Octavo Básico (9 cursos en total) elegidos al azar, correspondiendo al 60% de los octavos de colegios municipalizados de una comuna de la Quinta Región. En una segunda etapa, se realizó un estudio de casos múltiple en los dos cursos del percentil alto y en los dos del percentil bajo de la muestra medida. Los cuatro casos seleccionados, corresponden a cursos numerosos que oscilan entre 38 y 45 alumnos. Sus docentes son profesores de enseñanza general básica, encontrándose en un rango de edad similar (38 a 45 años) y todos con más de 18 años de desempeño docente. Es importante destacar que cumplían con la condición de llevar trabajando más de tres años con el curso investigado. La recolección de datos se llevó a cabo mediante la observación no participante durante el período de un mes en todas las clases de Lenguaje y Comunicación, con la presencia de dos observadores en sala y una cámara de video.

Se confeccionaron dos pautas de observación, una de ellas apuntaba a las acciones del profesor y la otra a la de los alumnos. Las unidades de observación fueron

elaboradas a partir del concepto de secuencia didáctica, unidad global entendida como el continuo de sucesos didácticos encadenados que ocurren durante el período de tiempo correspondiente a una sesión de clases (Camps, 1991). Al interior de ésta, es posible distinguir unidades parciales denominadas *segmentos de actividad* (Stodolsky, 1991). Cada uno de éstos corresponde a un período temporal posible de observar y delimitar dentro del desarrollo de una clase, caracterizado por la tarea de aprendizaje llevada a cabo, la forma de esa actividad, la organización, el trabajo y el rol de los actores del sistema didáctico. De esta manera, cada segmento de actividad se define inicialmente por su *formato instruccional*, es decir, por un patrón generalizado de actividad entre alumnos y profesor como podría ser una sesión de preguntas y respuestas, instrucciones, trabajo de mesa, prueba, etc. Paralelamente, se identifica el patrón de *comportamiento de los alumnos* que describe sus actividades en el transcurso de cada segmento: lectura oral, resolución en pizarra, resolución en mesa, etc.

Una propiedad de los segmentos de actividad tiene que ver con el *tema* del segmento, o contenido mayor seleccionado del programa del curso (por ejemplo, la producción escrita). Relacionado con éste, se puede identificar el *foco* referido a contenido específico que es trabajado en clase (por ejemplo, dentro de producción escrita, la carta es uno de ellos). Otra unidad de análisis se refiere al *rol del profesor*, ésta nos es útil para describir el papel y la función del maestro dentro de cada segmento, reflejando las acciones pedagógicas que realiza (da instrucciones, dirige actividades, supervisa, participa, motiva, etc.). La siguiente unidad de observación es el *nivel cognitivo* exigido a los alumnos, relacionado con lo que se pide en cada aprendizaje, desde lo más simple (repetir, transcribir) a lo más complejo (relacionar, elaborar o aplicar) y pueden ser inferidos a partir de las actividades escolares. Además, se observa la *retroalimentación*, categoría de análisis que abarca desde las diferentes maneras en que los alumnos pueden obtener información sobre la calidad de su desempeño en los aprendizajes, hasta la forma en que reciben ayuda para realizar la tarea del segmento. La retroalimentación se puede dar en diferentes grados (nula, baja, alta) y puede ser otorgada por cualquiera de los elementos de la situación didáctica (el docente felicita, corrige; los estudiantes entre sí pueden evaluarse; los textos de estudio pueden incluir ítems de autoevaluación). La *interacción esperada entre los alumnos* conforma la última categoría de observación, ya que refleja lo que el profesor espera que ocurra entre los estudiantes para el desarrollo de la tarea específica de ese segmento de actividad. Puede ser "alta", cuando se considera que la interacción entre los pares es indispensable para alcanzar el aprendizaje (trabajos en grupo), "media", cuando -sin ser requerida didácticamente- es tolerada dentro de la sala de clases (trabajan en forma individual pero colaboran unos con otros de manera informal), o también puede ser "nula", cuando explícitamente se espera que cada alumno trabaje individualmente (y se castiga el intercambio entre pares).

Al término del período de observación se realizaron entrevistas semiestructuradas a los profesores y algunos de sus alumnos en torno a las tres interrogantes ya mencionadas. Además se consideraron las categorías emergentes durante el proceso de análisis.

4. Análisis de los resultados

En primer lugar, los resultados de este estudio nos indican que el nivel de desarrollo metacomprendido del total de los estudiantes medidos se encuentra dentro del rango mediano, según el baremo regional para el instrumento MCL (Lillo, Rebolledo y Romo, 2002). Esto significa que, la representación mental de lo que significa leer que presentan estos jóvenes, recién comienza a hacerse más compleja y cognitiva. La mayoría de este grupo de lectores -cuya edad es aproximadamente de 13 años- mantiene aún un concepto simple de la lectura influido principalmente por factores afectivos ("es difícil por que no me gusta") y en esta etapa se inician con algunas acciones para autorregularse.

Los profesores a cargo de estos grupos, tanto con bajo puntaje como con alto puntaje, fueron observados en clase y entrevistados, con la finalidad de observar cómo llevaban a cabo las tres decisiones antes mencionadas: cuál es la concepción de lengua que poseen, para qué enseñan los contenidos de lengua y, por último, cómo piensan que se enseñan y se aprenden los contenidos de esta asignatura.

Con respecto a la primera decisión de los profesores analizada, la concepción sobre la disciplina que enseñan, podemos decir que ninguno de ellos se encuentra aún estacionado en el concepto más estructuralista de la lengua, sino que todos, con algunas diferencias de velocidad, se han desplazado hacia una concepción comunicativa. El grado en el cual cada docente se haya involucrado con la nueva perspectiva se puede ver reflejado en la selección de los contenidos o temas que enseñan. Los profesores cuyos alumnos presentan conocimiento metacomprendido más bajo escogen entre contenidos de comunicación escrita (lectura leyendas, producción textos argumentativos) y los de conocimiento del lenguaje (ortografía, gramática, caligrafía), es así como uno de ellos en la entrevista declara "...los niños necesitan ortografía, caligrafía, lírica... que memoricen un poema" confirmando que continúa muy presente la formación estructuralista en su quehacer didáctico. Por otra parte, los docentes cuyos estudiantes poseen un conocimiento metacomprendido más alto optan principalmente entre las habilidades comunicativas orales y escritas (disertaciones, debates, lectura de leyendas, producción de cuentos y textos argumentativos) expresando uno de ellos que con su asignatura pretende: "...dar herramientas de la literatura, ortografía, redacción, comprensión lectora, herramientas necesarias para comunicarse bien y, como es 8º Básico, poder enfrentar los contenidos de la enseñanza media", demostrando su énfasis en las habilidades comunicativas.

Cabe mencionar que las creencias acerca de la asignatura parecen ser compartidas por el profesor y sus alumnos. Así una estudiante expresa "... aprendemos a poner acentos, a no cambiar letras, y a pronunciar bien" reflejando una visión fragmentada y sin un sentido claro de lo que aprenden en la asignatura coincidiendo con enfatizar aspectos aislados del sistema de la lengua al igual que su docente. En cambio, un alumno del otro curso parece tener una concepción más integral de su asignatura "...es igual que matemáticas, siempre hay que saber las formas de escribir. Hay cosas que uno no las va a usar siempre pero igual hay que saberlas" compartiendo

la concepción más comunicativa de su educador. Así, la interpretación que dan los profesores al currículo se ve determinada por sus teorías personales acerca de la disciplina, y -al parecer- los temas a los que dan prioridad en sus clases estarían influenciando la concepción que construyen sus alumnos sobre lo que aprenden en Lenguaje y Comunicación.

La segunda decisión busca indagar para qué enseñan los profesores los contenidos de lengua y especialmente a leer y escribir, y considera las opciones de Wells (1988): leer para decodificar, leer para comunicarse en la comunidad, leer para aprender y leer para apropiarse del conocimiento. A este respecto, cabe señalar que, si bien el grupo de docentes cuyos estudiantes poseen un mejor desarrollo metacomprensivo apunta a niveles de dominio lector más alto que sus colegas, todos coinciden en enfatizar las actividades de sala donde destaca la lectura en voz alta como decodificación. Según lo declaran en las entrevistas, valoran la lectoescritura como un medio para acceder a textos de la comunidad y a los contenidos de las otras asignaturas, sin embargo, la mayoría de las tareas escolares que proponen se centran en leer para decodificar, como una forma de operacionalizar y poder evaluar este contenido (Crespo, 2001). De esta forma se estaría favoreciendo un concepto de lectura bastante básico para Octavo Año, los planes y programas del Ministerio hablan explícitamente de la lectura con fines de estudio e investigación (Mineduc, 2002).

Otro aspecto que destaca en esta segunda decisión es que todos eligen el eje procedimental para organizar su enseñanza de la asignatura. Es decir, lejos de preferir las clases frontales, estos docentes optan por enseñar contenidos desde el saber hacer: saber disertar, saber responder guías, saber preparar dramatizaciones, saber sintetizar, saber acentuar, etc. No obstante, se pueden observar diferentes modalidades de llevar a cabo la articulación de los contenidos que se enseñan. En el grupo de docentes que tienen estudiantes con un conocimiento metacomprensivo más bajo predomina una secuencia didáctica donde se dispone un saber a continuación del otro, por ejemplo: enseñan a acentuar palabras, luego enseñan a leer leyendas y luego a hacer copias caligráficas. Estos docentes no aprovechan la cualidad de transferencia de los procedimientos, sino que los tratan en forma aislada, como si fueran conceptos. En cambio, los profesores que poseen alumnos con mejor desarrollo metacomprensivo integran los tres tipos de contenidos (conceptual, procedimental y actitudinal) entrelazándolos en la enseñanza. De esta manera, enseñan a leer leyendas, a partir de allí les proponen a sus alumnos sintetizarlas, luego los hacen responder un cuestionario sobre el mismo tema y, finalmente, los llevan a dramatizarlas con un trabajo en grupo.

La última decisión está referida a cómo se enseña y aprende Lenguaje y Comunicación. El grupo de los profesores con alumnos con puntajes más bajos, piensa que esto se logra adquiriendo rutinas repetitivas y organizando los conocimientos, para facilitar su posterior recuperación en situaciones de evaluación. Dicha decisión parecería indicar que -para ellos- no es importante que el alumno aporte lo que ya sabe para construir sobre esa estructura, más bien creen que el conocimiento nuevo sólo se almacena junto con el anterior, sin modificar la organización cognitiva del sujeto. La interacción entre pares es reducida al mínimo

por diversas razones, pero coinciden en considerarla una instancia difícil de trabajar con sus alumnos. Si no hay enseñanza entre pares, se esperaría entonces que la enseñanza recayera ciento por ciento en los profesores, sin embargo, sus decisiones nos indican que esta responsabilidad es depositada en el propio aprendiz. Dichos educadores son más bien pasivos frente a sus estudiantes, prefieren observar su desempeño y retroalimentar escasamente, ya que al parecer, el aprendizaje para ellos sería de carácter individual, disminuyendo la influencia del medio en este proceso.

Por otra parte, los docentes cuyos estudiantes presentan un mejor desarrollo metacomprendivo conciben el aprendizaje de la lengua fundamentalmente como una reconstrucción cognitiva realizada por el alumno sobre un saber ya adquirido previamente.

Asimismo, consideran importante la interacción entre pares para apoyar la enseñanza de los contenidos actitudinales, siendo ésta la principal razón por la cual integran frecuentemente esta modalidad de trabajo a sus clases. Debido a lo anterior, el papel de quien enseña exige un grado alto de actividad, por un lado, cumpliendo diversas funciones dependiendo de las tareas de los aprendices y los contenidos enseñados y, por otro, requiriendo agilidad y flexibilidad para adaptarse a la secuencia didáctica que él mismo propone; pero que adquiere su ritmo particular en coordinación con el desempeño de sus alumnos. Una diferencia importante con respecto al otro grupo de docentes, es que dentro de la concepción de su quehacer destaca el retroalimentar regularmente a sus alumnos, principalmente mediante su discurso. Este mecanismo parece jugar un doble rol, por una parte, informar a los alumnos sobre su desempeño en las tareas apuntaría al apoyo de la enseñanza de los procedimientos, utilizando los conceptos para promover la reflexión metalingüística. Por otra parte, la retroalimentación sería central en el desarrollo del sentimiento de autoeficacia de los jóvenes. El profesor puede reforzar de diferentes maneras los logros de sus alumnos, felicitando, premiando, sugiriendo, etc., de esta manera les comunicaría su confianza en que son capaces de alcanzar las metas propuestas.

En líneas generales, podría decirse que hay diferencias interesantes entre los profesores, sin embargo, destaca un rasgo común entre las creencias docentes de los cuatro respecto de esta última decisión. Dicho rasgo tiene que ver con un manejo insuficiente de cómo se enseñan los procedimientos, eje de su quehacer. La enseñanza del saber hacer, entre ellos la lectura, implica varias etapas por las cuales hay que avanzar hasta llegar a un dominio estratégico del procedimiento. Los profesores cuyos alumnos poseen un conocimiento metacomprendivo más básico, parecen comenzar directamente con la ejercitación del contenido, suponiendo que el alumno ya sabe cómo realizar el procedimiento. Actúan de acuerdo a su rol, con poca intervención, otorgando el control del proceso al alumno inmediatamente. Por su parte, el otro grupo de docentes enseña o modela la forma de realizar el saber hacer y luego da algunas oportunidades para que el alumno se ejercite, en ocasiones aplicando incluso a otros contextos. Sin embargo, estos ejercicios son insuficientes para automatizar la ejecución y, lo que no es menos grave, los docentes no ceden el control del proceso hacia el alumno. Estos profesores, por lo que pudimos observar

en sus prácticas, apoyan al aprendiz haciéndose completamente esenciales para la tarea, pero este grado de control extrínseco no se va disminuyendo, sino que se mantiene impidiendo que el estudiante asuma la responsabilidad de aprender. Por consiguiente, ninguno de ellos desarrolla cabalmente el saber hacer, ya que, o dejan al alumno aprendiendo sin andamiar su proceso o, por el contrario, desfavorecen el traspaso del control del aprendizaje obstaculizando la autorregulación del alumno.

5. Conclusiones

A pesar de que estos resultados corresponden a un estudio cualitativo y, por ende no generalizable, podríamos concluir que en los casos investigados las creencias docentes podrían estar influyendo en el desarrollo del conocimiento metacomprensivo de los estudiantes. Los profesores cuyos alumnos demuestran mejor desarrollo del conocimiento metacomprensivo, tienen una visión más clara de que la lengua es, sobre todo, comunicación y de que el objetivo de todo docente es favorecer el aumento de esta habilidad. Además, articulan los contenidos en base al "saber hacer", favoreciendo la generalización de las estrategias referidas al uso de la lengua, en especial de la comprensión lectora. Finalmente, estos educadores tienen un papel más activo en el proceso de enseñanza aprendizaje. Ellos lideran, marcan objetivos, evalúan formativamente y negocian significados constantemente con sus estudiantes, llevándolos a un dominio cada vez mayor de la lengua y mejorando la autoestima de sus aprendices.

Asimismo, cabe mencionar que las concepciones con respecto a lo que se enseña y aprende en esta asignatura parecen ser compartidas en gran medida entre los estudiantes y sus maestros, confirmando los hallazgos de García y Carvajal (2002). Algunos mecanismos mediante los cuales los profesores podrían estar realizando esta influencia, tendrían que ver con la selección de los contenidos y el grado de articulación entre ellos, así como también con el uso del discurso y retroalimentación en la práctica pedagógica. Dichas características de su intervención didáctica reflejarían de alguna u otra forma las expectativas de este grupo de docentes sobre la capacidad y desempeño de sus estudiantes. Al parecer, estos resultados corroborarían que el desarrollo metacognitivo estaría ligado estrechamente al cognitivo y al afectivo (Garner, 1994).

El estudio pareciera indicar que existen en el sistema educativo docentes bastante claros respecto de lo que cabe hacer con relación a la lengua materna en las aulas. No obstante, la situación todavía puede ser mejorada. La predominancia de lectura en voz alta y su consiguiente simplificación de la representación mental de la tarea de lectura, la didáctica de lo procedimental llevada a cabo en forma intuitiva acentuada por la falta de recursos metodológicos, junto con la dinámica de enseñanza aprendizaje que no logra apuntar a las metas certeramente, son los aspectos que requieren más atención. Incluso los docentes que manejan una correcta interacción no traspasan el control del aprendizaje a los estudiantes favoreciendo una actitud dependiente en los alumnos.

Por último, cabe señalar que este trabajo nos aporta una visión de las situaciones en las aulas pero también nos plantea una interrogante. A partir de estos resultados, surge la inquietud de completar el panorama, quedando pendiente explorar cómo se resuelven estas mismas decisiones docentes en otro tipo de establecimientos educativos, ya sean subvencionados o particulares.

Bibliografía

- BAKER, L. (1991). "Metacognition, reading and science education", en C. M. SANTRE Y D. ALVERMANN (Eds.), *Science learning*. Delaware: IRA, 2- 13.
- BURÍN, J. (1993). *Enseñar a Aprender Introducción a la Metacognición*. España: Mensajero.
- CAMPS, A.(1991)."Un marco para la interpretación de los procesos de enseñanza aprendizaje del lenguaje escrito". *Lenguaje y textos: Procedimientos y estrategias*, nº 23, Universidad de Coruña, 37-49.
- CASSANY, D., LUNA, M. Y SAENZ, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Grao
- CRESPO, N. (2001). "La Construcción del concepto de lectura en el interior del aula de lengua". *Onomazein*, nº 6, Pontificia Universidad de Chile, 223-238.
- CRESPO, N. Y PERONARD, M. (1999). "El conocimiento metacomprendivo en los primeros años escolares". *Revista Signos*, nº 45-46, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, 103-120.
- CHEVALLARD, Y.(2000).
El sistema didáctico. Aique: Buenos Aires.
- FLAVELL, J. (1984). *El desarrollo cognitivo*. Visor: Madrid.
- GARCÍA, G. Y CARVAJAL, C. (2002). "El saber acerca de la lectura: del docente al alumno". *Revista Alpha*, nº8, Universidad de Los Lagos, 227 - 242.
- GARNER, R. (1994). "Metacognition and executive control", en R. RUDELL, M. RUDELL Y H. SINGER (Eds.) *Theoretical Models And Processes Of Reading*. USA: International Reading Asociation, 715 - 732
- LILLO,L., REBOLLEDO, C. Y ROMO, V. (2003). "Manual para el Cuestionario Metacomprensión Lectora MCL". Tesis para optar al grado de psicología PUCV (inédita)
- LOMAS,C., OSORO, A. Y TUSÍN, A. (1993). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós
- MARCHESI, A. Y MARTÍN, E. (1999).
Calidad de la enseñanza en los tiempos de cambio. Madrid: Alianza
- MATEOS, M., (2001). *Metacognición y Educación* . Buenos Aires: Aique
- MAYER, R. (1986).
Pensamiento, resolución de problemas y cognición. Barcelona: Paidós
- MERRIL, M. D. (1983). "Component Display Theory", en Reigelhut, M. (Ed.)
Instructional Design: Theories and models: An overview of their current status. Hillsdale, New Jersey: LEA, 201- 224.
- MINEDUC (2002). Planes y Programas para Octavo Básico. Mineduc.cl
- NAVARRO, E. (2000). "Alfabetización emergente y metacognición". *Revista Signos*, nº 47, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, 111-121.

- PARODI, G. Y NUÑEZ, P. (1997). "El desarrollo de estrategias de lectura comprensiva: una aplicación experimental del Programa L y C: leer y comprender", en M. Peronard, L. Gomez Macker, G. Parodi, y P. Núñez, *Comprensión de textos escritos: de la teoría a la sala de clases*. Santiago: Andrés Bello, 249 -264.
- PERONARD, M., CRESPO, N. Y VELÁSQUEZ, M. (2000). "La evaluación del Conocimiento Metacomprensivo en alumnos de Educación Básica". *Revista Signos*, nº 47, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, 167- 180.
- PERONARD, M., VELÁSQUEZ, M., CRESPO, N. Y VIRAMONTE, M. (2002) "Conocimiento Metacognitivo del lenguaje escrito: Instrumento de medida y fundamentación teórica". *Infancia y Aprendizaje*, nº25(2), Madrid, 131 -145.
- PIAGET, J. (1972). *El pensamiento en el niño*. Buenos Aires: Guadalupe.
- POZO, I. (2000). *Aprendices y maestros: una nueva cultura del aprendizaje*. Madrid: Alianza.
- POZO, I. Y POSTIGO, M. (2000). *Los procedimientos como contenidos escolares*. Barcelona: Edebe.
- SCHON, D. A. (1993). *La formación de profesionales reflexivos*. Madrid: Paidós.
- STODOLSKY, S.(1991). *La importancia del contenido en la enseñanza*. Barcelona: Grao.
- VIGOTSKY, L. (1992). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: Fausto.
- WELLS, G. (1988). *Aprender a leer y escribir*. Barcelona: Laia.
- WOODS, D. (1996). *Teacher cognition in language teaching: beliefs, decision - making and classroom practice*. New York: Cambridge University Press.
- ZABALA, A. (1995). *La Práctica Educativa: Cómo Enseñar*. Barcelona: Grao.