

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

ESCUELA DE POSGRADO



**Concepciones sobre la enseñanza de estrategias metacognitivas
en la comprensión de lectura en docentes preuniversitarios**

**TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE MAGISTER EN
COGNICIÓN, APRENDIZAJE Y DESARROLLO**

AUTOR

Ana Lisbeth Travezaño Riega

ASESOR:

Mary Louise Claux Alfaro

[Mayo, 2018]

Resumen

La presente investigación se ha planteado como propósito indagar sobre las concepciones que tienen los docentes preuniversitarios sobre las estrategias de comprensión de lectura. Asimismo, busca comprender cuáles son los procesos a través de los cuales los docentes enseñan y promueven el uso de dichas estrategias, con el fin de mejorar la comprensión de lectura de sus estudiantes. Para ello, se lleva a cabo un estudio cualitativo, mediante técnicas de entrevista semiestructurada y de observación directa. Luego de analizar y codificar los datos, se encuentra que, en todos los participantes de la investigación, subyacen dos modelos en la enseñanza-aprendizaje de la comprensión de lectura: el modelo ascendente, que asume que el lector debe extraer el significado del texto a partir de la decodificación de este, y el modelo tradicional transmisionista, en el que el profesor asume el rol activo de la clase y el estudiante es el que recibe toda la información que debe aprender. Estos dos modelos son explicados por tres factores encontrados en la investigación: las teorías implícitas que subyacen en el docente, la calidad (y ausencia) de la formación pedagógica y el contexto académico del centro preuniversitario en el que laboran. Asimismo, dentro del análisis de las estrategias de comprensión de lectura que se encuentran, la mayoría es utilizada por los docentes, pero no es enseñada; solo dos de ellas son enseñadas mediante la instrucción directa; y ninguna de ellas son de naturaleza metacognitiva.

Palabras clave: comprensión de lectura, metacognición, estrategias metacognitivas, práctica docente

Abstract

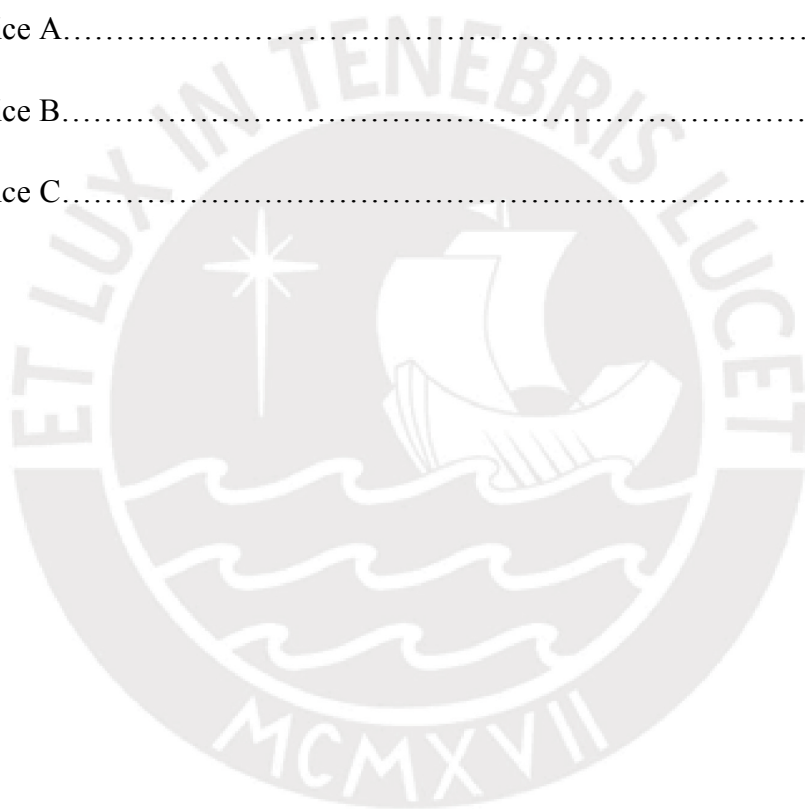
The present qualitative study aimed to explore conceptions that Verbal Aptitude pre-university teachers have about metacognitive strategies in reading comprehension. Also, it studied how these teachers, through their educational practices, guided their students towards learning how to use these strategies. Data was collected through semi-structured interviews and direct observation in classrooms. After data coding and analyses it was found that, among all participants in the study underlined two models in teaching and learning reading comprehension: the bottom-up model, that assumes a reader has to extract the meaning of a text through word recognition, and the traditional model, in which teacher assumes an active role while students accept all the information they have to learn. These two models are explained by three factors found in the study: implicit theories that underlie in teachers, pedagogical studies quality (or absence) and academic context of the pre university center where participants work. Moreover, within the reading comprehension strategies analysis, it has been found that most of them are used by teachers, but they are not taught to students; only two strategies are taught by direct instruction; and none of them is metacognitive.

Key words: reading comprehension, metacognition, metacognitive strategies, educational practice

Tabla de contenidos

Introducción.....	1
Comprensión de lectura en el Perú.....	2
Comprensión de lectura y sus modelos.....	4
Factores condicionantes de la comprensión de lectura.....	8
Metacognición y lectura.....	12
Estrategias metacognitivas en la lectura.....	13
Método.....	20
Enfoque metodológico.....	20
Participantes.....	20
Técnicas de recolección de datos.....	21
Procedimiento.....	22
Análisis de datos.....	23
Resultados y discusión	24
Modelo de comprensión de lectura predominante.....	24
Concepciones de aprendizaje de la comprensión de lectura.....	30
Concepciones de estrategias de comprensión de lectura.....	35
Uso de estrategias de comprensión de lectura.....	38
Integración de la discusión de resultados.....	45

Conclusiones.....	54
Referencias bibliográficas.....	56
Apéndices.....	60
Apéndice A.....	60
Apéndice B.....	62
Apéndice C.....	63



Introducción

Sin dudar, la lectura es el mecanismo más relevante que le permite a los seres humanos, dentro de la sociedad actual, acceder y transmitir conocimiento. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO (2004) manifiesta que la lectura se constituye como la base de la educación, base que permite la divulgación del conocimiento, la democratización de la cultura y la superación de los individuos de forma personal y colectiva. Afirma que, en consecuencia, la lectura seguirá siendo el pilar básico en la conservación y transmisión del tesoro cultural de la humanidad, ya que, gracias a su gran aporte al desarrollo, constituye en un agente activo del progreso social. Finalmente, señala que los actos de leer y de escribir no solo se tornan capacidades necesarias por sí mismas, sino constituyen una base para adquirir otras habilidades importantes para el desarrollo humano.

Uno de los objetivos esenciales en los niveles educativos iniciales se refiere a que el estudiante obtenga un dominio aceptable de la lectura; en los niveles educativos posteriores, la adquisición de conocimientos también está condicionada (entre otros muchos factores) por el nivel de comprensión de lectura alcanzado por el estudiante (González, 2004). Así, durante su desarrollo, “la lectura es el proceso que constituye el logro académico más importante en la vida de los estudiantes” (Condemarín, 2001 p. 16).

Al respecto, Solé (2000, p. 14) ha afirmado que

“...poder leer, es decir, comprender e interpretar textos escritos de diverso tipo con diferentes intenciones y objetivos contribuye de forma decisiva a la autonomía de las personas, en la medida en que la lectura es un instrumento necesario para manejarse con ciertas garantías en una sociedad letrada”.

Esta autora además propone un componente relevante, como una de las premisas de la cual partió su trabajo: el rol de la escuela en el aprendizaje de la lectura. Cuestiona que la enseñanza de la lectura suele considerarse como privativa del primer ciclo de la educación primaria, pues, por el contrario, debería extenderse a lo largo de toda la escolaridad. En este sentido, arguye que el objetivo último de la lectura no solo se centraría en leer para

aprender, sino, principalmente, en lograr que los alumnos sean lectores que disfruten y que sientan placer con la lectura y, si es posible, que se apasionen por ella. Así, aprenderán leyendo, a la vez que realizarán una actividad que les gusta.

Cassany, Luna y Sanz (1998) también han enfatizado que la lectura constituye uno de los aprendizajes más relevantes en la educación escolar. Él, por su parte, menciona que, para lograr este aprendizaje, los libros, los periódicos, las revistas, entre otros se constituyen como fuentes de lectura que nos proporcionan conocimientos en los diversos campos del saber humano.

Comprensión de lectura en el Perú

El nivel de comprensión de lectura de los estudiantes en el Perú se evidencia en los resultados de las evaluaciones estandarizadas tomadas en los últimos diez años a nivel internacional y nacional. Una de las evaluaciones que genera mayor impacto en la sociedad latinoamericana es la realizada por el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes- PISA, que se lleva a cabo cada tres años y en la que participan los países miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Esta prueba evalúa a estudiantes de 15 años en competencia lectora, matemática y científica. Perú participó en las evaluaciones del 2000, 2009 y 2012, en las cuales obtuvo resultados bajos, pues ocupó el último, el antepenúltimo y, otra vez, el último puesto, respectivamente. En el 2000, en el área de competencia lectora, un 54% de los estudiantes peruanos se ubicaron en el nivel más básico. En el 2009, el porcentaje de estudiantes en este último nivel se redujo a un 36%, mientras que más estudiantes (un 60%) obtuvieron puntajes que los colocaban en niveles medios. Finalmente, en el 2012, a pesar de haber ocupado el último lugar, los estudiantes que se localizaron en el último nivel alcanzaron el 30%, mientras que un 54% ocupó los niveles medios.

Otras evaluaciones de corte internacional en las que nuestro país participó fueron elaboradas por la UNESCO, a través del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), que evaluó a niños de tercero y sexto de primaria. Ellos organizaron el Primer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (Perce) en 1997, en el

que el Perú, en el área de Lenguaje, ocupó el antepenúltimo lugar; el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (Serce) en el 2006, en el que ocupamos el puesto 14 de 17 países en el área de comprensión de lectura; y el Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (Terce) en el 2013, en el que subimos un puesto en el área de Lectura respecto de los anteriores resultados en el Serce.

Según Axel Rivas (2015), analista especializado en la prueba PISA, afirma que el Perú es el país que más ha mejorado a lo largo de los resultados de estas evaluaciones internacionales. Él afirma en su análisis que “partiendo desde un resultado inicial muy bajo y lejano al resto de los países, logró el mayor avance de todos los países evaluados en PISA entre 2000 y 2012: creció 57 puntos en total. La mejora es notable, dado que PISA calcula que una mejora de 39 puntos en lectura equivale a un año de escolaridad de la OCDE” (Rivas, 2015, p. 215). Esto se ha corroborado con la evaluación nacional conducida por la Oficina de la Medición de la Calidad de los Aprendizajes (UMC) del Ministerio de Educación del Perú, denominada Evaluación Censal de Estudiantes (ECE), que se toma anualmente a estudiantes de segundo grado de primaria; el porcentaje de estudiantes que logró el nivel satisfactorio en comprensión de lectura se incrementó de un 33% de los estudiantes que comprendían lo que leen a un 44%, en un análisis comparativo de los resultados del 2013 y del 2014.

A partir de estos datos, se esperaría que los niveles de comprensión de lectura en ámbitos superiores, nivel preuniversitario y universitario (teniendo en cuenta que no ha habido investigaciones concluyentes), tampoco sea el óptimo. Esta conclusión se podría derivar de observaciones y experiencias laborales en instituciones preuniversitarias de ingeniería, en las que los estudiantes demuestran serias dificultades en entender lo que leen, sobre todo cuando estos recién empiezan a prepararse para un concurso de admisión universitaria. Los promedios llegan solo casi a bordear la calificación de 11/20, mientras que los estudiantes que llevan más de un año de preparación preuniversitaria llegan a 13/20, niveles que no son naturalmente los óptimos. Las dificultades observadas se presentan, por lo general, en niveles que requieren mayor profundidad de comprensión, como son los niveles de inferencia y de extrapolación.

Por otra parte, la insuficiencia demostrada a través de los bajos niveles de comprensión de lectura no puede ser atribuida solo a los estudiantes, ya que gran parte de la responsabilidad también recaería sobre los docentes, quienes deberían contar con la preparación y especialización necesaria para una adecuada formación de sus estudiantes.

Los profesores peruanos son evaluados todos los años mediante los concursos de nombramiento y contratación docente, en los que se les adjudican plazas para que empiecen a trabajar en los diversos colegios públicos. La primera etapa de este concurso consiste en la aplicación de la Prueba Única Nacional que está compuesta por tres subpruebas: razonamiento lógico, comprensión de textos, y conocimientos curriculares, pedagógicos y de la especialidad. Si bien los resultados detallados (por áreas) de esta evaluación no se han publicado abiertamente, sí se puede concluir a partir del número de promovidos que, en la evaluación del 2015, el rendimiento académico no fue óptimo, pues de más de 200 mil docentes que postularon a nivel nacional, solo 25 mil lograron el nivel necesario para la adjudicación de una plaza.

De todo lo expuesto, se hace evidente la importancia de mejorar el nivel de comprensión. Por ello, es imprescindible que, dentro de este contexto, se desarrollen estrategias que mejoren la capacidad de los estudiantes de comprender lo que leen y que, junto con sus maestros, interioricen estas estrategias con la finalidad de que se vuelvan agentes de su propio aprendizaje, de manera que la autonomía en este proceso, uno de los objetivos fundamentales de la educación, se desarrolle de manera natural.

Es importante entonces, a partir de lo expuesto, que se defina qué es comprender mediante la lectura.

Comprensión de lectura y sus modelos

Como ya ha quedado claro, la lectura es el instrumento básico e imprescindible en la adquisición autónoma de nuevos conocimientos y, por ende, “ha estado en la base de los esfuerzos que han realizado psicólogos, pedagogos y lingüistas con el fin de elaborar teorías que traten de explicar lo que ocurre cuando un lector se enfrenta a un texto” (Hernández y Quintero, 2007, p. 12). Sin embargo, varios estudios que se habían realizado hasta finales de los setenta se sustentaron en el supuesto de que comprender un texto escrito

solo era producto de la decodificación, de la identificación visual de las palabras escritas y de la comprensión del lenguaje oral. Este punto de vista preponderó durante varios años y se pensaba que si el estudiante había logrado la decodificación, entonces automáticamente lograba la comprensión a cabalidad (Fries, 1962).

Este enfoque de la comprensión de lectura creó un modelo de enseñanza que consistía, en primer lugar, en la decodificación y, en segundo lugar, comprender con el fin de que el estudiante aprendiese mediante la lectura. Por lo tanto, la enseñanza se enfocaba en el desarrollo de habilidades de decodificación, hecho que generó el surgimiento de modelos ascendentes, en los que la lectura era concebida como un proceso de abajo hacia arriba, “inserto en un conjunto de niveles superpuestos, que van desde el desciframiento hasta la comprensión de lectura propiamente dicha” (Molina, 1991, p. 22). Es decir, acorde con este enfoque, la comprensión de lectura era la consecuencia inmediata del análisis ascendente, secuencial y jerárquico de una serie de reconocimientos visuales: discriminación de letras, relación grafema-fonema, combinación de letras para proceder al reconocimiento de sílabas, combinación de sílabas para identificar luego palabras, y así sucesivamente hasta extraer el mensaje completo del texto (Hernández y Quintero, 2007).

Sin embargo, si se concibe la comprensión de lectura desde este enfoque, no habría lugar para las inferencias que surgen frecuentemente en el proceso lector que le permiten al lector la comprensión de lo que lee sin que sea necesaria la comprensión de cada una de las partes del texto. Por ejemplo, no se podría explicar el momento en que una persona pueda continuar leyendo fluidamente sin que repare en errores de tipografía minúsculos. Se pone de manifiesto, entonces, que el material escrito, dentro del proceso de lectura, solo constituye una de las diversas fuentes de información, pues también sería relevante la interacción entre los conocimientos que el lector ya posee y la información proveída por el texto.

Así se desarrolló otro tipo de modelo que explicaría el procesamiento de la lectura: el modelo descendente. Este considera que la comprensión de lectura depende del lector y los esquemas con los pueda contar, de tal manera que pueda anticipar e inferir información significativa del texto, mediante la formulación de hipótesis. A causa de ello, la persona no lee de letra en letra, sino que utiliza sus conocimientos previos para prever la información

posible que ofrece el texto; así, procede a comparar, confirmar o refutar las hipótesis que había formulado. Como en el caso anterior, también surgieron muy pronto críticas basadas en investigaciones conductuales. En ellas, se investigaron los movimientos oculares en el proceso lector y se comprobó que “los buenos lectores fijan la mirada en cada palabra durante la lectura, independientemente de su grado de predictibilidad contextual, lo que pone de manifiesto que la información gráfica sí es procesada en el curso de la lectura” (Molina, 1991, p. 26)

Por lo explicado de estos dos modelos, cuando se toman por separado, se hacen evidentes ciertas dificultades y limitaciones, que podrían solucionarse si el proceso lector se abordara desde una perspectiva global, integrada. Hoy parece haber un cierto consenso en la aceptación de que ambos tienen parte de verdad y parte de falsedad; lo que se admite, en cambio, es que los dos modelos de procesamiento son perfectamente defendibles y compatibles. Así, surgió el modelo interactivo, que no se centra exclusivamente en el texto ni en el lector, sino en los dos. Solé (2000, p. 19), quien adoptó esta postura, ha descrito de forma breve y precisa el proceso lector en este modelo:

“Cuando el lector se sitúa en el texto, los elementos que lo componen generan en él expectativas a distintos niveles (el de las letras, las palabras...), de manera que la información que se procesa en cada uno de ellos funciona como input para el nivel siguiente; así, a través de un proceso ascendente, la información se propaga hacia niveles más elevados; a su vez, dado que el texto genera expectativas a nivel semántico, estas guían la lectura y buscan su verificación en indicadores de nivel inferior (léxico, sintáctico, grafo-fónico) a través de un proceso descendente”

Adoptando este integrador paradigma, Alliende y Condemarín (1986) mencionan que la comprensión de lectura no es un proceso pasivo, dado que todo texto debe ser interpretado, lo que exige una participación activa por parte del lector. Es así que, sobre la base de sus experiencias, la lectura se convierte en un proceso dinámico. Es la interpretación de las ideas que se expresan en un texto escrito para comprender su mensaje en base a las experiencias del lector.

Pinzás (1995) va mucho más allá, incluyendo los siguientes cuatro rasgos en su definición de lectura: “es constructiva, ya que el proceso de elaboración de hipótesis es activo; es interactiva, pues existe una complementación entre el conocimiento previo del lector y la información que ofrece el texto; es estratégica, porque se va modificando según la finalidad del lector, la naturaleza del material y la familiaridad del lector con el tema y el tipo de discurso; y es metacognitiva, ya que implica que el lector controle su propio proceso de comprensión para asegurarse de que esta se desarrolle sin mayores dificultades” (Pinzás, 1995, p. 98).

Según Solé (2000), leer es construir una interpretación, proceso en el que interviene el texto —con una determinada estructura lógica, una coherencia en el contenido y una organización tal que favorezca la construcción— y un lector activo, que procesa y atribuye significado a lo que está escrito en una página; esta atribución se realiza a partir de los conocimientos previos, los objetivos propuestos y la motivación que un sujeto posee.

A partir de estas definiciones y de las coincidencias en ellas, se puede afirmar que el acto de leer es un proceso que implica un texto, que será leído, y un lector activo, que lo procesa y reconstruye mentalmente, de forma intencional, utilizando estrategias, y en base a un conjunto de experiencias relacionadas a lo que está leyendo. El proceso que implica, entonces, la lectura es complejo y dinámico, pues se va a comprender el lenguaje escrito que se propone en un texto sabiendo que no solo se involucrarán la forma y contenido de este, sino también las expectativas y conocimientos previos del lector.

Confirmando esta concepción, Cooper (1990) argumenta que, cuando se comprende un texto, lo más importante no es extraer el significado de cada palabra por separado o de la estructura general del texto, sino que de la comprensión debe surgir una representación mental que aluda al texto: se debe generar un modelo mental de un mundo real o hipotético en el cual lo escrito cobre sentido. De esta manera, durante el proceso lector, el sujeto elabora y actualiza modelos mentales una y otra vez.

Dentro de los mismos lineamientos, el Diseño Curricular Nacional (2015), a través de las Rutas de Aprendizaje del ciclo VII (3º, 4º y 5º de secundaria) confirma la competencia de comprensión de textos planteando que un estudiante de este nivel debería

construir el significado de diversos textos escritos basándose en la relación entre sus conocimientos, sus experiencias previas y el uso de estrategias específicas, y la información que provee el texto.

Factores condicionantes de la comprensión de lectura

Además de los atributos esenciales en los que coinciden las definiciones de lectura, existen diferentes factores que intervienen en este proceso de comprensión. Según Vallés y Vallés (2006), para que exista una cabal comprensión de lectura, se debe considerar la interacción entre los factores del contexto, los personales y los estratégicos. En la tabla 1, se ha resumido cuáles son los aspectos incluidos en cada uno de estos factores, a partir de lo planteado por estos autores.

De manera similar a la clasificación de los factores condicionantes de la comprensión de lectura planteada por Vallés y Vallés, González (2004) ha propuesto que los factores que determinan una adecuada comprensión de lectura se agrupan en tres categorías: variables contextuales, variables subjetivas y variables de actividad.

Tabla 1

Aspectos incluidos en los factores del contexto, los personales y los estratégicos, que intervienen en el proceso de la lectura (Tabla elaborada por la autora de esta tesis, sobre la base de la teoría de Vallés y Vallés, 2006)

FACTORES DEL CONTEXTO	FACTORES PERSONALES	FACTORES ESTRATÉGICOS
Características del texto: en extensión de frases, estructura gramatical y novedad de palabras	Aptitudes intelectuales y procesos cognitivos	Estrategias de adquisición y codificación de la información
Organización y planificación del momento de la lectura	Motivación: interés y hábitos de lectura	Estrategias de recuperación de la información
Valoración de la lectura en las interacciones familiares y en el ámbito de las relaciones escolares	Conocimientos previos sobre el tema de lectura	Estrategias metacognitivas

Factores del contexto. Estos se refieren a todos aquellos aspectos inherentes a las características del texto, a las influencias del entorno familiar sobre la valoración de la

lectura y al papel de las instituciones educativas en fomentar el desarrollo de las competencias y hábitos de lectura. Dentro de los factores del contexto que se refieren a las características del texto que influyen en la comprensión de la información, se hace alusión, en primer lugar, al texto en sí mismo, en cuanto a la extensión de sus oraciones, a cómo estas están organizadas y relacionadas entre sí y qué tan novedosas son las palabras y frases que incluyen. En segundo lugar, hace referencia a los aspectos del ámbito de la lectura, como son la organización y la planificación del momento de lectura, lo que contribuyen a asegurar el bienestar corporal y psicológico del lector, si se dispone de buenas condiciones ambientales —como contar con un espacio que contemple comodidad, temperatura idónea, tranquilidad del entorno, ausencia de ruidos, entre otros— y si se cuenta con un horario planificado adecuado para hacer agradable la lectura. En cuanto a la interacción familiar, se hace referencia a las actitudes de los padres hacia la lectura y qué tanto estos influyen en la predisposición de los niños y adolescentes hacia la conducta de leer; en este aspecto, Gil (2009) explica que “los hábitos lectores y las actitudes de padres y madres hacia la lectura se traducen también en la adquisición por parte de los hijos del gusto por la lectura y el desarrollo de conductas lectoras” (p. 317). La interacción entre los padres y los hijos desempeña un papel relevante en la comprensión lectora; es decir, todas las actividades que los padres realicen para incentivar la habilidad en cuestión incrementan la motivación y favorecen el aprendizaje de los hijos (González, 2004). Por último, entre los factores del contexto de lectura, también se considera como relevante, a las relaciones que se establecen en el escenario de la escuela, las que son preponderantes en propiciar el desarrollo óptimo de la comprensión de lectura. En este entorno, el docente es clave en facilitar un clima afectivo positivo en el aula y en la interacción de los estudiantes, así como, en la puesta en práctica de metodologías participativas y cooperativas para la realización de tareas o trabajos en los que todos aprenden mientras el docente los guía a través del proceso lector. A partir del incentivo por parte de los padres y profesores, se quiere lograr la formación de hábitos de lectura, pues estos, según la investigación de Molina (2006) en el nivel secundario español, tienen una incidencia determinante en el rendimiento académico de los estudiantes, en su aprovechamiento de los contenidos del currículo, en sus capacidades de comprensión y producción de textos, en la adquisición de los diferentes conocimientos y, en general, en la formación integral de ciudadano.

Una iniciativa del gobierno peruano, por ejemplo, ha sido la implementación de un Plan Lector obligatorio para las instituciones educativas estatales y privadas (Ministerio de Educación del Perú, 2006), el que tiene como finalidad promover, organizar y orientar la práctica de la lectura en los estudiantes de Educación Básica Regular. Sin embargo, en un estudio realizado en el Callao por Quino (2010), en el que evaluó este programa en el nivel secundario, se evidenció que no bastaba contar con un documento normado desde el gobierno para promover la lectura, pues se concluyó que en el Plan Lector se estaba trabajando de manera desarticulada, centrándose en el conocimiento de los profesores, sin intervención de las demás instancias del sistema educativo. En conclusión, es necesario velar porque exista una verdadera colaboración entre la escuela y la familia que requiera que “profesores y padres trabajen juntos coherentemente para alcanzar metas educativas preconcebidas” (Morales, 2009, p. 37).

De manera similar, González (2004) hace referencia a las variables contextuales y coinciden en gran parte con lo planteado por Vallés y Vallés en que estas son las características del texto, el contexto escolar y el entorno familiar. Sin embargo, añade a esta clasificación, la influencia del entorno sociocultural, al menos en lo que se refiere a dos aspectos, que son el estatus sociocultural y la exposición previa a la lectura. En este sentido, “los alumnos cuyos padres tienen un estatus sociocultural superior poseen un nivel más elevado de vocabulario y de comprensión lectora, por lo que obtienen mejores resultados académicos” (González, 2004, p. 35). Asimismo, si los padres conocen y hacen referencia a un número elevado de autores literarios o académicos relevantes y, además, muestran sus preferencias por la lectura como parte de sus actividades, se afectará positivamente en diferentes aspectos del procesamiento de lenguaje de sus hijos (González, 2004).

Factores personales. Entre ellos, se consideran a los recursos y procesos cognitivos, así como, a los procesos psicológicos afectivos involucrados en la lectura. En cuanto a los procesos cognitivos, resaltan tanto las aptitudes intelectuales del lector para relacionar los contenidos de la lectura y plantear hipótesis al respecto, como los procesos de memoria, atención, razonamiento y percepción, componentes que aseguran una adecuada comprensión de lectura. Por ejemplo, se ha probado que la memoria es fundamental en el

proceso de comprensión, principalmente en lo que se refiere a la memoria de trabajo, a través de la que se registra, genera e integra información a medio procesar y completamente procesada (Cárdenas, 2015). En relación con los factores personales que corresponden a los procesos afectivos psicológicos, la motivación resulta ser importante, ya sea cuando es de tipo intrínseca y la persona se dirige a la consecución de un objetivo por motivos de valoración propia, o cuando es de tipo extrínseca y los procesos de activación, dirección y mantenimiento son dirigidos por agentes externos a la persona. Estos procesos motivacionales determinarán la actitud que presentará el lector frente a la lectura y condicionarán su comprensión. Por ello, Guerra y Guevara (2017) mencionan que “una persona que lee con gusto tiene una motivación intrínseca, mientras que la motivación extrínseca la muestran aquellos que leen para cumplir requisitos como la acreditación de materias” (p. 79). Asimismo, Anmarkrud y Braten (2009) buscaron desarrollar la motivación de estudiantes de primer grado, a través de un programa de tutoría interactiva de manera individual, cuyos resultados mostraron que los estudiantes que estaban altamente motivados hacia la lectura y que, a su vez, eran tutorados por personas con similar nivel alto de motivación, demostraban un mayor desempeño en las habilidades de comprensión de lectura. Por último, entre los factores personales que juegan un importante papel en el proceso de lectura, también se resaltan los conocimientos previos del lector, en tanto que el lector “aporta conocimientos preexistentes sobre lo que lee y, además, obtiene nueva información que reacomoda en sus esquemas de conocimiento, modificándolos para lograr una significatividad en lo que se está aprendiendo” (Vallés y Vallés, 2006, p. 56).

Dentro de estos factores personales, González (2004) añade las variables de actividad, las que se refieren a cómo el lector también es influenciado por el nivel de dificultad de la tarea que va a realizar, y por lo tanto, conocer el tipo de texto que leerá y los objetivos que se planteen dirigirán su comprensión.

Factores estratégicos. Estos se refieren a la puesta en práctica por parte del lector de estrategias y acciones para desarrollar y mejorar su comprensión de lectura. Dado que estas se relacionan con las estrategias metacognitivas, se hará referencia a las mismas con mayor detalle en los siguientes apartados.

En este mismo sentido, González hace referencia a las variables subjetivas, las que engloban tanto a los factores personales como a los factores estratégicos. Estas son las relacionadas con el conocimiento previo del lector, así como con las estrategias de aprendizaje, con la motivación y con la utilización de la memoria de trabajo. En cuanto a esta última variable, se refiere a la memoria de trabajo como a aquella en la que se reúnen la información codificada del texto con la información que es recuperada de la memoria de largo plazo; así, por ejemplo, surgen las inferencias, que se mantendrán disponibles para operar con ellas a diferentes niveles (González, 2004).

Como se puede notar hasta este punto, la comprensión de lectura es un proceso complejo que implica varios factores a tener en cuenta. A continuación, se hablará específicamente sobre una clase de factores que ocupan el objeto de estudio de esta investigación, y que influyen la comprensión de lectura de manera significativa: las estrategias metacognitivas.

Metacognición y lectura

En esta investigación, las estrategias que se consideran claves para la comprensión de lectura son aquellas que involucran fundamentalmente procesos de metacognición. Quien fue el pionero en mencionar este término (es más, se le adjudica la acuñación) es John Flavell (1976), quien definió la metacognición como el conocimiento de los propios procesos y productos cognitivos de una persona. Años después, basándose en sus estudios de metamemoria (Flavell, 1977, y Flavell y Welman, 1977), este autor explicó que “la metacognición juega un importante rol en la comunicación oral de la información, la persuasión oral, la comprensión oral, la comprensión de lectura, la escritura, la adquisición del lenguaje, la atención, la memoria, la solución de problemas, la cognición social y varios tipos de autocontrol y autoinstrucción” (Flavell, 1979, p.906). Debido a la importancia que este autor le había asignado a la metacognición, desarrolla un modelo de monitoreo cognitivo, en el cual incluyó el conocimiento metacognitivo (el conocimiento o la creencia de los factores que intervienen en las actividades cognitivas) y las experiencias metacognitivas (momentos de alerta en los que nos damos cuenta de lo que pasa).

A partir de estos estudios, el interés por estos procesos se fue incrementando. Así, Brown (1978), menciona que la metacognición es determinante para la memoria afirmando que “los procesos descritos como metacognitivos son aspectos importantes del conocimiento, que lo que es de mayor interés es el conocimiento de la propia cognición, más que las propias cogniciones” (p. 3-4). Basada en este estudio, esta autora junto con Baker (1984) relacionaron la metacognición con la autorregulación para leer abarcando, dentro de la definición, el conocimiento acerca de la cognición y la regulación de la cognición, diferencia que marcó un hito para posteriores investigaciones. En este estudio, los autores describen el conocimiento acerca de la cognición como la habilidad de los individuos para reflexionar sobre sus propios procesos cognitivos, la cual incluye el conocimiento de cuándo, cómo y por qué involucrarse en varias actividades cognitivas. En cambio, la regulación de la cognición se refiere al uso de estrategias que permiten a los individuos controlar sus esfuerzos cognitivos; estas estrategias incluyen planear sus movimientos, verificar los resultados de sus esfuerzos, evaluar la efectividad de sus acciones, remediar cualquier dificultad, y probar y revisar sus técnicas de aprendizaje (Baker y Brown, 1984). De este modo, el control metacognitivo en el dominio de la lectura “incluye monitoreo de la comprensión, que implica decidir si los individuos entienden o no (evaluación) y dar los pasos apropiados para corregir cualquier problema de comprensión que se detecte (regulación)” (Baker, 2005, p. 62).

Estrategias metacognitivas en la lectura

Dentro del ámbito de la comprensión de lectura, es resaltante el trabajo de Jacob y Paris (1987), quienes afirman que la “metacognición enfatiza la participación activa del lector en el análisis de tareas y lectura estratégica” (p. 256) y que quienes no utilicen estrategias que involucren estas características no serán capaces de comprender completamente lo que leen. Esta conclusión que enfatiza la agencia del lector se deriva de la concepción de metacognición de estos autores, pues para ellos es “cualquier conocimiento acerca de los estados o procesos cognitivos que pueden ser compartidos entre individuos; así, el conocimiento de la cognición puede ser demostrado, comunicado, examinado y discutido” (p. 258). La metacognición, así, se puede transmitir verbalmente: puede volverse explícita. Esta definición es la que, en este punto, describe de manera más

específica el uso de las acciones que ayudarán a un estudiante a mejorar su comprensión de lectura: las estrategias metacognitivas.

Uno de los primeros métodos que aplican modelos de naturaleza metacognitiva (cuando el término todavía no había sido acuñado) para la lectura fue el PQ4R (*Previewing, Questioning, Reading, Reflecting, Reciting and Reviewing*), que eran las iniciales de prever, cuestionar, leer, reflexionar, relatar y revisar (Thomas y Robinson, 1972). Años después, surge un modelo conocido como la enseñanza recíproca, que incluía modelamiento, práctica guiada e implementación cooperativa de un proceso de lectura que ocurría secuencialmente: predecir, cuestionar, visualizar, esclarecer y resumir. Sin embargo, con nuevas investigaciones, se descubrió que las secuencias descritas por ambos modelos eran demasiado rígidas y que rara vez ocurrían en ese orden (Donndelinger, 2005).

Por este motivo, Pressley y Afflerbach (1995) describen una nueva forma de entender el proceso de lectura: el protocolo verbal, mejor conocido como la técnica de la lectura en voz alta, en la que los practicantes verbalizan sus pensamientos con la finalidad de que el investigador determine los procesos de pensamiento que están siendo usados en la ejecución de la habilidad. De acuerdo con Baker (2002), la metacognición es un proceso reflexivo en el que la estrategia de leer en voz alta provee un método para que los estudiantes se involucren cognitivamente en la lectura. Esta estrategia les permite a los profesores leer en voz alta y luego detenerse para relatar que es lo que están pensando mientras leen; les es útil, por ejemplo, cuando tratan de demostrar cómo hacer una inferencia (Israel y Massey, 2005). Analizando a un grupo de adultos mientras leían en voz alta, Pressley y Afflerbach (1995) formuló un modelo de lectura en el que la persona respondía constructivamente a lo que leía; la lectura era presentada como un proceso de comparación y contrastación entre lo conocido y lo nuevo, solucionando problemas y cambiando de estrategias mientras que se intentaba conciliar con las expectativas del texto. En este sentido, leer es, más que secuencial, recursivo. Basado en este modelo, Donndelinger (2005) formula la estrategia educativa PROMISE (siglas en inglés), acrónimo que se refiere a los procesos de comprensión de textos que están relacionados con la metacognición: conocimiento previo, resumen (organizado), monitoreo, indagación, sensibilidad y evaluación. Esta estrategia se caracteriza por no separar o aislar ningún

proceso de lectura, pues una persona puede moverse de un dominio a otro según sus necesidades y las características del texto.

Diversas investigaciones sobre diseños instruccionales “muestran que los programas en los que los estudiantes participaron en experiencias de aprendizaje mediado, con adultos que modelaban y guiaban la aplicación de estrategias metacognitivas en las tareas de aprendizaje, lograban resultados efectivos y permanentes” (Villalón, 2004, p. 76). Un programa que obtuvo resultados positivos fue la Instrucción de lectura orientada al concepto [*Concept-Oriented Reading Instruction (CORI)*], el cual tenía como propósito hacer que los estudiantes fortalezcan su compromiso con el proceso de lectura. Este programa fue diseñado por Guthrie et al. (1996), quienes definieron el compromiso con la lectura como la conjunción de tres aspectos que se da durante la lectura: procesos motivacionales (intrínsecos), estrategias y conocimientos previos sobre el tema. Se trabajó con dos salones de tercer grado y tres salones de quinto en dos centros educativos diferentes. Participaron 150 estudiantes en un programa que incluía la lectura, lenguaje y ciencia, enfocado en observaciones reales, estudio autodirigido, enseñanza de distintas estrategias y aprendizaje colaborativo, y al mismo tiempo también se les enseñaba metacognitivamente, mediante un conjunto de preguntas que ellos debían contestar acerca de su performance, a ser conscientes de las actividades que realizaban para poder mejorar su desempeño. (Guthrie et al. 1996). A partir de los resultados, se pudo concluir que los estudiantes bajo la instrucción CORI habían mejorado en su comprensión lectora, pues ahora utilizaban estrategias que les permitían apropiarse del contenido de la de los textos de forma integrada.

Otro diseño instruccional estudiado fue el denominado Relación pregunta/respuesta [*Question Answer Relationship (QAR)*], que fue puesto en marcha por Ezell, Hunsicker y Quinque (1997). Este programa también incluyó estrategias metacognitivas, a través de solicitar a los estudiantes que reconozcan las fuentes de información en el proceso de lectura. Ellos debían identificar si se trataba de una experiencia personal o simplemente información proveída por el texto. Las tres estrategias que se utilizaron fueron la localización de datos, la identificación de la estructura textual y el establecimiento de la intención del autor. Asimismo, mediante preguntas elaboradas con la finalidad de

evidenciar su aprendizaje, se les enseñó a hacer explícita la forma cómo habían desarrollado estas actividades y cómo podían hacer para potenciar este desenvolvimiento. Los resultados fueron significativos en los estudiantes, pues incrementaron sus habilidades de comprensión lectora.

Una tercera experiencia resaltada fue la de Mason, Snyder, Sukhram y Kedem (2006) propusieron el programa Pensar antes de la lectura, pensar durante la lectura y pensar después de la lectura [*Thinking Before Reading, Think While Reading, Think After Reading*]. Estas tres fases incluían en su desarrollo la utilización de estrategias metacognitivas, pues hacían, por ejemplo, que el estudiante pensase en la intención del autor, en lo que él mismo sabía o lo que él deseaba aprender. Finalmente, los estudiantes lograron producir mejores textos, recordar mayor información de estos y organizarla para su posterior evocación.

Asimismo, Cross y Paris (1998) diseñaron e implementaron un programa de instrucción denominado Estrategias instruccionales para el aprendizaje [*Informed Strategies for Learning*], el cual se enfocaba en incentivar las capacidades metacognitivas para evaluar, planear y regular el propio proceso lector. Los participantes fueron niños de primaria, a los que, mediante la instrucción directa, se les enseñaba estrategias de tal manera que progresivamente estas pasaban de los docentes a los estudiantes. Estos, al término del programa, fueron más conscientes de su proceso de lectura y cómo la utilización de estrategias los ayudó durante este.

Ghaith y Obeid (2004), plantearon programas enfocados en la lectura en voz alta, de modo que los estudiantes debían evidenciar qué pensaban cuando estaban leyendo un texto. Los investigadores incluyeron, a modo de variadas instrucciones, la predicción, imaginación, comparación e identificación de problemas, entre otras. Se concluyó, con el programa, que pensar en voz alta estaba relacionado completamente con la comprensión de lectura propiamente, la crítica y la interpretativa. Los investigadores dedujeron que mediante la lectura en voz alta, los estudiantes habían puesto en práctica sus habilidades de reflexión sobre lo que iban comprendiendo del texto, por lo que este monitoreo desembocaría en una mejor comprensión de lectura.

En Colombia, López y Arciniegas (2003) diseñaron un programa en el que se aplicaban estrategias metacognitivas con la finalidad de mejorar la comprensión de lectura de estudiantes universitarios, de modo que pudieran asumir “la conciencia, el control y la autorregulación de sus procesos” (p.127). El programa consistía en que los estudiantes debían conceptualizar la lectura y cómo esta se relacionaba con su propio aprendizaje; además, ellos tenían que reflexionar en la manera en cómo se desarrolla el proceso lector a nivel universitario, las causas y sus finalidades, además de si utilizaban estrategias cognitivas o metacognitivas. Así, al finalizar el programa, los estudiantes fueron capaces de explicar todo esto: el rol de la lectura en su desarrollo académico y personal, las estrategias que utilizaban y cómo las reconocían, y el uso de sus conocimientos previos.

En Chile, Osses y Jaramillo (2008) proponen un marco teórico que aborda el tema de la metacognición como una alternativa viable para formar alumnos autónomos mediante la utilización de un conjunto de estrategias metacognitivas basadas en dos criterios: el grado de conciencia sobre las estrategias, y el nivel de ayuda que ofrece el profesor o grado de autonomía que otorga el alumno. Se recomienda, según el primer criterio, un entrenamiento informado o razonado, que tiene lugar cuando a los estudiantes se les pide que aprendan o trabajen de un modo determinado y, además, se les explica por qué deben hacerlo, resaltando su importancia y utilidad. Asimismo, según el segundo criterio, basado en el concepto de transferencia gradual del control del aprendizaje del profesor al alumno, supone cuatro etapas de trabajo: instrucción explícita, práctica guiada, práctica cooperativa y práctica individual.

En el Perú, Condori (2006) realiza una investigación orientada a la mejora de la comprensión lectora en alumnos de cuarto grado de primaria en Puno aplicando un programa que incluía estrategias de naturaleza metacognitiva, estrategias de predicción y verificación, formulación de propósitos y objetivos, autopreguntas, utilización de conocimientos previos, y también uso resúmenes. Los estudiantes fueron divididos en un grupo experimental y un grupo de control, a quienes se les aplicaron una prueba para el diagnóstico inicial y otra para el diagnóstico final. Entre los hallazgos, el principal fue que, en la prueba final, el 88% de los estudiantes del grupo experimental aplicaron 5, y hasta 6, estrategias metacognitivas para la comprensión de lectura en comparación del 0% en el

grupo control; asimismo, todos los estudiantes de este grupo mejoraron significativamente en los resultados de la prueba final.

Por su parte, también Alcalá (2012) trabajó con niños de cuarto de primaria, esta vez en Piura, planteando la aplicación de un programa de habilidades metacognitivas para mejorar su comprensión lectora. Esta autora, a través de la Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva (CLP) – Formas Paralelas, en la que se evaluó, aparte de habilidades de comprensión lectora generales, habilidades metacognitivas (vistas desde un punto de vista regulador) divididas en tres dimensiones: planificación, supervisión y evaluación, con indicadores que pudieran señalar el nivel en el que se encontraban los alumnos. Así, los alumnos fueron separados en un grupo experimental y un grupo de control, y fueron evaluados con la CLP. Los resultados de ambos grupos, en esta primera prueba, no se distanciaban entre sí; sin embargo, después de aplicado el programa, los estudiantes del grupo experimental desarrollaron habilidades de comprensión lectora, de realizar inferencias e identificar la idea principal de un texto, así como habilidades metacognitivas de regulación del proceso lector (planificación, supervisión y evaluación), las que fueron registradas mediante la observación, revisión de los trabajos y preguntas acerca de las lecturas vistas en clase.

Ante la importancia de la lectura en la generación de oportunidades para los jóvenes, los dramáticos resultados obtenidos en las evaluaciones de logro de aprendizaje de la lectura en el Perú, sobre todo en el nivel preuniversitario —que por cierto es muy poco investigado— y las evidencias demostradas por los diversos estudios o programas sobre la función de las estrategias metacognitivas y de los docentes en el desarrollo de la comprensión de lectura, la presente investigación se ha planteado como propósito indagar sobre las concepciones que tienen los docentes preuniversitarios sobre las estrategias de comprensión de lectura. Asimismo, busca comprender cuáles son los procesos a través de los cuales los docentes enseñan y promueven el uso de dichas estrategias, con el fin de mejorar la comprensión de lectura de sus estudiantes.

Método

Enfoque metodológico

Debido a la naturaleza fenomenológica del proceso de la lectura estudiado, la presente investigación asume una perspectiva metodológica cualitativa, en tanto que permitirá conocer esta realidad desde sus diversas complejidades e interrelaciones. Martínez (2006) señala que la investigación cualitativa intenta desentrañar la naturaleza profunda de los fenómenos “[...] aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones” (Martínez, 2006a, p. 28).

Participantes

Los participantes fueron todos los profesores de la plana de Razonamiento Verbal, que trabajaban en una institución preuniversitaria de la ciudad de Lima. El grupo comprendió a seis docentes: tres mujeres y tres hombres, cuyas edades fluctuaban entre 28 y 45 años. Todos los participantes contaban con formación universitaria distribuidos en tres campos de las humanidades: lingüística, literatura y filosofía; asimismo, dos de las docentes han seguido estudios de posgrado en educación.

Cada participante fue invitado a participar voluntariamente en la investigación y, luego de aceptar, se siguió un protocolo de consentimiento informado (ver apéndice A) en el que se dio a conocer los objetivos y procedimientos de la investigación, así como sus derechos y responsabilidades en ella. Se mencionó que la entrevista iba a ser audiograbada y que se realizaría una filmación de su clase. Los participantes se quedaron con una copia del consentimiento en la que se constató el compromiso de la investigadora de guardar la confidencialidad de los participantes y de la información recogida, pues esta sería usada solo para fines de la investigación. Del mismo modo, se explicitó el compromiso de entregar una copia del informe final con los resultados del estudio, tanto a la institución como a los participantes.

Técnicas de recolección de datos

En esta investigación, se obtuvieron datos a partir de tres medios: fichas de datos del participante, observación del desempeño en el aula y la entrevista individual.

Ficha de datos del participante. Tuvo como objetivo recolectar los datos generales sobre el participante, y sobre su trayectoria académica y laboral en la docencia (ver apéndice B).

Observación no estructurada. Esta técnica, que no recurre a una organización de categorías previamente elaborada para registrar los acontecimientos, tuvo como finalidad observar el desempeño del docente en el aula en cuanto a la utilización de estrategias metacognitivas, la manera como las utilizaba en clases, si fomentaba su uso por parte de los estudiantes y cómo se daba dicho proceso. Esta sesión de observación fue filmada con el fin de analizar el comportamiento con mayor precisión y detalle, además de que el mismo docente pudiera observar su manera de desempeñarse en el aula.

Entrevista en profundidad. Esta técnica de recolección de datos se utilizó en dos momentos. En el primer momento, tuvo como objetivo indagar sobre las concepciones de los docentes acerca de su labor (la enseñanza), la comprensión de lectura y las estrategias metacognitivas para la comprensión de lectura. Asimismo, buscó contrastar las concepciones que poseían sobre estrategias metacognitivas en comprensión de lectura con las prácticas filmadas en clase. La guía de entrevista comprendió cuatro áreas: concepción de comprensión de lectura, y su enseñanza; concepción de estrategia y su enseñanza; concepción de estrategias en comprensión de lectura y su enseñanza; y concepción de estrategias metacognitivas en comprensión de lectura y su enseñanza (ver apéndice B). En el segundo momento, la entrevista tuvo como objetivo validar los resultados obtenidos, de modo que cada participante confirmara o rechazara las conclusiones a las que se iba a llegando a partir del primera entrevista.

Procedimiento

En un primer momento, se realizó una fase piloto, en la que se filmó la clase de un docente, que no iba a participar en la investigación, y se pasó luego a entrevistarlo. Esta fase piloto tuvo como propósito ensayar la conducción de la entrevista tomando como base ciertos datos del video filmado, calcular el tiempo de duración de la entrevista, y probar y ajustar los procedimientos de filmación de una clase de 60 minutos, de modo que se tuviera cuidado de posicionar la videograbadora en un ángulo tal que solo el docente fuese filmado y no los estudiantes.

Previo al recojo de datos, con respecto a las consideraciones éticas de la investigación con seres humanos, el proyecto de tesis fue entregado al Comité de Ética de Investigación de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP), quienes lo revisaron e hicieron las sugerencias y correcciones pertinentes; después de levantadas estas observaciones, el proyecto fue entregado y revisado por segunda vez al Comité para que finalmente obtenga un dictamen de aprobado.

La fase del estudio propiamente dicho se refirió a la filmación del docente mientras conducía una clase, así como a la entrevista de cada participante. Para ello, antes de la filmación en cada salón de clases, se les explicó a los estudiantes presentes el propósito de la filmación y se les distribuyó una hoja informativa, en la que se explicaba la razón por la que su docente estaría siendo filmado y se les aseguraba que ellos no aparecerían en el video. Luego, se procedió a filmar al docente conduciendo la clase durante 60 minutos. Este video fue entregado a cada uno de los profesores 10 días antes de la entrevista para que tuvieran la oportunidad de verse a sí mismos en su desenvolvimiento en la clase, de modo que también lo tuvieran presente cuando se hiciera referencia a algún segmento del mismo durante la entrevista.

Las entrevistas con cada participante se condujeron individualmente en un lugar privado, a conveniencia del docente, y tuvieron una duración de aproximadamente 45 minutos en promedio. Si bien para la entrevista se utilizó la guía elaborada (ver apéndice B), la entrevistadora trató de indagar y esclarecer los puntos con mayor profundidad, en

función de las respuestas dadas. Estas entrevistas fueron audiograbadas, para luego transcribirlas y analizarlas.

Finalmente, una vez analizadas las entrevistas, se procedió a llevar a cabo una fase de validación de los resultados, a través de una segunda entrevista individual con cada participante, en la que se les presentó la interpretación de sus respuestas. Esta entrevista tuvo una duración promedio de 15 minutos.

Análisis de datos

Se realizó un análisis de contenido de las transcripciones con el apoyo del programa Atlas-Ti. Se elaboró un libro de códigos y supercódigos en función de los datos y el propósito del estudio. Los resultados se presentaron en esquemas o redes de relación de los supercódigos encontrados, los que se sustentaron con las citas correspondientes. La validez del análisis se realizó con la revisión y validación por parte de los propios participantes, a través de la técnica denominada por Cresswell (2009) como *member checking*, con la finalidad de determinar la precisión de los hallazgos cualitativos; es decir, se acordó en tener una segunda cita de 15 minutos con los profesores para mostrarles una parte de los códigos y así obtener su validación en los resultados obtenidos

Resultados y discusión

Con la intención de responder al propósito del estudio, se han organizado cuatro categorías para la presentación de los resultados: modelo de comprensión de lectura predominante, concepción de aprendizaje de la comprensión de lectura, concepción de estrategias de comprensión de lectura y uso de estrategias de comprensión de lectura.

Modelo de comprensión de lectura predominante

La comprensión de lectura, como se ha mencionado, ha sido objeto de múltiples investigaciones y ha estado sobre la base de diferentes modelos que explicaron la manera como una persona comprende textos escritos. A partir del análisis de los resultados, se evidencia qué modelo de comprensión de lectura es el que explicitan los docentes entrevistados, modelos que, como se señaló en el marco teórico, son de tres tipos: el modelo ascendente, que parte del desciframiento de las letras, la identificación de palabras hasta la extracción del significado completo del texto (Molina, 1991, Hernández y Quintero, 2007); el modelo descendente, que depende de los esquemas personales de cada individuo para ir anticipando información del texto y, mediante hipótesis formuladas, ir confirmando lo que ha anticipado (Molina, 1991); y el modelo interactivo, que engloba a ambas perspectivas considerando al lector y al texto en un proceso dinámico de comprensión (Solé, 2000).

En este marco, los resultados de la entrevista realizada a los participantes muestran que cinco de los seis docentes (D1, D2, D3, D5 y D6) entienden la comprensión de lectura como un proceso ascendente, en el que el estudiante debe dar cuenta de la posición del autor y el mensaje que este quiere transmitir al lector con la finalidad de reconstruir el texto. Es importante señalar que los docentes utilizan la palabra “reconstruir” para referirse al proceso de recuperar o levantar información del texto y no como un proceso mental que ocurre en el estudiante.

El modelo ascendente de la lectura se evidencia en las citas de los cinco docentes:

Comprensión de lectura a mi entender es más centrarnos en entender el tema principal, el tema central del texto, y, a partir de ahí, deducir cuestiones que nos está informando el autor... [La finalidad es] desentrañar los mensajes que nos está dando el autor. (D1)

[Comprensión de lectura] es la intención que da el autor para que pueda darnos un mensaje a partir de una idea principal que él tiene. En esa idea principal, él va a sustentar por qué mantiene esa propuesta o esa idea. Así, tienes que comprender netamente lo que el autor dice. (D2)

El emisor [de un texto] se propuso decirte algo y, si lo comprendes, ese mínimo [el tema central] que ocupa la lectura estará cumplido. (D3)

Por comprensión de lectura, entiendo un proceso mediante el cual el alumno puede reconstruir el texto; puede incluso darse cuenta de la intención que tiene el autor para construir todo ese discurso. (D5)

Comprender involucra un trabajo de ordenar aquella información que recibimos en un texto y poder extraer de ese texto las ideas principales: comprenderlo. (D6)

Confirmando esta concepción ascendente, el resultado de la comprensión de lectura en el salón de clases, en palabras del D1, se restringe a que todos sus estudiantes tengan, al final, las mismas ideas principales de los textos leídos, mientras que el D2, alineado al mismo modelo, afirma que las ideas que están fuera del texto, como los aportes personales del estudiante, no deben interrumpir el procesamiento lector. Esto se evidencia en estas dos citas:

La idea es que todos tengamos, se puede decir, la misma naturaleza, el mismo entendimiento del texto. (D1)

El análisis y la interpretación del alumno ya viene por otra parte y es a veces lo que se confunden los alumnos, creo yo. Siempre me dan lo que ellos quieren interpretar a partir del autor que lo que el autor está diciendo (D2) [Lo dice como si esto fuera erróneo].

Además, dos de ellos (D1 y D3) hacían evidente una de las características del procesamiento ascendente: la importancia de saber el significado de las palabras en un texto (o, por lo menos, tener sinónimos de ellas) e identificar términos que enlazan ideas con otras. El D3 limitaba el proceso de comprensión únicamente a este aspecto. Esto se evidencia en las siguientes citas:

No es lo importante que se sepan todo el DRAE [Diccionario de la Real Academia Española] en su cabeza, sino lo más importante es que tengan, al menos, sinónimos, por ejemplo, que saber que “pertinacia” es sinónimo de “persistencia”, siquiera sinónimos.

¿Para qué? Para que tú a partir de eso, puedas entender qué quiere decir esta oración, qué quiere decir este texto. (D1)

Si tuviera que formalizar el modo en que entiende uno, es conocer qué se significan las palabras; cómo se hace la referencia interna con los pronombres demostrativos, personales; y entender la naturaleza de los conectores lógicos. (D3)

Por otro lado, solo una docente (D4) declaró en su discurso una definición inicial de comprensión de lectura que la ubicaría en un modelo que incluye con más preponderancia lo que el lector puede aportar, sin evidenciar claramente si existiría una interacción entre su propia perspectiva y la información que provee el texto. Esta docente es citada a continuación:

Entiendo [por comprensión de lectura] un proceso en el cual, después de leer un texto, entiendes, lo analizas, sacas tus propias conclusiones. Nadie te va enmarcando hacia una respuesta, sino que tú solo vas evaluando la lectura, vas sacando tus propias conclusiones y todo eso. (D4)

Esta concepción, tal como es expresada, no correspondería de manera definitiva a ninguno de los tres modelos descritos, pues evidencia la presencia de un lector activo que elabora conclusiones mientras y después de la lectura, pero no queda claro si estas conclusiones que va formando se relacionan —y de qué forma— con la información del texto; tampoco explica si ellas guiarían al lector y lo prepararían para lo siguiente que va leer. No correspondería, por eso, a un modelo netamente interactivo. Se denominará, así, modelo pseudointeractivo.

En la observación de su práctica docente registrada en el video, no obstante, esta concepción contrasta con lo que se evidencia en la conducción de su clase, puesto que, durante esta, ella es la que parafrasea y explica el texto después de que sus estudiantes lo hayan leído y no les pregunta por las conclusiones a las que ellos pudieran haber llegado, sino que se restringe a resaltar la información que provee el texto. Esta contradicción podría deberse al contraste que se genera al haber sido educada de forma tradicional con un enfoque trasmisionista —además de que este enfoque es el priorizado en la institución en la que labora— y luego, en sus estudios superiores, haber recibido un curso en pedagogía con un enfoque constructivista. Por tanto, esta docente podría describir un proceso lector más

allegado a la perspectiva del lector, pero no aplicarlo en concordancia con su discurso teórico.

Así, la premisa con la que los seis docentes entrevistados trabajan la comprensión de lectura es que cuanto más detalle sobre lo que aparece en el texto el lector pueda dar, mejor será evaluada su habilidad lectora. Esta concepción estaría alineada con la naturaleza de evaluación de la institución, puesto que las preguntas que se incluyen en las pruebas que los estudiantes rinden cada quince días evalúan la información que se extrae del texto, del mismo modo que los materiales con los que se trabaja en clase.

Asimismo, en los videos en los que están registrados todos los docentes participantes, se constató que todas las actividades que los profesores realizaron durante su clase para la comprensión de lectura se enmarcaron en esta premisa del proceso lector centrado en el texto. Por lo expuesto, se puede concluir que todos los docentes, a pesar de los matices en su discurso, en la práctica docente tendieron a posicionarse en un modelo ascendente esperando que sus estudiantes, como se evidenció en las citas de los docentes, desentrañen el mensaje del autor para poder reconstruir el texto.

Con esta conclusión, se esperaría que los profesores evalúen a los estudiantes mediante actividades que hicieran que ellos explicitaran la reconstrucción de la información del texto, pero lo que en realidad sucedía es que los docentes no les daban la oportunidad a los estudiantes de lograr este objetivo, dado que, como se pudo observar en los videos, ellos mismos asumían el papel activo de proveedores de información sobre la lectura y no otorgaban el tiempo necesario para que sus estudiantes contestaran abiertamente a las preguntas que les formulaban, puesto que probablemente la finalidad de estas interrogantes no era que los estudiantes las contesten, sino agregar más información a su discurso; si se escuchaban ciertas respuestas de los estudiantes, estas eran susurradas o proferidas como voces que se perdían en el grupo de estudiantes.

A partir de todo lo descrito hasta aquí, no solo se hace evidente el modelo ascendente de los docentes, sino también la concepción de enseñanza tradicional que poseen, en la que el docente es el encargado de transmitir la información sin la participación

activa del estudiante, considerado un personaje que se limita a escuchar y responder preguntas.

Se desprende, finalmente, que, al ubicarse en un modelo ascendente, es considerada la comprensión de lectura como un resultado, que se obtiene después de haber procesado la intención del autor y haber obtenido la mayor parte de la información de lo que él dice en el texto. No obstante, en el mismo discurso, hubo dos docentes (D1 y D5) que también explicaron que consideraban a la lectura como un medio, ya sea para desarrollar otras habilidades o para construir una representación del sí mismo. En el caso del primer docente (D1), este asevera que mientras sus estudiantes lean más, estos van a tener mayores herramientas para poder argumentar sobre diferentes temas cuando se presente la ocasión. La D5, en cambio, posee una concepción más compleja, puesto que considera que la finalidad de la comprensión de lectura, aparte de la reconstrucción textual mencionada, debe servir para facilitar actividades dialógicas que impliquen la toma de una postura ideológica a favor o en contra de la posición del autor. Además, incentiva la expresión de sus conocimientos sobre un tema determinado, el desarrollo de su juicio crítico y, mediante la verbalización de sus conocimientos, el fortalecimiento de su autoestima. Las citas son copiadas a continuación:

Puedes llegar a entender completamente el texto... para que lo tengan en cuenta en su vida, o sea, que digan que este texto les puede ayudar en su vida; por ejemplo, trató un tema de la ética, el tema de la naturaleza de la ética, y decir que en realidad tengan argumentos, pero no ahora, sino más adelante, de que tengan argumentos para conversar, para argumentar cualquier tema, a partir de los textos que ellos mismos están leyendo. (D1)

Una lectura crítica es importante porque permite al lector plantear una posición, sostener una posición sobre lo que ha leído... Esto permite que los alumnos puedan evidenciar los conocimientos que tienen sobre un tema determinado, que no necesariamente es la postura del autor o, si tienen la misma posición del autor, plantear otros argumentos que refuercen esa posición. Entonces la lectura crítica es productiva. Es muy productiva, pero solamente se puede hacer lectura crítica si el alumno ha comprendido cabalmente el texto. Es importante que se pueda expresar por qué, porque le va a dar, va a mejorar su autoestima, va a mejorar su autoestima. Innegablemente mejora su autoestima, lo cual le va a dar una cierta, digamos, predisposición para plantear lo que piensa, porque no podemos nosotros esperar que los alumnos sean, pues, repetidores de lo que dice el docente. Entonces lo que buscamos es que

tengan juicio, juicio crítico, que puedan analizar, que puedan cuestionar y este ejercicio de la lectura crítica es muy productivo. (D5)

Cuando se indagó un poco más sobre el proceso de comprensión de lectura que estaría concibiendo la docente D5, se encontró que ella no desarrollaba en clases actividades como las que planteaba en su discurso porque encontraba, como principal obstáculo, el poco tiempo que se le asignaba para enseñar el curso. Por este motivo, solo se limitaba a reconstruir el texto con sus estudiantes, como lo hacen los demás profesores.

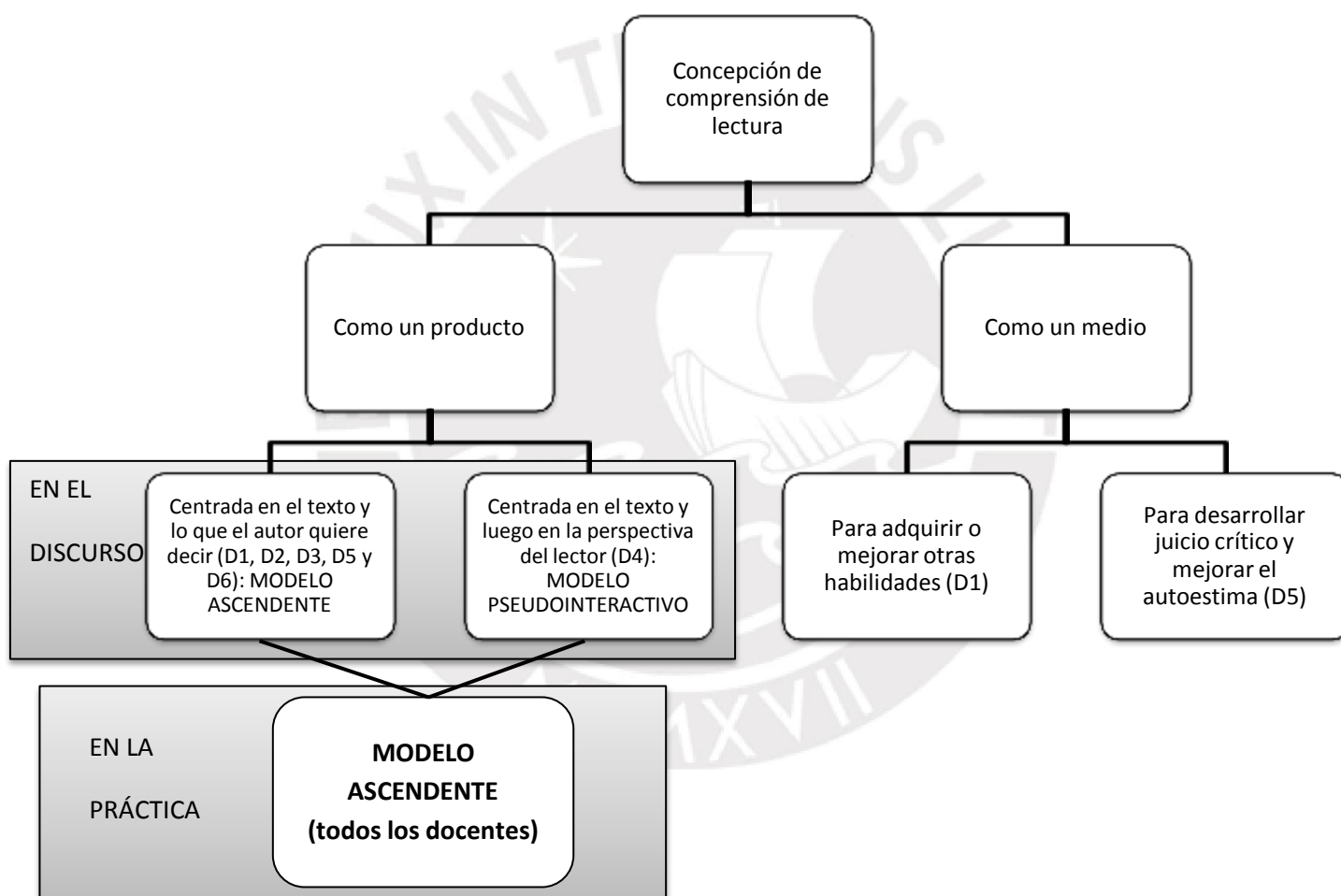


Figura 1. Modelo predominante de la comprensión de lectura

A modo de resumen, en la figura 1 se presenta un esquema de los puntos centrales del modelo predominante y la concepción que evidencian los docentes entrevistados sobre la comprensión de lectura.

Concepciones de aprendizaje de la comprensión de lectura

Tomando en consideración la preponderancia del modelo ascendente entre los docentes, a los estudiantes, por defecto, se les asigna la tarea de comprender aquello que el autor propone en un texto. Entonces, al preguntarles a los docentes acerca de la adquisición de la comprensión de lectura y de cómo debía actuar un estudiante para que esta habilidad se consolide de manera adecuada, dos docentes (D1 y D3) plantearon como requisitos elementos que confirmaban su concepción ascendente, como el conocimiento de cómo se estructura el texto a través de referencias y conectores lógicos (D3) para poder extraer la estructura lógica del texto a partir de ellos.

Por otro lado, los docentes también plantearon algunos otros rasgos más generales que estarían relacionados a la comprensión de lectura. Tres de ellos (D1, D2 y D6) afirmaron que, para poder comprender cabalmente un texto, el estudiante tendría que, en principio, practicar constantemente y así estar preparados para posteriores lecturas

Me parece que la base [para una mejor comprensión] son tres cosas: la práctica, la constancia y, por último, la disciplina; esas tres cosas básicas. (D1)

Yo les digo [que mejorarán su comprensión] con la práctica; o sea, al inicio no lo van a captar y ellos se dieron cuenta: no lo captaban, no lo agarraban hasta la semana número 10. (D2)

[Comprenderán mejor] con la práctica. En realidad, como cualquier habilidad que uno va desarrollando, la práctica es fundamental. Empezar por textos sencillos, textos narrativos o textos descriptivos y, poco a poco, ir elevando el nivel del texto. (D6)

Asimismo, otro docente argumenta que el rol de las lecturas previas es fundamental en la comprensión del estudiante (D1). Esta idea concuerda con lo planteado por Vallés y Vallés (2001) y González (2004), quien plantea que las lecturas previas están dentro de los factores personales importantes que condicionan el desarrollo de lectura. Estas condicionan el proceso de comprensión de lectura, puesto que el lector puede aportar conocimientos preexistentes sobre lo que lee y, con esta base, puede obtener nueva información que reacomoda en los esquemas de conocimientos, modificándolos para lograr un aprendizaje significativo (Vallés y Vallés, 2006). Sin embargo, a pesar de la importancia que D1 le atribuye a este tipo de conocimiento previo, su actuación en la clase registrada más bien

demuestra lo contrario, pues no lleva a sus estudiantes a realizar el proceso mental de activar y recuperar lo que saben, sino más bien fue él mismo el encargado de brindarles contextualizaciones a sus estudiantes explicándoles el texto para que puedan comprenderlo. Su comportamiento evidencia un contraste con la manera como entiende la adquisición de la lectura no solo a través de esta contradicción, sino también cuando afirma que está relacionada con un proceso de andamiaje, en el que un tutor actuaría como mediador proveyéndole al estudiante de herramientas que puedan inducir la transferencia de responsabilidad (de profesor a estudiante), con la finalidad de que el estudiante llegue a comprender un texto autónomamente (Díaz y Hernández, 2002). Al respecto, el D1 ofrece la siguiente explicación:

Me parece que se adquiere [la lectura] desde la familia, desde la casa, si tienes un referente ya sea un padre, madre, tío, un familiar que te ayude a entender un texto, excelente, porque al comienzo un niño va a querer leer por la curiosidad todo, pero luego se va a encontrar con problemas a la hora de comprender el texto y ahí es fundamental que alguien lo encamine bien

Se esperaría que, por esta afirmación, el docente actúe como un mediador que guía el proceso de aprendizaje de su estudiante hasta que este pueda desenvolverse solo, pero, por lo descrito en la entrevista, hasta las semanas finales, este docente explica el texto reconstruyéndolo para que los estudiantes puedan comprenderlo cabalmente. La siguiente cita lo evidencia:

[Contextualizo] porque... ellos pueden entender el texto, pero es mucho mejor entenderlos dentro de un universo contextual porque yo creo que los textos no solamente son textos, el texto se entiende mejor con un contexto. (D1)

Por otro lado, los docentes también mencionaron condiciones que los estudiantes debían tener al realizar una lectura, como la motivación o el interés (D5 y D6), una finalidad clara (D5), la concentración (D4) y un ambiente adecuado (D4). Los cuatro primeros, así como los conocimientos previos, encajarían dentro de los factores personales, según Vallés y Vallés (2006), pues son condicionantes cognitivo-lingüísticos del sujeto; en términos de González (2004), pertenecerían a las variables subjetivas. En cambio, el ambiente adecuado estaría incluido dentro de los factores de contexto (clasificación de Vallés y Vallés), pues está relacionado al bienestar psicofísico del lector y depende de lo

externo al sujeto para que influya; o se incluiría en las variables contextuales (clasificación de González). A continuación, se citan las afirmaciones que sustentan los factores mencionados:

La comprensión de lectura debe partir de básicamente nosotros le llamamos siempre la motivación... Partimos de ello porque en otros países no se trabaja la motivación porque ya el alumno está predispuesto. Lo que ocurre en Finlandia, ellos leen porque desean leer; o sea, no hay una motivación, digamos. (D5)

[Comprender] va desde el interés: hay alumnos que tienen mucho interés realmente en aprender los procesos para comprender un texto y se nota porque cuando uno ha dado las pautas, como el subrayado, por ejemplo, o pautas para hacer más fácil la lectura, más comprensible este proceso. (D6)

En el proceso de comprensión de lectura, la finalidad está dirigida hacia el interés que tiene, porque si hablamos de un lector y tiene esa necesidad de la lectura es porque tiene algún tipo de interés, un objetivo; entonces su objetivo puede ser simplemente de conocer algo que le interesa ya sea en su carrera, su ámbito laboral puede ser su objetivo; puede estar dirigido a un ámbito laboral; de repente, está buscando algún tipo de trabajo y quiere conocer, dependiendo de, digamos, la circunstancia que lo motiva. (D5)

Para empezar, para cuando nosotros hemos iniciado ya la comprensión lectora... les he pedido que tengan bastante concentración cuando leen, porque a veces se distraen mucho... Yo siempre les he dicho es que traten de concentrarse en su lectura. Entonces, siempre les digo: "Dejen de hacer todo", porque a veces están con el lápiz tajando, jugando, jalando el pelo, algo así. Entonces, les digo: "Dejen todo y dispónganse a leer", porque también... o echarse en la carpeta. Es como predisponerlos para la lectura, que también me parece importante. (D4)

[Para comprender] incluso les doy algunos *tips*, por así decirlo, para su casa; por ejemplo, traten de leer con las ventanas con luz, no escuchen música porque eso distrae. (D4)

Si bien los docentes mencionaron la importancia de este conjunto de factores que influyen en el nivel de comprensión de sus estudiantes, se evidencia, tanto en su discurso como en sus clases grabadas, que no incluyen todos en el desarrollo de sus clases, como el caso de D1 y las lecturas previas. Así también pasa con D5, que enfatiza varias veces la motivación que el docente debe promover en sus estudiantes, pero que, confrontada con la pregunta de por qué no incluye actividades de motivación en su clase, argumentó que no las

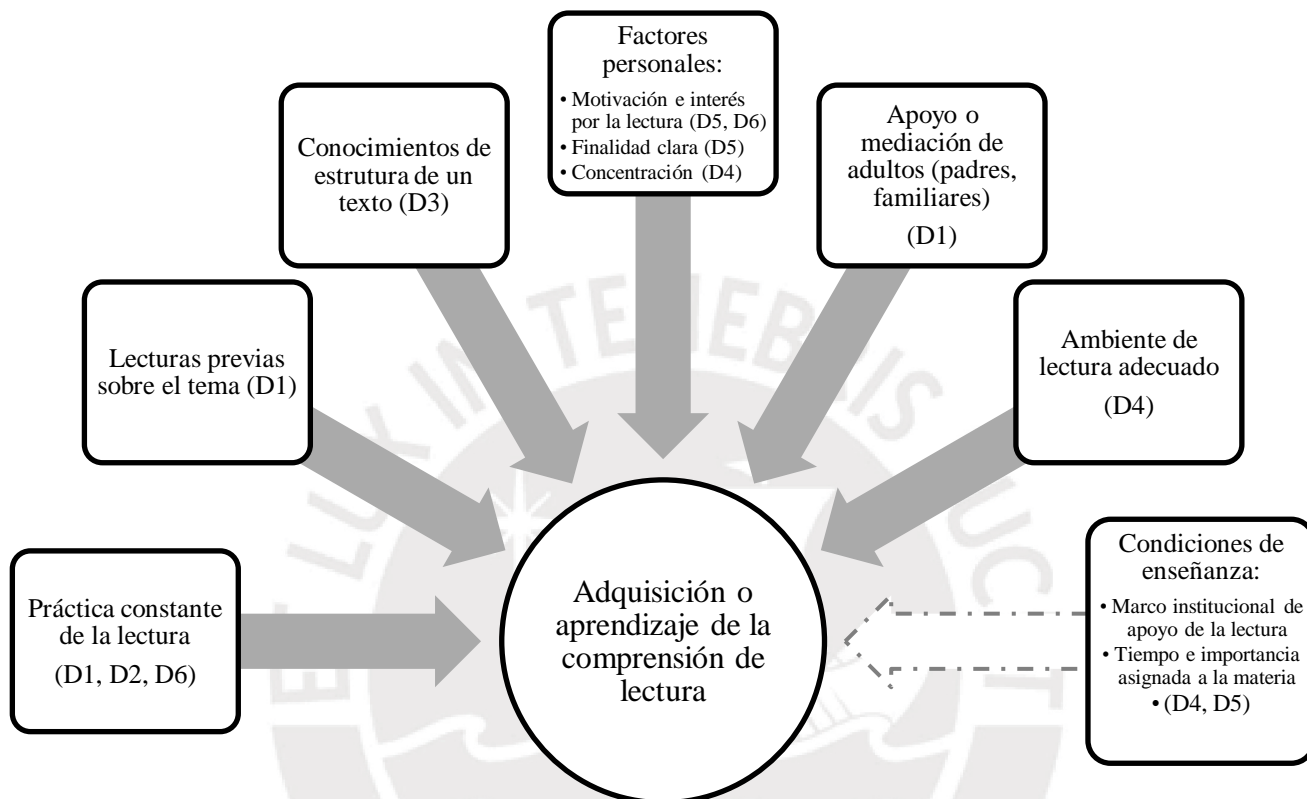
incorpora porque el tiempo es corto y por la falta de interés de la institución que se le asigna al curso de Razonamiento Verbal. Esto, junto a una falta de interés real de los estudiantes en la lectura, impedirían que el trabajo de comprensión de lectura sea óptimo. Esto concuerda con lo citado anteriormente por esta docente, quien aducía que el factor tiempo era aquello que no le permitía tampoco desarrollar actividades que incluyeran un juicio crítico. La cita completa es la siguiente:

Entonces partiendo de las autoridades que restan importancia a nuestra área es que tenemos esta limitación. Entonces contar con 55 minutos para nuestro curso... Entonces realmente la lectura no puede ser tan ajustada de tiempo porque una lectura implica un tiempo para comprender, implica un tiempo para discutir el mismo tema y eso se puede hacer en aula, pero nosotros estamos limitados a ello. Entonces si a mí me piden hacer un balance de lo que es la comprensión lectora en la institución, lamentablemente no vamos a tener resultados positivos; el alumno no va a llegar a comprender. (D5)

Esta visión de no lograr el objetivo del curso en clase, también la comparte la D4, pues tampoco cree que la comprensión se llegue a trabajar óptimamente. Ella, en cambio, lo atribuye a la manera como están planteadas las preguntas que miden la comprensión de lectura: con una pregunta de opción múltiple con cinco alternativas; sin embargo, declaró que se limita a trabajarlo de esta forma, porque es parte de sus actividades laborales dentro de la institución.

Lo que pasa es que, en la institución, básicamente en la institución trabajamos por unas claves. Entonces, si tú marcas claves y tienes una respuesta determinada, particularmente creo que no es la mejor forma de poder llegar a un proceso de comprensión lectora porque tendríamos que hacer otras cuestiones previas, como por ejemplo un análisis, que ellos solos vean, que ellos solos vayan discriminando, pero hacer además todo eso proceso cuando estás además predeterminado por una clave. No. Entonces, me parece que ahí el proceso de comprensión lectora, no sé si estaría bien dicho, no está bien llevado, enfocado, o de repente no es la finalidad mejor dicho la clave. (D4)

Esta cita constata, como se explicó, que la D4 maneja en su discurso un modelo interactivo de comprensión, puesto que incluye una participación cognitiva activa del estudiante, pero también se confirma que solo queda a nivel de discurso, porque no lo desarrolla en clase por la naturaleza, como ella describe, de la evaluación asignada por la



institución.

Figura 2. Factores que condicionan el aprendizaje de la comprensión de lectura

La figura 2 resume lo señalado por los docentes entrevistados como los factores que se relacionan con el aprendizaje o la adquisición de la comprensión de lectura en sus estudiantes. Se refieren a aspectos conductuales, personales, así como ambientales. El que se refiere a las condiciones de enseñanza o marco institucional demuestra que está

afectando indirectamente al aprendizaje del estudiante a través de las restricciones percibidas por el docente.

Concepción de estrategias de comprensión de lectura

Los seis docentes coincidieron en el hecho de que la enseñanza de la comprensión de la lectura se asocia con la enseñanza de estrategias para comprender aquello que sus estudiantes leen. Tres de ellos (D1, D2 y D4) lo mencionaron abiertamente mencionando la palabra “estrategia”. Las siguientes citas lo evidencian:

La enseñanza ya tiene que ver con estrategias ya, con estrategias, de que esa estrategia la comprenda el alumno. (D1)

Bueno, en realidad, no sé si tenga la pólvora para poder enseñar la estructura en realidad de cómo se enseña la comprensión lectura. Creo que hay muchas estrategias para... Yo creo que la comprensión de lectura no implica solo una estrategia. (D2)

Sin verlo desde el punto de vista de que tengo que marcar una clave para dar una respuesta e ingresar a la universidad, dejando de lado eso, creo que un profesor podría darles unas, no sé, estrategias, de repente, técnicas para que pueda mejorar o quizás ayudarlo un poco, con preguntas para que llegue a la respuesta o para que se vaya enmarcando, no sé, hacer algunas estrategias para que él pueda llegar, como orientarlo... (D4)

Los otros tres (D3, D5 y D6) empezaron de forma directa a explicar las estrategias que aplican conscientemente para ayudar a comprender a sus estudiantes, las que serán analizadas de forma conjunta en el siguiente apartado del uso de las estrategias.

Teniendo en cuenta que una estrategia es “un proceso de toma de decisiones (consciente o intencional) en los cuales una persona elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para cumplir una determinada demanda u objetivo” (Monereo, 1999, p. 27), todos los docentes, cuando se les preguntó si sabían lo que era una estrategia, la definieron resaltando, sobre todo, la presencia de un objetivo o finalidad que tiene que cumplirse. Esto se evidencia en estas citas:

Una estrategia es un medio para llegar a un fin (D1)

Estrategia lo veo como una forma de lograr un objetivo, claro, lograr un objetivo. (D2)

[Una estrategia es] el modo en el que tú enseñas al alumno, el modo que cualquier persona te pueda entender acerca de cómo te puede entender algo, es decir, es crear un camino para entender la lectura que vaya más allá de tu sensibilidad u opinión. (D3)

Una estrategia puede ser como que yo diseñe algo con ciertas actividades que yo vaya a diseñar para poder lograr un objetivo, por ejemplo. En el caso de la comprensión lectora, por ejemplo, que analicen el texto y todo eso. Entonces, voy planteándome como ciertas actividades dentro de esa estrategia del análisis, por así decirlo. (D4)

Estrategias vienen a ser como, digamos, un mecanismo y ese mecanismo te lleva a la consecución de un fin, cuál es la estrategia que voy a utilizar. Un mecanismo, una serie de etapas, una serie de elementos, etapas que uno lleva a cabo para algún un fin, algún objetivo. (D5)

Toda estrategia es planificada porque como hablamos que está dirigida a un objetivo. Como son una serie de acciones dirigidas con el fin de lograr algo, entonces como quiero lograr algo, tiene que haber una anticipación, tiene que haber una planificación. (D5)

[La estrategia] sería algo así como unos procedimientos que te permiten conseguir algo. Entonces, estrategias para entender un texto, por ejemplo, puede ser el subrayado, un procedimiento, un método para lograr un fin (D6)

Por otro lado, dos de ellos (D1 y D5) explicaron que las estrategias que emplean cuando enseñan varían según las circunstancias que se les van presentando; estas circunstancias suelen ser el nivel académico de los diferentes salones, la conformación de salones (más varones que mujeres) o circunstancias externas como el retraso que produce el profesor que enseña el curso previo a la clase de Razonamiento Verbal. Ellos lo explicaron así:

[La modificación] depende del salón. ¿Por qué? Porque, por ejemplo, aquí en esta institución los salones de la mañana están un poco más adelantados en el sentido de comprensión de lectura todo eso, pero los de los salones de la tarde... es diferente (D1)

No dicto de la misma forma en todos los salones. Hay salones donde hay más varones. Estamos hablando de 45 varones y dos mujeres. Obviamente que ahí la bulla va a ser mayor, entonces yo tengo que llevar una estrategia. Yo planifico, a ver ese salón, ya los conozco, bulleros, porque tienen varios ciclos; se creen que saben todo. Entonces ya tengo una estrategia diferente. El turno tarde, el turno tarde... Son jovencitos que recién han terminado

el colegio; allí mi estrategia es diferente. En otra institución, tengo tres horas: mi estrategia es totalmente diferente. (D5)

Estas citas evidencian una de las características esenciales del empleo de estrategias: su componente condicional, “que resulta del análisis sobre cómo, cuándo y por qué es adecuada una estrategia determinada, y que permite relacionar situaciones de aprendizaje concretas con determinadas formas de actuación mental” (Monereo, 1999, p. 26 y 27), como reflexionar y decir: “En estas condiciones, lo mejor es pensar o actuar así para lograr este objetivo”. Sin embargo, este rasgo de flexibilidad solo aparece cuando definieron una estrategia como parte de su proceso de explicación de un texto y no es incluido en la enseñanza de estrategias. En otras palabras, los docentes utilizan el componente condicional para mejorar su actividad docente, pero no les enseñan a incluir este componente a sus estudiantes cuando utilicen sus propias estrategias.

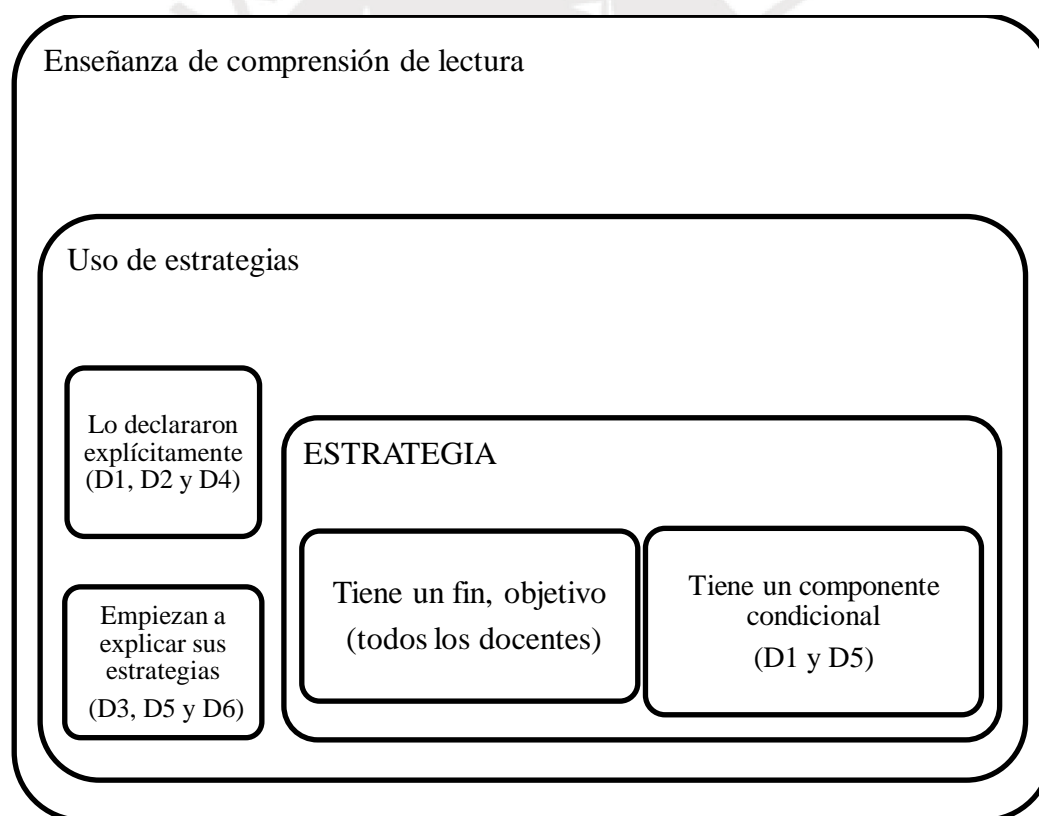


Figura 3. Concepción de estrategia de los docentes entrevistados

Las características que los docentes incluyeron en su concepción de estrategia se resume en la figura 3: cuando empezaron a explicar el proceso de comprensión de lectura

de un estudiante, todos, explícita o implícitamente, la asociaron con el uso de diferentes estrategias. Todos profesores, al describir una estrategia, mencionaron que esta implicaba la consecución de un fin u objetivo y dos de ellos identificaron el componente condicional como rasgo.

Uso de estrategias de comprensión de lectura

En la entrevista, se solicitó a los docentes que describieran aquellas estrategias que utilizaban en la enseñanza de la comprensión de lectura. Las que se encontraron se clasificaron, en primer lugar, en los diferentes momentos que implica la lectura: antes, durante y después; y, en segundo lugar, se clasificaron en aquellas que los docentes aplicaban o demostraban ante los estudiantes para que comprendieran la información del texto leído y aquellas que realmente enseñaban para que los estudiantes las usaran en su propio proceso de lectura.

En la tabla 1, se resume esta relación de estrategias. Se puede destacar del cuadro cuatro aspectos relevantes: existe solo una estrategia antes de la lectura, pues todas las demás se emplean durante y después de ella; la mayoría de estrategias analizadas son aplicadas por los docentes con la única finalidad de que los estudiantes comprendan a cabalidad lo que dice el texto, mas estas no son enseñadas; de las dos estrategias que se enseñan, estas solo se presentan al estudiante mediante el método de la instrucción directa, tomando en consideración una mínima participación del estudiante; y ninguna de las estrategias enseñadas es de naturaleza metacognitiva. Se analizará cada uno de estos aspectos descritos.

Tabla 2

Relación de estrategias de lectura demostradas o enseñadas por los docentes entrevistados, para los diferentes momentos de la lectura

	ESTRATEGIAS	<i>Se aplican, pero no se enseñan</i>	<i>Se enseñan modelando</i>
Antes de la lectura	Contextualización de la información y tema del texto (D3, D5 y D6)	Finalidad: Generar interés en la lectura que se va a realizar	
Durante la lectura	Subrayado de palabras clave (D1, D2, D5 y D6)		Instrucción directa Finalidad: Identificar las ideas principales del texto
	Lectura en voz alta (Todos)	Finalidad: Captar la atención del lector y explicar la información del texto	
	Contextualización con ejemplos de las unidades informativas (D1, D2, D3, D5 y D6)	Finalidad: Explicar la información del texto	
	Dar sinónimos y definiciones (D1 y D3)	Finalidad: Anticiparse a las preguntas y explicar la información del texto	
	Separación en unidades informativas (D4)		Instrucción directa Finalidad: Identificar las ideas principales del texto
Después de la lectura	Formulación de preguntas acerca de la información del texto (D4, D5 y D6)	Finalidad: Reconstruir el texto y responder las preguntas del libro	
	Contextualización con ejemplos (D1, D2, D3 y D5)	Finalidad: Explicar la información del texto	
	Confirmación de clave (D1)	Finalidad: Confirmar que la respuesta tiene un sustento en el texto	
	Utilización del error (D2)	Finalidad: Evidenciar que los estudiantes tienen interés en aprender	

La única estrategia de enseñanza que se emplea antes de iniciar la lectura la desarrollan D3, D5 y D6 con la finalidad de generar el interés del estudiante. Ellos les brindan una contextualización previa a los estudiantes acerca del tema central que encontrarán en el texto. Ante la pregunta de por qué contextualizan antes de la lectura, describen la estrategia así:

Digamos que es un anclaje, un anclaje a la experiencia. Yo me doy cuenta: cuando dicto la clase todos están así (gesto de aburrimiento), pero en el momento en que me pongo a narrar todos se quedan embobados y ese es el momento donde los puedo coger [captar su atención]. (D3)

[Contextualizo porque] trato de que ellos tengan interés, porque ya a ese texto [el segundo texto], ya perdieron el interés. Recuerda que el interés realmente son minutos. Entonces, tengo que recuperarlos.... Entonces, cuando yo veo que ya los estoy perdiendo, tengo que recuperarlos. (D5)

[Antes de leer el texto] trato de que ellos primero tengan una idea general, un contexto o una palabra que les genere inquietud o decirles. (D6)

La D5, específicamente, utiliza la estrategia de la contextualización cuando percibe que sus estudiantes no se muestran tan interesados en un segundo texto como en el primero que ella acaba de explicar; por eso, como se evidenció en el video, ella empezó con una pregunta relacionada al tema central que generaba controversia y logra, así, captar la atención de sus estudiantes una vez más. La D6 aplica esta estrategia, desde el principio, porque como ella misma afirma:

Porque si les mandase de frente a leer el texto, creo que los jóvenes estarían cansados, tantas horas ahí sentados, leyendo siempre en forma pasiva. Mejor, si tú le generas la curiosidad a alguien, me parece que tal vez puedas generarle mayor interés de leer. (D6)

Es importante confirmar que se trata de una estrategia que no se enseña al estudiante, sino una que utiliza el profesor en su práctica docente.

Las otras estrategias de enseñanza que utiliza el docente se realizan durante y después de la lectura. Son aquellas que, en su mayoría, tienen la finalidad de explicar la información que un determinado texto presenta; es decir, tienen el objetivo de hacer que el estudiante comprenda a cabalidad todo lo que propone el autor del texto, pues se recuerda

que estas prácticas docentes están enmarcadas en un modelo ascendente de comprensión de lectura. Así, los docentes, cuando explicaban la estrategia más utilizada para este fin, la contextualización, afirmaron lo siguiente:

Trato siempre... de explicar palabra por palabra porque me facilita mejor o me da mejor forma de yo poder transmitir lo que quiero decir a los alumnos, analizar cada palabra o analizar cada cosa que yo digo para que quede claro. (D2)

Los chicos ya no leen hace tiempo. Sus padres ya no leían. Entonces lo otro es dejarles cancha para que ellos resuelvan y explicar, pero yo creo que están, están en un nivel tan básico, la no élite, los no mejores, que el único modo es darles masticado todo. (D3)

Mi estrategia es plantear tema central, idea principal, y esa idea principal, yo la discrimino en torno a unidades informativas. Donde yo hago un alto y explico, estoy explicando esa unidad informativa; donde hago otro alto y explico, incluso con ejemplos, estoy hablando de otra unidad informativa. Entonces, debido a la explicación y a la lectura, ellos van discriminando cuál es más importante que la otra. (D5)

Considero que es importante también parafrasear el texto. ¿Por qué? Porque es la forma en la que ellos también van reconstruyendo la idea. Entonces, no leerlo dos, tres veces sino que se pongan a pensar: “Bueno, el texto trata de tal cosa”. Entonces, uno dice una palabra y ellos dicen: “Ah, ya, y trata de tal cosa, y trata de tal cosa”. Es como una lluvia de ideas que van armando algo. (D6)

Esta estrategia, como se evidencia, es aquella en la que el docente les explica a sus estudiantes la información que aparece en el texto con nuevos datos y brindándoles ejemplos; así, ellos, al recibir toda esta contextualización, logran comprender mejor el texto leído. Asimismo, las demás estrategias que se sitúan durante y después de la lectura se relacionan estrechamente, como ya se mencionó, a esta finalidad: el docente lee en voz alta para que sus explicaciones lleguen a todos sus estudiantes, les brinda las definiciones (o los sinónimos) de las palabras difíciles que va encontrando, va subrayando con ellos lo más importante o, en el caso de la D4, formula preguntas para la reconstrucción del texto. Al final, el docente D1, con la finalidad de demostrar que lo que se ha reconstruido está bien, cuando responde las preguntas que el libro tiene sobre cada lectura, vuelve al texto y confirma que la clave que se ha marcado es correcta porque aparece en el texto. Esta última estrategia, sobre todo, confirma una vez más el modelo ascendente en el que se localiza este docente. Finalmente, el D2, dentro del mismo modelo, despliega una estrategia parecida:

les da importancia a los errores de los estudiantes para explicarles que las respuestas incorrectas que ellos pudieron haber dado en una pregunta no coincide con lo que aparece en el texto.

Como es evidente de todo lo descrito, estas estrategias no se enseñan, pues, como ya se explicó solo les sirve a los docentes para asegurar la comprensión de la información de sus estudiantes. Sin embargo, en el análisis, se encontraron dos estrategias que sí se enseñan por cinco docentes: el subrayado de palabras claves, que la desarrollan cuatro docentes (D1, D2, D5 Y D6), y la separación de unidades informativas, aplicada por solo una (D4).

La identificación y subrayado de las palabras o conceptos claves, en primer lugar, es una estrategia que consiste en ubicar las palabras que se repiten a lo largo del texto, con la finalidad de elaborar el tema central del texto y poder reconstruir, a partir de lo central, lo demás. Esta estrategia es un claro ejemplo de la naturaleza ascendente de la concepción que poseen los profesores acerca de la comprensión de lectura, puesto que enfatiza la propagación de abajo-arriba: desde el reconocimiento visual de las letras y palabras hasta el procesamiento semántico del texto como un todo (Alonso y Del Mar, 1985). Los docentes describen la estrategia de esta manera:

La idea es que subrayen solamente, como yo les digo, palabras claves. Esas palabras clave son fundamentales. ¿Para qué? Para que, en realidad, uno sepa cuándo va a volver a releer el texto, leer esas palabras claves y a partir de ahí, armar su propio resumen ellos. (D1)

[En el texto, hay que] subrayar a partir del conector o las definiciones. Subrayas no una oración sino unas frases, por eso es que yo les decía ahí *key words*, palabras claves. (D2)

Cuando inicia este proceso, sobre todo en esta institución: ‘Marquen la palabra que se repite constantemente’. Y lo marcan. (D5)

Una vez subrayado, les pido a los jóvenes, tal vez al que está más cerca a mí. Le digo: ‘Voluntario, ¿puedes leer las palabras subrayadas?’ O sea, que le dé un sentido. Entonces comienza a leer. Entonces ya: ‘Eso lo que su compañero ha hecho es como un breve resumen del texto con sus propias palabras, uniendo las palabras principales’. (D6)

En segundo lugar, la otra estrategia que se enseña consiste en separar las oraciones de un texto, lo que la docente llama “unidades informativas”, con la finalidad de tener una

segmentación en la que se pueda discriminar la unidad informativa más importante. Una vez más, la concepción ascendente se encuentra presente en sus niveles medios, es decir, a nivel de oraciones (ya no desde letras o palabras) para pasar a reconocer las más relevantes y entender después el texto. La D4 explica la estrategia de esta manera:

Mi intención [al aplicar esta estrategia] es que ellos encuentren una idea completa. Entonces le ponen una barra donde esté el punto. Es como encontrar una estructura al texto para jerarquizar cuál es la más importante. (D4)

A través del video, se pudo observar que, si bien la docente explicaba detalladamente mediante instrucción directa la forma como los estudiantes deben separar las oraciones (utilizando “barritas”), no precisó los criterios que se deben tener en cuenta para decidir que una oración es más importante que otra. Lo que la docente, en cambio, hacía era decirles directamente a sus estudiantes cuál era aquella con más jerarquía, lo que estaría evidenciando que, dentro de su concepción de enseñanza, ella como docente tiene el rol activo de proveer información a los estudiantes, quienes la reciben con muy poca participación de ellos.

En efecto, todas estas estrategias descritas se aplican, por lo general, teniendo en cuenta mínimamente la intervención de los estudiantes a pesar de que algunas estrategias incluyan preguntas formuladas para ellos. Es más, si hay intervención, estas solo se traducen en respuestas sueltas dentro del salón. Este hecho se pudo evidenciar en las clases que fueron filmadas y que sirvieron de base para la entrevista.

Por el contrario, una enseñanza estratégica tiene una metodología específica con el fin de que los estudiantes no solo aprendan nuevas estrategias para su desempeño académico, sino que las modifiquen según su conveniencia. La mayoría de autores han coincidido en que un docente debe tomar en consideración tres diferentes momentos en la enseñanza de estrategias de aprendizaje: planificación, enseñanza y evaluación. Según Badía (2012), en cuanto a la planificación, será conveniente que el docente considere enseñar pocas estrategias que impliquen diferentes procedimientos, proponer actividades que lleven a sus estudiantes a reflexionar y debatir sobre los procesos de aprendizaje, a la vez que los incentive a utilizar las estrategias aprendidas. Durante la enseñanza, el docente deberá explicar y modelar la estrategia detalladamente cuantas veces sea necesario,

mientras promueve la reflexión de lo que se está enseñando dando a conocer la naturaleza flexible de las estrategias; además, deberá aumentar progresivamente la responsabilidad del estudiante apuntando a la autonomía. Con relación a la evaluación, el docente tendrá que evaluar el dominio conseguido en el uso de estrategias como también el proceso que llevó al estudiante a este dominio proporcionando en todo momento retroalimentación de las prácticas.

Basada en estas características, la enseñanza de estrategias llevará necesariamente a consecuencias metodológicas. Según Monereo (2000, citado en Badía, 2012), el docente, en primer lugar, presentará la estrategia mediante métodos como la instrucción directa o modelado metacognitivo; en segundo lugar, tendrá que inducir a sus estudiantes a que practiquen la estrategia a través de métodos como la interrogación metacognitiva o aprendizaje cooperativo; por último, como la finalidad de toda enseñanza estratégica es la autonomía, el estudiante deberá poner en práctica lo aprendido de forma independiente mediante el análisis y la discusión metacognitiva.

Según lo reportado en las entrevistas, la enseñanza de estrategias por parte de los docentes, en este análisis, se estaría realizando de forma incompleta, pues esta solo se restringe a la presentación de la estrategia a través de la instrucción directa, en el que el docente es el que les dice qué es lo que tienen que hacer con la información del texto, de modo trasmisivo. Así, los docentes no describen ninguna actividad que se relacione a la práctica dirigida y tampoco con la práctica independiente, además que no se menciona, por lo general en su discurso, actividades de evaluación del estudiante en clases, puesto que es el docente el que maneja y presenta las estrategias sin que el estudiante las practique de manera controlada. Esto se explicaría porque, dentro de la concepción del docente acerca de la comprensión de lectura, no se estaría incluyendo la evaluación, pues está a cargo de la institución a través de las pruebas calificadas que quincenalmente rinden los estudiantes. En otros términos, el docente tiene la concepción de que la evaluación no forma parte de sus responsabilidades.

Finalmente, se determinó, después de analizar meticulosamente las dos únicas estrategias que se enseñan, que ninguna de ellas era de naturaleza metacognitiva, pues no se le guía al lector a “seguir un plan lo suficientemente flexible que se pueda ir ajustando al

propósito de una lectura, al tipo de texto, a las demandas de una tarea y a la consecución de sus objetivos mediante la participación de actividades directamente relacionadas con la planificación, supervisión y evaluación del proceso” (Acevedo y Cañón, 2012, p. 34). Es decir, no se incentiva en el estudiante a tener conciencia de su propio proceso lector y modificarlo de acuerdo a sus necesidades; solo se le presenta la estrategia con la esperanza de que ellos la apliquen.

Integración de la discusión de resultados

Este acápite presenta una integración de la discusión con el propósito de poner en claro algunas posibles explicaciones de los resultados hallados en la investigación, a la luz de las características de los docentes participantes y de sus posibles teorías implícitas, así como, de la naturaleza de la educación preuniversitaria y de la formación pedagógica.

Los participantes de esta investigación pertenecían a dos áreas de las Humanidades: cuatro son filósofos y dos son lingüistas. Cabe resaltar que, según los datos recogidos de la ficha de datos de los participantes, los cuatro docentes que han estudiado Filosofía empezaron en el ámbito de la docencia de manera empírica; es decir, todo lo que saben acerca de la enseñanza lo han aprendido por la experiencia, pues ninguno de ellos contaba (hasta el momento de la entrevista) con formación docente de ningún tipo. En cambio, ambas lingüistas sí contaban, con dos años de estudios en Educación, ya sea en programas de licenciatura o de maestría. Este panorama, no obstante, no marca una diferencia entre los docentes, en cuanto a su concepción sobre la enseñanza y la comprensión de lectura, así como, en la puesta en marcha de la misma en el aula. Esto se evidencia en los resultados obtenidos en la presente investigación, puesto que todos los docentes concibieron el proceso de enseñanza-aprendizaje centrado en su papel como docente encargado de presentar estrategias de modo que presente al estudiante más información que le permita comprender el texto de manera cabal, pero pocas de estas estrategias son intencional o expresamente enseñadas para este fin y ninguna es evaluada. Se infiere que la concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje solo se restringía a la labor del docente como transmisor de información y no como alguien que conducía al estudiante al uso autónomo de estrategias, lo que evidencia un modelo tradicional trasmisionista de la educación. Asimismo, otra concepción de los docentes que se encontró se refirió a la comprensión de

lectura como un modelo ascendente, en el que el lector comienza por la decodificación de lo escrito hasta extraer el significado de las ideas que plantea el autor del texto. Esta afirmación se refrendó en lo respondido por los docentes cuando se les preguntó cómo entendían la comprensión de lectura. También, a partir del análisis de la naturaleza de las estrategias que empleaban en sus prácticas. Este modelo ascendente es predominante en todos los participantes, aun en aquellos dos docentes lingüistas, que en el discurso expresaban un modelo pseudointeractivo. Probablemente este discurso lo podrían haber adquirido en la formación pedagógica que afirmaron haber tenido.

Los dos modelos encontrados, sobre la enseñanza y sobre la comprensión de lectura, estarían teniendo un papel influyente en la concepción de sus estudiantes sobre la comprensión de lectura, fundamentalmente como un resultado (la comprensión implica la extracción de las ideas del texto) y no como un proceso de construcción mental. El siguiente esquema lo resume así:

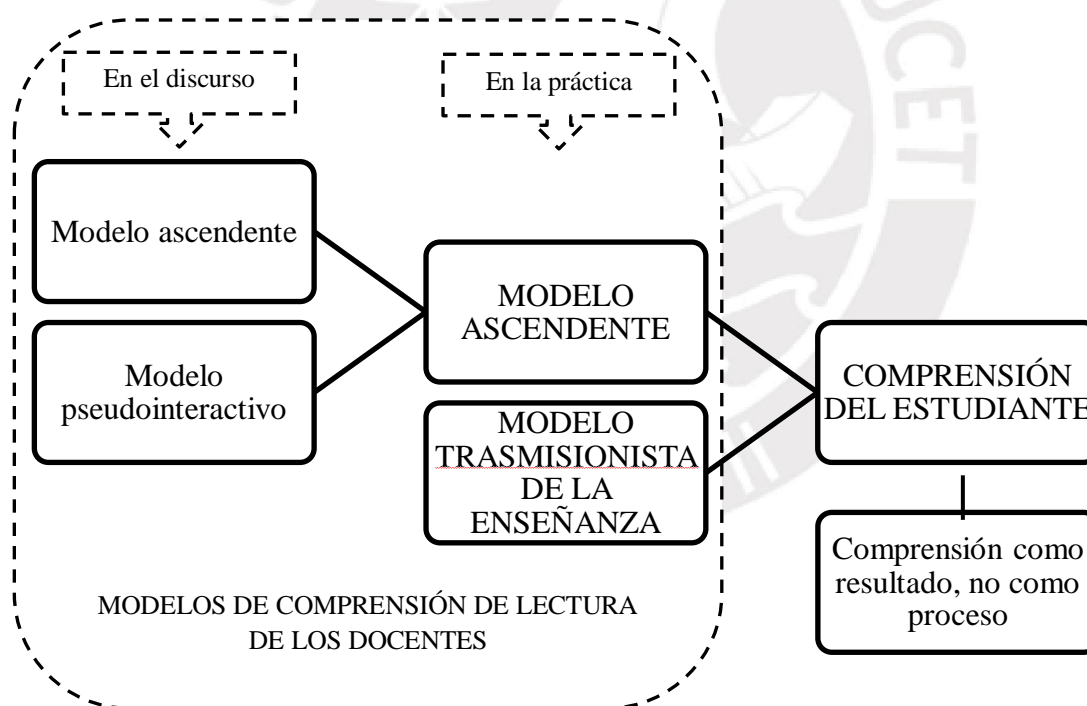


Figura 4: Modelos de comprensión de lectura que posee el docente

Es importante explicar la razón de por qué las profesoras lingüistas con formación docente también, en su práctica, se ceñían a estos dos enfoques. Probablemente, este hecho estaría relacionado con dos factores: 1) las teorías implícitas que subyacen en el docente sobre la enseñanza y el aprendizaje de la comprensión de lectura y 2) la naturaleza de la educación preuniversitaria en la institución en la que laboran.

Para comprender cómo se relacionan las teorías implícitas que subyacen en el docente sobre la enseñanza y el aprendizaje de la comprensión de lectura, se toma en consideración que “la comprensión de lectura, al ser una capacidad, requiere para su desarrollo de un conjunto de experiencias que tienen que ser realizadas en entornos culturalmente organizados” (Monereo, 1999, p. 18), entornos que en la escuela se constituyen como sesiones de aprendizaje, en los que evidentemente, el docente toma decisiones sobre el qué, para qué y cómo enseñar; dichas decisiones son guiadas, naturalmente, por sus conocimientos y experiencias (Gonzales, 2012), que formaron sus concepciones. Así, cada uno de los docentes posee sus propias concepciones que constituyen su propia teoría sobre lo que es aprender y enseñar, aunque muchas veces no sepan siquiera que las tienen y en qué consisten; estas se llaman teorías implícitas (Pozo, *et al*, 2006). Muchas de estas teorías procederían de la instrucción formal o no formal que han recibido sobre los procesos educativos, incluso “se ha dicho que los profesores enseñan en gran medida reproduciendo el modelo que vivieron cuando eran alumnos” (Pozo, *et al*, 2006, p. 34).

En este contexto, las docentes, aun aquellas que han recibido instrucción formal en pedagogía, replican modelos aprendidos anteriormente durante su experiencia como estudiantes (D4) y docentes aprendices (D5). La D4, al preguntársele cómo había aprendido a comprender lo que leía, narró su experiencia como estudiante de nivel secundario, en la que su profesora de Lenguaje se configuraba como una persona significativa en su proceso de aprendizaje, puesto que ella, después de pedirle a sus estudiantes que leyeran iba reconstruyendo el texto mediante preguntas retóricas, práctica que era replicada exactamente por la D4 en su salón de clases. Por su parte, la D5 recordó como experiencia significativa, la preparación que recibió como docente novel en la primera academia

preuniversitaria en la que laboró; en la que capacitaron a los docentes en cómo transmitir la información en un rol completamente activo centrado en el profesor y su manejo de aula.

En conclusión, la explicación que estaría dando cuenta de la contradicción que se establece entre la formación pedagógica de estas dos profesoras y sus prácticas docentes se expresa en términos de concepciones y teorías implícitas. No obstante, estas teorías que dirigen la conducta docente en el aula no son exclusivas a estos dos casos, puesto que los demás docentes (D1, D2 y D6), al analizar las narraciones de sus experiencias significativas han evidenciado que, en gran medida, están replicando aquellos modelos que se configuraron importantes para ellos y que les ayudaron al aprendizaje o el mejoramiento de la comprensión de lectura. Según las entrevistas, el profesor universitario que en clases leía los textos con temas relacionados a su curso y a la vez explicaba aquello leído (D1) o el padre que leía y explicaba cuentos peruanos para que su hijo se interesara en la lectura (D2) o la señorita que enseñaba a comprender párrafos de la Biblia mediante explicaciones que se centraban en una sola interpretación (la religiosa) (D6) marcaron el proceso de aprendizaje de estos docentes. El único caso en el que no se registró una persona significativa fue el del D3, quien es el docente que utiliza la estrategia de la contextualización (brinda explicaciones, contexto y ejemplos para explicar la información del texto) durante toda su clase y con más frecuencia; él, en cambio, manifestó que la razón de la utilización de esta estrategia es la facilidad y comodidad que encuentra en ello, puesto que, al trabajar como corrector de textos por muchos años, posee un vasto bagaje cultural que, en sus palabras, deseaba compartir con sus estudiantes.

Con respecto a la naturaleza de la educación preuniversitaria, aquella que prepara a estudiante “antes de presentarse a un concurso de admisión, generalmente de alguna universidad” (Hurtado, 2007, p. 168), esta hace que los docentes que están a cargo de los diversos cursos, no vean el avance individual de sus estudiantes, sino los resultados del grupo después de haber rendido un examen de admisión. El papel de ellos se restringe, por lo general, a elaborar una clase de contenidos teórico-prácticos de temas que alguna vez habían desarrollado en el colegio los estudiantes (Hurtado, 2007). Esta situación se agrava cuando los temas que exigen las universidades muchas veces resultan completamente nuevos para los estudiantes, pues son temas que no están incluidos en el Diseño Curricular

Nacional (DCN). Este conjunto de circunstancias se replica en la institución en la que laboran los docentes participantes; además, la comprensión de lectura se evalúa a través de exámenes con preguntas de opción múltiple, en las que los estudiantes deben marcar la clave correcta. Las preguntas, mayoritariamente, tienen la intención solo de medir aquella información que proviene del texto. Las autoridades encargadas de elaborar las preguntas para los exámenes y los materiales con los que se trabaja con los estudiantes tienen esa consigna, lo que descarta la evaluación de varios aspectos importantes en la comprensión de lectura como sus conocimientos previos, las conclusiones individuales a las que se pueda llegar, las críticas que puedan surgir acerca del tema tratado en el texto, etc.; sobre todo, genera que los docentes se centren, muchas veces, solo en que sus estudiantes entiendan la idea principal de un texto y en alguna información específica para que puedan marcar las respuestas correctas a las preguntas propuestas del material.

Asimismo, el número elevado de temas que se abordan en el curso, que incluyen los visto en el colegio y los nuevos exigidos por la universidad, y el limitado tiempo para tratarlos en pocas sesiones de clase de 55 minutos cada una contribuiría a afianzar este enfoque de clase básicamente transmisionista. Tres de los docentes (D5, D4 y D3) manifestaron que, por contarse con tan poco tiempo a la semana, se limitaban a desarrollar las preguntas propuestas para cada texto mediante la identificación de lo más importante cuando en realidad, como se sabe, la enseñanza de la comprensión de lectura tiene la posibilidad de sustituir lo tradicional por una enseñanza más estratégica, la cual “persigue la construcción de un aprendizaje significativo, profundo, transferible de una a otra área del conocimiento” (Monereo, 2001, p. 42). Una enseñanza así implica actividades de motivación, de planificación de la actuación, de regulación y autoevaluación, “de tal manera que el profesor ceda el control del proceso a los alumnos y estos vayan haciéndose progresivamente responsables de su propio aprendizaje” (Monereo, 2001, p. 43); un proceso de esa naturaleza, entonces implicaría la inclusión de tiempos extendidos en los que se pueden desarrollar diferentes tipos de actividades.

Hasta ahora, los dos factores involucrados ayudan a comprender los dos modelos de práctica docente encontrados en esta investigación; estos se constituyen como los principales. Sin embargo, surge, en el posterior análisis y reflexión de los datos, que habría

un tercer factor que se relacionaría no solo con los resultados, sino también está en estrecha vinculación con aquello que la D3 y la D4 estarían ignorando: la naturaleza de los cursos de pedagogía que realizaron o, en el caso de los demás docentes, la ausencia de formación pedagógica. En el caso de D3 y D4, estos cursos pedagógicos no estarían cumpliendo con intentar cambiar aquellas teorías implícitas de los docentes que se contradicen con paradigmas actuales de la educación; en el caso de los demás, la falta de formación en temas pedagógicos haría que los docentes adopten con más facilidad modelos anteriores y no tengan conocimientos sólidos acerca de conceptos de enseñanza y aprendizaje. Así, este último factor estaría incidiendo en la desarticulación de conocimientos y concepciones que poseen acerca de cómo sus estudiantes deben aprender a comprender. Entonces, el esquema final de factores que se relacionarían con las concepciones y prácticas docentes se grafica así:

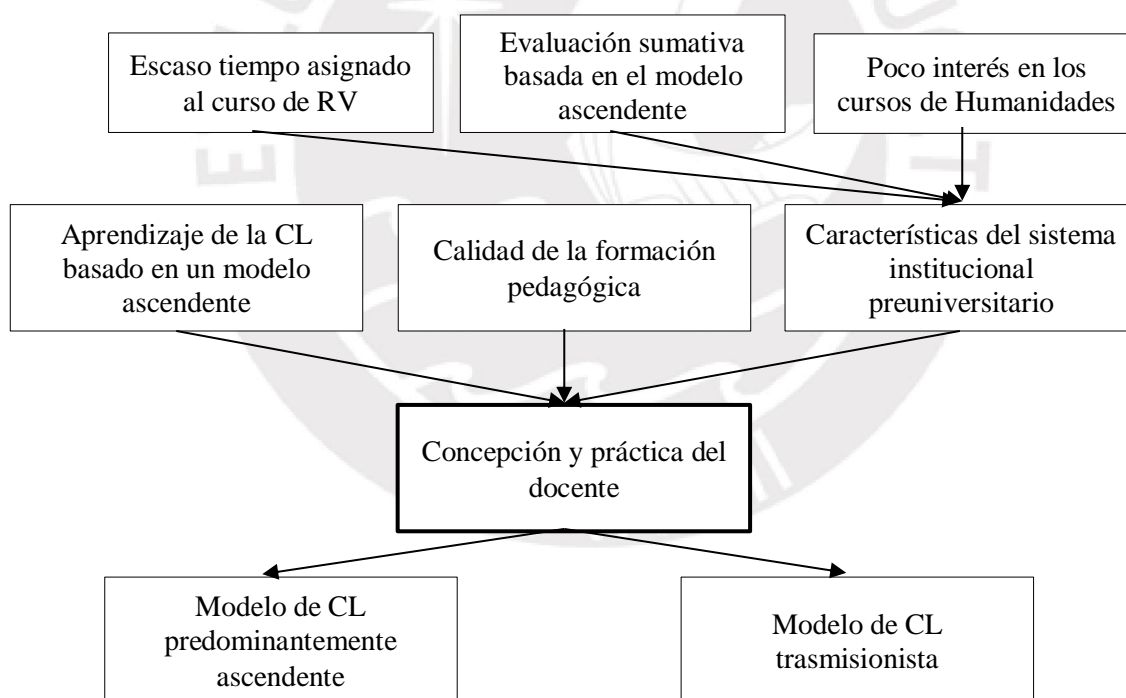


Figura 5: Factores que se relacionan con la concepciones y prácticas docentes

Los resultados de la interrelación de los modelos que se encontraron en los docentes se reflejan claramente en el modo de enseñanza. Así, ellos enfatizan en el discurso la importancia de ciertas condiciones para que el proceso de comprensión de lectura sea óptimo en sus estudiantes, pero no describen cómo se da este proceso de manera específica; asimismo, muchas de estas no se incluyen como parte de su práctica docente. También los docentes señalaron la importancia de factores como las lecturas previas, conocimientos de estructuras textuales, la práctica, la motivación o interés, la finalidad de lectura, la concentración y un ambiente adecuado. De estas condiciones que se consideran importantes, la mayoría se introdujeron a través de instrucciones y explicaciones verbales, desarrolladas exclusivamente por el docente, sin la participación activa del estudiante, o simplemente no se evidenció que hayan sido introducidas en clase. Sin embargo, en cuanto a la enseñanza de la comprensión de lectura, resulta importante resaltar que todos los docentes la relacionaron con el uso de estrategias de manera explícita (D1, D2 y D4) o de manera implícita (D3, D5 y D6 empezaron directamente a describir las estrategias que utilizan), posiblemente porque ellos poseen la concepción transmisionista del rol activo del docente, en la que se deben de valer de cualquier elemento que los pueda ayudar a mejorar su desempeño en clase, como el uso de estrategias.

Al describir las estrategias que utilizan, se confirmó el modelo ascendente en el que se ubican todos los docentes, puesto que la mayoría de ellas tienen como objetivo explicar la información que el autor propone en el texto. Además, en concordancia con su modelo transmisionista, estas estrategias solo son aplicadas por los docentes, mas no enseñadas, a excepción de dos: el subrayado de palabras clave (D1, D2, D5 y D6) y la separación en unidades informativas (D4), en las que el profesor explica paso a paso lo que se debe realizar (modela la estrategia), pero no realiza luego actividades de práctica en las que los estudiantes puedan utilizar la estrategia, pues se espera, en términos de los docentes, que ellos las apliquen por su cuenta. Tampoco se realizan actividades de evaluación, pues los docentes, en esta institución, tienen la concepción de que la evaluación no es parte de su labor, ya que la institución se encarga de evaluarlos de modo sumativo cada quince días. Finalmente, si bien es cierto que el profesor modela la estrategia explicando los pasos de su aplicación, en ningún momento, evidencia los procesos mentales implicados por los que debe pasar un lector, por lo que estas estrategias no son de naturaleza metacognitiva. En la

investigación, en conclusión, no se encontró ninguna estrategia metacognitiva de comprensión de lectura. Esta conclusión se vincularía con los tres factores que explican el enfoque transmisionista de la educación y el modelo ascendente de la comprensión de lectura de los profesores: las teorías implícitas que subyacen en ellos semejantes a los presupuestos metodológicos propios de una educación preuniversitaria limitan las actividades metacognitivas que podrían realizar los estudiantes, ya que son concebidos en roles pasivos que se restringen a marcar claves correctas en evaluaciones predeterminadas; este panorama no mejora si se toma en consideración el poco efecto que tuvieron los cursos pedagógicos en la formación de los dos docentes que accedieron a ellos.

Por estas razones, se recomiendan principalmente, a raíz de esta investigación, capacitaciones docentes que se centren en las creencias implícitas no solo de los docentes, sino también de las autoridades a cargo de las instituciones preuniversitarias de ingeniería con la finalidad de que atraviesen por un proceso de reflexión sobre la práctica educativa y valoren una enseñanza que guíe al estudiante a ser autónomo en su aprendizaje a través de la reflexión de su propia actividad, sobre todo en el campo de la comprensión de lectura, que se configura, como se sabe, valiosa para su desarrollo. Asimismo, se propone una línea de investigación que dé cuenta de las implicancias de la comprensión de lectura en áreas de ciencias como la ingeniería para que se desplieguen estrategias más personalizadas con estos estudiantes.

Conclusiones

A partir de los resultados de la investigación, se llega a las conclusiones que se presentan a continuación:

1. El proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de lectura por parte de los profesores en la investigación es docente-centrado; esto es, se enfoca en el papel activo y trasmisionista del docente, lo que deja al estudiante en un papel en el que se limita a recibir la información procesada y explicada del texto que lee. La educación, en este sentido, se ubica en un modelo tradicional.
2. Todos los docentes de la investigación conciben un modelo ascendente de la comprensión de lectura, el que implica una comprensión de abajo a arriba, desde la decodificación a la extracción de las ideas del texto. Este modelo predomina, aun en las dos docentes que recibieron formación pedagógica en su trayectoria académica.
3. Los dos modelos mencionados, el de enseñanza tradicional y el de la lectura ascendente, estarían configurando en el estudiante una concepción de la comprensión de lectura como un resultado, pues la finalidad de las tareas que les proponen sus docentes es identificar la idea principal que el autor da o “reconstruir” (parafrasear) el texto leído. Esto difiere del modelo interactivo propuesto por la literatura como un proceso que comprende un texto, que será leído, y un lector activo, que lo procesa y reconstruye mentalmente, de forma intencional, utilizando estrategias y en base a un conjunto de experiencias relacionadas con lo que está leyendo.
4. Los modelos de enseñanza y lectura hallados en la investigación estarían relacionados con tres factores: las teorías implícitas que subyacen en las concepciones de los docentes, que se configuran a partir de personas significativas que les enseñaron a comprender los textos de manera tradicional y ascendente; la naturaleza de la educación preuniversitaria que presenta la institución en la que laboran, la que incentivan el modelo ascendente en las evaluaciones; y la ausencia de formación pedagógica, que incida en los procesos mentales que llevan a la comprensión de lectura.

5. Del total de las nueve estrategias de comprensión de lectura mencionadas por los participantes, solo dos se enseñan a los estudiantes; las demás son solo utilizadas por el docente en las actividades de clase. Todas ellas son compatibles con la naturaleza del modelo ascendente y el modelo tradicional educativo que subyacen en las concepciones de los docentes: todas sirven para explicar la información del texto. Las dos estrategias de comprensión de lectura que si se enseñan, solo son presentadas por instrucción directa a los estudiantes, sin proporcionarles un tiempo de práctica y un proceso evaluativo sobre su uso. Por último, ninguna de las estrategias, enseñadas o no, son de naturaleza metacognitiva, pues ninguna evidencia cómo el estudiante debe ser consciente de lo que implica la puesta en práctica de una estrategia de comprensión de lectura.



Referencias bibliográficas

- Acevedo, A. y Cañón, L. (2012). Análisis sobre los procesos cognitivos implícitos en la comprensión de textos. *Revista de Investigaciones UNAD*. Bogotá: Volumen 11. Número 2
- Alcalá, G. (2012). *Aplicación de un programa de habilidades metacognitivas para mejorar la comprensión lectora en niños de 4to grado de primaria del colegio parroquial Santísima Cruz de Chulucanas*. Piura: Repositorio Institucional Pirhua – Universidad de Piura
- Alliende, F. y Condemarín, M. (1986). *La lectura*. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello
- Alonso, J. y Del Mar, M. (1985). Comprensión lectora: modelos, entrenamiento y evaluación. *Infancia y Aprendizaje*. 31-32, 5-19
- Anmarkrud, O. y Braten, I. (2009). *Motivation for reading comprehension*. *Learning and Individual Differences*, 19(2), 252-256
- Badía, A. (Coord.) (2012). *Estrategias y competencias de aprendizaje en educación*. Madrid: Síntesis
- Baker, L., y Brown, A. L. (1984). Metacognitive skills and reading. *Handbook of research in reading*, 353-395
- Baker, L. (2002). Metacognition in comprehension instruction. *Comprehension instruction: Research based best practices* 77-95
- Baker, L. (2005). Developmental Differences in Metacognition: Implications for Metacognitively Oriented Reading Instruction. En *Metacognition in Literacy Learning*, 61-79
- Brown, A. (1978). Knowing when, where, and how to remember: A problem of metacognition. *Advances in instructional psychology*
- Cárdenas, R y Santrich, E. (2015). *Factores asociados a la comprensión lectora en los estudiantes de noveno grado de la I.E.D “Jesús Maestro Fe y Alegría” de Barranquilla*. Barranquilla: Universidad de la Costa CUC
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1998). *Enseñar lengua*. Barcelona: Grao
- Condemarín, M. (2001). *El poder de leer*. Santiago de Chile: Mineduc.

- Condori L. (2006). *Aplicación de estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora en alumnos de educación primaria*. Recuperado de <http://www.monografias.com/trabajos39/estrategiascomprension-lectora/estrategias-comprension-lectora.shtml>
- Cooper, J. (1990). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Única Edición. Madrid: Editorial Visor/MEC.
- Cross, D. R. y Paris, S. G. (1998). Developmental and Instructional Analyses of Childre's Metacognition and Reading Comprensión. *Journal of Education Psychology*, 80(2) 131-142
- Díaz Barriga, F. & Hernández, G. (2002) *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una perspectiva constructivista*. México D.F.: McGraw-Hill
- Donndelinger, S. J. (2005). Integrating Comprehension and Metacognitive Reading Strategies. En *Metacognition in Literacy Learning*, 241-260
- Ezell, H. , Hunsicker, S. y Quinque, M. (1997). Comparison of two strategies for teaching reading comprehension skills. *Education y Treatment of Children*, 20(4) 365-382.
- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. *The nature of intelligence*, 231-235
- Flavell, J. H. (1977). *Cognitive development* (1st ed). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall
- Flavell, J. H. y Wellman, H. M. (1977). Metamemory. *Perspectives on the development of memory and cognition*
- Flavell, J. H. (1979). Metacognitive and cognitive monitoring: A new area of cognitive developmental inquiry. *American Psychologist*, 34 (10), 906-911
- Fries, C. (1962). *Linguistics and reading*. Nueva York: Holt, Rinehart y Winston.
- Ghaith, G. Y Obeid, H. (2004). Effect of think alouds on literal and higher-order reading comprehension. *Educational Research Quarterly*, 27 (3), 49-57.
- Gil, J. (2009). Hábitos y actitudes de las familias hacia la lectura y competencias básicas del alumnado. En *Revista de Educación*. Sevilla, pp. 301-322
- Gonzales, M. (2012). *Teorías implícitas de docentes del área de Comunicación acerca de la comprensión de lectura*. Tesis para optar el grado de Magíster en Educación con mención en Currículo. PUCP
- González, A. (2004). *Estrategias de comprensión lectora*. Madrid: Editorial Síntesis, S.A.

- Ghaith, G., & Obeid, H. (2004). Effect of think alouds on literal and higher-order reading comprehension. *Educational Research Quarterly*, 27 (3), 49-57
- Guerra, J. y Guevara, C. (2017). Variables académicas, comprensión lectora, estrategias y motivación en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(2), 78-90.
- Guthrie, J., van Meter, P., McCann, A., Wigfield, A., Bennett, L., Poundstone, C., Rice, M., Faibisch, F., Hunt, B. y Mitchell, A. (1996). Growth of literacy engagement: changes in motivations and strategies during concept-oriented reading instruction. *Reading Research Quarterly*, 31(3), 306-332.
- Hernández, A. y Quintero, A. (2007). *Comprensión y composición escrita*. Madrid: Editorial Síntesis, S. A.
- Hurtado, L. (2006). Acerca de la preparación preuniversitaria. *Revista del Instituto de Investigaciones Educativas*. Año 10 N° 17, 167 - 174
- Israel, S. y Massey. (2005). Metacognitive Think-Alouds: Using a Gradual Release Model with Middle School Students. En *Metacognition in Literacy Learning*, 183-198
- Jacobs, J. y Paris, S. (1987). Children's metacognition about reading: Issues in definition, measurement, and instruction. *Educational Psychologist*, 22, 255-278
- López, G. y Arciniegas E. (2003). El uso de estrategias metacognitivas en la comprensión de textos escritos. *Revista Lenguaje*, 31, 118- 141
- Martínez, M. (2006a). *La investigación conceptual*. Revista IIPSI, 9 (1), 123 – 146. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2238247>
- Martínez, M. (2006b). *Validez y confiabilidad en la metodología cualitativa*. Paradigma, 27 (2), 1-11. Recuperado de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1011-22512006000200002&script=sci_arttext
- Mason, L. H., Snyder, K. H., Sukhram, D. P. y Kedem, Y. (2006). TWA + PLANS strategies for expository reading and writing: effects for nine fourth-grade students. *Exceptional Children*, 73 (1), 69-86
- Molina, L. (2006). “Lectura y educación: los hábitos lectores y su repercusión académica en Educación Secundaria Obligatoria”. En *Revista OCNOS* n° 2, 2006, p. 103-120.
- Molina, S. (1991). *Psico-pedagogía de la lectura*. Madrid: Ciencias de la Educación Preescolar y Especial

- Monereo, C. (1999). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Graó
- Monereo, C. (Coord.). (2001). *Ser estratégico y autónomo aprendiendo. Unidades de enseñanza estratégica para la ESO*. Barcelona: Graó.
- Osses, S. y Jaramillo, S. (2008) Metacognición: un camino para aprender a aprender. *Estudios Pedagógicos*, 34(1), 187
- Pozo, J., Scheuer, N., Pérez, M., Mateos, M., Martín, E. y De la Cruz, M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: Graó
- Pinzás, J. (1995). *Leer pensando*. Lima: Asociación de Investigación Aplicada y Extensión Pedagógica Sofía Pinzás
- Pérez, J. (1998). *La necesidad y el placer de leer*. Lima: Editorial Popular
- Pressley, M., y Afflerbach, P. (1995). *Verbal protocols of Reading: The nature of constructively responsive reading*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates
- Quino, M. (2010). *Evaluación del plan lector en la educación secundaria de las instituciones educativas públicas de la red 7 del Callao*. Lima: Escuela de Postgrado de la Universidad San Ignacio de Loyola
- Rivas, A. (2015). *América Latina después de PISA: lecciones aprendidas de la educación en siete países (2000-2015)*. Buenos Aires: CIPPEC-Natura-Instituto Natura.
- Rutas de Aprendizaje (2015). *Comunicación*. Lima: Biblioteca Nacional del Perú.
- Solé, I. (2000). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Grao
- Thomas, E. L., y Robinson, H. A. (1972). *Improving Reading in every class: A sourcebook for teachers*. Boston: Allyn & Bacon
- Vallés, A. y Vallés, C. (2006). *Comprensión lectora y estudio. Intervención psicopedagógica*. Valencia: Promolibro.
- Villalón, M. (2004). El procesamiento metacognitivo en la enseñanza y el aprendizaje. En Castañeda, S (Ed.) *Educación, aprendizaje y cognición. Teoría en la práctica*. México, D.F: El Manual Moderno
- UNESCO (2004). *Informe Pisa*. Fondo de Desarrollo: UNESCO

Apéndices

Apéndice A: Consentimiento informado

PROTOCOLO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPANTES

El propósito de este protocolo es brindar a los y las participantes en esta investigación, una explicación clara de la naturaleza de la misma, así como del rol que tienen en ella.

La presente investigación es conducida por Ana Lisbeth Travezaño Riega de la Pontificia Universidad Católica del Perú. La meta de este estudio es explorar las concepciones que un docente tiene acerca de la enseñanza de la comprensión de lectura.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder una entrevista, lo que le tomará 45 minutos de su tiempo. La conversación será audiograbada, así la investigadora podrá transcribir las ideas que usted haya expresado. Asimismo, se filmará una sesión de clase que servirá de base para la entrevista con el profesor(a). Una vez finalizado el estudio los vídeos y las grabaciones serán destruidas.

Su participación será voluntaria. La información que se recoja será estrictamente confidencial y no se podrá utilizar para ningún otro propósito que no esté contemplado en esta investigación.

En principio, las entrevistas realizadas a usted serán anónimas, por ello serán transcritas utilizando código de identificación sin consignar sus nombres y apellidos. Si la naturaleza del estudio requiriera su identificación, ello solo será posible si es que usted da su consentimiento expreso para proceder de esa manera.

Si tuviera alguna duda con relación al desarrollo del proyecto, usted es libre de formular las preguntas que considere pertinentes. Además puede finalizar su participación en cualquier momento del estudio sin que esto represente algún perjuicio para usted. Si se sintiera incómoda o incómodo, frente a alguna de las preguntas, puede ponerlo en conocimiento de la persona a cargo de la investigación y abstenerse de responder.

Muchas gracias por su participación.

Nombre del Investigador responsable

Firma

Fecha

Yo, _____ doy mi consentimiento para participar en el estudio y soy consciente de que mi participación es enteramente voluntaria.

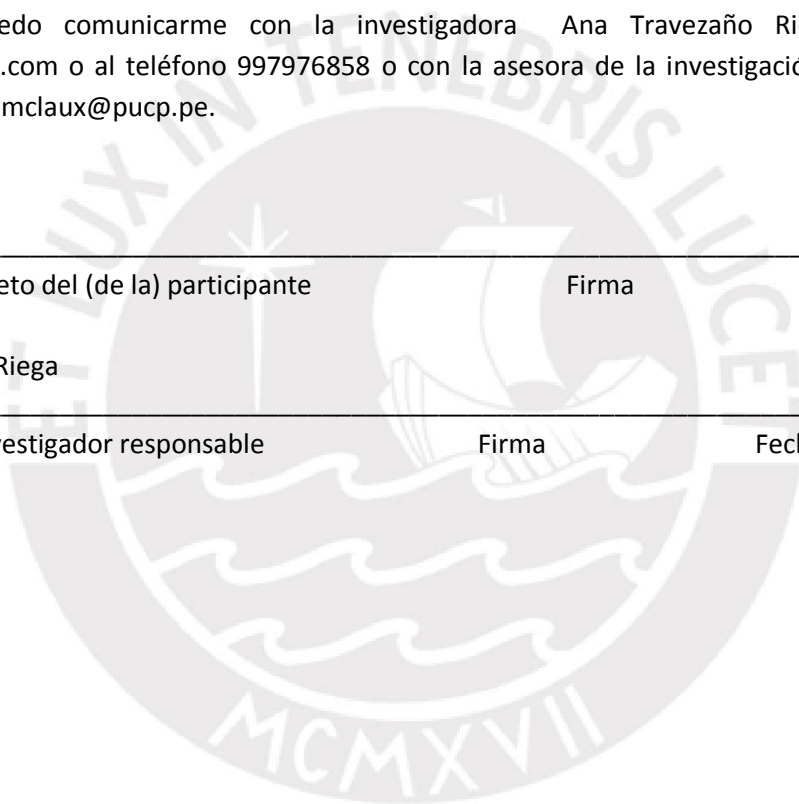
He recibido información en forma verbal sobre el estudio mencionado anteriormente y he leído la información escrita adjunta. He tenido la oportunidad de discutir sobre el estudio y hacer preguntas.

Al firmar este protocolo estoy de acuerdo con que mis datos personales, incluyendo datos relacionados a mi formación académica podrían ser usados según lo descrito en la hoja de información que detalla la investigación en la que estoy participando.

Entiendo que puedo finalizar mi participación en el estudio en cualquier momento, sin que esto represente algún perjuicio para mí.

Entiendo que recibiré una copia de este formulario de consentimiento e información del estudio y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo comunicarme con la investigadora Ana Travezaño Riega, al correo analisis20@gmail.com o al teléfono 997976858 o con la asesora de la investigación, Mary Louise Claux, al correo mclaux@pucp.pe.

Nombre completo del (de la) participante	Firma	Fecha
Ana Travezaño Riega		
Nombre del Investigador responsable	Firma	Fecha



Apéndice B: Técnicas de recolección de datos

Ficha de datos

Docente número: _____

Edad: _____ Sexo: _____

Carrera que ha estudiado: _____

Máximo grado académico o título profesional obtenido: _____

Título de segunda especialización:

Estudios de segunda especialización:

Experiencia laboral como docente:

Tiempo total que ha trabajado como docente: _____

Trabajo en docencia	Docente de.... (especifique la asignatura)	Tiempo de servicio
Institución académica 1		
Institución académica 2		
Institución académica 3		
Institución académica 4		
Institución académica 5		

Apéndice C: Guía de entrevista

Mediante la siguiente entrevista se le preguntará sobre sus concepciones acerca de las estrategias de comprensión de lectura y la enseñanza de la comprensión lectora.

Áreas de la entrevista:

Área 1: Concepción de lectura y comprensión de lectura, y su enseñanza

- ¿Qué entiende por lectura? ¿Por comprensión de lectura?
- ¿Cómo se adquiere la comprensión de lectura?
- ¿Cómo se enseña (aprende) la lectura? ¿Cómo se enseña (aprende) la comprensión de lectura?
- ¿Cómo se da la comprensión de lectura en los estudiantes que usted enseña?

Área 2: Concepción de estrategia y su enseñanza

- Las personas, como los docentes y estudiantes, utilizan estrategias en diversas situaciones. Antes de preguntar algunos datos más precisos, quisiera saber si usted ha escuchado la palabra estrategia antes.
- De ser así, ¿qué es lo que usted entiende por “estrategia”? ¿Utiliza estrategias en su labor cotidiana como docente? ¿Por qué? ¿Cómo lo hace? ¿Para qué lo hace? ¿Por qué piensa que es una estrategia lo que hace?
- Entonces, ¿cómo definiría “estrategia”?

Área 3: Concepción de estrategias en comprensión de lectura y su enseñanza

- ¿Conoce algunas estrategias de comprensión de lectura? ¿Cuáles? ¿Puede describirlas?
- ¿Utiliza alguna de estas estrategias cuando le enseña a sus estudiantes a comprender un texto? ¿Cuáles?
- ¿Les enseña a sus estudiantes alguna estrategia para comprender mejor? ¿Cuáles? ¿Cómo lo hace?

Área 4: Concepción de estrategias metacognitivas en comprensión lectora y su enseñanza

- ¿Considera usted que alguna de las estrategias mencionadas son de naturaleza metacognitiva? ¿Por qué sí o por qué no?
- Entonces, ¿cómo definiría “estrategia metacognitiva”?
- ¿Les enseña a sus estudiantes a utilizar alguna estrategia metacognitiva para mejorar su comprensión lectora? De ser así, ¿cuáles son? ¿Cómo hace para saber que la están aprendiendo (utilizando)?

