



Universitat Ramon Llull

TESIS DOCTORAL

LAS CONCEPCIONES DE LOS ESTUDIANTES SOBRE EL APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA.

Realitzada per Ornella Yacometti Zunino

en el Centre

i en el Departament Programa de Doctorado en Investigación Pedagógica

Dirigida per Dra. Montserrat Castelló Badia



Universitat Ramon Llull

*C. Claravall, 1-3
08022 Barcelona
Tel. 936 022 200
Fax 936 022 249
E-mail: urisc@sec.url.es
www.url.es*

Aquesta Tesi Doctoral ha estat defensada el dia ____ d _____ de 20
al Centre _____

de la Universitat Ramon Llull

davant el Tribunal format pels Doctors sotasignants, havent obtingut la qualificació:



President/a

Vocal

Secretari/ària

Doctorand/a

*C. Claravall, 1-3
08022 Barcelona
Tel. 936 022 200
Fax 936 022 249
E-mail: urisc@sec.url.es
www.url.es*

Agradecimientos

Primero que todo; agradezco el haber finalizado este largo, silencioso, reconstructor y gratificador proceso, que me permitió ir transformando mis creencias, visiones y opiniones en cuanto al proceso de aprendizaje en el aula.

De manera muy especial y sincera agradezco a mi directora de tesis, la Dra. Montserrat Castelló B., por aceptarme para realizar esta tesis doctoral. Agradezco su permanente paciencia y apoyo. Sus frases alentadoras, me permitieron seguir adelante y sentir que esto era posible...Gracias por sus conocimientos, rigurosidad académica, orientaciones y motivación.

Agradezco a Hernán Benavides, por acompañar este proceso desde el levantamiento y procesamiento de la información. Gracias por el apoyo y el permanente optimismo que me permitió seguir.

Agradezco a cada uno de los docentes y alumno/as que participaron en los focus y entrevistas, permitiendo con ello que esta investigación fuese posible.

A todos los que me apoyaron para escribir y concluir esta tesis.

Agradezco a mi compañero, pareja y amigo que vivió mi proceso como parte del suyo.

Agradezco las palabras de aliento de mis hijos en esa largas horas de encierro...

Gracias!

INDICE

1.	<i>Introducción</i>	8
2.	<i>Marco Conceptual De Referencia</i>	10
2.1	<i>El papel de las Concepciones y las Teorías Implícitas en el aprendizaje.</i>	10
2.2	<i>El origen de las representaciones implícitas.</i>	14
2.3	<i>Naturaleza y funcionamiento de las representaciones implícitas</i>	15
2.4	<i>El cambio de las representaciones implícitas</i>	18
2.5	<i>Tipos de teorías Implícitas del Aprendizaje</i>	21
2.6	<i>El Aprendizaje de Procedimientos y el Uso Estratégico del Conocimiento.</i>	26
2.7	<i>La Enseñanza Estratégica de la Lengua y Literatura</i>	43
2.8	<i>Evaluación de la lectura y la escritura.</i>	46
2.9	<i>El Desempeño de Chile en PISA 2012</i>	55
2.10	<i>Recomendaciones de la OCDE sobre políticas educativas para el mejoramiento de los resultados. (OCDE, 2012)</i>	58
3.	<i>Método</i>	60
3.1	<i>Justificación del Problema</i>	60
3.2	<i>Sistema de Objetivos</i>	62
3.3	<i>Participantes</i>	62
3.4	<i>Diseño</i>	64
3.5	<i>Procedimiento</i>	64
4.	<i>Resultados</i>	75
4.1	<i>Resultados relativos a las concepciones de los Estudiantes respecto del aprendizaje de la lectoescritura.</i>	75
4.2	<i>Resultados Relativos a las Concepciones de los Docentes</i>	111
4.3	<i>Resultados Relativos al Desempeño de los Estudiantes en la Prueba Pisa ...</i>	129
4.3.1	<i>Relaciones entre las distintas tareas de lectura y los estratos</i>	139
4.4	<i>Relaciones entre las concepciones de los estudiantes y las de los docentes.</i> .	145
4.4.1	<i>Qué Enseñan Los Profesores y Qué Aprenden Los Alumnos Acerca De La Lectoescritura.</i>	145
4.4.2	<i>Por Qué Y Para Qué Enseñan Y Aprenden A Escribir Profesores Y Estudiantes?</i>	149
	<i>Otra utilidad que mencionaron los estudiantes en el aprendizaje de la lectura y la escritura fue el desarrollo de habilidades cognitivas; así, la mayoría reconoció</i>	

	<i>que lo que principalmente desarrolla la lectoescritura es la Imaginación (56,7%) muy por encima de la Inteligencia (23,4%), y más aún de la Capacidad de aprender (9,8%).</i>	150
4.4.3	<i>¿Cómo enseñan los profesores y cómo quieren los alumnos que se les enseñe?</i>	152
5.	<i>Discusión</i>	155
6.	<i>Conclusiones, Limitaciones y Prospectiva</i>	161
6.1	<i>Aportes metodológicos y teóricos.</i>	162
6.2	<i>Implicancias en las prácticas educativas.</i>	163
6.3	<i>Limitaciones y Prospectiva</i>	164
7.	<i>Referencias Bibliográficas</i>	167
8.	<i>Anexos</i>	172

1. Introducción

Son varias las razones que han generado la necesidad de desarrollar esta Tesis Doctoral en este ámbito particular. La primera de ellas tiene que ver con la formación profesional en el ámbito de la educación, y las expectativas respecto de las prácticas de asesoría educacional que favorecen un mayor y mejor aprendizaje por parte de los estudiantes en un contexto escolar y que, desde nuestra percepción, no consideran al estudiante como un sujeto activo en los procesos de mejora educativa.

En segundo lugar, mi experiencia en Asesoría Educativa durante más de veinte años, desde el diseño de “cursos de capacitación” hasta “Diseño de intervenciones Estructurales y Organizacionales de los Sistemas Educativos Comunales” a lo largo del País, constituye un acicate para desarrollar una investigación con la finalidad de generar en las nuevas formas de intervenir en las escuelas, en pos de una realidad educativa más significativa y democrática.

Por otro lado existen diversos antecedentes en nuestro sistema educativo, que indican la escasa participación que tienen los estudiantes en sus procesos de aprendizaje, y la nula incidencia en su mejora. Por un lado Cox (2001) plantea que el currículum presenta una íntima conexión entre las tres dimensiones de los objetivos de aprendizaje: conocimientos, habilidades y valores, pero en la práctica esta conexión en muchos casos no se da. Al respecto señala *“La Reforma enfatiza habilidades y éstas tienen relación con unas prácticas en las que los alumnos se involucran, lo que importa enfatizar y organizar bien, es el proceso de tales prácticas y lo que en ellas ocurra, importando menos o no privilegiándose, los contenidos de las mismas”*. (p.1)

La pregunta resulta cuando menos obligada: ¿Se ha involucrado realmente a los alumnos en las prácticas educativas, como sujeto con voz propia en lo que a sus procesos de aprendizaje se refiere?

En el mismo documento Cox (2001) plantea que en los procesos evaluativos, la autoevaluación y coevaluación tienen su papel, pero que *“la principal y decisiva sigue siendo la evaluación llevada a cabo por el docente o por el sistema educativo”* (p.3). Ello plantea de nuevo el interrogante del papel que juegan los alumnos en los procesos

educativos en los centros educacionales cuando son ellos la primera fuente vivencial de las prácticas educativas que se llevan a cabo en las aulas.

Finalmente, el mismo autor, en otro documento referido a los desafíos de la Reforma Educacional, plantea que lo más difícil es la transformación de las prácticas docentes en el aula. (Cox, 2001) Existe pues un desafío consistente en complementar las políticas de capacitación y asesoría llevadas a cabo hasta ahora con estándares de desempeño docente, con otras que consigan un impacto más directo sobre el trabajo de aula (modelamiento). Un segundo desafío, más específico e inmediato que el anterior, es el de lograr en el corto plazo un fortalecimiento sustancial de los aprendizajes en lectura, escritura y matemática. (Cox, 2002)

Sin embargo, ante estos desafíos de nuevo podemos preguntarnos quién consulta a los estudiantes respecto del impacto de estas capacitaciones y asesorías en el aula. El énfasis se pone en los resultados obtenidos por los estudiantes en la prueba SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación), como reflejo de estas prácticas, pero nos olvidamos de consultar a los estudiantes que, habitualmente, no tienen voz a la hora de comunicar sus percepciones y concepciones de lo que sucede en el aula y el impacto de éstas en sus procesos de aprendizaje.

Ésta es precisamente la finalidad de nuestra investigación, en la que esperamos responder el siguiente problema de investigación:

¿Cuál es la Concepción de los Estudiantes que cursan Cuarto Año de Enseñanza Básica, en Establecimientos Municipalizados de la Región Metropolitana de Chile, respecto de sus Procesos de Aprendizaje de Lectoescritura?

De esta manera, el siguiente trabajo será presentado en cinco grandes apartados, siendo el primero el que presentará el marco teórico de referencia utilizado en esta investigación; para seguir con el método, donde describiremos nuestros objetivos, el diseño de investigación, los participantes y los procedimientos utilizados para la obtención de la información. La tercera parte corresponde a la exposición de los resultados, a partir de los cuales se generan las discusiones que corresponden a la cuarta parte, para culminar con las conclusiones, limitaciones y prospectiva de nuestro estudio.

2. Marco Conceptual De Referencia

2.1 El papel de las Concepciones y las Teorías Implícitas en el aprendizaje.

Uno de los temas más recurrentes, respecto de la educación hoy en día, es el que hace referencia al cambio en los espacios educativos formales. Al respecto, mucho se ha especulado, escrito e intervenido, principalmente en el ámbito de formación docente, pero no resulta demasiado claro cuál es el impacto que esta actividad ha tenido en nuestro sistema educativo. En este sentido, Pozo (2006) afirma que más que las prácticas, son las teorías las que han cambiado de manera más profunda en el aula. El conductismo ha dado paso a nuevas orientaciones como las teorías cognitivas, los enfoques socioculturales, o el análisis de los mecanismos de influencia social, pero persiste un ingenuo conductismo bajo las decisiones o acciones que algunos docentes y estudiantes ejecutan en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De acuerdo con esto, no existen respuestas únicas a esta problemática, y sí diversas formas de explicarla, que fundamentalmente pasan por la consideración de que el cambio en la educación requiere “*cambiar las representaciones que profesores y alumnos tienen sobre el aprendizaje y la enseñanza*” (Pozo, Scheuer, et al., 2006. p.32).

Este cambio en las representaciones supone un previo conocimiento de las mismas, pues no podemos modificar lo que desconocemos, y es esto lo que pretendemos lograr, en primera instancia, con esta investigación; conocerlas, tener un primer acercamiento respecto de cómo se ponen en juego estas concepciones en nuestra realidad educativa, de modo que este acercamiento constituya un primer paso para el cambio de las mismas.

Estas concepciones, a su vez, se organizan en teorías, que a menudo son implícitas, y se hace necesario explicitarlas en los procesos de enseñanza-aprendizaje en pos de su modificación. Se considera que las *Teorías Implícitas* se refieren a “*un conjunto de principios que restringen tanto nuestra forma de afrontar como de interpretar o atender a las distintas situaciones de enseñanza aprendizaje a las que nos enfrentamos*” (Mateos, Scheuer, del Puy, Martín, en Pozo, 2006. P.79). Esto quiere decir que si preguntamos a los estudiantes qué es el aprendizaje y qué han hecho para resolver una determinada tarea, obtendremos distintas respuestas, dado que responden de acuerdo a su singular

interpretación del proceso de enseñanza – aprendizaje; por esto, una misma situación de aula puede tener tantas representaciones como estudiantes hay en ella.

Lo anterior nos lleva a entender que si un alumno no responde o interpreta como lo espera el maestro no es un “error” sino una respuesta desde las posibilidades o nivel de desarrollo del alumno que, a su vez, le permitiría al profesor conocer desde donde mira, observa, interpreta y reorganiza el estudiante.

Si tuviéramos que poner un ejemplo, podríamos considerar que la posibilidad de preguntarle al alumno, presentándole dos papeles de igual forma y tamaño: ¿Cuál caerá primero o llegara primero al piso si se tiran al mismo tiempo? En este caso, una primera posibilidad de respuesta puede ser: los dos iguales. Al pedir que argumenten, también es probable que su respuesta sea: porque son iguales y pesan lo mismo. La teoría implícita que en este ejemplo le permite al alumno comprender e interpretar el mundo es el “peso”. Dado que pesan lo mismo y son iguales, caen de la misma manera. Pero si se toma uno de los papeles y se arruga como una pelota, y se solicita al alumno que anticipe ¿cuál caerá primero? puede que este alumno se enfrente a un conflicto cognitivo (desequilibrio) que le obligue a reformular su respuesta, porque en este caso la explicación sostenida por el peso ya no es válida.

Muchos de estos ejemplos, tanto en alumnos como en docentes, van explicando el funcionamiento de sus representaciones, que no son necesariamente erróneas, sino que se deben a interpretaciones que realizan a partir de sus teorías implícitas. Por ello, la necesidad de consensuar y ayudar a reorganizar es uno de los desafíos más importantes para generar aprendizajes significativos y de calidad en nuestros estudiantes.

En base a lo anterior, no basta sólo con presentar teorías nuevas y proporcionar recursos o pautas de acción eficaces para poder progresar en las formas de enseñar y aprender. Lo que se debe hacer es modificar las teorías implícitas, arraigadas profundamente y que subyacen a las concepciones de docentes y alumnos, por medio de un proceso de explicitación progresiva de estas representaciones (Pozo, Scheuer, Mateos y del Puy, 2006)

En este sentido, cabe destacar que la mayor parte de los modelos de formación del profesorado y los modelos de enseñanza, confían aún en el poder de la palabra “*del conocimiento explícito y predicado, como el motor del cambio en la comprensión y en la acción*” (Pozo, Scheuer, et al., 2006. P.97), aunque sabido es que el hecho de cambiar lo que se dice, no basta para cambiar lo que se hace, tanto en formación docente como en materia de aprendizaje. En nuestra sociedad se suele asumir que los saberes verbales (formales) son superiores a los prácticos (informales), porque se asume que la palabra siempre guía la acción, y por ende la entrega de conocimientos de este tipo se considera el camino idóneo para lograr aprendizajes en los estudiantes. Por esta razón, pretendemos desvelar en qué medida la palabra se aleja de la práctica en nuestra cultura educativa, lo que en el fondo es diagramar una radiografía que permita dar luces respecto de este supuesto en la realidad educativa chilena.

Por otro lado, cabe mencionar que esta superioridad de lo explícito sobre lo implícito, dista mucho del funcionamiento cognitivo habitual de la mente humana, donde los procesos y representaciones implícitas resultan ser funcionalmente superiores, o sea funcionan de manera más eficaz, rápida y con un menor costo cognitivo que su contraparte, razón por la cual no estarían desligadas a la adquisición de conocimientos explícitos (Pozo, Scheuer, et al., 2006).

Siguiendo con las teorías implícitas de los alumnos, para Rodrigo y Correa (1999), estas vienen a componer conjuntos relativamente integrados de conocimiento, que poseen un cierto grado de consistencia interna. Para estas autoras entre el conocimiento cotidiano, base de estas teorías, y el conocimiento escolar, no existe una continuidad natural, tanto desde el sustrato epistemológico que guía su construcción y el contexto sociocultural en el que son construidos. La finalidad en la construcción del conocimiento también difiere; mientras en la escuela dicha construcción gira en torno a adecuarse al estándar normativo de un profesor, en lo cotidiano la finalidad se centra en formarnos como sujetos activos y propositivos capaces de interpretar y transformar nuestro entorno físico e interpersonal.

Por último, cabe señalar que al conocimiento cotidiano no se le aplican procedimientos objetivos ni comprobación sistemática de hipótesis, ni menos la argumentación de propuestas a través de habilidades discursivas. Súmese a esto que estas construcciones son implícitas, vale decir se esconden a la mente de quien las realiza, y por lo mismo

resulta muy difícil revisarlas y modificarlas. Por esto el conocimiento cotidiano es fruto de la apropiación de objetos culturales, que supone el desarrollo de un conjunto de herramientas y habilidades conceptuales específicas, que se adquieren por mera práctica cultural y con la ayuda de otros. De esta forma, el conocimiento apropiado en lo cotidiano debería ser reconstruido en la comunidad práctica de la escuela (Rodrigo y Correa, 1999). Entonces cabe preguntarse ¿Cómo ambas construcciones se representan en el proceso de enseñanza-aprendizaje? ¿Cuál prima respecto de la otra? ¿Es posible la coexistencia de ambas?, interrogantes que guían este trabajo, pues ciertamente, en pos de un cambio educativo en esta dirección, necesitamos conocer cómo operan estas construcciones en la realidad educativa chilena, principalmente en la educación pública, donde la deserción y los malos resultados son más evidentes y categóricos.

Este cambio supone pasar de una organización del conocimiento cotidiano en dominios pragmáticos de actividades, a una organización del conocimiento escolar en dominios disciplinares, creados a partir de la transposición didáctica de dominios científicos. También habría que dotar este conocimiento de nuevos sentidos y significados, crear estructuras conceptuales nuevas para representarlo, elaborar nuevos métodos para su estudio y análisis, practicarlo en nuevas actividades y tareas escolares que permitieran desarrollar habilidades académicas de descripción, exposición, argumentación, detección de contradicciones entre argumentos, y aprender a negociarlo entre los alumnos y el profesor, utilizando un discurso apropiado al aula, e incluir metas evaluativas en sus fines constructivos. Pero para esto es necesario, en primer lugar, conocer nuestra realidad en este escenario, pues no podemos suponer un cambio basado en supuestos teóricos sin un acercamiento real a lo que acontece al interior de nuestras aulas y, en segundo lugar presentar y debatir, esta realidad a los docentes, pues no basta con conocer, si no también evidenciar lo subyacente a sus prácticas y el real sentido de su docencia.

Una vez analizados los conceptos relativos a las concepciones y su organización, veremos a continuación las tres dimensiones que permitirán completar su comprensión: El origen, su naturaleza, y los procesos que explican su reconstrucción o reestructuración.

2.2 El origen de las representaciones implícitas.

La adquisición de las representaciones implícitas viene dado por procesos que son también implícitos, los cuales se dan de manera independiente de los procesos conscientes del sujeto por aprender, y en una ausencia de conocimiento explícito de lo que se aprende (Reber, 1993 citado en Pozo, et al., 2006). De esta forma, el aprendizaje implícito se concibe como un sistema primario con respecto al explícito y posee las siguientes características:

1.- Es más antiguo en la Filogénesis, pues es un dispositivo común para detectar las covariaciones del ambiente, apoyado en formas elementales del aprendizaje asociativo y el condicionamiento.

2.- Es más antiguo en la Ontogénesis, puesto que es previo al desarrollo cognitivo del aprendizaje explícito.

3.- Es independiente de la edad y el desarrollo cognitivo, su funcionamiento no depende de la adquisición de funciones cognitivas superiores.

4.- Es independiente de la cultura y la instrucción, es un sistema universal, donde tampoco se observan diferencias individuales.

5.- Es más robusto que el sistema cognitivo explícito.

6.- Es más duradero en sus efectos que el aprendizaje explícito y menos susceptible de interferencia con otras áreas.

7.- Es más económico desde el punto de vista cognitivo, pues su funcionamiento se preserva en condiciones que alteran el funcionamiento del sistema cognitivo explícito.

En resumen, recoge la mayor parte de nuestras representaciones cotidianas como consecuencia de la repetida exposición a situaciones de aprendizaje, organizadas culturalmente en donde ciertos patrones se repiten. Por otro lado, muchas de nuestras

representaciones implícitas adquiridas pueden ser, paradójicamente, contrarias a las explícitas.

En otras palabras, las representaciones implícitas son en gran medida producto de la exposición reiterada e inconsciente a escenarios regulados por ciertos principios no articulados, igualmente implícitos, que van dando sentido a esas prácticas y que se enraízan en la cultura del aprendizaje que heredamos sin testamento, sin que seamos conscientes con frecuencia de esta herencia y, por tanto, no podemos resistirnos a ella, y se hace aún más difícil el poder cambiarla (Pozo y Scheuer, et al., 2006).

Una primera diferencia, entre ambos tipos de representaciones, es que las explícitas se pueden informar, y las implícitas no. Las representaciones implícitas no suelen ser fáciles de comunicar o compartir, pues son producto de experiencias personales. Además, las representaciones implícitas suelen ser adquiridas informalmente, y no en contextos de educación formal como ocurre con las explícitas. Las representaciones implícitas, si bien pueden adquirirse en contextos formales de enseñanza, son producto de un aprendizaje informal. En este contexto de educación informal se da el aprendizaje por medio de la acción más que de la palabra, contrariamente a lo que ocurre con la educación formal. Si bien la cultura consiste en un conjunto de reglas compartidas, muchas veces los actores suelen desconocer esas pautas, y sólo se percatan de ellas al estar en una cultura diferente. Esto mismo debería suceder pues con las representaciones implícitas respecto de la educación. Lo importante ahora es saber cuánto de este aprendizaje informal implícito se reproduce en el salón de clases, cuanto de nuestra cultura está realmente reflejada en los saberes explícitos, pero más aún aspirar a una comunión entre ambos, acción y palabra, como veremos a continuación.

2.3 Naturaleza y funcionamiento de las representaciones implícitas.

Respecto a la naturaleza y el funcionamiento de las representaciones implícitas, éstas se relacionan con el conocimiento procedimental (saber hacer) más que con el conocimiento declarativo (saber decir). Estos distintos saberes constituyen, desde el punto de vista cognitivo, sistemas diferentes e incluso disociables, pero esto no implica que deban funcionar de manera independiente. Lo ideal es que en la práctica docente se puedan

integrar ambos sistemas de representaciones, con el fin de reducir la distancia entre lo que se dice y lo que se hace (Pozo y Scheuer, et al., 2006).

Siguiendo con esta idea, cabe destacar la función pragmática de las representaciones implícitas, apreciable en situaciones como tener éxito o evitar problemas; mientras que las explícitas poseen una función epistémica, vale decir dar significado al mundo y a nuestras acciones en él, en donde éste se transforma en un problema, una pregunta a la que debemos dar respuesta.

De esta forma, mientras la acción pragmática serviría para predecir o controlar lo que sucede en el mundo, y en esta medida, dirigida al objeto de la representación, la acción epistémica modificaría nuestra relación con el mundo a través del cambio de nuestras representaciones, y por tanto debería explicitar como mínimo nuestra actitud representacional con respecto a ese objeto (Pozo, Scheuer, et al., 2006).

Esta naturaleza pragmática de las representaciones implícitas hace que sean muy eficaces y verdaderas desde el punto de vista fenomenológico, pues facilitan la predicción acertada de muchas situaciones cotidianas. Por lo mismo, su modificación no puede basarse en destacar su carácter erróneo para sustituirlas por otras que sean científicamente correctas, sino que se hace necesario adoptar, desde la teoría y la práctica, modelos más complejos que se basen en una “*redescripción representacional o integración jerárquica de unas representaciones más simples (las teorías implícitas) en otras estructuralmente más complejas (las teorías explícitas)*” (Pozo, Scheuer, et al., 2006. P.106)

Otra característica de las representaciones implícitas es su naturaleza situada, distinta del propósito universal de las explícitas. Así por ejemplo un profesor puede predecir la conducta de sus alumnos sin conocer todas las leyes del aprendizaje o la motivación (Pozo, Scheuer, et al. 2006). Las representaciones implícitas funcionan aquí y ahora y en esos contextos locales suelen ser más eficaces que cualquier conocimiento fáctico, pero esta naturaleza hace que sea muy difícil transferirlas o adaptarlas a otras situaciones. Esto resulta particularmente interesante, en la medida que nos acerca a la idea de que el proceso de enseñanza-aprendizaje debe ir estrechamente ligado con la realidad cultural de los estudiantes en la práctica, y es objetivo de esta investigación indagar si realmente esto sucede en nuestras aulas.

Por otro lado las representaciones implícitas poseen una naturaleza concreta y encarnada opuesta al carácter racional de las explícitas. Esto quiere decir que todas nuestras representaciones del mundo físico y social, e incluso de nosotros mismos, están mediadas por la forma en que nos relacionamos con el mundo (Pozo, Scheuer, et al., 2006). Por esta razón, a los docentes les cuesta trabajo ponerse en el lugar de sus estudiantes, pues sus concepciones responden a actividades y normas, las cuales son generalmente resultado del propio paradigma educativo que vivieron como alumnos. Sobre esto mismo, si bien no forma parte de nuestro objeto de estudio, se pretende lograr un nivel de empatía por parte de los profesores, a modo de acercar ambas realidades en pos de una toma de conciencia respecto de sus prácticas y los posibles resultados de éstas en el aprendizaje de los estudiantes.

Finalmente las representaciones implícitas, desde el punto de vista funcional, poseen una naturaleza automática, no controlada, al contrario de lo que sucede con el carácter deliberado de las explícitas. Es algo que sucede en nosotros más que algo que hacemos o decidimos hacer.

Por otro lado, en la construcción del conocimiento tanto escolar como cotidiano, se suele asumir un modelo representacional basado en la teoría de esquemas, según la cual las personas tendrían conjuntos de conocimientos prototípicos, que se activan y aplican cuando es necesario comprender o memorizar alguna información nueva. Así el aprendizaje se basaría en un mecanismo de integración de esquemas de conocimiento y esquemas cotidianos previos, con los esquemas del conocimiento escolar o bien entre esquemas de conocimiento escolar directamente (Rodrigo y Correa, 1999).

Ahora bien estas representaciones y teorías implícitas, no se manifiestan en su totalidad durante la realización de tareas o la interpretación de situaciones, sino que las personas construyen un modelo mental de la tarea, elaborada a partir de las demandas de la situación y la integración de una parte de la teoría implícita. Se generan en la memoria a corto plazo y se van modificando a medida que las condiciones de la tarea van cambiando, o se produce una negociación entre los participantes y la resolución de ésta. Esta negociación modifica los modelos mentales de los sujetos, a medida que modifican sus intenciones y metas hasta llegar, en lo posible, a un “*modelo compartido de la situación*”

o tarea” (Rodrigo y Correa, 1999. P.78). Esto se denomina *la construcción episódica del conocimiento*, que puede resultar flexible y modificable en función de los cambios que suceden momento a momento en situaciones particulares.

2.4 El cambio de las representaciones implícitas

Al ser la función del aprendizaje implícito el detectar regularidades del ambiente, de modo que la finalidad suele ser preservar estructuras regulares de éste, los cambios a este nivel resultan ser bastante lentos, y mediante una repetida exposición a estas estructuras ambientales.

Las representaciones implícitas, al adquirirse mediante procesos de aprendizaje implícito, sólo pueden ser cambiadas por procesos de aprendizaje explícito. Esto genera una paradoja, pues la única forma de cambiar las representaciones implícitas es a través de procesos explícitos, pero explicitarlas no resulta ser suficiente para cambiarlas (Pozo, Scheuer, et al., 2006). Quizás lo más complejo sea que este cambio conceptual no supone necesariamente el abandono de las representaciones implícitas por un conocimiento más elaborado, sino, de acuerdo con el modelo de re descripción representacional, la integración jerárquica de unos sistemas de representación en otros. Esto cobra especial relevancia en esta investigación, en la medida que su objetivo principal es llegar a explicitar las representaciones implícitas de los estudiantes, que supone un primer paso para lograr esta integración.

Esto supone multiplicar las perspectivas epistémicas con respecto a estos objetos e integrarlas en una teoría única que reescriba las relaciones de estos componentes en un nuevo nivel con un nuevo significado. Por ejemplo no se trata que los profesores abandonen sus creencias sobre sus alumnos, sino que sean capaces de comprender por qué a veces se cumplen y otras veces no, de modo que posean representaciones más complejas que les permitan ir más lejos de sus intuiciones primarias.

Por su parte Rodrigo y Correa (1999) suponen un cambio situado, es decir que los alumnos, en situaciones académicas, se enfrenten a una variedad de materiales, de diversas fuentes, y con distinto grado de elaboración, desde lo procedimental a lo abstracto, dándoles la oportunidad de intercambiar comunicativamente estos eventos.

Así, estos cambios situados propiciarían la posibilidad que se dieran ciertas reconstrucciones que afecten a las teorías implícitas base, de este modo, el cambio conceptual de la teoría implícita sería la meta final de la enseñanza y no su método.

Por otro lado, la calidad de los productos cognitivos del alumno, en un determinado momento, tiene que ver con sus conocimientos previos (sus esquemas) por un lado, y con la calidad y variedad de los modelos mentales que ha producido a partir de las tareas académicas y de las evaluaciones del profesor por el otro; el mejor camino para el cambio sería la integración de ambos.

El reto del cambio radica entonces en que el profesor propicie tareas académicas cuyas demandas permitan que el conocimiento implícito del alumno vaya ganando cotas de explicitud que lo acerquen, en sus representaciones, al conocimiento escolar (Rodrigo y Correa, 1999). La dificultad está en que estas teorías implícitas suponen un punto de vista realista según el cual la realidad se les aparece a los alumnos tal cual es, sin aceptar por lo demás que es fruto de una construcción personal. Mientras esto sea así los estudiantes no podrán plantearse otras formas de ver la realidad, incluidas las que el conocimiento escolar les brinda, y por ende éste representa un conocimiento alternativo al propio.

Existen tres dimensiones en el conocimiento cotidiano y el escolar cuyos vértices son opuestos desde el punto de vista de la escuela. Así el cotidiano sería simple, implícito y realista, mientras que el escolar resulta ser complejo, explícito y perspectivista (Monereo, et al, 1999). A continuación se detallan estas dimensiones:

- a) *Dimensión simple – complejo*: el cambio de esta dimensión no se basa en sustituir conceptos erróneos por verdaderos, sino más bien en un cambio en el análisis de las relaciones causales entre los conceptos de la teoría. Así habría que superar la tendencia de las teorías cotidianas a establecer relaciones cualitativas entre hechos y progresar hacia una comprensión de esquemas y probabilidades implicadas en la mayor parte de explicaciones científicas, y superar, por otro lado, el supuesto epistemológico de la comprensión de algunos conceptos científicos derivados de una adscripción inadecuada de los fenómenos a las categorías de materia, procesos o estados mentales.

Ejemplo: un conocimiento cotidiano es pensar que el concepto de peso, es una magnitud constante y una propiedad intrínseca de la materia, hablando así indistintamente de peso y masa. Comprender que el peso es la fuerza con que la Tierra atrae a un cuerpo y que por tanto no es una magnitud constante, ya que su peso depende de la posición respecto de la Tierra y de la cantidad de materia que contiene dicho cuerpo (la masa) se sitúa dentro del conocimiento académico y supone activar los procesos implicados que nos permitan movernos de un plano a otro y conseguir el cambio conceptual.

- b) *Dimensión explícito – implícito*: el cambio en este dominio supone la posibilidad de verbalizar los contenidos de la mente (metaconocimiento). Los alumnos además de tener acceso a sus contenidos, deben saber verbalizarlos según ciertas formas del discurso científico, deben aprender a expresar y exponer ideas que son parte de los contenidos escolares. Esto supone un avance gradual desde lo narrativo y evaluativo a lo expositivo y verificable. Las representaciones mentales implícitas propias de lo cotidiano pasan a ser accesibles y explícitas.

Ejemplo. Un niño es capaz de discriminar el arco iris y saber cuándo aparece, pero no es capaz de explicitar qué es y por qué se produce, teniendo la idea errónea de que es algo tangible (conocimiento cotidiano).

- c) *Dimensión realismo – perspectivismo*: el cambio en este caso requeriría pasar de una posición realista sobre el mundo, con una sola verdad, a una verdad plural, de los otros cotidianos, incluida la propia, para poder alcanzar las voces plurales de la ciencia. Los estudiantes deben avanzar desde lo conversacional a lo dialéctico, lo que implica aprender a argumentar, detectar similitudes y diferencias entre las ideas y distinguir cuando entran en conflicto.

Las creencias cotidianas de los alumnos se sitúan en un punto de vista objetivo, único y hermético. Por este motivo la escuela debe favorecer contextos cooperativos, en los que se promuevan situaciones de construcción de conocimientos compartidos por los miembros de una comunidad, teniendo en cuenta que existen diferentes puntos de vista, estimulando así la capacidad interpretativa y subjetiva de los sujetos que participan en las situaciones de aprendizaje. De este modo, la argumentación y la dialéctica, se sitúan en la base de los mecanismos de cambio.

Ejemplo: hacer en clase pequeños role-playing, debates, mesas de discusión.

El alumno debería entonces progresar de manera suficiente en estas dimensiones para mejorar la eficiencia de los procesos cognitivos y la calidad de las estrategias de resolución de tareas. Gracias a estos progresos el estudiante sería capaz de optimizar sus mecanismos de aprendizaje, tomar decisiones estratégicas sobre cómo usarlos en distintos contextos educativos y monitorear así su propio proceso de aprendizaje tanto de contenidos como de procedimientos.

2.5 Tipos de teorías Implícitas del Aprendizaje

Los hallazgos de la investigación desarrollada sobre la naturaleza de las teorías implícitas han establecido la existencia de tres teorías que organizan y median la relación con el aprendizaje: la teoría directa, la teoría interpretativa y la teoría constructiva. Estas teorías se definen como “*constructos organizadores que nos ayudan a visualizar los distintos modos en que se articulan las ideas que las personas ponen en juego al dar cuenta de las condiciones, procesos y resultados que intervienen en el aprendizaje*” (Pozo, Scheuer, et al., 2006. p.120).

Dichas teorías se distinguen en relación a la consideración y la importancia otorgada a los tres componentes fundamentales del aprendizaje: las condiciones, los procesos del aprendiz y los resultados. Las *condiciones* incluyen aspectos del que aprende, como lo son su edad, salud, los estados afectivos, etc., y de su entorno, ámbitos socioculturales, materiales y artefactos; los *procesos* se refieren a las acciones concretas y mentales que el estudiante ejecuta al aprender; y los *resultados* se refieren a lo que se aprende o se quiere aprender. Estos componentes nos presentan un elemento importante a considerar a la hora de intentar indagar en las concepciones de los estudiantes, en la medida que no podemos dejarlos fuera, sino más bien todo lo contrario, basarnos en ellos como ejes centrales de análisis para adentrarnos en la construcción del aprendizaje y por ende su manera de evaluarlo.

a) La Teoría Directa

Pozo y Scheuer et al. (2006) la definen como la teoría del aprendizaje más básica, en la medida que se centra, en su versión extrema y de modo excluyente, en los resultados del aprendizaje, sin que estén situados en relación al contexto de aprendizaje en que ocurren, y tampoco toma en cuenta los procesos como actividad del que aprende.

Una versión un poco más elaborada de esta teoría vincula los resultados a condiciones que, si se cumplen, garantizan el aprendizaje. Sin embargo, en ambas versiones, el aprendizaje sigue siendo un producto acumulado sumativamente en el proceso, y por lo tanto un nuevo aprendizaje no afecta ni resignifica a los anteriores, simplemente amplía el repertorio de conocimiento tanto procedimental y declarativo del aprendiz (Pozo, Scheuer, et al., 2006)

El principio epistemológico de esta teoría sería entonces un realismo ingenuo, en donde el conocimiento se corresponde directamente con la realidad, es una representación de ésta, y por ende es verdadero cuando la refleja y falso cuando se aleja de ella. Desde lo ontológico, el aprendizaje aparece como un suceso aislado, que no se integra en un marco temporal más amplio que lo configure. Y en la versión más elaborada, los supuestos conceptuales establecen una relación automática entre las condiciones y los resultados del aprendizaje.

En síntesis, existe una relación directa, una causalidad lineal, entre las condiciones y el resultado del aprendizaje.

Se aprende por la exposición al objeto de aprendizaje. Se aprende algo porque ha sido mostrado, porque se vio cómo se hace o por qué alguien se lo dijo.

El resultado del aprendizaje, es una copia de la realidad, por ejemplo, se acepta que se ha aprendido un texto cuando éste puede ser repetido fielmente, por lo tanto, el alumno espera que en la evaluación se le pida que repita lo que se le dijo en clases, así el docente que comparte esta teoría evaluará de este modo.

Esta teoría concibe el aprendizaje como la incorporación automática de un saber cerrado, (Pozo y Scheuer, 1999).

b) La Teoría Interpretativa

Entendida como la evolución de la teoría directa, conecta los resultados, procesos y las condiciones para el aprendizaje de manera lineal. Si bien las condiciones son importantes para el aprendizaje, la actividad del que aprende es clave para lograr un buen aprendizaje, y en donde los resultados son medidos de la misma manera que la teoría anterior, vale decir como una “*réplica de la realidad o de los modelos culturales*” (Pozo, Scheuer, et al., 2006. P.122). Asume entonces la necesidad de procesos intermedios entre las representaciones internas y la entrada de información.

Una auténtica teoría interpretativa debe integrar, en la explicación del aprendizaje, la actividad del que aprende en función de sus procesos mentales. Por su parte los resultados son, en algunas ocasiones, productos del aprendizaje como acumulación de conocimientos nuevos, pero también se toma en cuenta un aumento en la complejidad de los conocimientos previos, y el refinamiento e innovación en el uso de procesos mentales. Estas variantes comparten la noción de que el aprendizaje produce aproximaciones cada vez más fieles y precisas de la realidad o del conocimiento que ha de ser aprendido. Esta es la teoría que predomina en las formas en que los estudiantes y profesores dan cuenta del aprendizaje (Pozo y Scheuer, et al., 2006)

Ontológicamente, en esta teoría, el aprendizaje se presenta como un proceso. Desde lo conceptual, es capaz de articular los componentes básicos del proceso de aprendizaje “*como eslabones de una cadena causal lineal y unidireccional*” (Pozo, Scheuer, et al., 2006. P.124), o sea las condiciones actúan sobre las acciones y procesos del que aprende, que a su vez generan el aprendizaje. Estos producen nuevos estados de conocimiento, que a su vez pasan a formar parte de las condiciones internas de partida para aprendizajes nuevos.

El supuesto epistemológico se acerca mucho al de la teoría directa, pues parte del principio que un buen conocimiento debe ser reflejo de la realidad, y por ende la meta del aprendizaje es captar esta realidad. Pero conseguir esto es muy difícil y casi imposible, en la medida que la producción cognitiva requiere de complejos procesos mentales que median el conocimiento, que hacen posible la asimilación de éste, y cuyo objetivo es precisamente distorsionar el logro de copias exactas de la realidad.

Para un buen aprendizaje, según esta teoría, debe existir una relación directa entre condiciones y actividad personal del aprendiz:

- *Condiciones para el aprendizaje*; ambientes que permitan atención y concentración, tiempo suficiente para las prácticas y variedad de modelos de ejercitación.
- *Actividad Personal*; observación activa de los modelos donde se atienda de manera selectiva y analítica, Práctica y experiencia a través de la ejercitación reiterada y continua.
- *Intervención de procesos internos*; atención, memorización, realización de inferencias, comparaciones y analogías.

Ejemplos que ilustran el aprendizaje bajo esta teoría, son los que se basan en el uso de guías, observaciones o trabajos grupales que luego son evaluados mediante pruebas que exigen la reproducción de la información sin dar lugar a la reconstrucción de la misma. Así pues, se concibe el aprendizaje como la elaboración trabajosa de un saber pre-establecido.

Tanto la teoría Directa e Interpretativa, coinciden en que los resultados del aprendizaje deben reflejar una apropiación lo más fiel y estable del objeto a aprender, “es un aprendizaje activo, pero reproductivo” (Pozo, 2000:10)

c) La Teoría Constructiva

De acuerdo con esta teoría el aprendizaje implica procesos mentales reconstructivos de las propias representaciones acerca del mundo físico, sociocultural e incluso mental, así como la autorregulación de la propia actividad de aprender (Pozo, Scheuer, et al., 2006). De esta forma, los procesos internos no sólo sirven para aprender, sino que se les atribuye un papel necesariamente transformador. Los resultados son una re descripción de los contenidos e incluso de quien aprende. Por eso es necesario considerar, para apreciar estos resultados, los cambios en los procesos representacionales del aprendiz, tanto el cómo se significa el objeto de aprendizaje como las metas que este se propone. Además, la toma de conciencia del proceso en que ocurre el aprendizaje y de los resultados, se convierten en referentes clave que ponen en marcha y ajustan procesos metacognitivos que regulan el aprendizaje.

El rasgo distintivo de esta teoría radica en su base epistemológica, por cuanto asume que distintos sujetos pueden dar significado a una misma información de maneras diferentes, el conocimiento puede tener diferentes grados de incertidumbre y que su adquisición implica necesariamente una transformación del contenido que se aprende y también del propio aprendiz, que puede conducir incluso a una innovación del conocimiento cultural (Pozo, Scheuer, et al., 2006). Desde lo ontológico y lo conceptual, esta teoría se asienta sobre la noción del aprendizaje como sistema dinámico autorregulado que articula condiciones, procesos y resultados.

Es muy difícil encontrar ejemplos puros de la aplicación o el uso de estas teorías en la realidad educativa. Si hacemos el esfuerzo de entenderlas como procesos mentales necesarios y suficientes para que un sujeto aprenda “algo”, ninguna de ellas es mejor que otras por si sola ya que el punto de valoración tiene que ver con el tipo de conocimiento que se quiere y se requiere aprender.

Sin embargo, en el plano teórico la teoría constructiva le asigna valor a los procesos, a la actividad del aprendiz y además les atribuye una función esencialmente transformadora del sujeto y de los objetos de conocimiento, de tal manera que los resultados del aprendizaje son cambios en el sujeto y una reelaboración de su objeto, lo que la convierte en óptima para gestionar aprendizajes complejos.

Los indicadores que nos pueden mostrar que los alumnos conciben el aprendizaje de manera constructiva son:

- Estudiantes que piensan que ante una tarea existen diferentes respuestas posibles e igualmente válidas.
- El que considera que al leer se aprende mejor dialogando, discutiendo y argumentando sobre ideas que presenta el texto.
- Cree que un problema pueda resolverse por diferentes caminos.

Por lo tanto, desde esta teoría se concibe el aprendizaje como una construcción de nuevos conocimientos que, al representar su objeto, necesariamente lo recrea.

Si el alumno utiliza un procedimiento según lo que se podría interpretar desde la teoría directa para aprender un dato o una fecha, es decir un conocimiento conceptual o un conocimiento procedimental algorítmico, no habría problema, pero si se requiere un

conocimiento más estratégico, obviamente el aprendizaje resultante no sería de calidad. En consecuencia podemos encontrar elementos de la teoría directa, la interpretativa y la constructiva en una misma clase. Lo importante, más que hacer una distinción y definir de cuál de ellas, es intentar definir en qué grado operan en función de los tipos de conocimientos que se requiere que el alumno aprenda por un lado y el tipo de enseñanza que propicia el docente en nuestras aulas. Esto nos permitirá establecer el tipo de relación que existe entre ambos, y en consecuencia se podrían encontrar evidencias de hacia donde debemos enfocarla, siempre en pos de procesos de enseñanza y aprendizaje donde el estudiante sea más protagonista, y de prácticas educativas más pertinentes al contexto real del que aprende.

2.6 El Aprendizaje de Procedimientos y el Uso Estratégico del Conocimiento.

De acuerdo a lo que hemos venido diciendo, resulta evidente que el aprendizaje de técnicas y procedimientos no es suficiente para que los estudiantes aprendan de forma constructiva, pues se requiere dotarlos, además, de estrategias que les permitan hacer un uso estratégico del conocimiento. En la literatura más reciente, y también más acorde a las características de las propuestas curriculares que inspiran la Reforma Educacional en Chile, los trabajos de Pozo, Monereo y Castelló (Pozo, Monereo y Castelló, 2001; Monereo, Pozo y Castelló, 2001), entre otros, proporcionan algunas categorías de procedimientos y su vinculación con el aprendizaje estratégico que permiten visualizar con más precisión los resultados de diferentes tipos de aprendizajes.

De igual manera, y respondiendo al objetivo general de esta investigación, es necesario conocer de qué manera se enseña a los estudiantes a adaptar sus conocimientos a las diferentes situaciones en qué pueden ser aplicados; en otras palabras, si se les enseña a utilizar procedimientos eficaces en aquellas situaciones que lo requieran. En este sentido, Pozo y Postigo (2000) plantean que no se trata que la educación sólo se dedique a entregar contenidos a los alumnos, como si fuesen verdades acabadas, si no que la finalidad es que les ayude a *“partir de tantas verdades parciales a construir- o mejor reconstruir – una concepción crítica integradora.”* (P.25).

A su vez, existen distintos niveles de aprendizaje en los procedimientos, que pueden definirse de acuerdo a la siguiente secuencia:

a) Aprendizaje de Técnicas.

Consiste en el aprendizaje de secuencias de acciones realizadas de modo rutinario, con el fin de alcanzar un mismo objetivo; así, por ejemplo, constituye una técnica, el caso del jugador de fútbol que con perfección se desempeña en una determinada práctica, el gimnasta que demuestra elegancia y perfección en un determinado ejercicio, el eximio guitarrista que interpreta una pieza musical con elegancia y calidad. En todos estos casos, se trata de situaciones que emplean técnicas mejor o peor aprendidas. No son simples hábitos de conducta que se aprenden a través de la imitación, sino que son encadenamientos de acciones de mayor complejidad, basados en un aprendizaje asociativo, que deben concluir en una automatización de series de acciones, con el fin de que la ejecución sea más rápida y certera, a la vez que menos costosa en recursos cognitivos.

b) Aprendizaje de Estrategias para planificar, tomar decisiones y controlar la aplicación de las técnicas.

En este caso, estamos frente a la planificación, toma de decisiones y control de la aplicación de técnicas para adaptarlas a las necesidades específicas de cada tarea. Es importante dominar técnicas, pero además es importante saber cuándo cómo y de qué forma aplicarlas para que sean eficaces. Los estudiantes deben aprender a controlar y regular sus procesos cognitivos, así como habituarse a reflexionar sobre su propio conocimiento. En este sentido, se trata de considerar al estudiante como un aprendiz cada vez más activo, dispuesto a aprender de manera reproductiva lo que se requiere que aprenda, un estudiante más constructivo, orientado a la búsqueda del significado de lo que hace, dice y piensa, sustentado en un aprendizaje cada vez más metacognitivo y controlado, y no simples autómatas que reproduzcan mecánicamente conocimientos elaborados por otros.

Es importante recalcar que las estrategias no se adquieren por procesos asociativos, sino por procesos de reestructuración de la propia práctica, producto de una reflexión y toma de conciencia sobre lo que hacemos y cómo lo hacemos, es pues nuestro deber indagar si este proceso es impulsado por nuestros docentes al interior de las aulas, conocer cuán estratégicos están siendo nuestros estudiantes, en la medida que así fuese (Pozo, 2000).

Además, la noción de aprendizaje estratégico está fuertemente situada en contextos específicos y es dependiente de dichos contextos y de las actividades y contenidos que los caracterizan. Es decir no se puede calificar un comportamiento como estratégico sin tener en cuenta la situación específica en la que este comportamiento tiene sentido. Por esta razón en nuestra investigación nos hemos centrado en un área específica, el área curricular de lengua. La elección se debe principalmente a dos razones; primero porque a través del aprendizaje de la lengua, el estudiante se acerca a la información tanto oral como escrita, es decir la lengua tiene una clara función epistémica que se concreta en los usos de la lectura y la escritura como herramientas de aprendizaje; y segundo porque esta función epistémica atañe a todo el currículo y todos los docentes, de tal manera que los contenidos que se aprenden y la manera en que se aprenden tienen que ver también con diferentes usos de la lectura y la escritura en las diversas disciplinas (Castelló 2007; Camps y Castello, 2013).

En este sentido, es preciso tener en cuenta que las palabras o conceptos, muestran la ruta que sigue el propio pensamiento en el proceso del pensar. Proporcionan claves que dan dirección al pensamiento y, en la medida que se tengan más palabras o conceptos que lo describan, se tendrán mayores posibilidades de dirigir ideas y reflexiones, diferenciando unas de otras (Castelló, 2002). Por esto debemos considerar que el enriquecimiento del lenguaje en las aulas es condición necesaria para enseñar y aprender a pensar, lo que significa ser consciente, tanto profesor como alumno, de aquellas palabras y conceptos relevantes de incorporar en la interacción pedagógica diaria, y que deben ser modelados y diferenciados unos de otros, en un contexto de indagación. *“nada de lo humano y menos aún nada del aprendizaje escolar, es ajeno al lenguaje y, por tanto, todo lo que sirve para aprender requiere usar mejor el lenguaje”* (Pozo y Postigo, 2000. P.244).

Resulta entonces fundamental conseguir lectores y escritores autónomos, lo que, en última instancia, significa preocuparse de que los estudiantes lectores-escritores sean capaces de aprender a partir de textos. Para ello quien lee debe ser capaz de interrogarse acerca de su propia comprensión, establecer relaciones entre lo que lee y lo que forma parte de su acervo personal, cuestionar su conocimiento y modificarlo, establecer generalizaciones que permitan transferir lo aprendido a otros contextos distintos, en definitiva hacer un uso estratégico de los procedimientos de comprensión de que dispone;

algo parecido sucede con la escritura y los procesos de regulación de producción de conocimiento (Pozo y Postigo, 2000).

En esta área existen dos ejes procedimentales el primero de ellos, es la *Comprensión del discurso*, principalmente el escrito; y el segundo lo constituyen los procedimientos de *Comunicación* (Pozo y Postigo, 2000). En nuestro país no existe evidencia empírica de cómo se están trabajando estos ejes al interior de la clase, ni qué nivel de comprensión y comunicación real alcanzan nuestros estudiantes en la última etapa de formación básica. La lengua y literatura se han enseñado a partir de los textos, pero han ido cambiando las metas relativas a por qué se estudian y con ellas se han modificado también las características de los textos; por otro lado, resulta necesario enseñar a hablar y escribir a los estudiantes, a comunicarse en diferentes contextos y con diferentes registros en lugar de suponer que ya saben. Nuestros estudiantes deberían ser capaces, según estos ejes de analizar y comprender cualquier tipo de texto y a su vez ser conscientes de para qué y para quien escriben, convirtiendo la escritura en una actividad comunicativa, teniendo presente que comunicar mejor no sólo es útil para transmitir de manera adecuada una información, sino también para representársela mejor a uno mismo (Castelló, 2002).

Concebida de esta forma, la lectura es un “*proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer (obtener una información pertinente para) los objetivos que guían su lectura*” (Solé, 2001.P.17). Lo anterior implica en primer lugar, la presencia de un lector activo que examina y procesa el texto. Por otro lado, supone la existencia de un objetivo que guíe la lectura, o en otras palabras, siempre se lee para algo, para alcanzar un fin, si bien estos objetivos pueden ser variados: llenar un tiempo de ocio, evadirse, buscar información, seguir una pauta de instrucciones, informarse, aplicar información leída para un trabajo, etc. Así, la interpretación que se realiza de la lectura de un texto, depende en gran medida del objetivo que la preside, de tal forma que aunque el texto permanezca invariable, es posible que dos lectores con finalidades distintas extraigan distinta información de él.

Por esto podemos afirmar que el significado del texto lo construye el lector en interacción con el texto, lo cual implica que el texto no contiene en sí mismo el sentido y significado; este significado no es simplemente una traducción o réplica de lo que el autor quiso decir, sino una construcción que implica al texto, los conocimientos previos de quien lee, y sus objetivos. Esto supone preguntarnos si realmente se están tomando en cuenta los

objetivos de nuestros estudiantes a la hora de leer, o es sólo un proceso unilateral donde el profesor corrige de acuerdo a lo que él espera que ellos reconozcan en un texto.

Por otro lado, los textos también son diferentes y ofrecen distintas posibilidades y limitaciones para transmitir la información, pues no encontraremos lo mismo en un cuento que en un escrito científico. Las diferentes estructuras textuales –o supraestructuras- imponen restricciones a la forma como se organiza la información escrita, lo que obliga a conocerlas, aunque sea intuitivamente, para lograr una comprensión adecuada de esa información (Solé, 2001). Ahora bien, si tenemos claro esto, cabe preguntarse cuáles son las supraestructuras que los estudiantes emplean a la hora de leer, si es que aplican alguna, pues leer y comprender puede simplemente limitarse a copiar textualmente lo que dice un texto.

Lo anterior se conoce como la *Perspectiva Interactiva* del proceso lector que viene a ser de gran ayuda a la hora de comprender el ejercicio de la lectura como un continuo, pues supone que cuando un lector se sitúa ante un texto, los elementos que lo componen generan en éste expectativas a distintos niveles, de modo tal que la información que procesa en cada uno de ellos funciona como input para el siguiente nivel, y así en un proceso ascendente la información se va propagando a niveles más elevados. Al mismo tiempo, estas expectativas guían la lectura y buscan su verificación en indicadores de nivel inferior (léxico, sintáctico, grafo-fónico) mediante un proceso descendente, de esta forma el lector moviliza simultáneamente su conocimiento del mundo y su conocimiento del texto para construir una interpretación acerca de éste.

Consecuentemente, desde esta perspectiva, se señala la necesidad de que se enseñe a los estudiantes a procesar el texto y sus distintos elementos, así como a hacer uso de las estrategias que harían posible su comprensión en cada caso. Ello implica que el problema de la enseñanza de la lectura no se sitúa a nivel de método, sino en la conceptualización misma de ésta, en cómo la valoran los equipos de profesores, y en el papel que ocupa en el proyecto curricular del centro (PCC), en los medios que se arbitran para favorecerla, y por supuesto en las propuestas metodológicas que se adoptan para enseñarla (Solé, 2001).

En muchas escuelas más que enseñar a comprender un texto, lo que se hace es evaluar la comprensión lectora, por medio de preguntas puntuales referidas a un texto, pero no se

interviene en el proceso que conduce a este resultado, no se incide en la evolución de la lectura para proporcionar guías y directrices para comprenderla, no se enseña, en definitiva, a comprender. Esta concepción de la enseñanza de la lectura plantea la obligación de contrastar las concepciones de los estudiantes de su proceso de aprendizaje, respecto de las que tienen los profesores de la enseñanza de la lectoescritura, ¿Comprenden realmente nuestros estudiantes lo que leen?, pero más aún ¿Se les enseña a comprender?

Por esto resulta importante destacar que leer es comprender y que esto exige ante todo un proceso de construcción de significados acerca del texto que se quiere comprender (Solé, 2001). Esto supone que el lector, vale decir el estudiante, se implique activamente en el proceso, pues no basta con que recite un contenido para comprenderlo, situación que ocurre frecuentemente en nuestras aulas lo que refrendan los bajos resultados de la prueba SIMCE especialmente en los establecimientos públicos (www.simce.cl). Lo importante es que los estudiantes le encuentren un sentido al esfuerzo cognitivo que supone la lectura, saber lo que se va a leer, pero sobre todo por qué se hace.

Como ya hemos apuntado, cuando un lector comprende lo que lee, aprende, en la medida que su lectura le permite acercarse al mundo de significados de un autor y le ofrece nuevas perspectivas u opiniones sobre determinados tópicos (Solé, 2001). La lectura nos acerca a la cultura, o mejor dicho a múltiples culturas, siendo un aporte, finalmente, a la cultura de quien lee. Esto se da en un proceso de aprendizaje no intencionado, inclusive cuando los objetivos del lector poseen otras características como leer por placer. En diversos contextos se lee con la finalidad de aprender, en este caso no solo se cambian los objetivos que la presiden, también los textos que sirven para esta finalidad poseen características específicas, y la tarea requerimientos claros, entre ellos controlar, y frecuentemente demostrar que se ha aprendido. Si bien esto supone la presencia de un lector activo que procesa la información, no se debe perder de vista que cuando se lee para aprender se ponen en marcha una serie de estrategias cuya función es asegurar que este aprendizaje ocurra.

Desde una óptica ligeramente diferente, la de la *didáctica de la lengua* se entiende el espacio escolar como el eje central en el que se desarrollan los procesos intencionales de enseñanza y aprendizaje de los contenidos que se agrupan bajo la rúbrica de la lengua,

referidos tanto a los usos verbales y los contenidos metalingüísticos que se relacionan con ellos (Camps, 2001). De esta forma, destaca la especificidad del saber verbal y la diversidad de funciones que la lengua tiene en el entramado de las situaciones de enseñanza aprendizaje, por ser a la vez objeto e instrumento de éste. Así, se concibe al alumno como un agente activo en la construcción de conocimientos y al aprendizaje como la apropiación de unos saberes que se interrelacionan con conocimientos adquiridos, en un proceso complejo de construcción y reconstrucción. Esta concepción resulta de vital importancia en nuestra investigación, por cuanto no tenemos certeza de la real participación de nuestros estudiantes, principalmente aquellos que asisten a establecimientos públicos, en la construcción de sus aprendizajes.

Lo anterior concuerda completamente con la afirmación de Camps (2001) cuando explica que “*la especificidad del aprendizaje de la lengua es precisamente la confluencia de los diferentes tipos de actividad en una interrelación compleja de contextos dinámicos*” (P.10). Esto implica que considerar la clase de lengua como una interrelación de actividades complejas nos permite aproximarnos a sus procesos de enseñanza y aprendizaje más allá de las propuestas técnicas, desde el momento en que se tienen en cuenta las intenciones de los agentes, en donde se integran aspectos cognitivos, afectivos y sociales.

Por otro lado, para los fines de esta investigación, resulta importante referirse a la consideración de Bazerman (1994), respecto a la necesidad de considerar aún otro elemento en este proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura: las *motivaciones para leer y escribir*. Al respecto, este autor precisa que lo largo de la historia nos hemos preocupado de quien escribe sobre una hoja de papel en blanco e ignorado los variados contextos en que la escritura sucede. Al establecer la importancia de la voz de quien escribe y la autoridad de la percepción personal, es cuando hemos podido tomarle el peso a lo que los estudiantes quieren decir, a ser pacientes con el complejo proceso de la escritura, atendiendo más al *cómo* que al *no se debe*, y descubriendo así las motivaciones personales de éste para aprender a escribir (Bazerman, 1994). Sin embargo debemos recordar que la escritura no está totalmente contenida en la experiencia, o la motivación personal de comunicar, pues la comunicación supone una audiencia, la cual a su vez es consciente de las formas establecidas para comunicar.

Se trata pues de un modelo conversacional, en donde la escritura y la lectura ocurren en un contexto de escrituras previas, donde comentarios anteriores proveen temas, contenido fáctico, ideas para trabajar con éste, y modelos de discurso apropiados al tema en cuestión. Este modelo supone un currículum de habilidades y etapas en el proceso de relacionar nuevos comentarios con el material leído anteriormente. Ello supone un marco de acción, en donde el profesor es libre de interpretar las consecuencias del modelo a partir de pensamientos individuales, experiencias y estilos de enseñanza. Por otro lado, dada la diversidad de conversaciones escritas existentes y la variedad de respuestas individuales, no es recomendable prescribir un solo camino para todos. Esta visión nos remite nuevamente a lo que plantea Solé (2001), es decir a tomar en cuenta los objetivos de los estudiantes a la hora de enfrentar un texto y la escritura y a la necesidad de contar con un estudiante activo e implicado en su proceso de aprendizaje.

De esta forma, las respuestas inteligentes comienzan con un *entendimiento preciso de comentarios previos*, no sólo de los datos e ideas declaradas, sino también de lo que el otro escritor intenta conseguir. “*Mientras más comprendamos las dinámicas y el contenido de una conversación, más tenemos para responder a ésta*” (Bazerman, 1994; p.50). La siguiente etapa es la que el autor denomina *reacción a lo escrito*, que da al estudiante un sentido de sus propias opiniones y una identidad definida respecto del material leído. Así, mientras intentan reconciliar lo que leen con lo que piensan, los estudiantes comienzan a explorar sus concepciones y marcos de referencia, donde poco a poco el estudiante va entrando en una relación dialéctica con lo escrito. Llegamos así a la *evaluación de lo leído*, midiendo lo que un libro o artículo consigue, comparado con sus ambiciones aparentes. La reacción del lector respecto del libro es significativa también en la evaluación, pues si un lector se encuentra riendo cuando debería estar asintiendo en signo de comprensión, el libro ha fallado en conseguir al menos uno de sus propósitos.

Finalmente, el estudiante puede comenzar a definir aquellas cuestiones que desee perseguir y desarrollar *miradas informadas* de éstas. El estudiante debería en esta etapa definir áreas problemáticas y propuestas de investigación. El punto de vista crítico que el estudiante desarrolla respecto de la lectura del trabajo de otros, puede también ser una ayuda a su marco de referencia y revisar sus escritos con el fin de ser una contribución propositiva y apropiada para una conversación posterior (Bazerman, 1994)

Numerosas investigaciones ponen de manifiesto la estrecha relación que se establece entre una lectura implicada (que responde a un motivo intrínseco, comprometida) y la consecución de una lectura exitosa. Campbell y otros (Guthrie y Wigfield, 2000), en un estudio donde, descubrieron que estudiantes motivados obtenían mejores resultados en lectura que otros compañeros igualmente capaces, pero menos motivados, en los tres grupos de edad (9, 13 y 17 años) que estudiaron. De hecho, los estudiantes de menor edad pero con elevada motivación conseguían logros superiores a los obtenidos por los estudiantes mayores menos motivados. Además, una elevada motivación puede llegar a compensar el impacto negativo de variables que tienen incidencia en la lectura, como un ambiente familiar poco estimulante; e incluso neutraliza la variable de género: los chicos más motivados leen mejor que las chicas menos motivadas.

Debemos entender también que la escritura, al igual que la lectura, se lleva a cabo en un amplio rango de interacciones humanas, donde no se puede asumir anticipadamente que un camino particular es el más apropiado para esta tarea, por cuanto la clase es resultado de las fuerzas que se generan al interior del aula. De esta forma, el determinar cómo se enseñará la escritura es una elección ético – social, pero lo que ocurre en el salón y en el aprendizaje son productos dinámicos de la interacción más allá de cualquier control individual. Es necesario pues, desde esta perspectiva, entender cómo nuestros docentes manejan estas fuerzas, y cuanto provecho obtienen de ellas para obtener más y mejores aprendizajes en los estudiantes; por eso no basta sólo con conocer las concepciones de los estudiantes, sino que será preciso contrastarlas con lo que los docentes entienden respecto del proceso de enseñanza de la lectoescritura.

Existe, finalmente, una aproximación al estudio de la escritura y la cognición que supone el establecimiento de relaciones entre el habla y la escritura, específicamente las propiedades léxicas, gramaticales, pragmáticas y discursivas de ambas (Olson, 1998). Ésta debe dar cuenta del modo en que los cambios en las prácticas de lectoescritura han contribuido a los cambios culturalmente significativos e indicar los modos en que su enseñanza y la crítica de textos contribuyen al desarrollo del pensamiento crítico en general. En la misma línea, debe favorecer la comprensión del desarrollo intelectual del niño desde la época preescolar hasta los niveles más avanzados. Y finalmente debiera facilitarnos una visión clara acerca de cómo la cultura escrita y los textos pasaron a ocupar

la posición de preeminencia y autoridad que tienen en las sociedades burocráticas modernas. Se entiende pues que la escritura se sirve del lenguaje como objeto, como un mecanismo para reparar el mundo en el sentido que lo convierte en un objeto de reflexión. Esta objetivación del lenguaje a través de la escritura se añade a los mecanismos existentes para convertir el habla en un objeto de discurso que existe en conceptos metalingüísticos orales tales como contar, decir, preguntar, que parecen ser universales, así también como los más complejos para referirse a las formas del discurso que parecen diferir notablemente de cultura en cultura por cuanto marcan la variedad de sus respectivas prácticas.

Todas las aportaciones revisadas confluyen, si bien con formulaciones diversas y con énfasis particulares, en una cierta noción de agencia e intencionalidad en el uso del lenguaje con lo que nos acercan al concepto de *uso estratégico del conocimiento*, en nuestro caso, lingüístico.

Cuando un estudiante es capaz de reconocer un problema de aprendizaje, y planifica o selecciona ciertas acciones o procedimientos específicos para afrontarlo, está haciendo un uso estratégico de sus conocimientos, según Pozo, Monereo y Castelló (2008). Pero esto no siempre ocurre, pues la mayoría de las veces los estudiantes sólo se limitan a seguir ciertas rutinas aprendidas, ya sea porque las situaciones de aprendizaje y enseñanza que experimentan son rutinarias, o porque no las perciben como un problema en sí.

Es precisamente a este uso deliberado e intencionado de los propios conocimientos a lo que se denomina *estrategias de aprendizaje*, definidas como “*secuencias integradas de procedimientos o actividades que se eligen con el propósito deliberado de facilitar la adquisición, almacenamiento y la utilización de la información*” (Pozo, Monereo y Castelló, 2008. P.215).

De esta manera, quien aprende debe implicarse de manera activa en la gestión de su propio conocimiento, con lo que, como ya hemos adelantado, la enseñanza no sólo debe estar centrada en la entrega de conocimientos y asegurar ciertos productos o resultados, sino que también debe fomentar el análisis de los procesos por los cuales éstos pueden ser alcanzados. Así, para que los estudiantes puedan gestionar su propio aprendizaje, se les debe ayudar a regularlo en contextos o escenarios situados y con contenidos concretos.

Pero si queremos que esto se convierta en un conocimiento estratégico, transferible a otros problemas, debemos además asistirlos en la toma de conciencia de su experiencia particular, y explicitar cómo llevan esto a cabo. Este proceso se conoce como *meta cognición* y se define como la capacidad de conocer, analizar y controlar los propios mecanismos de aprendizaje, lo que incluiría también el conocimiento y control de los factores personales, entre los que destacan el autoconcepto, la autoestima y la autoeficacia (Monereo, Castelló, Clariana, Palma y Pérez, 2006).

Intentando definir en qué consiste la actividad metacognitiva, Monereo y Castelló (1997) distinguen dos grandes áreas de actividad metacognitiva:

1.- El conocimiento metacognitivo permite desarrollar un conocimiento cada vez más consistente de nuestras propias competencias y limitaciones. Es la construcción de una especie de autobiografía cognitiva y el sentido que adopte este autoconcepto determinará en gran medida el grado de motivación con que el alumno afrontará una tarea o un problema.

2.- La regulación metacognitiva permite al alumno supervisar o regular las operaciones mentales que realiza cuando aprende un contenido o resuelve un problema

Así mismo, Pozo, Monereo y Castelló (2008) reconocen 4 dimensiones que favorecen el uso estratégico del conocimiento, que a menudo van interrelacionadas, y que son:

1.- Las metas del aprendizaje: que deberían ser profundas, de manera que activen el uso de procedimientos y estén más dirigidas a la comprensión de nuevos significados o a la reconstrucción de conocimientos previos.

2.- El grado de control y regulación: supone la conciencia que precisa la tarea de aprendizaje. El uso estratégico requiere de un control explícito del aprendizaje que habitualmente requiere de una transferencia progresiva del control desde el profesor al alumno. Esto supone pues, la existencia de un profesor estratégico.

3.- El nivel de incertidumbre de la tarea de aprendizaje: a mayor novedad y cuánto menos rutinarias sean las condiciones de una tarea, mayor será el acercamiento estratégico que se requerirá.

4.- La complejidad de la secuencia de acciones: mientras más complejo sea un procedimiento, más probable será que se requiera en su utilización de un control estratégico.

Desde la perspectiva del aprendiz, también es posible delimitar aquellas características personales y de su actuación, susceptibles de desarrollar a través de la mediación del profesor estratégico. A raíz de esto, se genera un contexto en el que el aprendiz debiera construir una identidad personal y sustentar su desarrollo afectivo.

De esta manera, la actuación estratégica se expresa en una situación determinada de enseñanza aprendizaje y se define como una construcción personal sobre los conocimientos adquiridos, ya sean declarativos o procedimentales, que supone una reflexión consciente acerca de cuándo y por qué un procedimiento de enseñanza es adecuado, considerando tanto el contenido como el contexto de la tarea. Es decir, adquiere relevancia, en esta toma de decisiones, la comprensión de las exigencias o el contexto de la tarea y no sólo la comprensión del contenido que ella implica.

Se perfila, de este modo, un componente contextual en que se produce la acción. Dicho componente tendrá que ver con elementos personales, sociales, de la tarea, del propio profesor, temporales, espaciales, etc. Y según esta consideración, se pretenderá decidir qué conocimientos -declarativos, procedimentales y actitudinales- son necesarios, de acuerdo a una reflexión sobre las condiciones en que se produce la tarea.

Es posible entonces, señalar que una acción pedagógica estratégica significa una acción consciente, ya que implica escoger entre distintas alternativas, y evaluar constantemente las consecuencias de las distintas opciones; supone un proceso autorregulatorio y una acción pragmática, en tanto da respuesta a las condiciones más relevantes de cada situación que paulatinamente se perfecciona.

Para lograr esta actuación estratégica, se deberán identificar los objetivos que plantean la tarea y las condiciones en que se sitúa, a fin de establecer la acción reflexiva y la decisión apropiada. De este modo, si el objetivo se define como obtener un producto semejante al original, se hará un uso estratégico reproductivo; si el objetivo se define como obtener un producto fruto de la elaboración o comprensión personal, se establecerá un uso estratégico

comprendido; si el objetivo se define como obtener un producto reorganizado a nivel personal, se llevará a cabo un uso estratégico organizativo (Monereo, 1994).

Cada planteamiento estratégico comporta, evidentemente, procedimientos subordinados al tipo de acción previamente decidida, planificada, realizada y evaluada. En función de esto, el procedimiento no tiene un valor por sí mismo, en tanto su definición dependerá del uso estratégico establecido, y también porque su eficacia dependerá de los niveles de conocimiento que la persona posea.

Vale plantearse aquí cómo interviene la variable interactiva, o bien, cómo se define en este contexto educativo, ya que pareciera que la actuación estratégica es más bien de orden individual, en tanto tiene que ver con construcciones personales previas, con estilos de aprendizaje, teorías implícitas y con la valoración de la tarea en función de estos parámetros. Contrariamente a esta visión, cuando se hace referencia al contexto, se entiende como una dinámica de acción pedagógica interactiva donde los intercambios comunicativos potencian la cognición compartida.

De la misma manera, concebir el contexto educativo de este modo, incide en forma directa en la actuación estratégica y, por lo tanto, en la decisión sobre qué estrategias usar durante la enseñanza; en cambio la percepción contextual por parte del alumno será muy diferente si su contexto educativo se define, por ejemplo, de forma individual. Esto implica, entonces, una definición del espacio propio que se manifiesta a través de las características sociales y culturales que poseen y establecen los alumnos, entre ellos y con los docentes: hábitos, formas de comunicación, participación, sistemas de influencias, etc.

Todos estos factores permiten configurar la percepción del contexto educativo en que se lleva a cabo una tarea. Este contexto debería ser conocido y compartido por todos los que participan en la situación educativa, aunque cada uno de ellos lo interpreta personalmente y se lo representa de una manera particular; lo que evidentemente condiciona su acción estratégica. Cuando el alumno se sitúa en una línea de coherencia pedagógica, reflejada en la acción del profesor y en el contexto, logra más fácilmente otorgar un significado a la tarea, lo que lleva a una toma de decisiones estratégicas más eficaz.

Esto significa delimitar el contexto educativo para la acción estratégica, es decir, asumir

que la mediación y el intercambio sociocultural explican el aprendizaje humano, donde la construcción de significados personales surge de la interrelación con otros. Se trata de un proceso de negociación interpersonal de significados, donde el conocimiento del más capaz pasa a formar parte, luego de un proceso de interacción y construcción, del sistema cognitivo del otro participante. Se configura, de este modo, una acción educativa que entiende la enseñanza y el aprendizaje como un proceso de interacción que ayuda a reflexionar sobre las ideas y prejuicios, con el fin de modificarlos, si es preciso, o reafirmarlos.

En el marco de lo recientemente descrito podemos hacer dos distinciones en cuanto a lo que se esperaría de una actuación estratégica de los estudiantes por un lado, y del docente por otro. Desde la perspectiva del aprendiz, es posible delimitar aquellas características personales y de su actuación, que se pueden desarrollar a través de la mediación de un profesor estratégico. El aprendiz debiera construir una identidad personal y sustentar su desarrollo afectivo.

La Tabla 1 supone un intento de concretar aquellas características de una actuación estratégica descritas unas líneas más arriba (Qué y cómo):

Tabla 1. Qué implica y cómo se desarrolla la actuación estratégica del aprendiz.

QUÉ	CÓMO
Dialogar e interactuar	Participando en actividades de interacción. Salidas a terreno, exposiciones, representaciones. Organizando jornadas culturales, deportivas, recreativas, de acción social.
Desarrollar sus propios planteamientos	Participando en actividades en donde tenga opción de opinar, de valorar, de decidir, de emitir juicios y críticas argumentadas.
Reflexionar	Participando en actividades en donde deba analizar sus niveles de conocimiento, en el cómo se aprende. Generando procesos de autorregulación.
Crear	Participando en actividades en donde tenga que solucionar problemas, aplicar herramientas creativas, generar ideas novedosas, innovar en procesos, etc.
Enfrentar situaciones de incertidumbre	Participando en actividades en donde tenga que valorar situaciones y establecer distintas posibilidades. Donde tenga que confrontar diferentes perspectivas sobre un tema o hecho.
Anticipar y solucionar problemas	Participando en actividades donde, a partir del análisis de una situación dada y de las posibles inferencias y/o deducciones, pueda predecir o anticipar hechos o situaciones.
Pensar en sistemas	Participando en actividades que le permitan organizar información, clasificar, relacionar dos o más fuentes de información, etc.
Adoptar una actitud crítica	Participando en actividades que planteen oportunidades de emitir juicios, argumentar y contra argumentar situaciones de debate, paneles, foros, mesas redondas, etc.
Desarrollar sus potencialidades	Realizando variadas modalidades de trabajo, donde se valoren distintas formas de expresión: artísticas, deportivas, recreativas, culturales, etc.

Extraído de Monereo, Castelló, Clarina, Palma y Pérez, 1999.

Al igual que en el ejercicio anterior a partir de los referentes señalados, es posible determinar cuáles son los aspectos que definen o caracterizan al profesor estratégico y, a la vez, cómo se plasma aquello en su actuación. Se expresa mediante un Qué, que hace referencia a lo que realiza habitualmente un profesor estratégico y un Cómo, que explicita el modo de reconocer la evidencia de dicha actuación:

Tabla 2. En Qué consiste y Cómo se concreta la actuación estratégica del Profesor

QUÉ	CÓMO
Cuando prepara un contenido a enseñar, anticipa las dificultades que tendrán sus alumnos y plantea su tratamiento en función de esas dificultades	Conociendo las dificultades que puede ofrecer su materia. Reflexionando previamente y seleccionando estrategias que faciliten la comprensión por parte de los estudiantes.
Trata de conectar los conocimientos previos de sus alumnos con los nuevos conocimientos	Desarrollando preguntas a los estudiantes sobre lo que saben, planteando ideas que incluyan información variada que recoge conceptos relacionados. Realizando esquemas o mapas conceptuales.
Gradúa en forma precisa el tipo de exigencia cognitiva de las tareas y actividades que propone	Contando con un perfil respecto a las formas de conocer de sus alumnos. Elaborando actividades con grados de complejidad y distintas modalidades. Presentando tareas que permitan el desafío intelectual.
Ayuda a sus alumnos a reflexionar sobre sus formas de aprender, sus dificultades y, sobre todo, aquello que favorece su aprendizaje	Provocando reflexión con su acción educativa. Proveyendo de situaciones problemáticas. Realizando modelados metacognitivos. Otorgando pautas de aprendizaje y autoaprendizaje. Enseñando diversos procedimientos estratégicos.
Promueve la autonomía del aprendizaje de sus alumnos, a través de la enseñanza de estrategias de aprendizaje	Ayudando a sus alumnos a reconocer las diferentes formas de aprender. Proveyendo de estrategias y de situaciones donde el alumno deba tomar decisiones
Es consciente de que la evaluación determina la forma de estudiar y aprender de sus alumnos	Realizando evaluaciones coherentes con su enseñanza. Utilizando la evaluación por portafolios, la co- evaluación y la autoevaluación, entre otras.
Evalúa los procesos de comprensión por encima de la asociación de ideas o la obtención de un resultado correcto	Planteando en cada evaluación, situaciones de análisis, relaciones, valoraciones, que facilitan la comprensión, como también situaciones metacognitivas que permiten a los estudiantes tener conciencia de cómo aprenden.
Ofrece ayudas pedagógicas ajustadas al tipo de dificultad que presentan sus alumnos	Reconociendo dificultades de sus alumnos. Utilizando estrategias de aprendizaje o desarrollado mediación que permita mayor comprensión.
Realiza autoevaluaciones de su propio comportamiento docente, tratando de identificar aquellos aspectos que debería optimizar	Evaluando en forma permanente su propia actuación. Modificando los aspectos que no están bien logrados. Solicitando evaluaciones a sus alumnos.
Sistematiza sus acciones pedagógicas en función de contenidos y habilidades	Realizando acciones pedagógicas que consideren en forma intencionada y sistematizada los contenidos, las

	habilidades y las estrategias necesarias.
Desarrolla una acción pedagógica dialógica desde una perspectiva de desarrollo estratégico	Utilizando el diálogo, la reflexión compartida, la interrogante, la discusión, el planteamiento de ideas, como elementos vitales de su acción.
Posee niveles de perfeccionamiento que permiten generar alternativas metodológicas y proyectos de innovación pertinentes a la realidad educativa	Elaborando proyectos de aula, que permiten mejorar los aprendizajes. Proponiendo proyectos educativos.

Extraído de Monereo, Castelló, Clarina, Palma y Pérez, 1999.

Ciertamente, una actividad será estratégica en la medida que se constituya en un proceso reflexivo, consciente, que trasciende la propia tarea, puesto que involucra posibles modos de proceder y una toma de decisiones. Será estratégica si hay claridad en los objetivos o propósitos de ella; si hay conceptos claves; si hay metacognición; si hay procedimientos interrogativos; si está instalado el ejercicio del razonar de manera consciente. En otras palabras se trata de tareas de nivel alto que propician la necesidad de reflexionar. Tareas donde los elementos no están dados, y es necesario indagar, buscar información, ordenar, relacionar, analizar, determinar alternativas, revisar y evaluar. Esto hace que la estrategia sea un proceso en cámara lenta, porque implica, necesariamente, la mediación hacia la autonomía, es decir, hacia la toma de decisiones que permita regular su propio aprendizaje, en función de un objetivo y contexto específico.

Lo anterior nos sitúa en un punto crítico de vital importancia, en la medida que, y como hemos venido diciendo, no tenemos certeza de cuán autónomo y reflexivos, son nuestros estudiantes en sus procesos de aprendizaje, ni cuanto propician los docentes los procesos metacognitivos. Por lo mismo, es necesario evaluarlos en este nivel para poder determinar con certeza cuan estratégico es el aprendizaje en la realidad educativa pública chilena, pues no podemos aspirar a un cambio en esta dirección sin antes conocerla más allá de los resultados.

2.7 La Enseñanza Estratégica de la Lengua y Literatura

En este apartado analizaremos las propuestas de aquellos autores que, desde diferentes perspectivas se han preocupado por abordar de manera estratégica la enseñanza de la lengua y la literatura.

En primer lugar, nos referiremos a la propuesta de Castelló (2008) quien sostiene que un elemento fundamental para la enseñanza de la escritura es la toma de conciencia del proceso de composición. Más concretamente afirma: *“conviene precisar a qué nos referimos cuando hablamos de escritura, reflexionar sobre nuestras concepciones, analizar si incluyen todos los usos –o sólo algunos- de la escritura y también compartir estas concepciones con nuestros estudiantes, para que todos sepamos a qué nos referimos cuando dedicamos tiempo y esfuerzo a la actividad de escribir.”* (Castelló, 2008. p.18)

Desde esta perspectiva, la autora pone énfasis en la discusión entre profesor y alumno respecto del proceso implícito en la escritura, con la finalidad de explicitar cuestiones relativas a la organización de la información, a la planificación previa a la escritura, o al por qué y cómo se lleva a cabo la revisión del texto ya escrito. Esta discusión favorece la adquisición de un vocabulario necesario para etiquetar este proceso, donde se les da nombre y significado a procesos que frecuentemente los estudiantes primarios desconocen, como planificar, revisar, fijar objetivos, etc.

Lo anterior favorece que los estudiantes sigan un proceso reflexivo y recursivo, que les permite tomar conciencia de lo que realizaron o podrían haber hecho, y de la complejidad del proceso de escritura. Este es un punto que nos interesa investigar, cuan conscientes son nuestros estudiantes de las tareas que llevan a cabo para aprender y en qué medida las prácticas pedagógicas favorecen este proceso.

En este sentido hay que poner especial énfasis en la importancia de tener objetivos claros a la hora de escribir, en la medida que son los objetivos los que otorgan sentido a una determinada actividad de escritura y a las decisiones que toma el alumno en este proceso; y por otro lado a la evaluación, en la medida que es necesario aprender formas para analizar y valorar el proceso realizado, de tal forma que se progrese hacia una valoración del proceso y del producto interno de forma autorregulada por parte de quien aprende. Pero esto no podría producirse si no existe un contexto funcional para las tareas de

escritura, vale decir que el alumno le otorgue un sentido a lo que escribe, que entienda el sentido de esta herramienta en aquella situación comunicativa. Esta visión de objetivos claros y evaluación interna, a la vez que mantenimiento de la funcionalidad y el sentido nos parece interesante de considerar en la medida que nos acerca más al estudiante en su proceso de aprendizaje, pues supone un trabajo desde lo que él necesita y lo que él evalúa y por ende nos guía a indagar en este sentido.

En definitiva, no se trata sólo de escribir en la escuela, sino de ser capaces de enseñar y aprender a escribir de forma ajustada a las exigencias de diferentes escenarios comunicativos. El cambio exige poner énfasis en las características de la escritura, de modo que las conozcan todos los estudiantes, además de diseñar y propiciar situaciones en las que puedan apropiarse de forma intencional, mediante la reflexión, de las herramientas necesarias para regular su forma de escribir en distintos contextos comunicativos. Es precisamente sobre estos contextos que nos interesa también fijar la mirada, pues nos interesa conocer cuan aplicables a estos distintos contextos, resultan ser los aprendizajes de los estudiantes.

Precisamente, en cuanto a los contextos que definen estas situaciones comunicativas, nos parece importante destacar la aportación de Camps (2008) en el marco de una orientación sociocultural, centrada en los aspectos sociales e interactivos de la escritura. En este marco, el aprendizaje se sitúa en la resolución de los problemas que el proceso de la escritura plantea, dándole principal importancia a la intervención del profesor como un guía, que favorezca el dominio de los procedimientos para escribir en los estudiantes. La autora concibe el contexto como una esfera de la actividad humana en la que los textos son resultado y a la vez instrumento de mediación en la construcción del diálogo como proceso cultural. En otras palabras, históricamente se ha ido haciendo evidente que leer y escribir son actividades sociales y culturales, y por ende se relacionan con las prácticas en que se producen.

Concluye la autora, que la experiencia de la enseñanza y el aprendizaje de la escritura no soporta aproximaciones simplistas. Así aboga por una enseñanza que permita prever situaciones complejas de producción y a la vez permitan enfocarse en los objetivos específicos asociados con las necesidades de los géneros discursivos. Además recuerda

que escribir y aprender a escribir estén integradas como actividades con sentido interrelacionadas.

Por su parte Ríos (2008), en una línea similar, nos recuerda que desde el inicio del aprendizaje de la lectura y la escritura se debe buscar que los alumnos desarrollen la capacidad de comprender de manera autónoma distintos discursos adecuados a diversas situaciones, que a su vez sean cercanas a las prácticas escolares y sociales. Por ello, los materiales empleados en esta tarea deberían propiciar el aprendizaje de la comprensión y de la producción de textos con finalidad comunicativa, en los que hay un receptor y un emisor reconocible e identificable. También las tareas propuestas deben ir en pos de esta finalidad, y tener una secuencia de acuerdo a los distintos niveles evolutivos, conocimientos, y ritmos de aprendizaje, y que promueva la toma de conciencia respecto de lo que se aprende y el cómo se hace. Finalmente, también los materiales deben poseer una relación teórico- práctica, de modo que las tareas tengan un sentido y estén en directa concordancia las unas con las otras, de manera que enseñen lo que realmente se quiere transmitir.

La autora propone diversas condiciones que deben cumplir los materiales de uso cotidiano o comercial:

- La variedad y oportunidad de géneros textuales presentados a los niños.
- La creación de contextos significativos, funcionales y sociales para leer y escribir.
- La longitud y la complejidad de los textos para leer y/o escribir.
- Las actividades de lectura y las específicas de comprensión lectora guiada o individual.
- Las actividades de escritura dentro de contextos significativos y funcionales y la orientación para llevarlas a cabo.
- Las actividades autónomas y/o colectivas, libres o guiadas, de composición de textos.
- La reflexión metalingüística propiciada.
- El tratamiento integrado de la grafía y la ortografía con otros niveles de la lengua.
- La enseñanza explícita de los procesos y las operaciones implicadas en la lectura y la escritura.
- La clase de intervención del docente que se propone y el tipo de mensajes dirigidos a él.

A modo de conclusión respecto del uso de los materiales podemos decir que éstos realizan la función de mediadores entre lo que se pretende enseñar y el aprendiz, aproximan el mundo de lo escrito a quien aprende, colocan al estudiante en situaciones de comunicación y uso de la lengua. Si aceptamos que la enseñanza de la lengua escrita no puede realizarse fuera de las situaciones en las que se lee y se escribe en el mundo, los materiales son medios para conectar con realidades (lejanas o próximas) donde es necesario leer y escribir, y deben representar la realidad en lugar de ser un conjunto de ejercicios vacíos y desprovistos de sentido para el que aprende.

Por último Solé (2008), intenta desmitificar la creencia respecto de que la lectura y la escritura son habilidades que una vez aprendidas son susceptibles de ser aplicadas en distintos ámbitos del conocimiento, cuando recuerda que *“una cosa es aprender a leer y otra, relacionada, pero distinta, es leer para aprender”* (P.22). En este sentido, se refiere a la tendencia general de pedir a los estudiantes que hagan resúmenes, búsquedas de información o esquemas desde una lectura dada, sin insistir lo suficiente en la forma adecuada de hacerlo. Así para Solé (2008), leer para escribir (para aprender) equivale a:

- Leer de forma profunda y valorativa.
- Aprender que leer de ese modo requiere releer, pensar, volver sobre el texto.
- Fijar la información mediante el subrayado y las notas.
- Organizar y elaborar –no copiar– la información mediante dispositivos diversos: resúmenes, esquemas, mapas conceptuales y borradores sucesivos.
- Evaluar, revisar y modificar lo escrito a la luz de lo leído en el texto fuente y de los propósitos de aprendizaje.

De esta forma a la hora de indagar respecto de las concepciones de los estudiantes en el proceso de enseñanza–aprendizaje de la lectoescritura, y de acuerdo a los autores citados más arriba, deberíamos poner especial énfasis en cómo están siendo tomados en cuenta los objetivos de los estudiantes, la evaluación por parte de estos su experiencia, los contextos de escritura, los elementos culturales donde sucede y los materiales que utilizados por los docentes.

2.8 Evaluación de la lectura y la escritura.

Existe muy poca evidencia de prácticas eficaces de evaluación de actividades de lectura y escritura complejas, que impliquen su uso estratégico tal como lo hemos venido definiendo y que sean aplicables a situaciones educativas desarrolladas en diferentes contextos (Monereo, 2009). Por ello, en este apartado presentaremos los fundamentos de la prueba PISA elaborada por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), pues, como veremos a continuación, su formulación se acerca a los postulados expuestos más arriba y resulta común a diferentes contextos educativos debido a su uso masivo en diferentes países. Así, también el Ministerio de Educación de Chile, desde su unidad de Curriculum y Evaluación (2004), ha emprendido en los últimos años la aplicación de las pruebas PISA con el objetivo de conocer el aprendizaje alcanzado y las habilidades desarrolladas por los estudiantes chilenos en diversas asignaturas y niveles, comparándolo con los logros de los estudiantes de otros países.

El objetivo del Ministerio de Educación en Chile para realizar estas evaluaciones no fue competir con miras a ostentar un lugar destacado entre los muchos países que participan; por el contrario, se asumen los costos políticos que puede significar aparecer en un lugar poco destacado en el ordenamiento de logros de conocimientos elaborados en estos estudios internacionales porque existe la convicción de que hay beneficios que compensan estos costos.

La OCDE ha trabajado con sus países miembros para mejorar los indicadores de desempeño educacional y para organizar estudios de medición, internacionales y comparativos, que se enfocaran en las competencias que se necesitan en la vida moderna. Así, el primer ciclo (2000-2001) evaluó con profundidad las competencias lectoras, que fueron medidas a través de dos tercios de las preguntas de la prueba. En el segundo ciclo, el área principal fue matemáticas y, en el tercero el área de ciencias, en los años 2003 y 2006 respectivamente.

La elección de las dimensiones de la prueba PISA para nuestra investigación se fundamenta principalmente en los principios que le dan forma, extraídos del documento “Informe PISA 2006. Competencias científicas para el mundo del mañana”, y que se vinculan directamente con los supuestos conceptuales que subyacen al aprendizaje estratégico propuesto en el marco teórico. Éstos son:

- Su orientación hacia la política educativa, pues asocia los datos acerca de los resultados obtenidos sobre el aprendizaje de los estudiantes, los rasgos característicos de estos y los factores claves que dan forma a su aprendizaje tanto dentro como fuera del centro escolar. Así se resaltan las diferencias en los patrones de rendimiento y se identifican las características de las escuelas y sistemas educativos con un rendimiento escolar alto.
- Su concepto innovador de la competencia, íntimamente conectado con el desarrollo del conocimiento estratégico y relacionado con la capacidad de los alumnos para aplicar sus conocimientos y destrezas en materias clave y para analizar, razonar y comunicarse de manera efectiva mientras plantean, resuelven e interpretan problemas en situaciones diversas.
- Su relevancia para la formación a lo largo de la vida, ya que PISA no se limita a evaluar las competencias curriculares e intercurriculares de los estudiantes, sino que también les pide que aporten información sobre lo que les motiva a aprender, sobre el concepto que tienen de sí mismos y sobre cuáles son sus estrategias de aprendizaje.

Por otro lado, la prueba PISA en el área de la competencia lectora se centra en la capacidad de los alumnos para utilizar la información escrita en situaciones de la vida real. Define la competencia lectora como *“la capacidad de comprender, utilizar y analizar textos escritos para alcanzar los objetivos del que lee, desarrollar sus conocimientos y posibilidades de participar en la sociedad”* (OCDE, 2008. p.294). Esta definición va más allá de la idea tradicional de decodificar la información e interpretar literalmente el texto escrito, e incluye tareas de aplicación, como veremos con mayor detalle unas líneas más adelante.

El objetivo general del estudio PISA es evaluar las competencias que son esenciales para la participación plena en la sociedad. La evaluación considera elementos curriculares, pero el criterio de construcción de su marco de referencia no está restringido a ellos. Las tareas evaluadas en PISA corresponden a situaciones de la vida real, al poner a prueba la habilidad de los estudiantes para reflexionar sobre su conocimiento y experiencia, y aplicarlos a asuntos prácticos de la vida cotidiana.

Dado que dentro de las habilidades a evaluar están las que se consideran esenciales para la vida futura, cuyos requerimientos específicos aún se desconocen (Unidad de Currículum y evaluación, 2004), el estudio PISA pone un fuerte énfasis en medir las capacidades para aprender y supone la necesidad de un aprendizaje continuo a lo largo de la vida, pues los estudiantes no pueden aprender en la escuela todo lo que necesitarán cuando sean adultos. A escala internacional, la orientación principal del estudio es aportar a la formulación de políticas públicas. Los gobiernos de la OCDE quieren responder a preguntas tales como:

- ¿Están nuestras escuelas y liceos preparando niños y jóvenes para una participación plena en sociedad?
- ¿Qué estructuras y prácticas educacionales maximizan las oportunidades de los alumnos con desventajas socioeconómicas?
- ¿Cuánto influye la calidad de los recursos de la escuela en los resultados de los estudiantes?

En el estudio internacional se utiliza el concepto de “*literacy*” para indicar los conocimientos y habilidades en las tres áreas evaluadas, que se podría traducir, si bien con algunos matices, como “*alfabetización*”. Cuando se dice alfabetización, ya sea en lectura, matemáticas o ciencias, no se trata del dominio de un conocimiento especializado, sino de contar con los elementos básicos que puedan ser utilizados en la vida diaria, para aprender ahora y para seguir aprendiendo “*estar alfabetizado requiere mucho más que decodificar palabras, implica entender la lectura y utilizar esa información para una participación plena en la sociedad*” (Unidad de Currículum y evaluación, 2004.P.16). Esto nos lleva directamente a establecer un puente con lo que expusimos más arriba respecto de *leer para aprender*, en la medida que se transforma en una herramienta para participar y transformar la sociedad.

La alfabetización en lectura se define como “*la comprensión, el uso y la reflexión sobre textos escritos, con el fin de cumplir las propias metas, desarrollar los propios conocimientos y potencialidades, y participar en la sociedad*” (Unidad de Currículum y evaluación, 2004.P.16). Esta definición toma en cuenta el papel activo e interactivo del

lector para relacionarse con los textos escritos, aspecto del que ya hemos hablado ampliamente en los apartados anteriores.

Se debe asumir que la alfabetización en lectura involucra la comprensión y, además, la utilización y reflexión de la información escrita para diversos propósitos. Considera que el lector realiza un papel activo e interactivo para llegar a construir un significado a partir de los textos escritos.

Ante un texto, los lectores asumen distintas estrategias cuando pretenden entender y usar lo que leen. Este proceso dinámico tiene variadas dimensiones, tres de las cuales se evalúan en el proyecto PISA 2000.

- ***Tareas de lectura:***

Se refieren al proceso específico que debe realizar el lector frente al texto propuesto. Con ese objetivo la prueba considera tres tipos de tareas de lectura: extraer información de un texto; interpretar un texto; reflexionar y evaluar el contenido y la forma de un texto.

a) Extraer información: es la localización de uno o más fragmentos de información en un texto. Los estudiantes tienen que identificar elementos, como hechos, fechas, lugares o una situación precisa descrita en el texto. Además deben cotejar la información proporcionada en la pregunta con aquella que se encuentra de modo literal o similar en el texto y utilizarla para encontrar la información que se les pide. Este proceso puede requerir la discriminación entre dos fragmentos similares de información, con datos evidentes o que deben ser ubicados en secciones específicas del texto.

b) Interpretar un texto: requiere que el lector considere el texto como un todo, es decir, desde una perspectiva muy amplia y abarcadora. A los alumnos se les puede pedir por ejemplo, que demuestren comprender el texto identificando su tema, expliquen el propósito de un mapa o gráfico, relacionen un fragmento del texto con una pregunta acerca de la intención global del texto, seleccionen ideas principales, etc.

c) Reflexionar y evaluar el contenido y la forma de un texto: requiere que el lector relacione la información encontrada en un texto con conocimientos procedentes de otras fuentes y de su propia experiencia. En este tipo de preguntas de la prueba PISA 2000, los

alumnos deben evaluar las opiniones planteadas en el texto y contrastarlas con su propio conocimiento del mundo. Las preguntas para evaluar esta tarea requieren que el lector aporte evidencias o argumentos externos al texto, juzgue la relevancia de determinados fragmentos de información o de evidencia, realice comparaciones con reglas morales o estéticas, identifique información para reforzar los argumentos del autor y evalúe la validez de las evidencias o de la información proporcionada por el texto.

- ***Tipos de textos:***

Las distintas formas en que aparece y en las que debe ser entendido el material escrito (por ejemplo, textos continuos o discontinuos). En la prueba PISA 2000 se utilizan textos como estímulos, que sirven como fuente de información sobre un tema y que pueden tener distinto formato, longitud y dificultad. A partir de ellos se plantean a los estudiantes dos o más preguntas, considerando las tareas que ellos deben realizar y el contenido del texto. En el centro de la organización de la evaluación de la lectura en la prueba PISA 2000, está la diferenciación entre textos continuos y discontinuos.

a) *Textos continuos*: los textos continuos habitualmente están compuestos de oraciones que, a su vez, están organizadas en párrafos. Estos se pueden incluir en estructuras de mayor tamaño aún, como secciones, capítulos o libros. Todos los textos continuos de la prueba PISA 2000 se presentan en forma de prosa estándar. Se clasifican según su contenido y el propósito del autor, y PISA 2000 se caracteriza por utilizar una variedad de ellos.

b) *Textos discontinuos*: a diferencia de los textos continuos, los discontinuos varían mucho en cuanto a la forma y, por ello, son clasificados teniendo más en cuenta su estructura que la intención del autor. Los textos discontinuos presentan la información de muy diversas formas, tales como folletos, gráficos o mapas.

- **Contexto:**

Es la situación que provoca la lectura, que en el estudio PISA 2000 se define como el modo en que el autor intenta que se use el texto (por ejemplo, para el uso personal), e implica por tanto distintas exigencias.

Se distinguen cuatro tipos de contexto, que están determinados por el propósito con que se puede usar la información entregada por el texto: la lectura para uso privado (personal), para uso público, para el trabajo y para la educación.

Como la evaluación de la alfabetización en lectura en PISA 2000 intenta valorar los distintos tipos de lectura que se dan, tanto dentro como fuera del aula, el modo de definir las situaciones lectoras no puede basarse simplemente en el lugar en que se produce el acto de lectura. Por ejemplo, los libros de texto se leen tanto en casa como en la escuela, y los procesos y propósitos de la lectura difieren poco dependiendo del lugar en que se lean.

El contexto o situación de lectura puede ser entendido, entonces, como una categorización genérica de los textos, basada en la intención de su uso, en la relación explícita o implícita con otros y en su contenido general.

Los cuatro tipos de contextos utilizados en PISA 2000 se describen del siguiente modo:

- Lectura para uso personal: se realiza para satisfacer intereses personales, tanto prácticos como intelectuales. Admite la lectura para mantener o desarrollar conexiones con otras personas. El contenido habitualmente incluye cartas personales, ficción, textos biográficos e informativos leídos por curiosidad, como parte de las actividades de recreación o descanso.
- Lectura para uso público: se lleva a cabo para participar en las actividades de la sociedad en general. Incluye la utilización de documentos oficiales, así como información sobre eventos públicos. En general, estas actividades se asocian con un contacto más o menos anónimo con los demás.

- Lectura para uso ocupacional: las lecturas de esta clase pueden ser también llamadas “lectura para la acción”, ya que están ligadas a la realización de una actividad inmediata.
- Lectura para fines educacionales: normalmente involucra la adquisición de información como parte de una actividad de aprendizaje más amplia. Los materiales con frecuencia no son elegidos por el lector sino asignados por un profesor. El contenido habitualmente está diseñado, específicamente, con el propósito de dar instrucción.

Después de revisar las tres dimensiones del proceso dinámico de leer que son consideradas en la evaluación de PISA 2000, se presenta a continuación otra clasificación adicional para las preguntas de la prueba de lectura (Unidad de Currículum y evaluación, 2004). Esta clasificación distingue cinco tipos de preguntas, relacionadas con el formato de la respuesta que tienen que dar los estudiantes. Los tipos de preguntas utilizados en PISA 2000 son:

- *Selección múltiple simple*: los estudiantes escogen una entre varias alternativas de respuesta dadas.
- *Selección múltiple compleja*: los estudiantes escogen más de una respuesta. Habitualmente se presentan como tablas donde los estudiantes deben marcar una alternativa frente a cada enunciado.
- *Respuesta cerrada*: la respuesta es construida y registrada por el estudiante, pero existe una sola posibilidad de respuesta correcta.
- *Respuesta abierta compleja*: el estudiante debe producir un texto extenso que posteriormente es evaluado detenidamente por un corrector. Dependiendo de la dificultad de la pregunta y de cuán correctas y completas sean las respuestas de los estudiantes, en algunas de éstas se asigna puntaje completo o parcial.
- *Respuesta abierta corta*: el estudiante debe producir un texto breve. Las preguntas pueden tener varias respuestas correctas, fácilmente evaluables.

Según el documento realizado por la Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación de Chile (2004), en la tarea de extraer información, la dificultad general de las preguntas se ve afectada por el número de fragmentos que el estudiante debe ubicar en el texto, el número de condiciones que esta información debe cumplir, por lo destacada o poco visible que aparece la información en el texto, y por la cantidad de información posiblemente correcta entre la cual el estudiante debe discriminar, lo que se conoce también como información en competencia.

En la tarea de interpretar un texto, la dificultad general de las preguntas se ve afectada por el número de elementos que el estudiante debe relacionar y por lo explícita o implícita que se encuentre la información en el texto. También resulta de gran importancia la cantidad de información en competencia, entre la cual el estudiante debe discriminar para seleccionar lo que realmente aporta para desarrollar la interpretación.

En la tarea de reflexionar y evaluar el contenido y la forma de un texto, la dificultad general de las preguntas se ve afectada por el número de elementos y el tipo de relaciones que se pide realizar, desde conexiones simples hasta la construcción de hipótesis. También afecta la dificultad la especificidad del conocimiento externo requerido (desde la experiencia de la vida cotidiana hasta conocimiento especializado o referido a temas específicos) y si la orientación al lector es más o menos explícita.

La progresión de complejidad y dificultad de las preguntas queda señalada al asignar cada pregunta a uno de los cinco niveles de desempeño construidos. De esta manera, se relaciona el puntaje de lectura global y de cada uno de los tipos de tareas con un conjunto de competencias y habilidades específicas de acuerdo al nivel de desempeño.

Como cada nivel de desempeño en lectura representa una progresión de conocimientos y habilidades, los alumnos de un nivel no solo demuestran los conocimientos y habilidades asociadas con ese nivel en particular, sino también los asociados con los niveles más bajos.

De esta forma, los conocimientos y habilidades requeridos en cada nivel se acumulan y consideran los requeridos para el nivel inmediatamente inferior.

2.9 El Desempeño de Chile en PISA 2012

Entre los sistemas educativos que mostraron los mejores puntajes, en la evaluación PISA 2012, destacan especialmente los asiáticos: Shangai (613), Singapur (573) y Hong Kong (561) obtuvieron los tres primeros lugares. Más atrás, a partir del noveno puesto, aparecen los países europeos: Liechtenstein (535), Suiza (531) y Holanda (523). Chile obtuvo 423 puntos en matemáticas, 441 en lectura y 445 en ciencias, con lo que se ubicó por debajo del promedio de los países de la OCDE en todas las pruebas. Sin embargo, los resultados dejan a Chile por sobre los demás países latinoamericanos que rindieron el test: México, Uruguay, Costa Rica, Brasil, Argentina, Colombia y Perú (ver Tabla 3)

Tabla 3. Puntajes Pisa 2012, Países Latinoamericanos Y Promedio Ocde

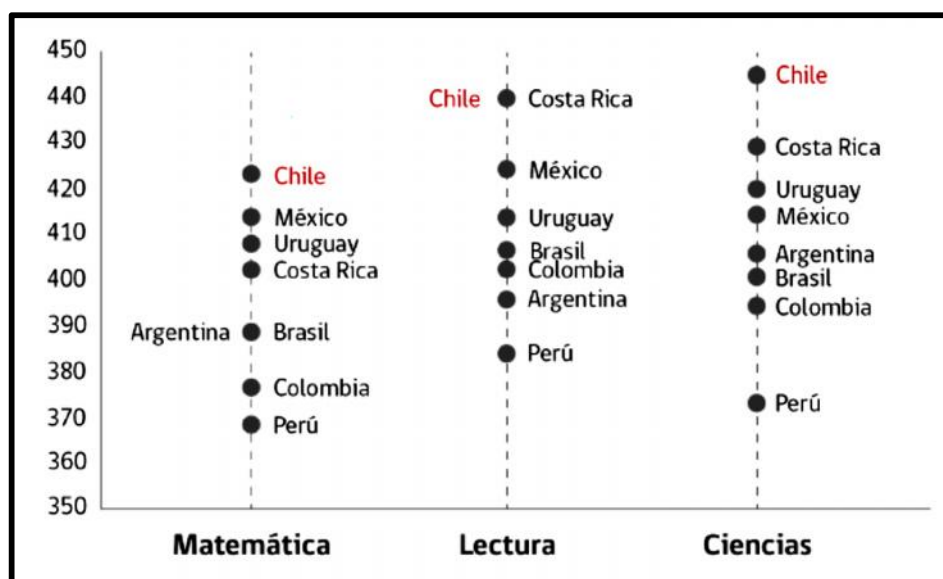
	MATEMATICAS	LECTURA	CIENCIAS
Promedio OCDE	494	496	501
Chile	423	441	445
México	413	424	415
Uruguay	409	411	416
Costa Rica	509	441	429
Brasil	391	410	405
Argentina	388	396	406
Colombia	376	403	399
Perú	368	384	373

Fuente: OCDE 2012

Si bien Chile se encuentra entre los países que han mostrado un crecimiento en sus resultados a tasa estable, 1,9 puntos promedio al año, aumentando más de un punto promedio anual respecto al resto del mundo, avanza en tasas menores principalmente en lectura, en donde el crecimiento anual promedio de puntajes ha sido de 3,3 puntos.

Por su parte, desde el punto de vista comparativo, los resultados obtenidos por Chile en PISA 2012 son los más altos en Latinoamérica. En Matemáticas y Ciencias está en ese lugar en solitario, mientras que en Lenguaje es compartido con Costa Rica.

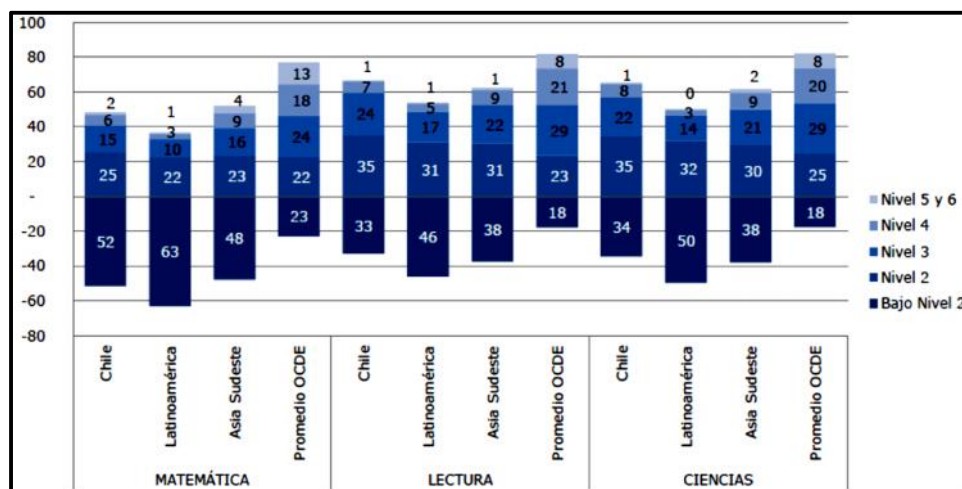
Gráfico 1. Comparación de puntajes en PISA 2012. América Latina.



Fuente: OCDE 2012

Los resultados de PISA se desglosan en 6 niveles de logro. Cuando los estudiantes obtienen un nivel de logro inferior a 2, ello se interpreta como que no cuentan con las condiciones mínimas para enfrentar los requerimientos de la sociedad moderna. En el caso de Chile, el porcentaje de estudiantes con nivel de logro inferior a 2 es el 52%. Mientras, en Lectura es 33% y en Ciencias, 34%. Estos porcentajes son mejores que el promedio obtenido por los países de América Latina, pero bastante inferiores que el promedio de los países de la OCDE.

Gráfico 2. Niveles de logro en PISA 2012. Chile, América Latina, OCDE.

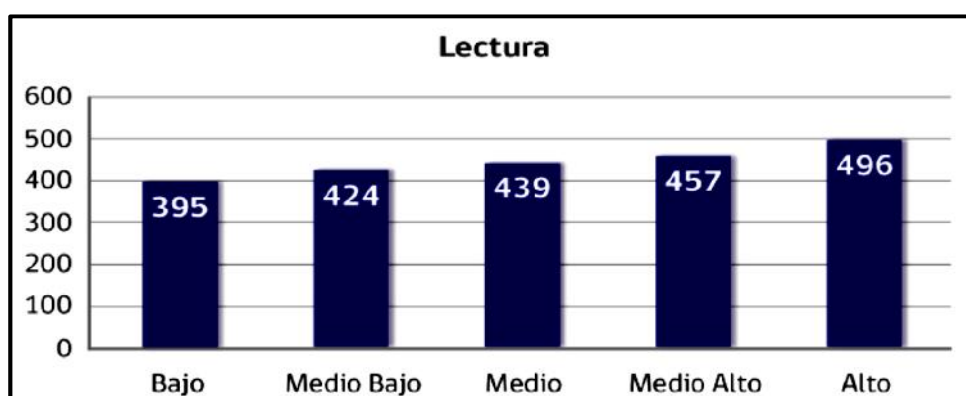


Fuente: OCDE 2012

Resultados en PISA por nivel socioeconómico.

Tal como se observa históricamente en los resultados SIMCE, en PISA se observa una gran brecha entre los estudiantes de distinta condición socioeconómica. En el caso de Matemáticas hay 111 puntos de diferencia en el puntaje promedio obtenido por los estudiantes de nivel socioeconómico alto, en relación a los de nivel socioeconómico bajo. Esta diferencia es de 101 y 102 puntos, en Lenguaje y Ciencias, respectivamente.

Gráfico 3. Brecha de puntajes PISA por nivel socioeconómico en Lectura



Fuente: OCDE 2012

Si se comparan de manera descriptiva los resultados en PISA con los de SIMCE 2012 correspondientes a 2° Año Medio, se reitera también el amplio margen de diferencia entre los estudiantes de nivel socioeconómico alto, respecto de los de nivel socioeconómico bajo, tanto en Lenguaje (74 puntos de diferencia) como en Matemáticas (109 puntos). Si bien el puntaje máximo, la media y la desviación estándar de ambos test es distinta, es posible observar con claridad la gran brecha que existe a nivel de resultados en relación al NSE.

Cuadro 1. Resultados SIMCE 2012, 2° Año Medio, por NSE.

GSE	Comprensión de Lectura		Matemática	
	Puntaje promedio	Variación	Puntaje promedio	Variación
Bajo	230	• 0	225	↑ 6
Medio bajo	248	• -1	249	↑ 6
Medio	278	• 0	288	↑ 10
Medio alto	292	• -2	313	↑ 9
Alto	304	↓ -7	336	↑ 9

Fuente: OCDE 2012

La interpretación recién descrita se reafirma cuando se sitúa a Chile en el contexto de los otros países que rindieron PISA 2012, considerando sus puntajes y sus niveles de equidad. Otro indicador de equidad en relación a los puntajes obtenidos en PISA corresponde a las diferencias en el logro obtenido entre hombres y mujeres. Los resultados en esta prueba reiteran información obtenida en la prueba SIMCE en años anteriores, que muestran una diferencia a favor de los hombres en Matemáticas y Ciencias, y a favor de las mujeres en Lenguaje. En el caso de Matemáticas, la brecha de género es especialmente grande, donde Chile muestra una de las brechas más grandes, incluso más que el promedio de América Latina, y más de tres veces mayor que los mejores países de la OCDE.

Gráfico 4. Brecha de género PISA 2012. Lenguaje.



Fuente: 2012

2.10 Recomendaciones de la OCDE sobre políticas educativas para el mejoramiento de los resultados. (OCDE, 2012)

Junto con las mediciones de aprendizaje, PISA aplica un conjunto de cuestionarios a distintos actores de las comunidades educativas correspondientes a los establecimientos educacionales en que se aplica la prueba. Además, estudia condiciones y características de políticas educativas que favorezcan el logro académico de los estudiantes. Todo esto apunta a lograr que la medición PISA se convierta en un referente para la evaluación de los sistemas educativos en el mundo.

En ese marco, la OCDE realiza las siguientes sugerencias en el informe PISA 2012.

- 1) Los resultados de Matemáticas son fuertes predictores de logros positivos en la adultez e influyen la participación en la educación superior.
- 2) Distintos países han mejorado sus resultados, más allá de su cultura y estatus socioeconómico.
- 3) Mejorar los altos rendimientos y apoyar los bajos resultados son estrategias que no son mutuamente excluyentes.
- 4) Es posible disminuir la brecha de logros existente entre hombres y mujeres.
- 5) Las diferencias entre países, en cuanto a la relación entre resultados de aprendizaje y nivel socioeconómico, muestran que es posible esperar que exista una mejor combinación entre altos resultados con altos niveles de equidad en educación.

Algunos ejemplos de políticas que podrían favorecer este objetivo son:

- Focalizar esfuerzos en mejorar los bajos rendimientos, ya sea trabajando directamente con los estudiantes que alcanzan esos resultados, o en las escuelas que educan a esos estudiantes, dependiendo de la concentración de alumnos con malos resultados en cada escuela.
 - Destinar recursos de aprendizaje adicionales a esos estudiantes, o apoyo económico.
 - Aplicar políticas de estándares para todas las escuelas del sistema educativo.
 - Incluir a todo tipo de estudiantes en los procesos de enseñanza – aprendizaje dentro de cada escuela.
- 6) La motivación y la confianza de los estudiantes está directamente relacionado con sus logros de aprendizaje.

3. Método

En este capítulo expondremos el método que utilizamos para dar forma a esta investigación. Presentaremos en primer lugar los objetivos de estudio, general y específicos, para seguir con diseño de investigación utilizado, los participantes y sus características, el procedimiento empleado para la recogida de datos, para culminar con una breve justificación del porqué nos pareció importante nuestro problema de investigación.

3.1 Justificación del Problema

Para justificar la importancia del problema que nos ocupa y, de manera complementaria a los datos ya aportados en el apartado anterior, en primer lugar haremos mención a los resultados de la Prueba SIMCE, que entre los años 2008 y 2012 para estudiantes de Cuarto Año de Enseñanza Básica en la Región Metropolitana, no mostraron diferencias significativas que pudieran dar cuenta de una mejora en los aprendizajes de los estudiantes, (Base de datos www.simce.cl). Estos datos se muestran en la Tabla 4.

Tabla 4. Puntajes Promedio Prueba SIMCE, años 2008-2012

SIMCE	Puntaje Lenguaje	Puntaje Matemáticas
2008	263	252
2009	262	253
2010	273	257
2011	268	261
2012	262	256

Los resultados expuestos en la tabla N°1 dan cuenta de una realidad educativa poco alentadora, dado que los resultados se mantienen dentro de un rango muy cercano, salvo en el año 2010, donde se observa una subida en lenguaje de 11 puntos, que de nuevo cae 5 puntos en 2011, y vuelve a caer 6 puntos en 2012. Esto parece proporcionar evidencias para inferir que las propuestas de Reforma educativas llevadas a cabo podrían no estar siendo efectivas. Sin embargo, no se dispone de datos que avalen o refuten dicha hipótesis y es en este punto donde la opinión del alumnado se vuelve importante, pues podría dar luces de fenómenos que no han sido considerados respecto de las prácticas educativas que podrían incidir en sus procesos de aprendizaje y consecuentemente ayudarnos a explicar, al menos parcialmente, los resultados de la prueba SIMCE.

Por otro lado, Cox (2007) plantea que el corazón de la agenda de políticas educativas que tienen la calidad (y no la cobertura) como norte reside en la transformación de las prácticas educativas, pero que desde las políticas educativas se centra la atención en la formación, aludiendo por un lado a un cambio de paradigma y por otro lado enfatizando el desarrollo profesional de docentes. De esta forma los alumnos siguen estando fuera de toda posibilidad de incidir en la mejora de las prácticas educativas, ¿y qué mejor testigo del mejoramiento de éstas, que los principales implicados en este proceso?

Así mismo, el Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación (2006), en su Informe Final, define que desde la perspectiva individual, el derecho a una educación de calidad supone, entre otros la *“oportunidad de los estudiantes de adquirir los conocimientos y las competencias que les permitan desarrollar sus potencialidades y contribuir, de ese modo, al bien común y al desarrollo del país”* (p.87). Aquí cabe cuestionarse por qué la contribución al país por parte de los estudiantes se proyecta en un futuro fuera de la escuela, y no se toma en cuenta su participación activa como sujetos de cambio en los procesos educativos.

Por otro lado, en cuanto a las metas para una Educación de Calidad, el Consejo estipula que una de las acciones a realizar en este sentido es el desarrollo social y participación ciudadana; el aprendizaje, competencias y valores referidos a los derechos humanos, participación ciudadana y democrática. La meta es lograr una educación que vele por el desarrollo de ciudadanos capaces de aportar a la construcción de una sociedad mejor, más justa, igualitaria y libre y que promueva y respete la multiculturalidad, la diversidad y la integración social, al tiempo que difunde y preserva un sustrato cultural común, plural y democrático. (Informe Final Consejo Asesor, 2006)

Pues bien, desde esta perspectiva, parece congruente la opción de dar mayor protagonismo a los actores principales del escenario educativo, los alumnos. Esta investigación pretende ser un paso más en dirección a la verdadera participación de los estudiantes como sujetos de la realidad educacional, y no como meros objetos en los procesos de mejora de la calidad de la educación. Partimos de la consideración de que los alumnos tienen algo que decir sobre los procesos de aprendizaje y enseñanza en los que

participan y que esta información es tanto o más válida para diseñar procesos de asesoría que los ya existentes.

3.2 Sistema de Objetivos

Tomando en cuenta los elementos que componen nuestro problema de investigación, respecto al escaso protagonismo de la opinión de los estudiantes en los procesos de mejora al interior de las escuelas de Chile, es que definimos los objetivos, generales y específicos que exponemos a continuación

- *Objetivo General*

Analizar e interpretar las Concepciones de Estudiantes respecto de sus Procesos de Aprendizaje de Lectoescritura y sus relaciones con las de los docentes y su rendimiento.

- *Objetivos Específicos*

1.- Describir y categorizar las concepciones de los Estudiantes que cursan Cuarto Año de enseñanza Básica, en Establecimientos Municipalizados de 3 comunas de la Región Metropolitana de Chile, respecto de sus Procesos de Aprendizaje en Lectoescritura.

2.- Describir y categorizar las concepciones de los docentes de los centros educativos participantes sobre la enseñanza de la lectoescritura.

3.- Contrastar las concepciones de los estudiantes con las de los docentes respecto de la enseñanza – aprendizaje de la Lectoescritura.

4.- Contrastar dichas concepciones con el rendimiento real de los estudiantes en una prueba de competencias de lectura confeccionada a partir de ítems liberados de las pruebas PISA.

3.3 Participantes

La selección de los casos se realizó a través de un muestreo teórico propio de la Teoría Fundamentada, conducido por criterios de relevancia (Glasser y Strauss, 1967) y de accesibilidad (Stake, 1995) que se resumen en la Tabla 5. En total, se realizó una selección intencionada de 12 casos (entiéndase por caso un curso en su totalidad, que en Chile alcanza un promedio de 35 alumnos por aula) pertenecientes a tres comunas de la Región Metropolitana de nuestro país, las que denominamos Comuna A, B y C, respecto de su puntaje promedio SIMCE entre los años 2008-2011, siendo A la de mayor promedio, B el segundo mayor promedio y C el promedio más bajo.

De acuerdo con el propósito teórico, los criterios iniciales del muestreo se definieron por la información preexistente a partir del debate teórico sobre el tema que permitieron maximizar similitudes entre los establecimientos. Se trabajó con 12 comunidades educativas de establecimientos educacionales municipales, de la Región Metropolitana, (aproximadamente unos 420 estudiantes). En cada una de estas comunidades, se escogió una muestra estratificada de estudiantes representativa del nivel de cuarto año de enseñanza básica, para formar grupos internamente homogéneos, pero heterogéneos entre sí.

Para ello, se tuvo en cuenta aquellos establecimientos cuyas comunidades educativas tenían formulado su PEI (Proyecto Educativo Institucional, teóricamente la principal herramienta de gestión del currículum) desde hacía más de tres años y que, habiendo adoptado el marco curricular vigente (Planes y Programas del Ministerio de Educación Chileno (MINEDUC), hubiesen desarrollado y completado, al menos, un plan de mejoramiento en el marco de las nuevas exigencias Ministeriales de la subvención preferencial. Estos criterios garantizan, al menos teóricamente, la adopción y el desarrollo de todos los dispositivos de la política educativa y justifican la relevancia de la composición de la muestra. En este sentido, es importante mencionar que, como es conocido, en el análisis cualitativo desarrollado a partir del método de la Teoría Fundamentada (TF), la cantidad de casos pierde significado, siendo la riqueza y variedad de los datos obtenidos lo que determina la saturación teórica de la muestra.

Tabla 5. Síntesis de los Criterios de Selección de los Casos de Estudio (Establecimientos Educativos Municipales)

Criterios de Propósito (apriorísticos)	Criterios de Relevancia (emergentes en el campo)
<ul style="list-style-type: none"> • De dependencia municipalizada (corporaciones municipales de educación) • Que posean PEI con antigüedad de más de 3 años • Que hubiesen desarrollado y completado al menos un Plan de Mejoramiento 	<ul style="list-style-type: none"> • Con un alto nivel de participación en programas extraescolares

3.4 Diseño

La investigación que pretendemos desarrollar se enmarcó en un Diseño Descriptivo Explicativo de Análisis Seccional de casos Múltiples. De acuerdo al diseño y los objetivos se han utilizado tanto métodos cualitativos como cuantitativos para la obtención y análisis de los datos.

3.5 Procedimiento

En relación a la recogida de datos, el procedimiento comprendió tres fases o momentos, en los que se utilizaron diferentes técnicas e instrumentos para garantizar la consecución de los objetivos mencionados.

En la primera fase, en relación al primer objetivo, se utilizó la técnica del *Focus-Group* para recoger información sobre las concepciones de los estudiantes sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura. Para ello, se partió de un guión similar a los utilizados en las entrevistas semiestructuradas, construido a partir de los elementos que caracterizan el proceso de aprendizaje expuestos en el marco de referencia. Para conformar los grupos de discusión, se dividió la muestra en 6 estratos diferentes en función del género y el rendimiento: Niños con buen rendimiento (Estrato 1), Niñas con buen rendimiento (Estrato 2), Niños con mediano rendimiento (Estrato 3), Niñas con mediano rendimiento (Estrato 4), Niños con mal rendimiento (Estrato 5), y Niñas con mal rendimiento (Estrato 6). Consideramos buen rendimiento un promedio de 6.0 (en la escala de 1 a 7 utilizada en Chile), mediano rendimiento un promedio entre 5.0 y 6.0, y mal rendimiento un promedio de notas inferior a 5.0. Se diseñaron inicialmente 4 *Focus Group* por estrato con un total de 8 participantes en cada uno, lo que implicaba 24 grupos y un total de 192 estudiantes. Finalmente, los participantes reales fueron 169 estudiantes provenientes de las 12

escuelas de la muestra. Para el **Estrato 1** se llevaron a cabo 5 sesiones de focus group, en las que participaron 24 estudiantes; para el **Estrato 2** se implementaron 5 focus group con un total de 31 participantes; para el **Estrato 3** se implementaron 5 focus group con un total de 27 participantes; para el **Estrato 4** se implementaron 7 focus group con un total de 40 participantes; para el **Estrato 5** se implementaron 4 focus group con un total de 22 participantes; y para el **Estrato 6** se implementaron 5 focus group con un total de 25 participantes.

De la misma manera cada escuela participó de un mínimo de 2 y un máximo de tres focus group, de manera que la muestra quede distribuida de manera uniforme, como se puede apreciar en la Tabla 6.

Tabla 6. Distribución de Focus Group aplicados en cada Escuela por Estrato.

Escuela	Estrato 1	Estrato 2	Estrato 3	Estrato 4	Estrato 5	Estrato 6
Escuela A	x		x			x
Escuela B	x	x	x			
Escuela C	x			x		
Escuela D		x		x	x	
Escuela E	x			x		x
Escuela F		x		x		
Escuela G			x	x		x
Escuela H			x		x	
Escuela I		x		x	x	
Escuela J	x	x				x
Escuela K				x	x	
Escuela L			x			x

Cada uno de los *Focus-Group*, tuvo una duración aproximada de una hora, y se llevaron a cabo en el interior de los establecimientos educacionales. El guión que se utilizó para organizar y focalizar la discusión fue el siguiente:

1. ¿Ustedes se acuerdan cómo aprendieron a leer y escribir?
2. ¿Y qué es lo que los motivó a leer y a escribir?
3. ¿Ustedes creen que podría haber sido mejor la forma en que aprendieron a leer y a escribir?
4. ¿Para qué creen ustedes que sirve aprender a leer y a escribir?
5. ¿Qué cosas les resultan fáciles y/o difíciles en la clase de lenguaje?
6. ¿a ustedes les resulta fácil o difícil un texto cuando lo están leyendo?

7. Cuando ustedes están leyendo, qué cosas creen que pasan en su cabeza, para que ustedes entiendan lo que están leyendo?
8. Cuando ustedes leen un texto en las clases ¿sienten que tiene que ver con las cosas que les pasan en la vida diaria? ¿Les hace sentido lo que leen con lo que a ustedes les gusta en general?
9. Y en general, las cosas que ustedes aprenden en las clases ¿las pueden utilizar en la vida diaria?
10. a ¿Cuáles son las cosas que más les gustan de las clases de lenguaje?
10. b ¿qué es lo que menos les gusta de la clase de Lenguaje?
11. ¿Trabajar en grupo, trabajar con los compañeros, a uds. les ayuda a aprender?
12. A ¿El profesor o la profesora de lenguaje trabaja con uds. de forma individual?
13. ¿Después de las pruebas ustedes se acuerdan de lo que aprendieron?
14. ¿Qué estrategias que use el profesor les ayudan a aprender. O sea, cuáles son las formas que usa el profesor o la profesora de lenguaje para ayudarlas a leer, o a escribir?
15. ¿Ustedes creen que la clase de lenguaje podría ser distinta?
16. ¿Qué les gusta leer?

Las preguntas fueron construidas a partir de las dimensiones que intentamos explorar en esta investigación, y que describimos a continuación:

a) Aprendizaje inicial: Se refiere a cómo los estudiantes recuerdan fue su primer acercamiento al aprendizaje de la lectoescritura.

b) Motivación para el aprendizaje: refiere a qué motivo a los estudiantes a aprender la lectoescritura

c) Ideal de Aprendizaje: Se refiere a cómo los estudiantes creen pudiese haber sido mejor abordado su proceso de aprendizaje inicial.

d) Utilidad de la lectoescritura: refiere a el para qué creen los estudiantes sirve aprender a leer y escribir.

e) Contenidos y Nivel de Dificultad: se refiere a lo que les resulta fácil o difícil de la clase

- f) Nivel de dificultad en la lectoescritura: refiere al nivel de dificultad que experimentan los estudiantes cuando leen y escriben.
- g) Implicaciones de la Lectura: Se refiere a qué cree los estudiantes pasa en su cabeza mientras aprenden, qué desarrollan.
- h) Contextualización del aprendizaje: se refiere a si los estudiantes perciben utilidad en lo que aprenden y si responden a sus objetivos.
- i) Aplicabilidad de los aprendizajes: refiere a si lo que aprenden puede ser utilizado en el día a día.
- j) Satisfacción aprendizaje lenguaje: refiere a lo que más les gusta de la clase y su proceso de enseñanza aprendizaje en lectoescritura.
- k) Falta de satisfacción en el aprendizaje del lenguaje: refiere a lo que no les gusta de la clase y su proceso de enseñanza aprendizaje en lectoescritura.
- l) Trabajo grupal: refiere a si se trabaja o no en grupo en la clase.
- m) Mejores aprendizajes de manera grupal y/o individual: refiere a si los estudiantes reconocen una de estas metodologías como mejor para adquirir aprendizajes.
- n) Ventajas y Dificultades del trabajo grupal para el aprendizaje de la lectoescritura: refiere a las ventajas y dificultades que experimentan los estudiantes al trabajar en grupo
- o) Ventajas y Dificultades del trabajo individual: refiere a las ventajas y dificultades que experimentan los estudiantes al trabajar de manera individual
- p) Utilidad de las Evaluaciones para el aprendizaje: refiere a cómo los procesos de evaluación inciden en el aprendizaje de los estudiantes.
- q) Estrategias Metodológicas en el Aula: refiere a cuáles son las estrategias, usadas por los docentes, que los estudiantes reconocen como mejores para aprender.

r) Ideal Metodológico: refiere a cómo los estudiantes les gustaría que se les enseñara a leer y escribir.

s) Preferencias de Lectura: refiere a las preferencias de los estudiantes a la hora de leer.

Así se reagruparon las categorías de los alumnos (descritas descritas y analizadas en los capítulos posteriores) con el fin de establecer sus **Concepciones** en cuanto a: **Qué están aprendiendo? Porque creen importante aprender a leer?, Para qué quieren aprender a leer? Y cómo quieren aprender a leer?**

Cuadro 2. Metapreguntas y concepciones de los estudiantes

METAPREGUNTA CONCEPTOS EXPLICATIVOS	CONCEPCIONES	
<i>Qué, Por qué, Para qué y Cómo.</i>	Enseñar Lenguaje para Aprender	“ Qué, están Aprendiendo ”; qué me gusta y no me gusta de lo que me están enseñando.
		“ Porqué quiero o creo importante aprender ”; motivación
		“ Para qué quiero aprender ”; Utilidad.
		“ Cómo quiero que me enseñen ”; procedimientos, actividades y acciones que me gustaría que utilizaran para aprender.

Para dar respuesta al segundo objetivo específico, perteneciente también a la primera fase, se confeccionó una entrevista en profundidad que fue aplicada a los 12 docentes, pertenecientes a las escuelas participantes en la investigación, que dictaban el curso de Lenguaje y Comunicación en cuarto año básico. Las preguntas que conformaron esta entrevista son las siguientes:

1. ¿Cuál cree que es la mejor manera de enseñar a leer y escribir? ¿Por qué?
2. ¿Cómo lleva a cabo este proceso en el aula, en sus clases?
2. b. ¿Qué actividades les parecen más adecuadas para esto? ¿Por qué?
3. ¿Qué tipo de actividades nunca plantea a los estudiantes? ¿Por qué?

4. ¿Qué papel juega la familia en el proceso de aprendizaje de lectoescritura? ¿Por qué?
5. ¿Cuál es el rol del estudiante en el proceso de aprendizaje? ¿Cuál es el rol del estudiante en clase?
6. ¿Qué espera usted de sus estudiantes?
7. ¿Qué es para usted un buen estudiante?
8. ¿Qué es para usted un estudiante promedio?
9. ¿Qué es para usted un mal estudiante?
10. ¿Reconoce algún elemento y/o característica común entre los mejores estudiantes?
11. ¿Reconoce usted alguna característica común entre los peores estudiantes?
12. ¿Qué papel juega el proceso de evaluación en el aprendizaje y enseñanza de la lectoescritura?
13. ¿Los resultados de las evaluaciones son objeto de estudio y análisis para establecer puntos críticos y generar mejoras? ¿De qué manera?

Al igual que las preguntas dirigidas a los estudiantes, esta entrevista fue construida a partir de las dimensiones que exponemos a continuación:

a) Enseñanza Lecto escritura efectiva: refiere a cual creen los docentes es la mejor manera de enseñar la lectoescritura.

b) Proceso de Enseñanza: refiere a cómo llevan a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje en el aula.

c) Actividades de Enseñanza efectiva: refiere a qué actividades creen los profesores son las más adecuadas para implementar el proceso de enseñanza aprendizaje.

d) Actividades de Enseñanza no efectivas: refiere a las actividades no usadas por los profesores en el proceso de enseñanza aprendizaje.

e) Rol de la Familia en proceso de enseñanza aprendizaje: refiere al papel que los docentes asignan a las familias en el proceso de enseñanza aprendizaje.

f) Rol del Estudiante: refiere al papel que los docentes asignan a sus estudiantes en el proceso de enseñanza aprendizaje.

g) Expectativa sobre el Estudiante: refiere a las expectativas que tienen los docentes respecto de sus estudiantes en el proceso de enseñanza aprendizaje.

h) Percepciones sobre el Buen Estudiante: refiere a las características que los docentes atribuyen a los estudiantes con buenas calificaciones.

i) Percepciones sobre el Estudiante Promedio: refiere a las características que los docentes atribuyen a los estudiantes con calificaciones promedio

j) Percepciones sobre el mal Estudiante: refiere a las características que los docentes atribuyen a los estudiantes con malas calificaciones

k) Características comunes entre Buenos Estudiantes: refiere a los elementos comunes que los docentes reconocen entre los estudiantes con buenas calificaciones

l) Características comunes entre Malos Estudiantes: refiere a los elementos comunes que los docentes reconocen entre los estudiantes con malas calificaciones

m) Rol de la evaluación en el proceso de Enseñanza Aprendizaje: refiere al papel e importancia que los docentes atribuyen a los procesos de evaluación.

n) Evaluación para Generar Mejoras: refiere a si las evaluaciones son analizadas por los docentes y utilizadas para mejorar los aprendizajes de sus estudiantes.

Al igual que hicimos con los alumnos, se reagruparon las categorías de los Docentes en megacategorías, con el fin de establecer sus Concepciones en cuanto a **Qué Enseño, Por qué enseño Lenguaje, Para qué enseño y Cómo lo enseño**, para finalmente establecer cómo estas categorías se relacionan con las de los alumnos.

Cuadro 3. Metapreguntas y concepciones de los docentes.

METAPREGUNTA CONCEPTOS EXPLICATIVOS	CONCEPCIONES	
<i>Qué, Por qué, Para qué y Cómo</i>	Enseñar Lenguaje para Aprender	“ Qué Enseño ”; donde pongo las prioridades.
		“ Por qué enseño Lenguaje ”; convicción.
		“ Para qué enseño ”; Utilidad.
		“ Cómo lo enseño ”; procedimientos, actividades y acciones que utilizo

Finalmente, con el fin de establecer una comparación entre concepciones de alumnos y docentes, nuestro tercer objetivo específico (parte de la primera fase de esta investigación) una vez finalizado este proceso de categorización, se reagruparon las categorías en función de las dimensiones explicativas de la enseñanza de la lectoescritura que recogen las siguientes metapreguntas: *Qué; Para qué; Por qué; y Cómo se aprende y se enseña la lectura*. Se seleccionaron las categorías, de docentes y alumnos, que respondían de mejor manera a estas preguntas.

En la segunda fase, para abordar el cuarto objetivo, se diseñó una prueba basada en los ítems liberados de las pruebas PISA de lectura (Ver Anexo C) que se aplicó a todos los estudiantes de cuarto básico de las escuelas participantes. El total de alumnos que respondió finalmente esta prueba fue de 463. En la Comuna A participaron de la prueba tipo PISA 93 mujeres y 97 hombres; en la Comuna B 54 mujeres y 71 hombres; y en la Comuna C 73 mujeres y 75 hombres. Cabe mencionar que el instrumento diseñado tenía, en un principio, un total de 35 preguntas, pero debido a dificultades en su aplicación hubo que eliminar del resultado final la pregunta n°1, quedando sólo 34 ítems válidos, puntuados cada uno con 1 punto al ser contestado correctamente y 0 en caso contrario, siendo entonces 34 puntos el puntaje máximo de la misma.

La prueba se confeccionó a partir de los supuestos de los ítems que forman la prueba PISA y la distribución y formulación final de preguntas quedó de la siguiente manera:

- Los ejercicios de obtención de información planteados requerían que los alumnos localizaran una serie de datos de acuerdo con los requisitos o características

especificadas en las preguntas. Los alumnos tenían que detectar o identificar uno o más elementos esenciales de la pregunta: personajes, ubicación en el tiempo o el espacio, contexto, etc., para a continuación encontrar un equivalente literal o un sinónimo.

CAMPAÑA POR MI BARRIO LIMPIO

II CONCURSO de DIBUJO

¿Tienes entre 06 y 15 Años?
Ven y Participa Dibujando ¡ARVI!
SÁBADO 30 DE MAYO 10:30 am. hasta 12:00 m.

PREMIOS 1ra. Categoría
1er. puesto Una Bicicleta
2do. puesto Bono Deportivo

PREMIOS 2da. Categoría
1er. puesto Una Bicicleta
2do. puesto Bono Deportivo
Mejor Dibujo Por Pueblo
Premio SORPRESA

**TEMA: EL CAMIÓN DE LA BASURA SE FUE Y...
¿QUÉ HAGO CON MI BASURA?**

TRAER: COLORES, LAPIZ Y BORRADOR

MANTHOC
Movimiento de adolescentes y niños trabajadores hijos de obreros cristianos

MUNICIPALIDAD DE EL AGUSTINO

26

¿Qué es MANTHOC?

- A. Un concurso de pintura
- B. Una agrupación de niños y jóvenes
- C. Una campaña de reciclaje de basura
- D. Una agrupación de padres cristianos

- Los ejercicios de elaboración de una interpretación requerían que los alumnos ampliaran sus primeras impresiones de un texto con el fin de alcanzar una comprensión más específica o completa de aquello que leían. Para esto era necesario tener una comprensión lógica, ya que los alumnos debían procesar la estructura informativa del texto. Demostrar comprensión de la cohesión textual, aunque no fuesen capaces de explicar en qué consiste dicha cohesión. En algunos casos, la elaboración de una interpretación podía requerir que el alumno procesara una secuencia compuesta de tan solo dos oraciones recurriendo a la cohesión local.

CAMPAÑA POR MI BARRIO LIMPIO

II CONCURSO de DIBUJO

¿Tienes entre 06 y 15 Años?
Ven y Participa Dibujando /ARVI!
SÁBADO 30 DE MAYO 10:30 am. hasta 12:00 m.

PREMIOS 1ra. Categoría
1do. puesto Una Bicicleta
2do. puesto Buzo Deportivo
PREMIOS 2da Categoría
1do. puesto Una Bicicleta
2do. puesto Buzo Deportivo
Mejor Dibujo Por Puntaje
Premio SORPRESA

TEMA: EL CAMIÓN DE LA BASURA SE FUE Y...
¿QUÉ HAGO CON MI BASURA?

TRAER: COLORES, LAPIZ Y BORRADOR

MANTHOC
Movimiento de adolescentes y niños trabajadores hijos de obreros cristianos

MUNICIPALIDAD DE EL AGUSTINO



- 24 Si tienes 8 años y ganas el segundo lugar de tu categoría, ¿qué premio recibirás?
- Una bicicleta
 - Un buzo deportivo
 - Un premio sorpresa
 - Un lápiz y un borrador

- 31 A la actividad, NO es necesario que traigas:
- Papel
 - Lápices
 - Colores
 - Borrador

- Las preguntas de Reflexión y valoración sobre el contenido del texto requerían que los alumnos relacionaran la información contenida en el texto con conocimientos procedentes de otras fuentes. Los alumnos debían asimismo contrastar las aseveraciones incluidas en el texto con su propio conocimiento del mundo. En este sentido, para responder correctamente era necesario que los alumnos articulen y defiendan puntos de vista propios. Para poder hacerlo, primero debían formarse una idea de lo que el texto decía y pretendía sugerir. Posteriormente, debían contrastar esa representación mental con lo que sabían y creían, partiendo de sus conocimientos previos o bien de informaciones obtenidas a través de otros textos conocidos.

CAMPAÑA POR MI BARRIO LIMPIO

23

¿Cuál es el propósito del texto leído?

- A. Opinar sobre el trabajo del camión de la basura
- B. Contar lo que pasa en un barrio
- C. Informar sobre una campaña de aseo
- D. Invitar a participar en un concurso

27

¿Qué tipo de texto es el que acabas de leer?

- A. Una carta
- B. Un cuento
- C. Una afiche
- D. Una noticia

28

¿A quién está dirigido este texto?

- A. A niños y jóvenes
- B. A padres y obreros
- C. A los trabajadores del camión de la basura
- D. A las autoridades de la municipalidad El Agustino

4. Resultados

A continuación se presentaran los resultados obtenidos relativos a los cuatro objetivos descritos en el apartado anterior. Presentaremos en primer lugar los resultados relativos a las concepciones de los estudiantes cuyos datos provienen de los focus group, posteriormente los resultados sobre las concepciones de los profesores obtenidos a través de las entrevistas en profundidad, y en tercer lugar los resultados del desempeño de los estudiantes provenientes de la prueba de competencias tipo PISA. Finalmente, presentaremos los resultados relativos a las relaciones entre concepciones y resultados del desempeño.

4.1 Resultados relativos a las concepciones de los Estudiantes respecto del aprendizaje de la lectoescritura.

La Tabla 7 recoge las preguntas y temáticas que formaban parte del guión de los *Focus Group* de forma relacionadas con las dimensiones de análisis y las respectivas categorías que resultaron del análisis realizado siguiendo el proceso que hemos detallado en el apartado anterior.

Tabla 7. Relaciones entre los temas discutidos, las dimensiones de análisis y las categorías emergentes resultantes del análisis

Preguntas orientadoras del Focus	Dimensiones	Categorías
a) ¿Ustedes se acuerdan como aprendieron a leer y escribir?	Aprendizaje inicial	<ul style="list-style-type: none">• Familia• Práctica• Escuela
b) Qué es lo que los motivó a leer y a escribir?	Motivación para el aprendizaje	<ul style="list-style-type: none">• Extraer información• Obtención de refuerzos/recompensas sociales o evitación de situaciones negativas• Competencia• Imaginación• Expectativas• Imitación• Comunicación
c) ¿Ustedes creen que podría haber sido mejor la forma en que aprendieron a leer y escribir?	Ideal de Aprendizaje	<ul style="list-style-type: none">• Recursos metodológicos didácticos y lúdicos• Refuerzos• Otros• Ejercitación

		<ul style="list-style-type: none"> • Familia • Igual
d) ¿para qué creen ustedes que sirve aprender a leer y a escribir?	Utilidad de la Lectoescritura	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer, aprender e informarse • Comunicarse y expresarse con propiedad • Mejorar Rendimiento • Profesión
e) ¿qué cosas les resultan fáciles y/o difíciles en la clase de lenguaje?	Contenidos y Nivel de Dificultad	<ul style="list-style-type: none"> • Aspectos Formales(d) • Vocabulario (d) • Nada • Decodificar y Codificar (f)
f) ¿a ustedes les resulta fácil o difícil un texto cuando lo están leyendo?	Nivel de Dificultad en la Lectura	<ul style="list-style-type: none"> • Dificultad: • Vocabulario • Decodificación • Facilidad: • Vocabulario Superestructura
g) Cuándo ustedes están leyendo, ¿qué habilidades creen que se les desarrolla en su cabeza?	Implicaciones de la Lectura	<ul style="list-style-type: none"> • Imaginación • Capacidad para Aprender • Vocabulario • Inteligencia
h) cuando ustedes leen un texto en las clases ¿sienten que tiene que ver con las cosas que les pasan en la vida diaria	Contextualización del Aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Sin Sentido • Con Sentido
i) y en general, las cosas que ustedes aprenden en las clases ¿las pueden utilizar en la vida diaria?	Aplicabilidad de los aprendizajes	<ul style="list-style-type: none"> • Utilidad Demorada • Mejor Desempeño Actual
j) qué son las cosas que más les gustan de la clase de lenguaje	Satisfacción aprendizaje lenguaje	<ul style="list-style-type: none"> • Práctica • Nada • Gramática
k) ¿Qué es lo que menos les gusta de la clase de lenguaje?	Falta de satisfacción en el aprendizaje del lenguaje	<ul style="list-style-type: none"> • Actitud del Docente y/o compañeros • Tareas de Ejercitación • Evaluaciones
l) y ustedes en las clases de lenguaje, ¿trabajan en grupo	Trabajo grupal	<ul style="list-style-type: none"> • Si • No
m) ¿y cómo se aprende mas individual o en grupo?	Mejores aprendizajes de manera grupal y/o individual	<ul style="list-style-type: none"> • Grupal • individual
n) ¿de qué manera el trabajo en grupo les ayuda a ustedes a aprender más fácilmente a leer y a escribir?	Ventajas y Dificultades del trabajo grupal para el aprendizaje de la lectoescritura	<ul style="list-style-type: none"> • Colaboración • Desorden
o) ¿el profesor trabaja con ustedes de manera individual?	Ventajas y Dificultades del trabajo individual	<ul style="list-style-type: none"> • Mediación para el aprendizaje • Discriminación

p) ¿de qué forma las pruebas inciden en su aprendizaje? Por ejemplo; después de una prueba ¿ustedes se acuerdan de lo que estudiaron para darla? ¿Les sirven las evaluaciones para aprender?	Utilidad de las Evaluaciones para el aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Incorporación de Contenidos • Oportunidad para aprender
q) ¿qué estrategias que usa el profesor les ayudan a aprender? o sea, ¿cuáles son las formas que usa el profesor o la profesora de lenguaje para ayudarlas a leer, o a escribir?	Estrategias Metodológicas en el Aula	<ul style="list-style-type: none"> • Ejercitación, repetición y recompensa • Recursos interactivos
r) ¿Ustedes creen que la clase de lenguaje podría ser distinta?	Ideal Metodológico	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizaje entretenido • Premios
s) ¿Qué les gusta leer?	Preferencias de Lectura	<ul style="list-style-type: none"> • Textos Literarios • Textos no Literarios

Detallamos a continuación los resultados relativos a las concepciones de los estudiantes respecto a cada una de las dimensiones de análisis, relacionándolos con el rendimiento (estratos) y el sexo de los estudiantes.

a) Aprendizaje Inicial:

En relación a la dimensión de análisis **Aprendizaje inicial**, a partir de la agrupación de enunciados, se establecieron las categorías siguientes: *Familia*, *Práctica* y *Escuela*, tal como ilustra la Tabla 8.

- *Familia*: surge de expresiones que identifican la enseñanza de la lectura por parte de algún integrante de la familia.
- *Práctica*: Aquí se encuentran englobados todos aquellos enunciados que identifican aprendizaje con práctica, de tal manera que aspectos como la repetición de actividades relacionadas con la lectura y la escritura y la propia motivación son los que explican el aprendizaje desde el punto de vista del estudiante.
- *Escuela*: Se le reconoce a la escuela el mérito de enseñar a leer.

En términos generales y según porcentajes de frecuencia, independiente del rendimiento escolar dado por los promedios de notas y sexo, la categoría con mayor % de frecuencia

fue *Escuela* (45,725%), en segundo lugar y a una diferencia de 6 puntos, se encuentra la categoría *Familia* (39,869%), y con un porcentaje muy por debajo de estas dos, se encuentra la categoría *Práctica* (14,379%) (ver Tabla 8).

Cuando realizamos el análisis en función del género en la categoría *Escuela*, que obtuvo la mayor frecuencia para esta dimensión, podemos observar que, del total de respuestas obtenidas para esta categoría, las mujeres representan un 60%, mientras que los varones un 40%. Ahora bien hilando más fino, podemos observar que en los estratos de mejor rendimiento E1 y E2 las mujeres doblaron a los hombres en su valoración respecto de la escuela, con un 20% las primeras respecto de un 10% de los segundos. Por otro lado, en los varones de rendimiento promedio E3 y bajo E5 la valoración es la misma (15,7%), no así en las mujeres de rendimiento promedio (24,3%) que superan en 9 puntos a las de bajo rendimiento (15,7%)

Por su parte en la categoría *Familia* (39,869%) las preferencias se situaron en los estratos de rendimiento medio para ambos sexos con un 23% de representatividad en el Estrato 3 y un 26,2% en el Estrato 4. Si observamos más de cerca los resultados, vemos que para el Estrato 4 *Escuela* (24,3%) y *Familia* (26,2%) obtuvieron frecuencias similares; algo parecido ocurre con los varones del Estrato 3 en donde, si bien las diferencias porcentuales para las categorías *Escuela* y *Familia* fueron cercanas a los 8 puntos, las frecuencias absolutas no muestran una diferencia tan distante (11 y 14).

De lo anterior podemos deducir que el aprendizaje inicial de la lectoescritura, tanto para varones como mujeres, podría ser producto de una combinación de los factores familia y escuela.

Tabla 8. Categorías, ejemplos ilustrativos y distribución en frecuencias y porcentajes de las concepciones de los estudiantes respecto al **Aprendizaje Inicial** de la lectoescritura.

Preguntas	Dimensiones	Categorías	Código	Descriptorios y breve explicación	Ejemplos de citas literales extraídas de las entrevistas	Frecuencias de Respuesta por Estratos							Porcentaje relativo respecto del total de respuestas por categoría						Porcentaje relativo a la dimensión
						E1	E2	E3	E4	E5	E6	Total	E1%	E2%	E3%	E4%	E5%	E6%	
a	Aprendizaje inicial	Familia	F	Situaciones de aprendizaje inicial se dan en la familia, padre, madre, abuelos, otros.	A mi mi mamá me enseñó a escribir el nombre pero como a los 4 años.	4	10	14	16	5	12	61	6,56	16	23	26,2	8,2	19,7	39,869
		Práctica	Pr	Situaciones de aprendizaje inicial se dan por la práctica en solitario o en el aula.	También haciendo copia, leyendo... y casi siempre me prestan plata pa comprar el diario, pa leerlo	11	5	1	2	2	1	22	50	23	4,55	9,09	9,1	4,5	14,379
		Escuela	Es	Situaciones de aprendizaje inicial se dan en la clase con el apoyo del docente	A mi en kínder, yo no sabía leer, pero después nos pasaron un juego que tenía letras y ahí nos hacían poner nuestro nombre, y ahí yo aprendí a leer.	7	14	11	17	10	11	70	10	20	15,7	24,3	14	15,7	45,752
												153							

b) Motivación para el Aprendizaje

En relación a la segunda dimensión, **Motivación para el aprendizaje**, a partir de la agrupación de enunciados, se establecieron las siguientes categorías que también se sintetizan en la Tabla 9:

- *Extraer información:* Enunciados que identifican la Motivación con el hecho de extraer información y conocer el contenido de los diferentes tipos de textos que leen.
- *Obtención de refuerzos/recompensas sociales o evitación de situaciones negativas:* Enunciados que identifican la motivación por aprender con los refuerzos, evitación de castigos y situaciones conflictivas y temor al ridículo.
- *Competencia:* Enunciados que ponen de manifiesto que la motivación de los estudiantes venía determinada por el hecho de ser el mejor con respecto a sus pares.
- *Imaginación:* Enunciados que centran la motivación en el hecho de desarrollar la capacidad imaginativa y creativa

- *Expectativas*: Enunciados donde se identifica la motivación con el hecho de tener mejores expectativas de calidad de vida futuras
- *Imitación*: Enunciados que sitúan la motivación en el hecho de observar conductas de otros que manejan la lectura y escritura
- *Comunicación*: Enunciados relativos a la motivación que supone el hecho de saber y poder expresarse de manera escrita

Al agrupar los enunciados en términos generales y según porcentajes de frecuencia, independiente del rendimiento escolar dado por los promedios de notas y sexo, las categorías con mayor % de frecuencia fueron: *Extraer información* con un 34,783%, *Obtención de refuerzos/recompensas sociales o evitación de situaciones negativas* con un 28,696% y finalmente con un 16,522% se encuentra la categoría *Expectativas*.

Si realizamos el análisis por género de la categoría *Extraer información*, los hombres representaron un 60% del total de preferencias versus un 40% de las mujeres. Ahora bien al interior de esta categoría, si observamos las frecuencias para hombres y mujeres por separado, pudimos observar que en los primeros la frecuencia de respuesta presentó una diferencia máxima de 4 puntos entre todos los estratos; cosa similar ocurre en las mujeres donde la diferencia máxima fue de 3 puntos entre todos los estratos. Por esto afirmamos que la visión, respecto de la posibilidad de extraer información de diferentes textos, que brinda el aprendizaje de la lectoescritura, como una motivación para el aprendizaje es más o menos homogénea entre todos los grupos entrevistados.

Respecto de la segunda categoría relevante para esta dimensión, *Obtención de refuerzos/recompensas sociales o evitación de situaciones negativas*, a nivel de género, los varones representaron el 45,4% de las preferencias, mientras que las mujeres representaron un 54,6%. Son las niñas del Estrato 1(24%), y los varones del Estrato 3(24,2%) quienes obtuvieron las mayores frecuencias en esta categoría, seguidas por las niñas con bajo rendimiento (18,2%) y los varones de alto rendimiento (15,2%). De lo anterior podríamos afirmar que los varones de los estratos 1 y 3 y las mujeres del estrato 1 reconocieron el refuerzo y la evitación de situaciones negativas como una motivación para el aprendizaje.

Finalmente, respecto de la motivación por tener mejores *Expectativas* de calidad de vida futuras, las mujeres representaron el 52,6% de las preferencias, mientras los varones el

47,4%. Así mismo, la mayor representatividad la tuvo el Estrato 1 (21,1%) en los varones y el Estrato 4(31,6%) en las mujeres.

Tabla 9. Categorías, ejemplos ilustrativos y distribución en frecuencias y porcentajes de las concepciones de los estudiantes respecto a la **Motivación para el aprendizaje** de la lectoescritura

Preguntas	Dimensiones	Categorías	Código	Descriptorios y breve explicación	Ejemplos de citas literales extraídas de las entrevistas	Frecuencias de Respuesta por Estratos						Porcentaje relativo respecto del total de respuestas por categoría						Porcentaje relativo a la dimensión		
						E1	E2	E3	E4	E5	E6	Tot	E1%	E2%	E3%	E4%	E5%		E6%	% Total
b	motivación para el aprendizaje	Extraer información	Ei	Motivación para extraer y conocer el contenido de los textos que se leen.	A mí me leer, me gustan los libros de historia.	9	5	8	6	7	5	40	22,5	3	20	15	8	12,5	34,783	
		Obtención de refuerzos/recompensas sociales o evitación de situaciones negativas	Or	Motivación a través del refuerzo constante ya sea de parte del docente o algún cercano y/o para evitar situaciones conflictivas asociadas a no leer	Aprendí a leer porque también mis hermanos me sacaban pica. Para no quedar en vergüenza en frente de todo. Mi papá me dijo, porque o si no iba a estar castigada, mi mamá y mi papá y la profesora (lo motivó)	5	8	8	4	2	6	33	15,2	2	24,2	12,1	6	18,2	28,696	
		Competencia	C	Motivación por ser el mejor respecto de sus pares.	Yo, para ser el primer puesto del curso para aprender a leer	0	0	1	2	0	3	6	0	0	16,7	33,3	0	50	5,2174	
		Imaginación	I	Motivación por desarrollar la capacidad imaginativa y creativa.	porque uno puede imaginar las cosas que no salen en los libros, y cuando uno va leyendo se imagina	0	0	0	2	0	1	3	0	0	0	66,7	0	33,3	2,6087	
		Expectativas	Ex	Motivación por tener mejores expectativas de calidad de vida futuras.	Porque, yo no voy a trabajar en la feria, yo voy a llegar a la universidad	4	2	3	6	2	2	19	21,1	1	15,8	31,6	1	10,5	16,522	
		Imitación	Im	Motivación al observar conductas de otros que manejan la lectura y escritura.	Porque yo veía a mi mamá leer y a mi papá escribir.	1	0	0	5	0	3	9	11,1	0	0	55,6	0	33,3	7,8261	
		Comunicación	Cm	Motivación por saber y poder expresarse de manera escrita	para saber escribir cartas	0	0	0	2	3	0	5	0	0	0	40	6	0	4,3478	
											115									

De modo general, podemos decir que los estudiantes reconocieron como principales fuentes de motivación para el aprendizaje de la lectoescritura en primer lugar la

extracción de información, seguido de la obtención de refuerzos y la evitación de situaciones negativas y en menor medida por las *expectativas* que genera el aprender a leer y escribir respecto de una mejor calidad de vida futura.

c) **Ideal de Aprendizaje**

En cuanto a la dimensión **Ideal de aprendizaje**, según la agrupación de enunciados se le adscribieron las categorías que se describen a continuación y que también sintetiza la Tabla 10:

- *Recursos metodológicos didácticos y lúdicos*: Incluye los enunciados que hacen referencia a la incorporación de componente lúdico y didáctico en el proceso de enseñanza aprendizaje inicial, por ejemplo el uso del computador o de actividades más didácticas.
- *Refuerzo*: Incluye los enunciados relativos a la incorporación de refuerzos, recompensas y/o castigos en el proceso de enseñanza aprendizaje inicial
- *Ejercitación*: Enunciados que se refieren a la incorporación de elementos prácticos al proceso de enseñanza aprendizaje inicial
- *Familia*: Incluye los enunciados relativos a la incorporación de la familia en el proceso de enseñanza aprendizaje inicial
- *Igual*: Enunciados en los que se evidencia que no se requieren modificaciones.
- *Otros*: Todas aquellas respuestas que obtuvieron frecuencias menores a 2, entre las que se encuentran; el deseo por mayor facilidad en el proceso, el apoyo docente personalizado, eliminación de tareas y respetar el ritmo de aprendizaje.

En términos generales, independientemente del sexo y rendimiento escolar de los alumnos, el mayor porcentaje de frecuencia, se encontró en la categoría: *Recursos metodológicos didácticos y lúdicos* (39,437%), donde se agruparon todos aquellos enunciados que describen la incorporación o utilización de recursos didácticos, lúdicos y tecnológicos en la enseñanza de la lectura y escritura. A continuación apareció la categoría *Ejercitación*, (26,761%), en la que se incorporaron enunciados que describían esfuerzos prácticos y de compromiso personal para el aprendizaje de la lectura y escritura. Con menores porcentajes de frecuencia se observaron las categorías: *Familia* (9,8592%) y *Refuerzo, Igual y otros* con un 7,0423% cada una de ellas.

Tabla 10. Categorías, ejemplos ilustrativos y distribución en frecuencias y porcentajes de las concepciones de los estudiantes respecto al **Ideal de Aprendizaje** de la lectoescritura

Preguntas Dimensiones	Categorías	Código	Descriptor y breve explicación	Ejemplos de citas literales extraídas de las entrevistas	Frecuencias de Respuesta por Estratos							Porcentaje relativo respecto del total de respuestas por categoría						Porcentaje relativo a la dimensión
					E1	E2	E3	E4	E5	E6	Tot	E1%	E2%	E3%	E4%	E5%	E6%	% Total
					C	Recursos metodológicos didácticos y lúdicos	Rd	Incorporación de componente lúdico y didáctico en el proceso de enseñanza aprendizaje inicial, por ejemplo el uso del computador o de actividades más didácticas	A mí me hubiera gustado que hubiera habido así sopas con letras para ir juntándolas y hacer palabras, jugar con las letras. Yo hubiera aprendido primero a leer en el computador, primero a leer y después a escribir. Podríamos haber tenido el libro así y haber intentado de leer.	10	5	1	8	1	3	28	35,7	18
Refuerzo	Rf	incorporación de refuerzos, recompensas y/o castigos en el proceso de enseñanza aprendizaje inicial	Con premios, porque si así le dicen, quien lee esta palabra se gana un premio. Tía, tía, que las tías nos griten, ni nos reten, porque castigan	0		0	4	0	0	1	5	0	0	80	0	0	20	7,04
Ejercitación	Ej	Incorporar elementos prácticos al proceso de enseñanza aprendizaje inicial	Leyendo cada día comprensión lectora.	1		4	5	5	0	4	19	5,26	21	26,3	26,3	0	21,1	26,76
Familia	F	Incorporar a la familia en el proceso de enseñanza aprendizaje inicial.	No sé, para mi hubiera sido mejor así que me hubiera enseñado mi mamá... si po, mi mamá, mi papá... más encima estar con ellos.	0		1	2	2	0	2	7	0	14	28,6	28,6	0	28,6	9,85
Igual	I	No requiere hacer modificaciones al proceso	a mí me gustó como fue	0		0	3	2	0	0	5	0	0	60	40	0	0	7,04
Otros	Ot	Todas aquellas respuestas que obtuvieron frecuencias menores a 2, entre las que se encuentran; el deseo por mayor facilidad en el proceso, el apoyo docente personalizado, eliminación de tareas y respetar el ritmo de aprendizaje.	Podría haber sido más fácil para que uno, aunque sea chico, aprendiera a leer al tiro Con la ayuda de los profesores. Que no mandaran también las tareas para la casa En el colegio es muy rápido y en una hora tenemos que memorizar todo. Sí, la tía de lenguaje como que lee algo y dice: ya pasemos a la otra y ni siquiera escribimos. Porque la tía C no nos da tiempo, ella escribe no más en la pizarra las preguntas y nos da como 5 minutos...	0		2	1	1	0	1	5	0	40	20	20	0	20	7,0423
																		71

Por su parte la categoría *Recursos Metodológicos, didácticos y lúdicos* es la que obtuvo el mayor porcentaje para esta dimensión, con una representatividad de frecuencia por género de un 42,8% en los varones y un 57,2% en las mujeres. Por su parte, fueron los

hombres de alto rendimiento (35,7%) y las mujeres de mediano rendimiento (28,6%) quienes más prefirieron este tipo de aprendizaje.

Para la segunda categoría de mayor preferencia *Ejercitación* (26,761%), los varones representaron un 32% del total de frecuencias de respuesta, mientras que las mujeres el 68% restante. Al mismo tiempo, fueron los hombres y mujeres de rendimiento promedio quienes presentaron la más alta frecuencia de respuestas, ambos con un 26,3%,

De manera general podemos decir que los estudiantes entrevistados prefirieron las metodologías lúdicas para el aprendizaje de la lectoescritura a otros métodos de enseñanza, seguidas por metodologías que incorporen elementos prácticos. En ambos casos fueron las mujeres quienes marcaron una tendencia en este sentido.

d) Utilidad de la Lectoescritura

En relación a la dimensión **Utilidad de la lectoescritura**, a partir de la agrupación de expresiones, se establecieron las categorías siguientes, cuyos resultados se sintetizan en la Tabla 11:

- *Conocer, aprender e informarse, (proyectiva)*: Ampliar sus capacidades y posibilidades de conocer el mundo exterior, informarse y aprender más
- *Comunicarse y expresarse con propiedad, (proyectiva)*: Ampliar sus capacidades y posibilidades comunicativas de manera verbal y escrita
- *Mejorar Rendimiento, (presente)*: Incrementar las posibilidades y capacidades para obtener mejores resultados en la escuela
- *Profesión*: Incrementar las posibilidades y capacidades para ser un profesional en el futuro.

Al realizar el análisis general, sin distinción de estratos, se observa que la categoría que presentó un mayor porcentaje de frecuencias fue *Conocer, Aprender e Informarse* (61,417%). Esta categoría engloba enunciados que relacionan la **Utilidad de la lectura** con el hecho de ampliar sus capacidades y posibilidades de conocer el mundo exterior, informarse y aprender más. En segundo lugar, con un porcentaje sensiblemente menor se encuentra la categoría *Profesión* (17,323 %), cuyos enunciados se refieren al hecho de incrementar las posibilidades y capacidades para ser un profesional en el futuro.

Finalmente, las dos últimas categorías *comunicarse y expresarse con propiedad y Mejorar Rendimiento* presentaron un 11,811% y un 9,448% respectivamente.

Para la categoría *Conocer, aprender e informarse*, los hombres representaron una frecuencia de repuestas totales de un 47,4%, y las mujeres de un 52,56%.

Tabla 11. Categorías, ejemplos ilustrativos y distribución en frecuencias y porcentajes de las concepciones de los estudiantes respecto a la **Utilidad de la lectoescritura**

Preguntas	Dimensiones	Categorías	Código	Descriptoros y breve explicación	Ejemplos de citas literales extraídas de las entrevistas	Frecuencias de Respuesta por Estratos							Porcentaje relativo respecto del total de repuestas por categoría						Porcentaje	
						E1	E2	E3	E4	E5	E6	Tot	E1%	E2%	E3%	E4%	E5%	E6%		% Total
						d utilidad de la lectoescritura	Comunicarse y expresarse con propiedad	Conocer, aprender e informarse	Cai	Ampliar sus capacidades y posibilidades de conocer el mundo exterior, informarse y aprender más	Aprendí para leer las marcas porque mi abuelita hay unas que no sabe leer, como esta del lápiz que tengo aquí. Para informarme, para escribir lo que yo quiera, para eso. Para aprender más cosas y seguir estudiando, para aprender y que si a uno le dicen que lea una cosa. Para explorar nuevos mundos. Sirve mucho aprender a leer y escribir, yo encuentro que si no existiera eso no podríamos hacer nada y podemos imaginarnos cosas y hacer las cosas mejor	11	11	19	21	7	9	78		14,1
Comunicarse y expresarse con propiedad	Ce	Ampliar sus capacidades y posibilidades comunicativas de manera verbal y escrita	Para comunicarse, por ejemplo cuando una persona está lejos, escribe cartas. O si en una parte está atrapado y le dice con palabras "salir". Para pronunciar bien las palabras y saber escribir por ejemplo "hola", la ola del mar es sin "h", y la otra hola es con "h".	5	1			1	5	2	1	15	33,3	6,7	6,67	33,3	13	66,7	11,81	
Mejorar Rendimiento	Mejorar Rendimiento	MR	Incrementar las posibilidades y capacidades para obtener mejores resultados en la escuela	Para que nos vaya bien en el colegio	0		0	3	4	0	5	12	0	0	25	33,3	0	41,7	9,44	
	Profesión	Pr	Incrementar las posibilidades y capacidades para ser un profesional en el futuro	con la mayoría si, lo que pasa es que yo pienso que si uno no aprendiera a leer ni escribir no podría hacer ninguna carrera cuando grande	4		4	2	5	4	3	22	18,2	18	9,09	22,7	18	13,6	17,32	
						127														

e) Contenidos y nivel de dificultad

En cuanto a la dimensión **Contenidos y Nivel de dificultad**, a partir de la agrupación de expresiones, se establecieron las categorías siguientes que tienen que ver con la facilidad o la dificultad respectivamente. Dentro de cada una se distinguieron dos aspectos mencionados por los estudiantes: Los *Aspectos Formales* y el *Vocabulario*, como integrantes de la dificultad de aprender a leer y escribir y, dentro de los aspectos considerados como fáciles, la *Codificación y Decodificación* o toda la actividad en sí misma:

- Dificultad:
 - a. *Aspectos Formales (d)*: Dificultad para comprender y/o aprender aspectos formales del proceso de lectoescritura, como la gramática y Género Literario.
 - b. *Vocabulario (d)*: Dificultad para comprender el significado de las palabras
- Facilidad
 - c. *Nada; es fácil*: No hay dificultades para comprender o aprender
 - d. *Decodificar y Codificar (f)*: Facilidad para escribir y/o comprender lo que se lee (letras y/o sílabas).

Al realizar el análisis general, sin distinción entre estratos, se observaron dos grandes categorías que se relacionan con la dificultad para enfrentar los contenidos en la clase de lenguaje; con un mayor porcentaje de frecuencias *Aspectos Formales (d)* (53,178%), aquí se englobaron los enunciados que se relacionan con la dificultad para enfrentar algunos contenidos; como la gramática y género literario. La otra categoría que le siguió es *Vocabulario (d)* (31,25%), cuyos enunciados se relacionan con la Dificultad para comprender el significado de las palabras.

Muy por debajo se encuentran las categorías; *Nada; es fácil* (9,375%), donde englobamos los enunciados que expresan no encontrar dificultad en ningún contenido y, *Decodificar y Codificar* (6,25%), donde se reconoce como fácil el leer letras y/o sílabas.

Tabla 12. Categorías, ejemplos ilustrativos y distribución en frecuencias y porcentajes de las concepciones de los estudiantes respecto a los **Contenidos y nivel de dificultad** de la lectoescritura

Preguntas Dimensiones	Categorías	Código	Descriptores y breve explicación	Ejemplos de citas literales extraídas de las entrevistas	Frecuencias de Respuesta por Estratos							Porcentaje relativo respeto del total de respuestas por categoría						Porcentaje total		
					E1	E2	E3	E4	E5	E6	Tot	E1%	E2%	E3%	E4%	E5%	E6%		%Total	
					Contenidos y nivel de dificultad															
Aspectos Formales(d)	Al(d)		Dificultad para comprender y/o aprender aspectos formales del proceso de lectoescritura, como la gramática y género literario.	lo más difícil es las palabras graves, agudas y esdrújulas. Para mí lo más difícil, bueno no tan difícil-difícil es reconocer a veces las palabras graves agudas y esdrújulas. Eh... no sé. A mí, lo más fácil es leer escribir, identificar las palabras graves, agudas y esdrújulas... y... A mí, lo más fácil es leer escribir, identificar las palabras graves, agudas y esdrújulas. Como son las palabras que se ocupan, nosotros nunca las habíamos visto en nuestra vida, pero son unas palabras extrañas. algunos textos si son difíciles los de 6to por ejemplo son difíciles porque hay palabras difíciles, es más difícil cuando hay palabras difíciles A mí me cuesta distinguir algunas veces las fábulas con el cuento porque a veces la fábula deja una enseñanza también. A mí por ser, acordarse así de que un poema tiene estrofas o que el cuento deja una moraleja... así. ¡Ay!, para mí lo más fácil es escribir un poema...	4	1	3	17	2	14	51	7,8	22	5,88	33,3	3,9	27,5	53,15		
			Dificultad para comprender el significado de las palabras	a mí.. eso, los cómo se llaman.. Algunas palabras...a mí me cuestan las palabras que tienen significados me cuesta mucho, me sé la palabra pero no sé lo que significan. También, porque cuando son muy largos, me pierdo donde voy y después encuentro donde voy, pero después me desconcentro de nuevo y de nuevo me pierdo donde voy. A veces difícil, las pruebas	6	4	9	8	2	1	30	20	13	30	26,7	6,7	3,33	31,25		
			Nada	N	No hay dificultades para aprender o comprender	Nada, es fácil. A mí no me resulta nada complicada.	2	3	1	2	0	1	9	22,2	33	11,1	22,2	0	11,1	9,375
			Decodificar y Codificar (f)	DC(f)	Facilidad para escribir y/o comprender lo que se lee (letras y/o silabas).	Las vocales. El abecedario (facilidad). Me resulta fácil porque uno puede analizar las palabras y empezar a juntarlas de a poquito y aprender a leer y a escribir, cuando uno aprende a leer, uno puede agarrar el lápiz y empezar a hacer una letra.	2	0	0	4	0	0	6	33,3	0	0	66,7	0	0	6,25
											96									

Al identificar la distribución de los porcentajes por estratos, se observa que en la categoría *Aspectos Formales*, los porcentajes más altos de frecuencias se encontraron, tanto en niñas con alto mediano rendimiento (33,3%) y bajo rendimiento (27,5%) rendimiento. Por su parte, para los varones en general esto no aparece tanto como una dificultad si observamos los porcentajes de cada uno, donde la mayor puntuación la obtuvo el Estrato 1 con un 7,84%. Por ende podemos decir que son las mujeres quienes definen en gran medida esta condición, por cuanto representan 82,3% del total de frecuencias de respuesta.

Los mayores porcentajes de frecuencia de dificultades en niños las encontramos en la categoría *Vocabulario*, donde aparece con un 20% en el Estrato 1 y un 30% para el Estrato 3. Para las mujeres la mayor preferencia la encontramos en el Estrato 4 (26,7%). A diferencia de la categoría anterior, en este caso son los hombres quienes mostraron mayor representatividad en la frecuencia de respuesta con un 56,6%.

f) Nivel de Dificultad en la Lectura

En relación a la dimensión **Nivel de dificultad en la Lectura**, a partir de la agrupación de expresiones, se establecieron las categorías siguientes que tienen que ver con la facilidad o la dificultad respectivamente. Esta categoría se diferencia de la anterior en que esta se refiere específicamente al nivel de dificultad de los textos que leen los estudiantes, mientras la anterior a los contenidos repasados durante la clase. Dentro de cada una se distinguieron dos aspectos mencionados por los estudiantes: *Vocabulario* y *Decodificación*, como integrantes de la dificultad de aprender a leer y escribir y, dentro de los aspectos considerados como fáciles, *Vocabulario* y *Superestructura*:

- Dificultad:
 - a. *Vocabulario (d)*: Dificultad para comprender y/o aprender el vocabulario de un texto.
 - b. *Decodificación (d)*: Dificultad para decodificar un texto, leer de manera correcta.
- Facilidad:
 - c. *Vocabulario (f)*: Dificultad para comprender y/o aprender el vocabulario de un texto.
 - d. *Superestructura (f)*: Facilidad para aprender y comprender la superestructura de un texto

Tabla 13. Descripción de las categorías, ejemplos ilustrativos y distribución en frecuencias y porcentajes de las concepciones de los estudiantes respecto al **Nivel de Dificultad en la Lectura**.

Preguntas Dimensiones	Categorías	Código	Descriptorios y breve explicación	Ejemplos de citas literales extraídas de las entrevistas	Frecuencias de Respuesta por Estratos							Porcentaje relativo respecto del total de respuestas por categoría						Porcentaje relativo a la dimensión	
					E1	E2	E3	E4	E5	E6	Tot	E1%	E2%	E3%	E4%	E5%	E6%		% Total
r	Nivel de dificultad en la lectura	Vocabulario(f)	Vo(f)	Facilidad para comprender y/o aprender el vocabulario de un texto	Yo creo que a nosotras se nos hace más fácil leer un texto porque a veces en los textos salen palabras que yo, que nosotros ya hemos visto. A veces salen palabras difíciles pero uno lo lee y lo lee, hasta que uno como que ya lo aprende y después uno lo lee y puede seguir leyendo. Si, es que hay palabras que son pequeñas y uno ya ha visto en otros lugares.	0	0	2	3	0	0	5	0	0	40	60	0	0	10,87
		Vocabulario(d)	Vo(d)	Dificultad para comprender y/o aprender el vocabulario de un texto.	Las únicas cosas que son difíciles son las palabras que no entiendo... el vocabulario. Algunas veces yo confundo las palabras. A mi me, ponte cuando yo me apresuro mucho en leer como que se me confunden las palabras, tengo que empezar todo de nuevo. No me cuesta entender porque como le dije a mi me gusta leer y algunas veces entiendo pero una vez a las 500. Porque cuando leo entiendo lo que estoy leyendo pero al leer otra palabra se me olvida lo otro, y ahí no comprendo	4	5	7	9	3	4	32	12,5	16	21,9	28,1	9,4	12,5	69,656
		Superestructura (f)	Se(f)	Facilidad para aprender y comprender la superestructura de un texto	¡Ah! Fácil es la estructura de la carta. Ah! los poemas. Fácil, Las noticias po.	0	0	3	2	0	0	5	0	0	60	40	0	0	10,87
		Decodificación(d)	Ds(d)	Dificultad para decodificar un texto, leer de manera correcta	A mi me parece difícil porque las letras no las entiendo aún, tengo que leerlas más de una vez.	0	0	2	0	1	1	4	0	0	50,25	0	25	25	8,6957
												46							

Al realizar el análisis general, sin distinción entre estratos, se observaron dos grandes categorías que se relacionan con la dificultad para enfrentar la lectura de un texto; con un mayor porcentaje de frecuencias *Vocabulario (d)* (69,565%), aquí se englobamos los enunciados que se relacionan con la dificultad para comprender el significado de las palabras dentro de un texto. La categoría que le sigue, con un porcentaje significativamente inferior es *Decodificación (d)*, (8,657%) cuyos enunciados se relacionan con la dificultad para decodificar un texto, leer de manera correcta.

Muy por debajo encontramos las categorías; *Vocabulario(f)* (10,87%), donde se engloban los enunciados que expresan la facilidad para reconocer el significado de las palabras al leer en un texto y *Superestructura(f)* (10,87%), donde se reconoce la facilidad para identificar la superestructura un texto al leerlo.

Al identificar la distribución de los porcentajes por estratos, se observó, en la categoría *Vocabulario (d)*, que los más altos porcentajes de frecuencias de dificultad aparecen en niños y niñas de los estratos de rendimiento promedio E3 y E4 con una frecuencia de respuesta de 21,9% y 28,1% respectivamente. De modo general, podemos decir que los estudiantes primero, reconocen más dificultades que facilidades a la hora de enfrentarse a la lectura, y segundo, que la mayoría de estas dificultades se asocian a las palabras que componen los textos de lectura.

En cuanto a los porcentajes de frecuencia para las categorías que se relacionan con los elementos que le son fáciles comprender al leer un texto, se observa que estas categorías por sí mismas no superaron el 10% de frecuencia de respuestas, lo que podría dar evidencia para creer que los estudiantes entrevistados reconocen más dificultades que facilidades a la hora de enfrentarse a un texto.

g) Implicaciones la Lectura

Respecto a la dimensión **Implicaciones la Lectura**, a partir de la agrupación de expresiones, se establecieron las categorías siguientes:

- *Imaginación*: Desarrollo de la imaginación a través de la lecto escritura
- *Capacidad para Aprender*: Desarrolla la capacidad de aprender nuevas cosas a través de la lectoescritura
- *Vocabulario*: Desarrollo e incremento del vocabulario a través de la lectoescritura
- *Inteligencia*: Desarrollo e incremento de la inteligencia a través de la lectoescritura

Al realizar el análisis general, sin distinción de estratos, se observó que la categoría que presentó un mayor porcentaje de frecuencias, fue *Imaginación* (56,79%); esta categoría engloba enunciados que vinculan la imaginación como una de las habilidades que desarrolla la lectura. En segundo lugar encontramos los enunciados que identifican a la

Inteligencia (23,457%) como una habilidad que se desarrolla en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura.

Tabla 14. Descripción de las categorías, ejemplos ilustrativos y distribución en frecuencias y porcentajes de las concepciones de los estudiantes respecto a **Implicaciones la Lectura**.

Preguntas	Dimensiones	Categorías	Código	Descriptorios y breve explicación	Ejemplos de citas literales extraídas de las entrevistas	Frecuencias de Respuesta por Estratos							Porcentaje relativo respecto del total de respuestas por categoría						Porcentaje relativo a la dimensión	
						E1	E2	E3	E4	E5	E6	Tot	E1%	E2%	E3%	E4%	E5%	E6%		% Total
						ne														
Lo que Desarrolla la Lectoescritura	Imaginación	Im	Desarrollo de la imaginación a través de la lecto escritura	Yo me imagino también cuando estoy muy concentrada así. Nos imaginamos cosas, como va a ser el cuento, con los personajes.	5	15	5	16	3	2	46	10,9	33	10,9	34,8	6,5	4,35	56,79		
			Capacidad de Aprender	Ca	Desarrolla la capacidad de aprender nuevas cosas a través de la lectoescritura	Habilidades por ejemplo uno puede aprender más cosas. Cuando uno está leyendo, como que se desarrolla el aprendizaje, así como leyendo, conociendo las cosas. Que hay que leerlo bien para comprenderlo bien, empiezo a pensar de lo que entiendo	1	1	2	3	0	1	8	12,5	13	25	37,5	0	12,5	9,8765
			Vocabulario	V	Desarrollo e incremento del vocabulario a través de la lectoescritura	Se van grabando las palabras. Si po, aprendemos mas palabras. Ahora he desarrollado mas mi capacidad de lectura y de escritura, cuando me equivoco borro y lo hago mejor, ahí me desarrollo, aprendo palabras, desarrollo mi lenguaje.	2	0	1	2	2	1	8	25	0	12,5	25	25	12,5	9,8765
		Inteligencia	In	Desarrollo e incremento de la inteligencia a través de la lectoescritura	Nos ponemos más inteligentes. Cabeza. Cerebro que es como una computadora. No, que yo con los errores uno aprende, porque uno corrige las cosas y... después uno sabe lo que hay que... si, aprende de sus errores. Siempre cuando chico he leído po, y cada vez que voy leyendo leo más rápido así...	4	3	2	3	1	6	19	21,1	16	10,5	15,8	5,3	31,6	23,457	
											81									

Dentro de la categoría principal de esta dimensión, *Imaginación*, observamos que los hombres representaron el 28,2% del total de frecuencias de repuesta, mientras que las mujeres el 71,8%. Ahora bien si descomponemos nuevamente por estratos, vemos que para los hombres de alto y mediano rendimiento las frecuencias tuvieron el mismo puntaje 10,9%; fenómeno similar ocurrió con las mujeres de alto y mediano rendimiento, con un

33% y 34,8% respectivamente, en esta categoría. No obstante cabe notar que nuevamente son las mujeres quienes inclinan la balanza a favor de esta categoría.

Por otro lado resulta interesante resaltar lo que ocurre para el Estrato 6 (31,6%) de la categoría *Inteligencia*, donde vemos que reconocen que la lectura estaría desarrollando principalmente su inteligencia, no obstante el bajo rendimiento escolar que presenta este grupo.

h) Contextualización del aprendizaje

En relación a la dimensión **Contextualización del aprendizaje**, a partir de la agrupación de expresiones, se establecieron las categorías siguientes:

- *Sin Sentido*: Los estudiantes no se sienten atraídos por los textos empleados en el proceso de enseñanza aprendizaje
- *Con Sentido*: Los estudiantes se sienten atraídos por los textos empleados en el proceso de enseñanza aprendizaje

Al realizar el análisis general, sin distinción de estratos, se observó que la categoría que presentó un mayor porcentaje de frecuencias fue *Sin Sentido* (85,714%); esta categoría engloba enunciados que expresan una clara falta de atracción por los textos que deben leer en clases de lenguaje. Sólo el 14,286% de los estudiantes reconoció que los textos que les solicitan leer en clases de lenguaje tienen *Sentido*.

El análisis de género muestra que para la categoría *Sin Sentido*, los varones representaron el 52,7% de las frecuencias de respuesta y las mujeres un 47,3%. Al realizar el análisis por estrato, se observó que los mayores porcentajes de frecuencias se encuentran en los estratos niños con alto rendimiento (22,2%) y niñas con alto rendimiento (22%) a los siguen niños con bajo rendimiento (17%). Podemos ver que los estudiantes parecieran no sentirse atraídos, en su mayoría, por lo que leen en clases. Esto nos lleva a pensar que los textos empleados en el proceso de lectoescritura, de los estudiantes entrevistados, no respondería a los intereses de los mismos.

Tabla 15. Descripción de las categorías, ejemplos ilustrativos y distribución en frecuencias y porcentajes de las concepciones de los estudiantes respecto a la **Contextualización del aprendizaje** de la Lectoescritura

Preguntas	Dimensiones	Categorías	Código	Descriptorios y breve explicación	Ejemplos de citas literales extraídas de las entrevistas	Frecuencias de Respuesta por Estratos							Porcentaje relativo respecto del total de respuestas por categoría						Porcentaje relativo a la dimensión
						E1	E2	E3	E4	E5	E6	Tot	E1%	E2%	E3%	E4%	E5%	E6%	
h	Contextualización del aprendizaje	Sin sentido	Ss	Los estudiantes no se sienten atraídos por los textos empleados en el proceso de enseñanza aprendizaje	No me gusta lo que leo en clases. No, porque nunca hablan del PlayStation, ni del computador, ni de los juegos, ni nada de eso... Por un lado sí me gustan. De repente me gustaría que habláramos de otros temas. Como comics pero eso ya lo pasamos, yo lo volvería a pasar. Cuando un día una tía me hizo hacer un cuento de lo que yo quiera. Es que hay cosas que me aburren. No, no me sirve, casi nunca lo uso. Porque hay algunos cuentos que uno ya sabe de qué se trata y esos son fomes porque uno ya sabes de lo que se trata. Cuando yo leo un cuento nuevo, ahí se expresa otro cuento en tu mente.	8	8	5	4	6	5	36	22	22	13.9	11.1	17	13.9	85.71
		Con sentido	Cs	Los estudiantes se sienten atraídos por los textos empleados en el proceso de enseñanza aprendizaje	a mi igual me hace sentido lo que pasan en las clases de lenguaje. Los temas a mi... a ver, los temas que me gustan son, así cuando hablan de las personas, de la familia, de los animalitos, porque a mí me encanta así, me encanta así saber cosas de la familia así, de los animalitos y de todo eso.	2	1	1	2	0	0	6	33,3	17	16,7	33,3	0	0	14,28
												42							

i) Aplicabilidad de los aprendizajes

En cuanto a la dimensión **Aplicabilidad de los aprendizajes**, a partir de la agrupación de expresiones, se establecieron las categorías siguientes:

- *Utilidad Demorada:* La lectoescritura como herramienta para tener mejores aprendizajes posteriores y mejor futuro en general.
- *Mejor Desempeño Actual:* EL uso de la lectoescritura para mejorar y ampliar el vocabulario y la imaginación

Tabla 16. Descripción de las categorías, ejemplos ilustrativos y distribución en frecuencias y porcentajes de las concepciones de los estudiantes respecto a la **Aplicabilidad de los aprendizajes** de la Lectoescritura

Preguntas	Dimensiones	Categorías	CÓDIGO	DESCRIPTORO S Y BREVE EXPLICACIÓN	Ejemplos de citas literales extraídas de las entrevistas	Frecuencias de Respuesta por Estratos							Porcentaje relativo respecto del total de respuestas por categoría						Porcentaje relativo a la dimensión	
						E1	E2	E3	E4	E5	E6	Tot	E1%	E2%	E3%	E4%	E5%	E6%		%Total
						Aplicabilidad de los aprendizajes		Utilidad Demorada	Ud	La lectoescritura como herramienta para tener mejores aprendizajes posteriores y mejor futuro en general.	Porque después cuando grandes también vamos a aprender a leer, después cuando grandes cuando estemos en la universidad, nos van a preguntar cosas que van a incluir lo que e estábamos haciendo en el colegio. Ah... para aprender. Para aprender más. Yo tía! Para aprender y si no nos pueden hacer, nos pueden engañar. Es que como uno no sabe leer lo pueden decir firma esto y uno no sabe y firma y por ejemplo dice... por ejemplo, le vamos a quitar la casa, y uno firma y se la van a quitar. Y a veces dicen que le van a regalar un auto y es mentira, se lo quitan. Porque el lenguaje es como lo más importante para la vida porque con lenguaje se sabe casi todo. Para entender las cosas. El lenguaje y el español nos sirven para conversar, entendernos cuando nosotros hablamos. Por ejemplo yo llego de la clase a mi casa y le cuento mama sabis que lei esto lei esto otro y me saque un 7. También cuando grandes podremos ser poetas y escritores, escribir cuentos, fábulas, textos no literarios, literarios... también cuando tengas hijos se las puedes enseñar a ellos	6	15	6	2	0	8	37		16,2
Mejorar Desempeño actual	Md	El uso de la lectoescritura para mejorar y ampliar el vocabulario y la imaginación	Leer nos sirve para, también, usar palabras nuevas. Porque yo tengo un cuento de la llorona que salen puras palabras nuevas, entonces yo ahí me las voy aprendiendo.	1	0			0	9	0	1	20	5	0	45	45	0	5	35,088	
																		57		

Al realizar el análisis general, sin distinción de estratos, se observó que la categoría que presenta un mayor porcentaje de frecuencias fue *Utilidad Demorada* (64,912%); esta categoría engloba enunciados que reconocen que el aprendizaje de la lectura es una herramienta para tener mejores aprendizajes posteriores y mejor futuro en general (laboral/profesional). Por otro lado, un 35,088% se ubicó en la categoría *Mejor Desempeño Actual*.

A nivel de género, la categoría *Utilidad Demorada*, obtuvo una representatividad de frecuencia de respuestas del 32,4% en los varones versus un 67,56% de las mujeres. Nuevamente son éstas quienes le dan peso a esta categoría. Al realizar el análisis por estrato, se observa que los mayores porcentajes de frecuencias los encontramos en el estrato; niñas con alto rendimiento (41%). De esta manera, las mujeres estarían viendo una mayor utilidad demorada de los aprendizajes que los estudiantes varones. Resulta curioso ver que mientras las niñas de alto y bajo rendimiento reconocen esta utilidad, no ocurre lo mismo con las de rendimiento promedio (0%)

En cuanto a porcentajes por estrato para la categoría *Mejor Desempeño Actual*, la mayor concentración de frecuencias se observó en varones con rendimiento promedio (45%) y mujeres también con rendimiento promedio (45%).

De modo general, podemos afirmar que para los estudiantes que responden esta pregunta, la utilidad del aprendizaje de la lectoescritura es considerado más relevante para el futuro que para los procesos de aprendizaje presentes.

j) Satisfacción aprendizaje lenguaje

Para la dimensión **Satisfacción aprendizaje lenguaje**, a partir de la agrupación de expresiones, se establecieron las categorías siguientes:

- *Práctica*: Todas aquellas estrategias metodológicas que impliquen trabajos prácticos de la lectura y escritura de textos que representen los intereses de los estudiantes
- *Nada*: Todas aquellas opiniones que no manifiesten agrado por lo que se hace en la clase
- *Gramática*: Todo aquello que tenga que ver con contenidos de gramática que sean del gusto de los estudiantes

Al realizar el análisis general, sin distinción de estratos, se observó que la categoría con un mayor porcentaje de frecuencias fue *Práctica* (88,905%); esta categoría engloba todos aquellos enunciados que valoren positivamente las estrategias metodológicas que impliquen trabajos prácticos de la lectura y escritura de textos que representen los

intereses de los estudiantes, como por ejemplo diseñar cómics, inventar cuentos, hacer resúmenes, etc. Un 9,5238% se ubicó en la categoría *Gramática*, cuyos enunciados representan un agrado por actividades de gramáticas. Finalmente, sólo el 2,381% manifestó no tener agrado por ninguna actividad.

Tabla 17. Descripción de las categorías, ejemplos ilustrativos y distribución en frecuencias y porcentajes de las concepciones de los estudiantes respecto a **Satisfacción aprendizaje lenguaje** de Lectoescritura

Preguntas	Dimensiones	Categorías	Código	Descriptorios y breve explicación	Ejemplos de citas literales extraídas de las entrevistas	Frecuencias de Respuesta por Estratos							Porcentaje relativo respeto del total de respuestas por categoría						Porcentaje relativo a la dimensión	
						E1	E2	E3	E4	E5	E6	Tot	E1%	E2%	E3%	E4%	E5%	E6%		%Total
j	Lectoescritura	Práctica	Pr	Todas aquellas estrategias metodológicas que impliquen trabajos prácticos de la lectura y escritura de textos que representen los intereses de los estudiantes	<p>Escribir y leer. Los cómics, las leyendas, los mitos, todo lo que me cuesta. Lo que me cuesta como que más me gusta.</p> <p>A mí me gustan cuando hacen cuentos y hay que hacer un resumen y un dibujo, me gusta porque es entretenido, porque los dibujos hay que pintarlos, y el resumen uno lo puede hacer cortito o largo.</p> <p>Cuando hacemos grupos para leer.</p> <p>Lo que me gusta es cuando tenemos que hacer dibujos. Lo que más me gusta de la clase de Lenguaje es que de repente podemos inventar cuentos con nuestras propias oraciones, que son creaciones de nosotros. a mí lo mismo, participamos harto.</p> <p>Cuando jugamos a los detectives, buscamos palabras</p>	14	22	12	32	12	19	111	12,6	20	10,8	28,8	11	17,1	88,095	
			Nada	Na	Todas aquellas opiniones que no manifiesten agrado por lo que se hace en la clase	nada	0	1	0	0	2	0	3	0	33	0	0	67	0	2,381
			Gramática	Gr	Todo aquello que tenga que ver con contenidos de gramática que sean del gusto de los estudiantes	<p>a mi me gusta saber los verbos, porque son bacanes.</p> <p>Ah, de la clase de lenguaje lo que más me gusta es los textos, eh hacer los cuadros, hacer hartas cosas, me gusta hacer, poner los verbos, sustantivos comunes, sustantivos propios.</p> <p>lo que más me gusta de la clase de Lenguaje es cuando practicamos cosas nuevas, palabras nuevas como la que hoy aprendí</p>	1	2	1	7	1	0	12	8,33	17	8,33	58,3	8,3	0	9,5238
																			126	

En un análisis por género, el 34,2% de las frecuencias de respuesta estuvo representado por los varones y el otro 65,8% por las mujeres. Por otro lado, los mayores porcentajes

de frecuencias se encontraron en los estratos de niñas con mediano rendimiento (28,8%), seguido por las de alto rendimiento (20%). Si bien los hombres tuvieron una menor representatividad en esta categoría, podemos ver que en los Estratos 1, 3 y 5, las frecuencias se distribuyen de manera cercana con sólo 2 puntos de distancia entre el máximo y mínimo de frecuencias de respuesta, por lo que este grupo, si bien menor en cantidad, muestra uniformidad en su discurso. Mientras que las mujeres, si bien demostraron mayor representatividad, también ofrecieron mayor distancia entre sus puntajes máximo y mínimo, con más de 10 puntos de diferencia.

Con lo anterior podemos decir que los estudiantes entrevistados prefieren, en su mayoría, las estrategias metodológicas que contemplan trabajos prácticos que consideran sus intereses para el desarrollo de la lectoescritura.

k) Falta de satisfacción en el aprendizaje del lenguaje:

En relación a la dimensión **Falta de satisfacción en el aprendizaje del lenguaje**, a partir de la agrupación de expresiones, se establecieron las categorías siguientes:

- *Actitud del Docente y/o compañeros:* Todo aquello que tenga relación con la actitud del docente y los compañeros en el aula.
- *Tareas de Ejercitación:* Todo aquello que implique la práctica repetida de tareas de lectoescritura en el proceso de aprendizaje
- *Evaluación:* Todo lo que implique desagrado a resolver pruebas por parte de los estudiantes.

Al realizar el análisis general, sin distinción de estratos, se observa que la categoría que presenta un mayor porcentaje de frecuencias es *Tareas de Ejercitación* (60%); esta categoría engloba todos aquellos enunciados que impliquen el disgusto por prácticas repetidas de tareas de lectoescritura en el proceso de aprendizaje, como por ejemplo: copiar mucho del pizarrón, transcribir guías al cuaderno, escribir al dictado, etc. Un 25,33% se ubicó en la categoría *Evaluación*, cuyos enunciados representan desagrado por actividades que impliquen resolver pruebas. Finalmente, sólo el 14,66% manifestó desagrado por actitudes de los docentes y/o alumnos, como por ejemplo: “la profesora es muy gritona, nos reta, los compañeros molestan tanto...”.

La categoría principal de esta dimensión, *Tareas de Ejercitación*, está representada por un 53,3% de frecuencia de respuesta en los varones y por un 46,7% en las mujeres. Podemos observar también que las mayores puntuaciones al interior de los estratos las tienen aquellos que representan a los y las estudiantes con rendimiento más alto con un 22,2% de representatividad para el Estrato 1 y un 20% para el Estrato 2.

Tabla 18. Descripción de las categorías, ejemplos ilustrativos y distribución en frecuencias y porcentajes de las concepciones de los estudiantes respecto a **Falta de satisfacción en el aprendizaje del lenguaje**

Preguntas	Dimensiones	Categorías	Código	Descriptorios y breve explicación	Ejemplos de citas literales extraídas de las entrevistas	Frecuencias de Respuesta por Estratos						Porcentaje relativo respecto del total de respuestas por categoría						Porcentaje relativo a la dimensión	
						E1	E2	E3	E4	E5	E6	Tot	E1%	E2%	E3%	E4%	E5%		E6%
k	lo que No gusta de la clase	Actitud del Docente y/o compañeros	Ad	Todo aquello que tenga relación con la actitud del docente y los compañeros en el aula	A todo mi curso no le gusta la actitud de la profesora. Es muy gritona y se enoja mucho cuando alguien se porta mal. Que no nos rete. Que es pesada y amargada todo eso, muy pesada. Que no me molesten tanto los compañeros...	1	2	0	3	0	5	11	9,09	18	0	27,3	0	45,5	14,66
		Tareas de Ejercitación	Te	Todo aquello que implique la práctica repetida de tareas de lectoescritura en el proceso de aprendizaje	A mí me gusta y también me aburre porque hay que leer mucho pero no es porque nos quiera aburrir la tía; es para enseñarnos. Escribir. Escribir harto y que la tía no espere, no de tiempo. A mí me gusta sacar el libro buscar la página y empezar a escribir, pero lo que menos me gusta es escribir harto porque se me cansa el brazo. A mí no me gusta hacer resumen. Lo que no me gusta es cuando hacemos una guía, Transcribir cosas. No me gusta dibujar ni pintar. A mí no me gustan las clases de lenguaje, porque nunca hay juguetes y esas cosas como juegos y esas cosas.	13	10	9	13	10	5	45	22,2	20	13,3	17,8	18	8,89	60
	Evaluaciones	Ey	Todo lo que implique desagrado a resolver pruebas por parte de los estudiantes	Que nos hagan pruebas, igual algunas son fáciles, las de matemáticas son difíciles.	3	3	1	6	5	1	19	15,8	16	5,26	31,6	26	5,26	25,333	
												75							

l) Trabajo grupal

En relación a la dimensión **Trabajo grupal**, a partir de la agrupación de expresiones, se establecieron las categorías siguientes:

- *Si* : Se aplica la metodología de trabajo grupal en el aula con frecuencia
- *No* : No se aplica la metodología de trabajo grupal en el aula con frecuencia

Tabla 19. Descripción de las categorías, ejemplos ilustrativos y distribución en frecuencias y porcentajes de las concepciones de los estudiantes respecto a si se **Trabajo grupal** en la enseñanza-aprendizaje de la Lectoescritura

Preguntas	Dimensiones	Categorías	Código	Descriptor y breve explicación	Ejemplos de citas literales extraídas de las entrevistas	Frecuencias de Respuesta por Estratos							Porcentaje relativo respecto del total de respuestas por categoría						Porcentaje relativo a la % Total
						E1	E2	E3	E4	E5	E6	Tot	E1%	E2%	E3%	E4%	E5%	E6%	
1	aplica metodología de trabajo grupal	Si	S	Se aplica la metodología de trabajo grupal en el aula con frecuencia	Si, por ejemplo ayer, tuvimos un trabajo de hacer una carta, todos teníamos que hacerla pero en grupo.	1	2	10	2	5	7	27	3,7	7,4	37	7,41	19	25,9	81,818
		No	N	No se aplica metodología de trabajo grupal en el aula	En lenguaje no.	3	3	0	0	0	0	6	50	50	0	0	0	0	18,182
												.33							

Al realizar el análisis general, sin distinción de estratos, se observó que la categoría que presentó un mayor porcentaje de frecuencias fue *Si* (81,818%); esta categoría engloba enunciados que reconocen que se aplica trabajo grupal con frecuencia en la clase de lenguaje, mientras sólo un 18,182% mencionó la categoría *No* que se refiere a la metodología de trabajo grupal.

Para la categoría *Si*, a nivel de género, el 59,2% de representatividad de respuesta perteneció a los varones y el 40,74% a la mujeres. Vemos también que el mayor porcentaje lo obtuvo el Estrato 3 (37%), seguido por el Estrato 6 (25,9%). Los datos presentados nos permiten afirmar que al interior de las aulas de los estudiantes entrevistados se trabaja con metodologías grupales.

m) Mejores Aprendizajes de manera Grupal y/o Individual

En cuanto a la dimensión **Mejores aprendizajes de manera grupal y/o individual**, a partir de la agrupación de expresiones, se establecieron las categorías siguientes:

- *Grupal*: El trabajo en grupo facilita más el aprendizaje
- *Individual*: El trabajo individual facilita más el aprendizaje

Tabla 20. Descripción de las categorías, ejemplos ilustrativos y distribución en frecuencias y porcentajes de los resultados relativos a las concepciones de los estudiantes respecto a si se obtienen **Mejores Aprendizajes de manera Grupal y/o Individual** en la enseñanza-aprendizaje de la Lectoescritura

Preguntas	Dimensiones	Categorías	Código	Descriptorios y breve explicación	Ejemplos de citas literales extraídas de las entrevistas	Frecuencias de Respuesta por Estratos							Porcentaje relativo respecto del total de respuestas por categoría						
						E1	E2	E3	E4	E5	E6	Tot	E1%	E2%	E3%	E4%	E5%	E6%	% Total
m	Mejores aprendizajes de manera grupal y/o individual	Grupal	G	El trabajo en grupo facilita más el aprendizaje	En grupal, porque en grupal se aprende más porque todos se ayudan e individual tenemos que pensar nosotros mismos. Se aprende más con los compañeros en grupo, porque todos se ayudan. En grupo. Porque es más entretenido trabajar en grupo.	9	3	2	3	2	5	24	37,5	13	8,33	12,5	8,3	20,8	68,571
		Individual	In	El trabajo individual facilita más el aprendizaje	Yo creo que individual, porque yo cuando por ejemplo, nos hacen guías grupales, yo soy el único que da las respuestas. Y en mi grupo todos se quedan callados, mas encima soy el presidente de curso y tengo que calmarlos todos cuando se portan mal y eso me carga. No, yo aprendo más trabajando sola. Porque puro a veces cuando trabaja en grupo los otros compañeros puro lesean.	2	2	4	1	0	2	11	18,2	18	36,4	9,09	0	18,2	31,429
												35							

Al realizar el análisis general, sin distinción de estratos, se observó que la categoría *Grupal* (68,571%) obtuvo un mayor porcentaje de respuestas; esta categoría engloba enunciados que reconocen que el aprendizaje de la lectura se favorece con el trabajo en grupo. Un 31,429% se ubica en la categoría *Individual*.

A nivel de género, en la categoría *Grupal*, el 54,1% de frecuencia de respuesta lo representaron los varones y el 45,9% las mujeres. Al realizar el análisis por estrato, se

observó que los mayores porcentajes de frecuencias en la categoría *Grupal* pertenecen a niños con alto rendimiento (37,5%) y niñas con bajo rendimiento (20,8%). En el caso del Estrato 3, niños con rendimiento promedio, la mayor concentración de enunciados (36,4%) se obtuvo en la categoría *Individual*, cuyos enunciados identificaron el trabajo individual como facilitador del aprendizaje. De esta manera podemos ver que, de modo general, para esta dimensión, la mayoría de los estudiantes reconoció que el trabajo en grupo favorece mucho más el aprendizaje de la lectoescritura respecto del trabajo de manera individual.

n) Ventajas y dificultades del trabajo grupal para el aprendizaje de la lectoescritura

En relación a la dimensión **Ventajas y dificultades del trabajo grupal para el aprendizaje de la lectoescritura**, a partir de la agrupación de expresiones, se establecieron las categorías siguientes:

- *Colaboración*: Todo aquello que se refiera a la ayuda mutua entre compañeros para resolver una tarea
- *Desorden*: todo aquello que se refiera al desorden que puede provocar el trabajo en grupo y la dificultad que esto representa para resolver una tarea

Al realizar el análisis general, sin distinción de estratos, se observó que la categoría que presentó un mayor porcentaje de frecuencias fue *Colaboración* (92,188%); esta categoría engloba enunciados que reconocen que el aprendizaje de la lectura se favorece por la ayuda mutua entre compañeros; por otro lado, el 7,8125% se ubicó en la categoría *Desorden* cuyos enunciados se referían al desorden que puede provocar el trabajo en grupo y la dificultad que esto representa para resolver una tarea.

Para la categoría *Colaboración*, los hombres presentaron un 40,6% de representatividad de frecuencia de respuesta, mientras que las mujeres un 59,4%. Al realizar el análisis por estrato, se observó que los mayores porcentajes de frecuencias en la categoría *Colaboración* se refieren a los estratos de niñas con mediano rendimiento (45,8%) y, en menor medida, niños con mediano rendimiento (20,3%).

De esta manera, y tomando en cuenta la gran diferencia porcentual entre las categorías resultantes de esta dimensión, podemos decir que si bien los estudiantes, en su mayoría reconocieron el valor colaborativo del trabajo en grupo, fueron las mujeres las que tendieron a mencionarlo más que los varones que participaron de este estudio.

Tabla 21. Descripción de las categorías, ejemplos ilustrativos y distribución en frecuencias y porcentajes de las concepciones de los estudiantes respecto a las **Ventajas y dificultades del trabajo grupal para el aprendizaje de la lectoescritura.**

Preguntas	Dimensiones	Categorías	Código	Descriptor y breve explicación	Ejemplos de citas literales extraídas de las entrevistas	Frecuencias de Respuesta por Estratos							Porcentaje relativo respecto del total de respuestas por categoría						Porcentaje relativo a la dimensión
						E1	E2	E3	E4	E5	E6	Tot	E1%	E2%	E3%	E4%	E5%	E6%	
n	ventajas y dificultades del trabajo grupal para el aprendizaje de la lectoescritura	Colaboración	Co	Todo aquello que se refiera a la ayuda mutua entre compañeros para resolver una tarea	Uno cuando trabaja en grupo se puede ayudar entre sí, y cuando hay una persona que se odia con la otra, no se puede estar en grupo y ahí entonces no se pueden ayudar así. Uno le dice al otro "me puedes ayudar por favor" de forma amable Yo lo sé. Podemos aprender más. Comprender más con nuestros compañeros. Así como cuando la tía dice, hay sólo dos libros y hay cuatro compañeros. Uno le presta el libro al otro leen los dos y los otros también leen los dos y así todos comprenden el cuento y para cuando la tía le pregunte ellos sepan de qué se trata el cuento. sí, aprendemos más Cuando uno trabaja en grupo así con amigos para que no se haga tan difícil y para trabajar juntos y no andar peleando como compañeros, sino andar como hermanos en el colegio. No discriminar a otro y siempre andar con todo y ayudarnos entre sí. Ehm, el ser solidario, compartir. Porque aprendemos a compartir y a ser honestos con los compañeros.	7	4	12	27	5	4	59	11,9	6,8	20,3	45,8	8,5	6,78	92,188
		Desorden	De	todo aquello que se refiera al desorden que puede provocar el trabajo en grupo y la dificultad que esto representa para resolver una tarea	Eso es sí te toca con niños desordenados, con niños ordenados; porque los niños ordenados se sientan hacen sus tareas se quedan tranquilos. A veces en grupos ponen niños desordenados y nos desconcentran	0	2	1	0	1	1	5	0	40	20	0	20	20	7,8125
												64							

o) Ventajas y dificultades del trabajo individual

En relación a la dimensión **Ventajas y dificultades del trabajo individual**, a partir de la agrupación de expresiones, se establecieron las categorías siguientes:

- *Mediación para el aprendizaje*: Todas aquellas prácticas de trabajo individual que funcionen como mediador del aprendizaje
- *Discriminación*: Todas aquellas prácticas de trabajo individual que apunten a la discriminación al interior del grupo

Tabla 22. Descripción de las categorías, ejemplos ilustrativos y distribución en frecuencias y porcentajes de las concepciones de los estudiantes respecto a las **Ventajas y dificultades del trabajo individual** para el aprendizaje de la lectoescritura.

Preguntas	Dimensiones	Categorías	Código	Descriptorios y breve explicación	Ejemplos de citas literales extraídas de las entrevistas	Frecuencias de Respuesta por Estratos							Porcentaje relativo respecto del total de respuestas por categoría						Porcentaje relativo a la discriminación
						E1	E2	E3	E4	E5	E6	Tot	E1%	E2%	E3%	E4%	E5%	E6%	
o	Ventajas y desventajas del trabajo individual	Mediación para el aprendizaje	Ma	Todas aquellas prácticas de trabajo individual que funcionen como mediador del aprendizaje	lo que nos hace aprender más en las clases son los dictados porque algunas veces se atrasan y después le piden a la tía “dígalos otra vez” y así nos facilita el aprendizaje porque nos dice una y otra vez. Para aprender mucho más. Y para que nos explique y nos facilite la pregunta... el trabajo. Que la tía trabaje con uno individual y los otros estén haciendo tareas que este niño no sepa, la tía como que lo arrincona ahí en la mesa y decirle lo de la materia si él no entendió. Y ahí que él estudie y si ahí él no entiende más, que la tía ahí le vaya ayudando	7	8	5	10	5	5	40	17,5	20	12,5	25	13	12,5	88,889
		Discriminación	Di	Todas aquellas prácticas de trabajo individual que apunten a la discriminación al interior del grupo	Porque a mí, no me gusta porque nos separamos yo y mis amigos. Todos mis amigos son avanzados. Pero, lo que sí es hay algunas personas que son buenas y las sientan en partes que son de bajos.	1	1	0	2	0	1	5	20	20	0	40	0	20	11,111
												45							

Al realizar el análisis general, sin distinción de estratos, se observó que la categoría que presentó un mayor porcentaje de frecuencias fue *Mediación para el aprendizaje* (88,889%), esta categoría engloba enunciados que reconocen, que las prácticas de trabajo individual funcionan como mediador para el aprendizaje. Por su parte, el 11,111% restante se ubicó en la categoría *Discriminación* cuyos enunciados apuntan a que el trabajo individual discrimina al interior del grupo, porque es utilizado con el alumno menos avanzado.

Las frecuencias de respuesta para la categoría *Mediación para el aprendizaje*, representaron un 42,5% para los varones y un 57,5% para las mujeres. Al realizar el análisis por estrato, se observó que fueron las mujeres del Estrato 4 (25%) quienes presentaron la mayor cantidad de frecuencias, seguidas por las mujeres del Estrato 2 (20%). Por otro lado, si bien los hombres obtuvieron una menor representación, sus frecuencias por estrato resultaron más homogéneas que las de las mujeres, de tal manera que la diferencia de puntos entre el máximo y el mínimo fue de 5 puntos porcentuales, mientras que el de las mujeres fue de 12,5.

De este modo podemos decir que los estudiantes entrevistados en este estudio, reconocieron un componente de mediación en el trabajo individual que favorece un mejor aprendizaje de la lectoescritura.

p) Utilidad de las evaluaciones para el aprendizaje

Respecto a la dimensión **Utilidad de las evaluaciones para el aprendizaje**, a partir de la agrupación de expresiones, se establecieron las categorías siguientes:

- *Incorporación de Contenidos*: Se refiere al estudio por parte del estudiante de los contenidos para la evaluación y la incorporación total, parcial o nula de los mismos.
- *Oportunidad para aprender*: Las evaluaciones vistas como una oportunidad para el aprendizaje

Al realizar el análisis general, sin distinción de estratos, se observó que la categoría que presentó un mayor porcentaje de frecuencias fue *Incorporación de Contenidos* (82,895%); esta categoría engloba enunciados que reconocen que el estudio por parte del estudiante de los contenidos para la evaluación y la incorporación de los mismos; puede ser total, parcial o nula. El 17,105% restante se ubicó en la categoría *Oportunidad para aprender* cuyos enunciados apuntan a que las evaluaciones son una oportunidad para el aprendizaje.

A nivel de género la categoría *Incorporación de Contenidos* estuvo representada en frecuencias de respuesta por un 65,2% en los hombres y un 34,8% en las mujeres. Al

realizar el análisis por estrato, se observó que los mayores porcentajes de frecuencias para la categoría *Incorporación de Contenidos* se encontró en los estratos niños con alto rendimiento (26,1%) y niños con rendimiento promedio (23,9%). Resulta interesante el 36,8% obtenido por las niñas del Estrato 4 y el 31,8% del Estrato 6, en la categoría *Oportunidad para aprender*, en la medida que si bien los resultados permiten afirmar que la mayoría de los estudiantes entrevistados responde a un aprendizaje reproductivo, esto sucedió menos en el caso de las mujeres.

Tabla 23. Descripción de las categorías, ejemplos ilustrativos y distribución en frecuencias y porcentajes de las concepciones de los estudiantes respecto a la **Utilidad de las evaluaciones para el aprendizaje** de la lectoescritura.

Preguntas	Dimensiones	Categorías	Código	Descriptorios y breve explicación	Ejemplos de citas literales extraídas de las entrevistas	Frecuencias de Respuesta por Estratos							Porcentaje relativo respecto del total de respuestas por categoría						Porcentaje relativo a la dimensión % Total
						E1	E2	E3	E4	E5	E6	Tot	E1%	E2%	E3%	E4%	E5%	E6%	
P	Utilidad de las evaluaciones para el aprendizaje	Incorporación de Contenidos	Ic	Se refiere al estudio por parte del estudiante de los contenidos para la evaluación y la incorporación total, parcial o nula de los mismos	Se me olvida al tiro, hago la prueba y se me olvida todo lo que hice en la prueba. yo me acuerdo a veces, porque mi mamá cuando llega a la casa a veces me pregunta, ¿qué preguntaron en la prueba? Es que mamá no me acuerdo mucho. Si porque después te vas acordar de todo. Cuando hago pruebas si me acuerdo. Para que cuando en la prueba te hagan preguntas y estén buenas y al otro día en la clase te hagan preguntas esas mismas, tú puedas responderlas.	12	7	11	4	7	5	46	26,1	15	23,9	8,7	15	10,9	70,769
		Oportunidad para aprender	Oa	Las evaluaciones vistas como una oportunidad para el aprendizaje	Sí. Si, aprendemos. Para el futuro. Desarrollando la mente... Desarrollando la mente porque cuando las pruebas son muy difíciles tienes que pensar harto, así, esta, esta, esta y esta. si eso es mejor, porque nos ayudan a aprender más y cuando nos toque el SIMCE así podamos hacer la prueba bien. Para aprender mejor y después cuando la tía les pregunte ¿Qué ha aprendido esta clase? usted le puede explicar.	0	5	1	7	0	6	19	0	26	5,26	36,8	0	31,6	29,231
												6							
												5							

q) Estrategias metodológicas en el aula

Respecto a la dimensión **Estrategias metodológicas en el aula**, a partir de la agrupación de expresiones, se establecieron las categorías siguientes:

- *Ejercitación, repetición y recompensa*: Todas aquellas metodologías que involucren el trabajo práctico de los estudiantes en guías, el cuaderno, el pizarrón, repetición o recompensa.
- *Recursos interactivos*: Todo aquello que implique el uso de recursos interactivos para la enseñanza, videos, notebook, etc.

Al realizar el análisis general, sin distinción de estratos, se observó que la categoría que presentó un mayor porcentaje de frecuencias fue *Ejercitación, repetición y recompensa* (82,895%); esta categoría engloba enunciados que identifican todas aquellas actividades que involucren el trabajo práctico, uso de guías, trabajo en el cuaderno, pizarrón y actividades de repetición y recompensa, como estrategias metodológicas en el aula. El otro 17,105% se encontró en la categoría *Recursos Interactivos* que identifica el uso de recursos interactivos para la enseñanza, videos, notebook, etc., como estrategia metodológica utilizada por el profesor de lenguaje.

Para la categoría *Ejercitación, repetición y recompensa*, el 38,1% de las respuestas correspondieron a los varones, y el 61,9% por las mujeres. Al realizar el análisis por estrato, se observó que los mayores porcentajes de frecuencias para esta categoría se encontraron en los estratos de niñas con mediano rendimiento (22,2%), seguido por las niñas con alto rendimiento (21%). Podemos decir, a través de los datos entregados, que en el aula los alumnos reconocieron una prevalencia de metodologías de ejercitación y repetición, por sobre aquellas que utilizan recursos interactivos, que, sin embargo, en dimensiones anteriores reconocieron como más atractivas a la hora de enfrentar el proceso enseñanza aprendizaje de la lectoescritura

Tabla 24. Descripción de las categorías, ejemplos ilustrativos y distribución en frecuencias y porcentajes de las concepciones de los estudiantes respecto a las **Estrategias metodológicas en el aula** en el desarrollo de la lectoescritura.

Preguntas	Dimensiones	Categorías	Código	Descriptorios y breve explicación	Ejemplos de citas literales extraídas de las entrevistas	Frecuencias de Respuesta por Estratos							Porcentaje relativo respeto del total de respuestas por categoría						Porcentaje relativo a la
						E1	E2	E3	E4	E5	E6	Tot	E1%	E2%	E3%	E4%	E5%	E6%	
Estrategias metodológicas en el aula	Ejercitación, repetición y recompensa	Err		Todas aquellas metodologías que involucren el trabajo práctico de los estudiantes en guías, el cuaderno, el pizarrón, repetición o recompensa.	<p>Depende. Sí, porque a veces nos hace una guía y en vez de contestarla ahí, nos hacen escribirla.</p> <p>Tía, algunas veces salimos a la pizarra... para expresar nuestras opiniones.</p> <p>A mí la tía me hace leer en voz alta, y leo como así.</p> <p>Analizar las palabras. Por ejemplo si el cuento se trataba de que un oso era bueno ponemos "el oso era bueno" y analizamos esa oración. Por ejemplo ponen la y tenemos que poner artículo definido, femenino y singular.</p> <p>Nos hacen leer 3 veces, para comprender bien la lectura.</p> <p>Tía con las palabras nuevas nos hace dictados y nos corrige y nosotros lo tenemos que escribir cinco veces, También algunos no saben porque no ponen atención.</p> <p>Que cuando es una pregunta difícil, nos ofrece un premio o un punto.</p> <p>Yo encuentro que me resulta más fácil que la tía me vaya ayudando, por ejemplo leyéndome y explicándome las cosas, a todo.</p> <p>De explicarlo más fácil, lo vuelve a explicar cuando no entendemos.</p> <p>Si porque la tía da ejemplos y ahí podemos aterrizar.</p>	5	13	13	14	6	12	63	7,94	21	20,6	22,2	9,5	19	82,895
				Recursos interactivos	Ri	Todo aquello que implique el uso de recursos interactivos para la enseñanza, videos, notebook, etc.	<p>Cuando la tía trae un notebook y tiene una cosita pa conectarla a la pizarra, y nos pone cosas pa ver de lenguaje, nos pone videos de lenguaje.</p> <p>El computador, la tía la tarea del libro la pone en la pizarra, en el computador, en el power pone la tarea. A mí me ha ayudado harto porque ya he entendido hartas cosas de lenguaje.</p> <p>Sí, usa data y nos hace puras preguntas.</p> <p>A nosotros nos pasan como un animalito y le dan la opinión al que tiene el animalito y después lo tiene que devolver.</p> <p>Usa juegos divertidos.</p>	4	5	1	1	1	1	13	30,8	38	7,69	7,69	7,7
																			76

r) Ideal metodológico

En relación a la dimensión **Ideal Metodológico**, a partir de la agrupación de expresiones, se establecieron las categorías siguientes:

- *Aprendizaje entretenido*: Todo aquello que implique el uso de juegos, recursos didácticos, tecnológico que estimule la creatividad para la consecución de aprendizajes
- *Premios*: Todo aquello que se refiera al uso de refuerzos positivos o evitación del refuerzo negativo.

Tabla 25. Descripción de las categorías, ejemplos ilustrativos y distribución en frecuencias y porcentajes de las concepciones de los estudiantes respecto al **Ideal metodológico** el desarrollo de la lectoescritura.

Preguntas	Dimensiones	Categorías	Código	Descriptorios y breve explicación	Ejemplos de citas literales extraídas de las entrevistas	Frecuencias de Respuesta por Estratos						Porcentaje relativo respecto del total de respuestas por categoría							
						E1	E2	E3	E4	E5	E6	Tot	E1%	E2%	E3%	E4%	E5%	E6%	%Total
r	Ideal metodológico	Aprendizaje entretenido	Ae	Todo aquello que implique el uso de juegos, recursos didácticos, tecnológico que estimule la creatividad para la consecución de aprendizajes	Podría ser más entretenido haciendo un juego, por ejemplo las palabras, jugando a las palabras, por ejemplo en taller de lenguaje avanzado, dicen sinónimo de gordo y uno tiene que decir, obeso, guatón... Con juegos nos pueden enseñar pa que nosotros aprendamos más porque aprendiendo así de la pizarra escribiendo, aprendemos pero no se nos queda grabado. Haciendo más cuentos Haciendo más cuentos. Creando cuentos, crear dibujos de los cuentos. Ocupando el computador. Si, el pizarrón interactivo que sea. Con más tecnología.	9	11	13	15	9	7	64	14,1	17	20,3	23,4	14	0,9	87,671
		premios	P	Todo aquello que se refiera al uso de refuerzos positivos o evitación del refuerzo negativo.	Y que no nos anote cuando no traigamos la tarea. Y que no nos grite tanto y no nos rete. Llevando no se po, un premio. Saliendo más a la pizarra. Haciendo en grupo, todo, trabajando en grupo, lo pasamos mejor	1	5	1	2	0	0	9	11,1	56	11,1	22,2	0	0	12,329
												73							

Al realizar el análisis general, sin distinción de estratos, se observó que la categoría que presentó un mayor porcentaje de frecuencias fue *Aprendizaje Entretenido* (87,671%); esta categoría engloba enunciados que identifican todas aquellas actividades que involucren

el uso de juegos, recursos didácticos o tecnológicos que estimulen la creatividad para la consecución de aprendizajes. El 12,329% restante se adscribió en la categoría *Premios*, que identifica el uso de refuerzos positivos o evitación del refuerzo negativo como ideal metodológico.

Para la categoría *Aprendizaje Entretenido*, que obtuvo la mayor representatividad en esta dimensión, el 48,4% del total de frecuencias de respuesta para esta pregunta, pertenece a los varones, mientras que las mujeres puntúan un 51,56%, por lo cual podemos decir que no hay mayores diferencias entre un género y otro para ésta categoría.

Al realizar el análisis por estrato, se observó que los mayores porcentajes de frecuencias en la categoría *Aprendizaje Entretenido* se encontró en las niñas con mediano rendimiento (23,4%), seguido por los niños del estrato equivalente (20,3%).

La alta diferencia de puntuaciones respecto de una categoría y otra en esta dimensión, nos permite argumentar que la mayoría de los estudiantes entrevistados, presenta un ideal de aprendizaje de la lectoescritura por medio de metodologías que impliquen el uso de juegos, recursos didácticos o tecnológicos que estimulen la creatividad para la consecución de aprendizajes. El hecho que no haya mayores diferencias entre hombres y mujeres en las frecuencias de respuesta nos permite reforzar esta hipótesis, en la medida que representa uniformidad en las respuestas obtenidas para esta categoría.

s) Preferencias de Lectura

- *Textos Literarios*: Todas las opiniones que demuestren preferencia por las leyendas, fabulas, poesía y cuentos,
- *Textos no Literarios*: Todas aquellas opiniones que demuestran el gusto por leer textos informativos, recetas y comics

Al realizar el análisis general, sin distinción de estratos, se observa que la categoría que presentó un mayor porcentaje de frecuencias (69,128%), fue “Textos Literarios”; esta categoría engloba todos aquellos enunciados que muestren preferencia por la lectura de cuentos, leyendas, fabulas y poesías. El 30,872% restante se adscribió a la categoría; “Textos no Literarios”, que mostró preferencia por la lectura de textos informativos, recetas y comics.

Al realizar el análisis por estrato, relacionándolo con rendimiento y sexo, se observó que los mayores porcentajes de frecuencias se encontraron en la categoría *Textos Literarios*, concretamente en niñas con alto rendimiento (26%), niñas con rendimiento promedio (29,1%) y niñas con bajo rendimiento (15,5%). En cuanto a los porcentajes de frecuencia para la categoría *Textos no Literarios* fueron parejos en niños con alto rendimiento (19,6%), rendimiento promedio (19,6%) y niñas de rendimiento promedio (21,7%).

Tabla 26. Descripción de las categorías, ejemplos ilustrativos y distribución en frecuencias y porcentajes de las concepciones de los estudiantes respecto a las **Preferencias de Lectura** el desarrollo de la lectoescritura.

Preguntas	Dimensiones	Categorías	Código	Descriptorios y breve explicación	Ejemplos de citas literales extraídas de las entrevistas	Frecuencias de Respuesta por Estratos							Porcentaje relativo respecto del total de respuestas por categoría						Porcentaje relativo a la categoría
						E1	E2	E3	E4	E5	E6	Tot	E1%	E2%	E3%	E4%	E5%	E6%	
s	Preferencias de Lectura	Textos Literario	L	Todas las opiniones que demuestren preferencia por las leyendas, fabulas, poesía y cuentos,	A mí me gustan las leyendas, porque no salen tanto como cosas, porque me las puedo imaginar. Por que van de generación en generación. A mí me gusta leer las fábulas, porque la moraleja siempre está tratada con algo que pasa en la vida real. Los textos literarios. A mí me gusta el cuento del gigante egoísta. a mí el patito feo. A mí me gusta la poesía	15	27	10	30	5	16	103	14,6	26	9,71	29,1	4,9	15,5	69,128
		Textos no Literarios	NL	Todas aquellas opiniones que demuestran el gusto por leer textos informativos, recetas y comics	A mí me gusta leer los deportes del diario, porque así sé los resultados de los partidos. Las Noticias, los diarios. la receta porque la tía dice que algún día vamos, vamos a hacer una receta, que es tener un queque. A mí me gusta leer un comics.	9	2	9	10	8	8	46	19,6	4,3	19,6	21,7	17	17,4	30,872
												149							

4.2 Resultados Relativos a las Concepciones de los Docentes

Tal como ya hemos explicado en el apartado de método, el discurso de los docentes entrevistados fue clasificado en categorías emergentes según la frecuencia en que se evidenciaban los enunciados (Consultar el Anexo B). La Tabla 26 relaciona las preguntas de la entrevista con las dimensiones de análisis y las respectivas categorías fruto del análisis efectuado.

Tabla 27. Relaciones entre las preguntas, las dimensiones de análisis y las categorías resultantes del análisis de las concepciones docentes.

Pregunta de la Entrevista	Dimensiones	Categorías
a) ¿Cuál cree que es la mejor manera de enseñar a leer y escribir? ¿Por qué?	Enseñanza Lecto escritura efectiva	<ul style="list-style-type: none"> • Práctica. • Reforzamiento
b) ¿Cómo lleva a cabo este proceso en el aula, en sus clases?	Proceso de Enseñanza	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo con Textos • Reforzamiento • Enseñanza Transversal
c) ¿Qué actividades les parecen más adecuadas para esto? ¿Por qué?	Actividades de Enseñanza efectiva	<ul style="list-style-type: none"> • Ejercitación práctica lenguaje escrito • Actividades de Aplicación del lenguaje
d) ¿Qué tipo de actividades nunca plantea a los estudiantes? ¿Por qué?	Actividades de Enseñanza no efectivas	<ul style="list-style-type: none"> • Actividades monótonas • Todas sirven
e) ¿Qué papel juega la familia en el proceso de aprendizaje de lectoescritura? ¿Por qué?	Rol de la Familia en proceso de enseñanza aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Fundamental con resignación a no participación • Supervisión-Apoyo
f) ¿Cuál es el rol del estudiante en el proceso de aprendizaje? ¿Cuál es el rol del estudiante en clase?	Rol del Estudiante	<ul style="list-style-type: none"> • Compromiso con el aprendizaje
g) ¿Qué espera usted de sus estudiantes?	Expectativa sobre el Estudiante	<ul style="list-style-type: none"> • Éxito Académico • Formación Valórica • Autosuperación
h) ¿Qué es para usted un buen estudiante?	Percepciones sobre el Buen Estudiante	<ul style="list-style-type: none"> • Valores • Compromiso con el Aprendizaje • Auto superación
i) ¿Qué es para usted un estudiante promedio?	Percepciones sobre el Estudiante Promedio	<ul style="list-style-type: none"> • Poca Motivación • Conformista
j) ¿Qué es para usted un mal estudiante?	Percepciones sobre el mal Estudiante	<ul style="list-style-type: none"> • No Existe • Poca Motivación

k) ¿Reconoce algún elemento y/o característica común entre los mejores estudiantes?	Características comunes entre Buenos Estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> • Apoyo Familiar • Compromiso con el Aprendizaje
l) ¿Reconoce usted alguna característica común entre los peores estudiantes?	Características comunes entre Malos Estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> • Ausencia de Apoyo Familiar • Ausentismo
m) ¿Qué papel juega en el proceso de evaluación en el aprendizaje y enseñanza de la lectoescritura?	Rol de la evaluación el proceso de Enseñanza Aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Diagnóstico • Guía de Proceso
n) ¿Los resultados de las evaluaciones son objeto de estudio y análisis para establecer puntos críticos y generar mejoras? ¿De qué manera?	Evaluación para Generar Mejoras	<ul style="list-style-type: none"> • Medidas Remediales • Evaluación de Proceso Enseñanza Aprendizaje

a) Enseñanza de la Lectoescritura efectiva

Frente a la pregunta, ¿cuál cree que es la mejor manera de enseñar a leer y escribir? ¿por qué?, que indagaba sobre la dimensión *Enseñanza de la Lecto-escritura*, se establecieron las categorías de *Práctica* y *Reforzamiento*.

- *Practica*: Situaciones de enseñanza de la lecto escritura a través de guías, dictados, lectura silenciosa, en voz alta, etc. ya sea en solitario o en el aula.
- *Reforzamiento*: Se refiere a aquellos eventos educativo que involucren una metodología individual de trabajo con el objetivo de reforzar debilidades del estudiante.

En cuanto a los enunciados que se presentaron con mayor porcentaje de frecuencia en los discursos de los docentes, fueron aquellos que se enmarcan en la categoría *Práctica* con un (64,706%). Estos enunciados identifican actividades como guías, dictados, lectura silenciosa o en voz alta como preferencia metodológica para la enseñanza de la lectura. Con un menor porcentaje de frecuencia, (35,294%) se encuentran los enunciados que se identifican con la categoría *Reforzamiento*, esta categoría se refiere a toda aquél evento educativo que involucre una metodología individual de trabajo para reforzar debilidades, como talleres de nivelación por ejemplo. De estos resultados podríamos decir que los

docentes entrevistados consideraron en su mayoría que la práctica constante es la mejor manera de enseñar la lectoescritura, seguida por el reforzamiento de las debilidades.

Tabla 28. Descripción de las categorías, ejemplos ilustrativos y distribución en frecuencias y porcentajes de las concepciones de los docentes respecto a la **Enseñanza de la Lectoescritura efectiva**

Preguntas	Dimensiones	Categorías	Código	Descriptorios y breve explicación	Ejemplos de citas literales extraídas de las entrevistas	Frecuencia	%
				Total de enunciados/citas		12	
a	Enseñanza lecto-escritura	Práctica	Pr	Situaciones de enseñanza en un marco práctico de la lecto escritura a través de guías, dictados, lectura silenciosa, en voz alta, etc. ya sea en solitario o en el aula.	Eso a mí me dio como resultados por lo menos en los SIMCE y siempre distintos tipos de textos y no solamente el libro, el libro casi no lo uso, yo uso mis guías, guías que saco yo, guías que busco, guías que re-busco por todos lados y voy fotocopiando una para cada niño. Trabajo con las mismas guías los 3 cuartos, los 3 tercetos, de acuerdo a lo que yo voy haciendo. Porque la lectura que un niño lee, leer todos los días, cada vez se le va ampliando más su vocabulario y ellos van mirando las letras, ellos van conociendo letras que no conocen y también leer le sirve mucho a la escritura, a transcribir después las palabras. Para que vayan avanzado porque no saco nada con pasarle, enseñarles y darles una tarea de caligrafía y darle "tome copia", no. Y como digo, también la lectura comprensiva, o sea desde la base, desde las primeras letras.	11	64,706
		Reforzamiento	Rf	Se refiere a toda aquel evento educativo que involucre una metodología individual de trabajo para reforzar debilidades	Y yo creo que haciendo talleres de apoyo los niños se van reforzando, se van nivelando. Siempre aprenden, pero es una forma de ayudar también a quienes tienen mayores dificultades. Aquí son pocos niños y ojala tratarlos - ojala digo - casi en forma individual, que ellos como son pocos, lo hago. E ir a nivel de cada uno, se hace imposible antes cuando uno tenía treinta o cuarenta, pero se hacían grupos y yo trabajaba por grupos, ahora como son pocos trato de dedicarme uno por uno mejor manera no la da uno, sino que el niño y uno lo va adaptando. Él va dando pistas de cómo él entiende y ahí uno va buscando otra forma de que le llegue más rápido que lo sienta más de él	6	35,294
						17	

b) Proceso de Enseñanza

En este caso, como frente a la pregunta, ¿cómo lleva a cabo este proceso en el aula, en sus clases?, se estableció la dimensión *Proceso de Enseñanza* y las categorías siguientes:

- *Trabajo con Textos*: Aquellos eventos de enseñanza donde el trabajo con textos, ya sea a través de la comprensión, extracción de vocabulario, lectura y escritura de los mismos sea parte del proceso de enseñanza
- *Reforzamiento*: Todo aquello que considere distintas estrategias de reforzamiento en el proceso de enseñanza de la lectoescritura.
- *Enseñanza Transversal*: Todo aquello que implique la transversalidad de la lecto escritura en las demás asignaturas en el proceso de enseñanza

Tabla 29. Descripción de las categorías, ejemplos ilustrativos y distribución en frecuencias y porcentajes de las concepciones de los docentes respecto al **Proceso de Enseñanza** de la Lectoescritura.

Prennias	Dimensiones	Categorías	Código	Descriptorios y breve explicación	Ejemplos de citas literales extraídas de las entrevistas	Frecuencia	%
					Total de enunciados/citas	12	
b	proceso de enseñanza	Trabajo con Textos	Tt	Aquellos eventos de enseñanza donde el trabajo con textos, ya sea a través de la comprensión, extracción de vocabulario, lectura y escritura de los mismos sea parte del proceso de enseñanza	Bueno, yo el año pasado tenía cuarto básico y trabajamos en base a textos, diferentes tipos de textos para que los niños conocieran la estructura de los textos, los propósitos de los textos y en base a eso enseñábamos también lectura. Entonación, timbre de la lectura, al que le costaba leer le dábamos a leer un poco más, dándole lecturas complementarias de diferentes tipos de textos. Todas las semanas los llevo a todos los cursos a los computadores y... viene el programa listo, donde vienen los textos de lectura y donde el niño los tiene que trabajar. Con juegos, con mímica, si yo me tengo que subir a la silla me subo a la silla, no tengo ningún problema, todavía puedo hacerlo. Si hay que tirarse al suelo lo hago tengo una alfombra y los niños tienen ya sus cojines si hay que tirarse al suelo	7	53,846
		Reforzamiento	Rf	Todo aquello que considere distintas estrategias de reforzamiento en el proceso de enseñanza de la lectoescritura	Refuerzo, lo que necesitan ellos es más apoyo, lo que no tienen en sus hogares. Entonces, es nada más que dedicarme a ellos en forma más personalizada nuevamente y reforzar, porque lo que pasa es que los niños no tienen apoyo.	4	30,769
		Enseñanza Transversal	Et	Todo aquello que implique la transversalidad de la lecto escritura en las demás asignaturas en el proceso de enseñanza	A parte de los textos que estaban insertos igual en un contexto que tomaba todas las disciplinas. Por ejemplo, si trabajábamos nosotros todo lo que es el universo, trabajamos el universo del lenguaje. Si trabajábamos matemáticas, también trabajábamos matemáticas universo. De todo el punto de vista, o sea interdisciplinario, transversal, todo lo que era aprendizaje era transversal	2	15,385
							13

En cuanto a los enunciados que se presentaron con mayor porcentaje de frecuencia en los discursos de los docentes, fueron aquellos que se enmarcan en la categoría *Trabajo con Textos* con un (53,846%). Estos enunciados identifican actividades como: trabajo con textos, de comprensión, extracción de vocabulario, lectura y escritura de los mismos, etc. Como parte del proceso de enseñanza de la lectura. Con un menor porcentaje de frecuencia, (30,769%) encontramos los enunciados que se identifican con la categoría *Reforzamiento*; esta categoría se refiere a todo aquello que considere distintas estrategias de reforzamiento en el proceso de enseñanza de la lectoescritura, como: trabajo personalizado. Y con mucha menor frecuencia, (15,385%) encontramos los enunciados que identifican en el proceso de enseñanza de la lectura actividades que transversalicen las asignaturas a través de un proyecto común.

A partir de lo anterior, podemos afirmar que los docentes entrevistados declararon, en su mayoría que, en el proceso de enseñanza de la lectoescritura, el trabajo con el texto es la principal herramienta, seguido por el reforzamiento; ello concuerda con los resultados de

la dimensión anterior, donde el reforzamiento y la práctica repetida fueron reconocidas como la mejor manera de enseñar.

c) **Actividades de Enseñanza efectiva**

Al agrupar los enunciados de las respuestas dadas por los docentes de 4° básicos, ante la pregunta, ¿qué actividades les parecen más adecuadas para esto? ¿por qué?, se estableció la Dimensión *Actividades de Enseñanza efectiva* a la que se le desprenden dos categorías:

- *Ejercitación práctica lenguaje escrito*: Todas aquellas actividades que impliquen la práctica de la lectoescritura, ya sea con guías, lectura veloz, vocabulario etc.
- *Actividades de Aplicación del lenguaje*: Todas aquellas actividades que impliquen utilización y expresión del lenguaje en; dramatizaciones, diálogos, expresión de opinión, etc.

Al realizar el análisis de datos, se observó que el porcentaje mayor (52,941%) lo obtuvo la categoría *Actividades de Aplicación del lenguaje*, que describe actividades de: dramatización, exposición de textos, argumentación y opinión como prioridad metodológica para la enseñanza de la lectura. Con un porcentaje de enunciados no muy inferior al anterior, (47,059%), encontramos la categoría *Ejercitación Práctica Lenguaje Escrito*, cuyas actividades se focalizan en la resolución de guías, lectura de textos de comprensión lectora, guías de contextualización de vocabulario y uso del diccionario para la enseñanza de la lectura.

Los resultados obtenidos para esta dimensión, indican que los docentes afirmaron estar utilizando metodologías principalmente de ejercitación y especialmente de aplicación; no obstante los estudiantes ofrecieron una visión distinta respecto de las metodologías de aula, como podremos observar en el apartado siguiente donde cruzaremos las visiones de los estudiantes con los docentes.

Tabla 30. Descripción de las categorías, ejemplos ilustrativos y distribución en frecuencias y porcentajes de las concepciones de los docentes respecto a la **Proceso de Enseñanza** de la Lectoescritura.

Preguntas	Dimensiones	Categorías	Código	Descriptores y breve explicación	Ejemplos de citas literales extraídas de las entrevistas	Frecuencia	%
Total de enunciados/citas						12	
c	Metodologías de Enseñanza	Ejercitación práctica lenguaje escrito	Ep	Todas aquellas actividades que impliquen la práctica de la lectoescritura, ya sea con guías, lectura veloz, vocabulario etc.	Por ejemplo, textos, diferentes tipos de textos, entonces los niños van resolviendo la guía, una guía de trabajo con distintos tipos de textos a distintos grupos. Textos de comprensión lectora, si, guía de comprensión lectora, a cada grupo le toca un tema distinto, un texto distinto, literario, no literario, de acuerdo a lo que yo voy a hacer. ahora el vocabulario no es como antes que buscábamos en el diccionario, vocabulario conceptual, la palabra que tú no entiendes la tienes que contextualizar, el niño con sus palabras, una lluvia de ideas, de ahí vamos a ver si está correcto, vamos a ver el diccionario	8	47,059
				Actividades de Aplicación del lenguaje	AI	Todas aquellas actividades que impliquen utilización y expresión del lenguaje en; dramatizaciones, diálogos, expresión de opinión, etc.	También da resultado que ellos dramaticen, la dramatización da resultados, exponer sus textos, opinar y argumentar. Porque yo ahí... uno se da cuenta del niño en forma individual, o sea porque uno trabaja... si trabaja solamente con... así sin hacer con los niños... expongan o dialoguen o se expresen, uno no sabe si todo el curso aprendió Hay muchos niños leen, que venían leyendo de kínder entonces, a ellos también se les presenta el desafío de que sean los "lectores para sus compañeros" y eso también motiva al resto.
						17	

d) Actividades de Enseñanza no efectiva

Al agrupar los enunciados de las respuestas dadas por los docentes de 4° básicos, ante la pregunta, ¿qué tipo de actividades nunca plantea a los estudiantes? ¿por qué? , se estableció la Dimensión *Actividades de Enseñanza no efectiva*, a la que se le desprenden dos categorías:

- *Actividades Monótonas*: Todo tipo de actividades que impliquen un ejercicio monótono y descontextualizado por parte del estudiante ya sea copia, análisis morfológico, lecturas extensas, et.
- *Todas Sirven*: Todo aquello que dé por sentado el valor de todo tipo de actividades en el proceso de Enseñanza – aprendizaje

Tabla 31. Descripción de las categorías, ejemplos ilustrativos y distribución en frecuencias y porcentajes de las concepciones de los docentes respecto a las **Actividades de Enseñanza no efectiva** en la enseñanza de la Lectoescritura.

Preguntas	Dimensiones	Categorías	Código	Descriptores y breve explicación	Ejemplos de citas literales extraídas de las entrevistas	Frecuencia	%
-----------	-------------	------------	--------	----------------------------------	--	------------	---

				Total de enunciados/citas	12		
d	Actividades no usadas	Actividades monótonas	Am	Todo tipo de actividades que impliquen un ejercicio monótono y descontextualizado o por parte del estudiante ya sea copia, análisis morfológico, lecturas extensas, et.	Copiar por copiar a lo mejor, o escribir de la página tanto hasta la página tanto de un libro por ejemplo, nunca les haría una cosa así. Lo que no hago es hacer que los niños copien quizás un texto que no tenga sentido y que muchas veces le hacen, no sé si un niño no escribió bien, le hacen escribir tanta cantidad de veces una palabra. No, eso no lo hago. O sea, la copia tediosa no la hago, siempre les doy lecturas cortitas, escrituras cortitas de completar una oración, cosas así, cosas cortitas.	7	63,636
		Todas Sirven	Ts	Todo aquello que de por sentado el valor de todo tipo de actividades en el proceso de Enseñanza - aprendizaje	No sé qué actividades no podría plantear...mmm... es que en realidad cualquier actividad uno le puede sacar partido, encontrar algún ángulo que le sea útil, que lo pueda conectar con lo que está estudiando	4	36,364
					11		

Al realizar el análisis de datos, se observó que el porcentaje de mayor frecuencia (63,636%) se encuentra en la categoría *Actividades Monótonas*, que describe actividades como la copia. Con un porcentaje de enunciados inferior al anterior, (36,364%), apareció la categoría *Todas Sirven* que engloba enunciados que plantean toda actividad como beneficiosa para la enseñanza de la lectura.

Con estos resultados, podemos decir que los docentes, en su mayoría, declararon que tendían a evitar las actividades monótonas en la enseñanza de la lectoescritura. Resulta interesante contrastar estos resultados con los de la primera dimensión, en donde las actividades prácticas eran reconocidas como la mejor forma de enseñar la lectoescritura por parte de los docentes, lo que nos lleva a pensar en la posible equiparación por parte de los docentes de la noción de actividades prácticas con su carácter monótono. Como veremos, más adelante, esta interpretación difiere de la opinión que expresaron los estudiantes.

e) Rol de la Familia en el proceso de enseñanza aprendizaje

Al realizar el análisis de los enunciados y/o citas de las respuestas de los docentes a la pregunta; ¿qué papel juega la familia en el proceso de aprendizaje de lectoescritura? ¿por qué?, se estableció la dimensión *Rol de la Familia en proceso de enseñanza aprendizaje*, a la que se adscribieron dos categorías:

- *Fundamental con resignación a no participación:* Todas aquellas visiones que entienden el rol de la familia en el proceso enseñanza aprendizaje como fundamental, pero debido al contexto educativo en que están insertos, los docentes se resignan a la escasa participación de las familias en este proceso
- *Supervisión-Apoyo:* Todos aquellos testimonios que den cuenta de un rol principalmente de apoyo y supervisión en el quehacer educativo del estudiantes, donde funciones como revisar cuadernos y tareas son de principal importancia

Tabla 32. Descripción de las categorías, ejemplos ilustrativos y distribución en frecuencias y porcentajes de las concepciones de los docentes respecto al **Rol de la Familia en el proceso de enseñanza aprendizaje** de la Lectoescritura.

Preguntas	Dimensiones	Categorías	Código	Descriptorios y breve explicación	Ejemplos de citas literales extraídas de las entrevistas	Frecuencia	%
					Total de enunciados/citas	12	
e	Rol de la Familia en proceso de enseñanza aprendizaje	Fundamental con resignación a no participación	Fnp	Todas aquellas visiones que entienden el rol de la familia en el proceso enseñanza aprendizaje como fundamental, pero debido al contexto educativo en que están insertos, los docentes se resignan a la escasa participación de las familias en este proceso	La familia cumple un rol fundamental, pero nosotros en nuestro colegio por lo menos, tratamos de obviar que la familia no participe. No justificamos que la familia no participe para que el niño no logre los aprendizajes. Uno trabaja con el niño aquí en la sala de clases y trata de lograr en la sala de clases los logros. No que la familia aporte, porque en realidad uno tiene del curso un 80% de apoderados que no participan con los niños, que no los ven, que llegan cuando los niños están durmiendo, que no están ahí encima de los niños. En este sector, donde está inserta nuestra escuela, es casi nulo. Cuesta mucho que ellos hagan algún aporte. Por ejemplo en un curso de 42 alumnos que tuve, yo lograba un aporte de 7 apoderados. Con el resto yo no contaba, que ellos están ocupados, que estaban trabajando. Es más si ellos llevan trabajo a la casa, perdieron la guía, no saben si la terminaron.	2	26,571
		Supervisión-Apoyo	SA	Todos aquellos testimonios que den cuenta de un rol principalmente de apoyo y supervisión en el quehacer educativo del estudiantes, donde funciones como revisar cuadernos y tareas son de principal importancia	La responsabilidad de un adulto, aunque no sea el papá o la mamá, que se haga cargo, que venga a las reuniones, que se preocupe de su estado de materia, de sus cuadernos, sus materiales. En el sentido de que el colegio particular es presente 100%, sino hay algunas sanciones hacia el apoderado, si no se presenta hay una suspensión, si no va a reunión igual, tiene que estar más preocupado de su hijo, cumplir con las tareas, a diferencia de nuestros apoderados que, si bien la gran mayoría responde a las indicaciones del liceo, hay muchos apoderados que no vienen a reuniones, que no vienen a preguntar cómo le va a su hijo, no vienen a preguntar por qué no lleva tarea, hay poca preocupación	5	71,429
						7	

En cuanto a los porcentajes de frecuencias de los enunciados, se pudo observar que el 71,429%, se situó en la categoría *Supervisión y Apoyo*. El 26,571% de los enunciados restantes, si bien manifiestan que el rol de la familia es fundamental para el aprendizaje del alumno, se resignan a no tenerlo por las características del contexto socio-cultural y económico en el cual se encuentran las escuelas.

f) Rol del Estudiante

Para los enunciados que se desprenden de las respuestas a la pregunta, ¿cuál es el rol del estudiante en el proceso de aprendizaje? ¿cuál es el rol del estudiante en clase?, se estableció la dimensión, *Rol del estudiante* y a ésta se le adscribió la categoría Compromiso con el Aprendizaje.

- *Compromiso con el Aprendizaje*: Todas aquellas visiones que den cuenta de un rol del alumno como protagonista de su proceso de aprendizaje, en la medida que reconocen como fundamental la implicación de este para obtener resultados positivos.

Tabla 33. Descripción de las categorías, ejemplos ilustrativos y distribución en frecuencias y porcentajes de las concepciones de los docentes respecto al **Rol del Estudiante** en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Lectoescritura.

Preguntas	Dimensiones	Categorías	Código	Descriptorios y breve explicación	Ejemplos de citas literales extraídas de las entrevistas	Frecuencia	%
					Total enunciados/citas	12	
f	Rol del Estudiante	Compromiso con el Aprendizaje	Cap	Todas aquellas visiones que den cuenta de un rol del alumno como protagonista de su proceso de aprendizaje, en la medida que reconocen como fundamental la implicación de este para obtener resultados positivos	Aquí el rol del estudiante... a veces ellos llegan como poco motivados, pero es labor nuestra hacer que ellos se comprometan, que ellos se sientan comprometidos. O sea, siempre uno tiene que estarles diciendo que ellos son capaces, que ellos pueden, cuando tienen un logro escribirles en el mismo cuaderno o en la guía "ves, tu puedes", "felicitaciones", resaltarles sus logros, hacerlos sentir que ellos son capaces. Yo creo que es el personaje principal po. Si no tiene motivación no... Tiene que querer hacerlo ¿cierto? y él querer motivarse. Porque aquí hay muchos niños que te responden: "no, no quiero", "¿por qué?", "Por qué no puedo y no quiero". Entonces, no darse por vencido al tiro. Entonces, el niño: "intentémoslo", porque cuando son pequeños	10	100

El **100%** de los enunciados adscribió a una única categoría que denominamos *Compromiso con el Aprendizaje* en la que se describen todas aquellas visiones que daban cuenta de un rol del alumno como protagonista de su proceso de aprendizaje y reconocían como fundamental su implicación para obtener resultados positivos. A partir de las respuestas de los docentes parece indudable que los docentes reconocen este rol de manera absoluta ante lo que cabría preguntarse si su actuación es congruente con esta posición, es decir si realmente a través de las actividades que promueven y la metodología que adoptan están involucrando a los estudiantes en su proceso de aprendizaje.

g) Expectativa sobre el estudiante

En relación a la pregunta; ¿qué espera usted de sus estudiantes?, se estableció la dimensión *Expectativa sobre el estudiante*, a la que se le desprendieron las siguientes categorías:

- *Éxito Académico*: Todas aquellas expectativas de los docentes hacia sus estudiantes donde el éxito académico sea la principal
- *Formación Valórica*: Todas aquellas expectativas que versen sobre el desarrollo valórico de los estudiantes.
- *Auto superación*: Todo aquello que se refiera a la autosuperación de las condiciones académicas y de vida de los estudiantes a través del aprendizaje

El mayor porcentaje de frecuencias de enunciados (73,33%), se obtuvo en la categoría *Éxito Académico*, en la que los docentes manifestaron que su mayor expectativa era que los alumnos logren ser profesionales. En cuanto a las categorías *Formación Valórica* y *Autosuperación*, los porcentajes de frecuencias de los enunciados fueron 13,33% para ambos casos. Aquí las expectativas en los alumnos se centraron en que desarrollen valores y sean capaces de autosuperarse respectivamente.

Tabla 34. Descripción de las categorías, ejemplos ilustrativos y distribución en frecuencias y porcentajes de las concepciones de los docentes respecto a las **Expectativas sobre el estudiante** en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Lectoescritura.

Preguntas	Dimensiones	Categorías	Código	Descriptorios y breve explicación	Ejemplos de citas literales extraídas de las entrevistas	Frecuencia	%
-----------	-------------	------------	--------	-----------------------------------	--	------------	---

				Total de enunciados/cita	12		
02	Expectativa sobre el estudiante	Éxito Académico	Ea	Todas aquellas expectativas de los docentes hacia sus estudiantes donde el éxito académico sea la principal	Yo siempre he esperado que mis estudiantes lleguen a ser profesionales, que ellos lleguen y me digan: 'mire profesora, estoy estudiando tal carrera'. Entonces yo tengo altas, altas, altas expectativas con los niños, yo pienso que todos los niños, ellos todos pueden estudiar siempre y cuando tengan apoyo de la profesora y de la casa Ahh yo espero lo máximo, yo he tenido, he sabido, de niños que han tenido éxito en sus estudios, que están estudiando una carrera, otros que son profesionales, o sea yo siempre les digo que ellos pueden, que ellos son capaces	11	73,333
		Formación Valórica	Fv	Todas aquellas expectativas que versen sobre el desarrollo valórico de los estudiantes	parto de la base que quiero seres humanos con valores y principios integrados a una sociedad donde no sea solamente lo que uno dice lo importante, sino que sea capaz de escuchar al otro y respetar al otro como a uno mismo, y eso es lo que nos cuesta. Eso, que sean buenas personas, primero que todo que sean buenas personas, yo siempre me preocupo de eso	2	13,333
		Auto superación	As	Todo aquello que se refiera a la autosuperación de las condiciones académicas y de vida de los estudiantes a través del aprendizaje	Que me superen al 1000%, o sea que sean capaces de plantearse ellos mismos la educación como un factor importante en sus vidas. Que ellos sean capaces de... de cómo decir... de ser investigadores, de que ellos vayan descubriendo ellos solitos, que no tienen que depender de un profesor de repente que los esté guiando, sino que ellos mismos pueden construir sus aprendizajes.	2	13,333
					15		

h) Percepciones sobre el Buen Estudiante

Para la pregunta ¿qué es para usted un buen estudiante?, se estableció la dimensión, *Percepciones sobre el Buen Estudiante* de la que se le desprendieron las siguientes categorías:

- *Valores*: Todo aquello que se refiera a valores humanos como características de un buen estudiante.
- *Compromiso con el aprendizaje*: Todo aquello que se refiera al compromiso con el aprendizaje como característica de un buen estudiante.
- *Autosuperación*: Todo aquello que se refiera a la capacidad de autosuperarse como característica de un buen estudiante.

Tabla 35. Descripción de las categorías, ejemplos ilustrativos y distribución en frecuencias y porcentajes de las concepciones de los docentes respecto a las **Percepciones sobre el Buen Estudiante** en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Lectoescritura.

Preguntas	Dimensiones	Categorías	Código	Descriptorios y breve explicación	Ejemplos de citas literales extraídas de las entrevistas	Frecuencia	%
						Total de enunciado/cita	12

h	Visión del buen estudiante	Valores	Va	Todo aquello que se refiera a valores humanos como características de un buen estudiante	Bueno, un buen estudiante tiene que tener valores, primero que nada valores. Valores, respeto, solidaridad, compromiso, responsabilidad, esfuerzo, constancia	4	23,529
		Compromiso con el aprendizaje	Cap	Todo aquello que se refiera al compromiso con el aprendizaje como característica de un buen estudiante	Un buen estudiante es un niño que tenga conciencia de sus deberes, de sus deberes como estudiante. Que logre involucrarse de corazón en lo que él está. Que tenga, desarrollarle las capacidades para que el pueda buscar información, pueda completar sus aprendizajes. Que el niño investigue, que el niño elabore sus informes. Aquel que es responsable, participativo, ehh, que se involucra con el proceso. Eso es para mí un buen estudiante.	10	58,824
		Autosuperación	As	Todo aquello que se refiera a la capacidad de autosuperarse como característica de un buen estudiante	No es el que tiene las mejores notas. Es el que con esfuerzo logra superarse. Porque a lo mejor yo puedo tener un niño que si no estudia se saca un 7 igual y tengo uno que tiene que estudiar mucho, mucho, mucho y... se saca un 4,5. Entonces alguien que con esfuerzo, con dedicación, logra superarse a sí mismo	3	17,647
						17	

En relación a los enunciados que se desprenden de las respuestas, se pudo observar que el mayor porcentaje (58,824%) se concentró en la categoría *Compromiso con el aprendizaje*, según la cual un buen estudiante es el que tiene conciencia de sus deberes, se involucra con su proceso de aprendizaje y tiene sus capacidades bien desarrolladas. El 23,529% se concentró en la categoría *Valores*, que identifica al buen estudiante como aquel alumno responsable, solidario o comprometido; finalmente, el 17,647% de los enunciados se refirieron a la capacidad de superación y se ubicaron en la categoría, *Autosuperación*.

i) Percepciones sobre el Estudiante Promedio

En relación a la pregunta y la dimensión relativa a las *Percepciones sobre el Estudiante Promedio*, las categorías que emergieron del discurso de los docentes fueron:

- *Poca Motivación*: Se refiere a aquellos estudiantes que presentan poca motivación para enfrentar su proceso de aprendizaje.
- *Conformista*: Se refiere a la poca capacidad de los estudiantes promedio de conformarse con lo que se les enseña en el aula sin seguir un proceso personal de búsqueda en el aprendizaje.

Tabla 36. Descripción de las categorías, ejemplos ilustrativos y distribución en frecuencias y porcentajes de las concepciones de los docentes respecto a las **Percepciones**

sobre el **Estudiante Promedio** en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Lectoescritura.

Preguntas	Dimensiones	Categorías	Código	Descriptorios y breve explicación	Ejemplos de citas literales extraídas de las entrevistas	Frecuencia	%
					Total de enunciados/citas	12	
i	Visión del estudiante promedio	Poca Motivación	Pm	se refiere a aquellos estudiantes que presentan poca motivación para enfrentar su proceso de aprendizaje	Puede ser un alumno que no tiene motivación, eso puede ser también, que no se motiva. Ese podría ser un alumno promedio.	5	35,714
		Conformista	Cf	Se refiere a la poca capacidad de los estudiantes promedio de conformarse con lo que se les enseña en el aula sin seguir un proceso personal de búsqueda en el aprendizaje	Una estudiante promedio es un alumno que no presenta superación, que se conforma con lo que saca, no se supera, se va quedando, se va estancando. A ver, un estudiante promedio pa' mí es el que uno siempre espera tener, ese estudiante que era como banco en la sala de clases y que pidas lo que pidas él lo va a traer, porque está dentro del rango de lo que se puede esperar.	9	64,286
						14	

En cuanto a los porcentajes de frecuencia, el 64,286% se observó en la categoría *Conformista*, cuyos enunciados describen al alumno promedio como aquel que no busca superarse, se conforma con el rendimiento actual o como el que está dentro del rango de lo que se puede esperar. El 35,714%, se situó en la categoría *Poca Motivación*, lo que sitúa a los estudiantes promedio como aquellos que no se motivan con su proceso de aprendizaje.

j) Percepciones sobre el mal Estudiante

En relación a la pregunta relativa a lo que se considera como mal estudiante, se estableció la dimensión *Percepciones sobre el mal Estudiante*, a la que se le asignaron dos categorías:

- *No existe*: Se refiere a los enunciados que niegan su existencia o consideran que la apreciación de mal estudiante depende de muchos factores
- *Sin motivación*: Se refiere a los enunciados en los que se equipara al mal estudiante como aquél que no está motivado por aprender

Tabla 37. Descripción de las categorías, ejemplos ilustrativos y distribución en frecuencias y porcentajes de las concepciones de los docentes respecto a las **Percepciones sobre el mal Estudiante** en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Lectoescritura.

Preguntas	Dimensiones	Categorías	Código	Descriptor y breve explicación	Ejemplos de citas literales extraídas de las entrevistas	Frecuencia	%
				Total de enunciados/citas		12	
j	Visión del mal Estudiante	No existe	Ne	Aquella visión donde para el docente el mal estudiante no existe, depende de muchos otros factores externos y propios del estudiante.	Pienso que un mal estudiante, no debiera existir un mal estudiante. A lo mejor el niño que no es un buen estudiante, pueden influir muchos factores: que los niños de aldeas, que están en hogares que no son sus hogares, que tienen tutores. Yo creo que no hay mal estudiante: no creo que no tienen la oportunidad esos chiquillos. A lo mejor el docente no se preocupa del alumno que no pone atención	6	46,154
		Sin motivación	Sm	Aquella visión donde el mal estudiante es aquel que no está motivado por aprender	Un mal estudiante sería el que no está... entre comillas, porque no sé lo que le sucede, que no está atento, que no está trabajando, no da ese interés, no demuestra ese interés por aprender, quizá tampoco en buscar muchas cosas, uno se queda con que: "no tengo esto, no lo puedo hacer". Entonces, tienes que buscar otra forma para llegar al mismo resultado. Un mal estudiante es un niño que primero no quiere o no, no, no... A ver, no sé si es la palabra correcta, pero no acepta primero que todo, las reglas dentro de tu sala o dentro de tu establecimiento. Primero tiene que saber eso, primero se tiene que saber. Un mal estudiante es eso, que no respeta.	7	53,846
						13	

En cuanto a los enunciados que emergieron del discurso de los docentes en sus respuestas, se pudo observar que el mayor porcentaje de frecuencias (53,846%) se situó en la categoría *Sin Motivación*, que describe al mal estudiante como aquel que no está motivado por aprender, no está atento en clase, no demuestra interés o no respeta las reglas. El 46,154% de los enunciados alegaron que no existe el mal estudiante por lo que se adscribieron a la categoría *No Existe*.

k) Características comunes entre buenos estudiantes

Las respuestas a la pregunta que indagaba sobre si había algún elemento y/o característica común entre los mejores estudiantes, se agruparon bajo la dimensión *Características comunes de los buenos estudiantes*, a la que se adscribieron las siguientes categorías:

- *Apoyo Familiar*: Todos aquellos relatos que destacan el apoyo familiar como elemento común entre los buenos estudiantes.
- *Compromiso con el aprendizaje*: El compromiso y motivación por aprender como elemento común entre los buenos estudiantes.

Tabla 38. Descripción de las categorías, ejemplos ilustrativos y distribución en frecuencias y porcentajes de las concepciones de los docentes respecto a la **Características comunes entre buenos estudiantes**

Preguntas	Dimensiones	Categorías	Código	Descriptores y breve explicación	Ejemplos de citas literales extraídas de las entrevistas	Frecuencia	%
					Total de enunciados/citas	12	
k	Características comunes entre buenos estudiantes	Apoyo Familiar	Af	Todos aquellos relatos que destacan el apoyo familiar como elemento común entre los buenos estudiantes	Si, un elemento común es que siempre está el apoyo del papá o la mamá. La mamá preocupada le revisa si hizo o no la tarea, se la hacen en la casa o está viniendo a conversar con la profesora: ¿cómo está mi hijo? ¿Cómo le va? Se nota inmediatamente cuando el hogar está funcionado, la diferencia, claramente.	10	66,667
		Compromiso con el aprendizaje	Ca	El compromiso y motivación por aprender como elemento común entre los buenos estudiantes	Bueno uno lo puede notar en el hecho que ellos siempre están preguntando, siempre quieren saber más, o ellos llegan con inquietudes desde su casa, le están siempre preguntando a uno con respecto a los contenidos, la materia o donde pueden informarse más, están como ávidos de saber más, ellos quieren aprender, ellos tienen en su interior el deseo de aprender más cosas. Ahh, las habilidades que el niño puede tener, más despiertos algunos... uno, no sé, se verá también que traen desde su casa los valores que le inculcan... pero, más que nada, habilidades, inteligencia...	5	33,333
						15	

El mayor porcentaje de frecuencia de los enunciados (66,667%) lo observamos en la categoría *Apoyo Familiar*, que destaca como característica común de los buenos estudiantes el apoyo familiar. El 33,333% restante se situó en la categoría *Compromiso con el Aprendizaje*.

l) Características comunes malos estudiantes

Las respuestas relativas a si se podría establecer alguna característica común entre los peores estudiantes, se agruparon bajo la dimensión *Características comunes entre malos estudiantes*, en la que se establecieron las siguientes categorías:

- *Ausencia de Apoyo Familiar*: se refiere a la ausencia del apoyo de la familia en el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes como un elemento común entre aquellos que tienen malos resultados
- *Absentismo*: La constante ausencia a clases como elemento común entre los estudiantes que obtienen malos rendimientos.

Tabla 39. Descripción de las categorías, ejemplos ilustrativos y distribución en frecuencias y porcentajes de las concepciones de los docentes respecto a la **Características comunes malos estudiantes**

Preguntas	Dimensiones	Categorías	Código	Descriptores y breve explicación	Ejemplos de citas literales extraídas de las entrevistas	Frecuencia	%
					Total de enunciados/cita	12	
1	Características comunes entre malos estudiantes	Ausencia de Apoyo Familiar	Aaf	se refiere a la ausencia del apoyo de la familia en el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes como un elemento común entre aquellos que tienen malos resultados	Los peores estudiantes son aquellos hijos de padres ausentes que trabajan todo el día y que llegan y yo les pregunto: '¿practicaron lectura en la casa?' 'No, porque mi papá llegó tarde y yo estaba durmiendo', '¿Practicaron dictado?' 'No, porque yo le dije y no me hizo caso, porque estaba haciendo la comida' La familia los tiene abandonados, siento que la familia se preocupó de otras cosas y dejó a sus hijos sin darle los márgenes, sin darle el patrón de conducta, sin dejarlos marcándolos, sin darles un bastón donde afirmarse, perdieron el rumbo.	11	84,615
		Ausentismo	Aui	La constante ausencia a clases como elemento común entre los estudiantes que obtienen malos rendimientos	No vienen a clases, a veces vienen - como te decía por cuenta propia y a veces no vienen y no vienen. A veces cuando faltan mucho también los perjudica, a veces no es cosa de ellos, yo tengo cursos chicos e influye mucho la familia. Porque "no mi mamá no me mandó porque nos quedamos dormidos". Ahí el niño no tiene mucha participación	2	15,385
						13	

El mayor porcentaje de frecuencia de los enunciados (84,615%) lo obtuvo la categoría *Ausencia de Apoyo Familiar*, que, como hemos visto, destaca como característica común entre los malos estudiantes el NO apoyo familiar. El 15,385% restante se situó en la categoría *Absentismo* según la cual la falta de asistencia a las clases por parte del alumno puede ser considerada como característica común de los malos estudiantes.

m) Rol de la evaluación el proceso de Enseñanza Aprendizaje

Las respuestas acerca del rol del proceso de evaluación en el aprendizaje y enseñanza de la lectoescritura se agruparon bajo la dimensión *Rol de la evaluación el proceso de Enseñanza Aprendizaje*, de la que se desprendieron las siguientes categorías:

- *Diagnóstico*: Todas aquellas afirmaciones acerca de la evaluación como herramienta diagnóstica para definir el estado de los estudiantes y las estrategias metodológicas a aplicar.
- *Guía de Proceso*: Todas aquellas afirmaciones acerca de la evaluación como guía del proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes a partir de cuyos resultados se van tomando medidas de acción ya sea grupales o diferenciadas.

Tabla 40. Descripción de las categorías, ejemplos ilustrativos y distribución en frecuencias y porcentajes de las concepciones de los docentes respecto al **Rol de la evaluación el proceso de Enseñanza Aprendizaje**

Preguntas	Dimensiones	Categorías	Código	Descriptorios y breve explicación	Ejemplos de citas literales extraídas de las entrevistas	Frecuencia	%
					Total de enunciados/citas	12	
m	Rol de la evaluación el proceso de Enseñanza Aprendizaje	Diagnóstico	Di	Todas aquellas visiones donde la evaluación funciona como herramienta diagnóstica para definir estado de los estudiantes y estrategias metodológicas a aplicar	Es un proceso desde que uno toma al niño en el diagnóstico y que va tomando las pruebas o las evaluaciones, no tan fundamental, fundamental, fundamental, si no que yo pienso que si el niño tenía un 2 y después obtuvo un 4, ahí ya hubo un proceso, un procesos positivo. es necesario, es necesario la evaluación porque para lograr un nuevo aprendizaje yo tengo que saber cuáles son las conductas de entrada, que piso tengo, de donde parto y ahí tendríamos que ver la evaluación diagnóstica, que conocen los niño	4	26,667
		Guía de proceso	Gp	Todas aquellas visiones donde la evaluación funciona como guía del proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes, a partir de las cuales se van tomando medidas de acción ya sea grupales o diferenciadas	Nos sirve para cuantificar los niños que van mal, que van más o menos, entonces para nosotros eso nos implica hacer una retrospectiva para reforzar a quienes están más mal. Para mi ese es el sentido que tiene la evaluación. Evaluar es súper difícil, porque para evaluar tengo que tener una pauta, y hay niños con necesidades especiales. Entonces a esos niños de integración tengo que evaluarlos de otro nivel, separados, si le va mal en la prueba, esa misma pregunta, repetirla, darle más tiempo	11	73,333
						15	

El mayor porcentaje de frecuencia de los enunciados (73,333%) se observó en la categoría *Guía de Proceso*, que asigna a la evaluación un rol orientador para la toma de decisiones. El 26,667% restante se adscribió a la categoría *Diagnóstico* que enfatiza el rol de herramienta diagnóstica de la evaluación.

n) Evaluación para generar mejoras

Ante las preguntas: ¿los resultados de las evaluaciones son objeto de estudio y análisis para establecer puntos críticos y generar mejoras? y ¿de qué manera?, se estableció la dimensión *Evaluación para generar mejoras*, a la que se adscribieron dos categorías:

- *Medidas Remediales*: Todas aquellas medidas de mejora que son consecuencia de un mal resultado en una evaluación.
- *Evaluación de Proceso Enseñanza Aprendizaje*: Todas aquellas medidas de mejora que surjan a partir de la evaluación del proceso de aprendizaje desde el docente, el estudiante o ambos.

Tabla 41. Descripción de las categorías, ejemplos ilustrativos y distribución en frecuencias y porcentajes de las concepciones de los docentes respecto a la **Evaluación para generar mejoras**.

Preguntas	Dimensiones	Categorías	Código	Descriptorios y breve explicación	Ejemplos de citas literales extraídas de las entrevistas	Frecuencia	%
				Total de enunciados/citas		12	
n	Evaluación para generar mejoras	Medidas Remediales	Mr	Todas aquellas medidas de mejora, que son consecuencia de un mal resultado, en una evaluación.	Tiene que realizar, primero, una retroalimentación con los niños, de ver porqué se equivocaron en tal pregunta. Y a partir de eso uno crea remediales también. No, nosotros analizamos generalmente ya cuando se toman ya los contenidos y vemos. Incluso la analizamos en consejo una evaluación y uno a veces pide no se po', intercambio con otros colegas: "oye, fijate que esto ¿cómo lo puedo hacer?", "mira a mí me resultó esto". La experiencia que tienen otros colegas y otras evaluaciones que realmente no... pucha, no se... uno las ve y no se logró lo que realmente uno quería, hay que retomarlas, tratar de retomarlas también, porque también uno tiene que seguir avanzando con la materia. Bueno yo a la antigua con la tabla corrijo una prueba, me recuerdo de la campana de gauss, cuántos debajo de 4, después saco el porcentaje, si son niños de integración o si son niños buenos alumnos que se sacaron mala nota, porque buenos alumnos también se sacan mala nota, entonces llamo, qué te pasó en la prueba? Y aquí también nos piden harto el porcentaje, los niños que están bajo el 4, los que están sobre.	9	60
		Evaluación de Proceso Enseñanza Aprendizaje	Eip	Todas aquellas medidas de mejora que surjan a partir de la evaluación del proceso de aprendizaje, desde el docente, el estudiante y entre ambos.	Las evaluaciones uno tiene que, por ejemplo si uno hace una prueba y el resultado fue malo uno tiene que ver que algo paso, algo pasó. O yo trate mal los contenidos, la prueba estaba mal elaborada, o sea, algo pasó. Yo no puedo decir, ah, los alumnos son malos. O sea yo tengo que tener un sentido de autocritica, tendré que reforzar, anular la prueba, pero yo no puedo llegar y poner una mala nota, a todo el curso le fue mal, eso no puede ser	6	40
						15	

En cuanto a los porcentajes de las frecuencias, el mayor (60%) se observó en la categoría *Medidas Remediales*, cuyos enunciados indican que toda medida de mejora, es consecuencia de un mal resultado en una evaluación. El 40% restante se adscribió a la categoría *Evaluación de Proceso Enseñanza Aprendizaje* que, como ya hemos

mencionado, se refiere a todas aquellas medidas de mejora que surjan a partir de la evaluación del proceso de aprendizaje.

4.3 Resultados Relativos al Desempeño de los Estudiantes en la Prueba Pisa

A continuación se presentarán los resultados obtenidos por los Estudiantes que rindieron la Prueba tipo PISA que diseñamos en nuestro estudio. Como ya se ha explicado, en la fase 2 de esta investigación se diseñó y aplicó una prueba a partir de la adaptación de algunos de los ítems liberados de la prueba PISA de lectura con el fin de establecer algún tipo de relación entre el resultado obtenido por los alumnos, sus concepciones y las de los docentes.

El universo de la Comuna A estaba compuesto por 190 estudiantes, la Comuna B por 125, y la Comuna C por un total de 148 estudiantes lo que supone un total de 463 alumnos que respondieron la prueba.

a) Resultados Generales para el total de participantes

La Media de puntaje de todos los participantes de la investigación fue de 18,15 puntos sobre un máximo de 34 puntos. La Mediana para los resultados obtenidos es 18 puntos. La Desviación estándar es de 7,11. Esto significa que nuestros resultados son más bien dispersos.

La Curtosis para los resultados totales es de -0,81, lo que implica una curva más bien chata de la distribución de los resultados obtenidos. Por medio del *Coefficiente de Curtosis*, podemos identificar si existe una gran concentración de valores (*Leptocúrtica*), una concentración normal (*Mesocúrtica*) o una baja concentración (*Platicúrtica*), en este caso hay una baja concentración de datos en la región central de distribución.

Tabla 42. Estadísticos resultados Generales

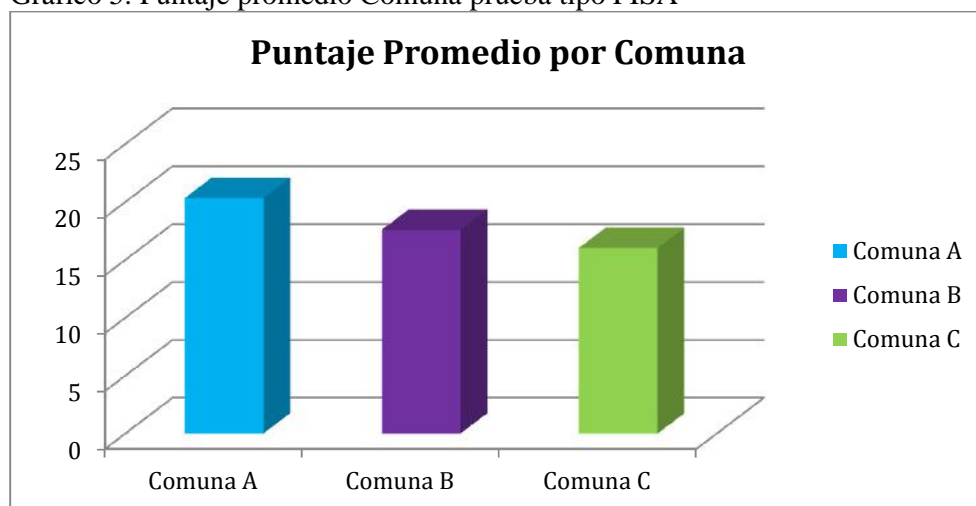
Media	18,5
Mediana	18
Desviación Estándar	7,11
Curtosis	-0,81

Los Cuartiles se presentan de la siguiente manera. Para el cuartil 1, se obtuvo un puntaje de 13 puntos; para el cuartil 2, el puntaje fue de 18 puntos; y para el cuartil 3, se obtuvo un puntaje de 24 puntos. Si entendemos esto sobre un máximo de 34 puntos, tenemos que un 75% de la población que rindió la prueba tipo PISA está al menos 10 puntos por debajo del total de la misma.

b) Resultados Generales por Comuna

Como podemos apreciar en el gráfico 5, los resultados generales de cada comuna en la prueba tipo PISA se corresponden con la clasificación previa de las mismas; así, la comuna A fue denominada de esta manera de acuerdo a su resultado promedio en la prueba SIMCE que fue superior a las demás. De esta manera la Comuna A obtuvo un promedio de 20,32 puntos; la Comuna B 17,58; y la comuna C un promedio de 16,02 puntos.

Gráfico 5. Puntaje promedio Comuna prueba tipo PISA



c) Resultados Generales por Escuela

Del mismo modo que sucedió con las comunas, las diferencias entre las escuelas indican que, como era de esperar, la escuela A obtuvo los mejores resultados con un promedio de 23,93, siendo la única que superó la barrera de los 20 puntos promedio. Le siguió la Escuela B con 19,27 puntos promedio. Las escuelas E, D y F, estuvieron en la media de los 18 puntos, mientras que la escuela C obtuvo 16,14 puntos y la Escuela I 16,89 puntos. En la parte baja de los resultados, y también de acuerdo a los resultados SIMCE, se situaron las escuelas I, H G, L y K.

Gráfico 6. Puntaje promedio Escuelas prueba tipo PISA

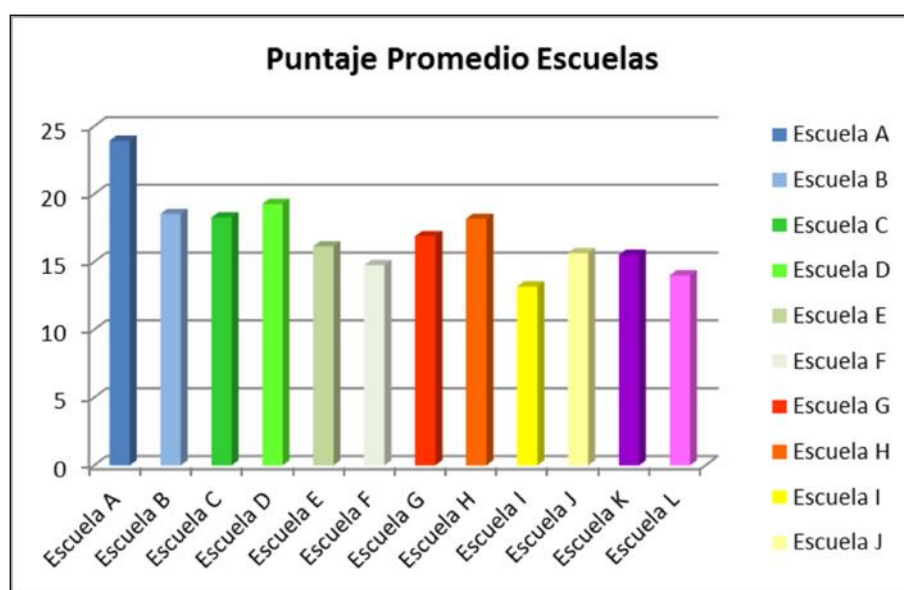


Tabla 43. Puntaje promedio Escuelas prueba tipo PISA

Puntaje Promedio Escuelas	
Escuela A	23,93
Escuela B	19,27
Escuela C	16,14
Escuela D	18,27
Escuela E	18,53
Escuela F	18,17
Escuela G	14,75
Escuela H	15,5
Escuela I	16,89
Escuela J	15,64
Escuela K	13,17
Escuela L	14

d) Resultados Promedio por Género

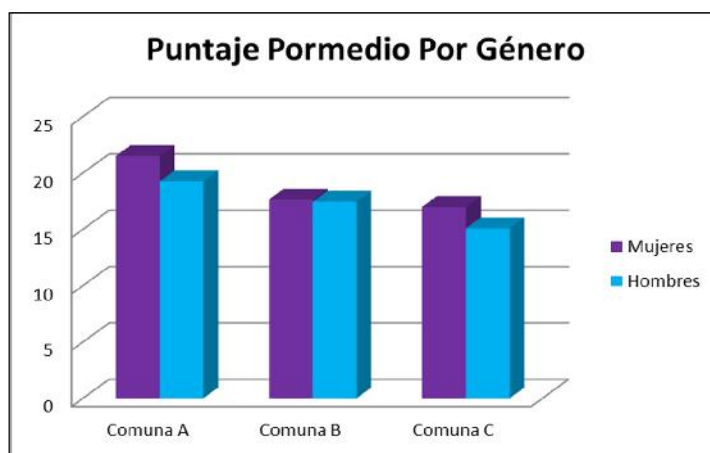
En la Comuna A participaron de la prueba tipo PISA 93 chicas y 97 chicos; en la Comuna B, 54 chicas y 71 chicos; y en la Comuna C, 73 chicas y 75 chicos.

Como se observa en la Tabla 43 y el gráfico 6, las mujeres obtuvieron un promedio algo más alto en las comunas A y C.

Tabla 44. Resultados promedio PISA por género y comunas

	Mujeres	Hombres
Comuna A	21,51	19,24
Comuna B	17,64	17,43
Comuna C	16,98	15,09

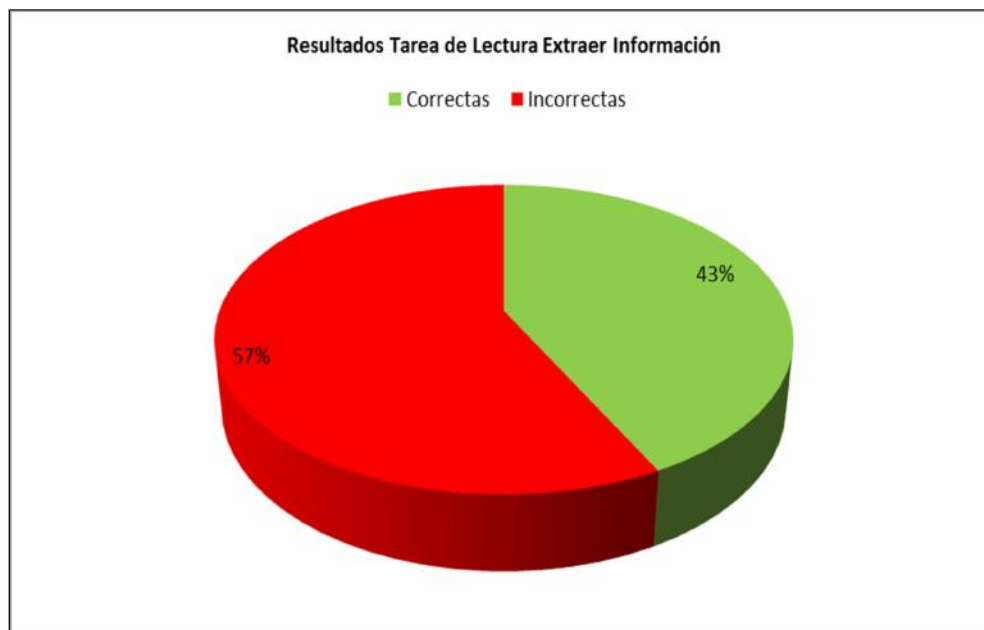
Gráfico 7. Resultados promedio por Género



e) Resultados por Tareas de Lectura

1.- Extraer Información: Esta tarea comprendía 6 ítems de la prueba (preguntas 6, 10, 16, 17, 21 y 26) que corresponden a un 17,64% del total de preguntas. Como recoge el gráfico 8, las respuestas correctas supusieron un 43% del total, mientras que un 57% fueron incorrectas.

Gráfico 8. Resultados Tarea de Lectura Extraer Información



La **Media** de puntaje de todos los participantes de la investigación fue de 2,74 puntos sobre un máximo de 6 puntos. La **Mediana** para los resultados obtenidos es 3 puntos. La **Desviación estándar** es de 1,47. La desviación Estándar, esto significa que nuestros resultados se encuentran relativamente cercanos a la media, y por ende para esta tarea no muestran mayor dispersión (ver Tabla 45).

Tabla 45. Estadísticos Tarea de Lectura Extraer Información

Media	2,74
Mediana	3
Desviación Estándar	1,47
Curtosis	-0,60

La **Curtosis** para los resultados totales es de -0,60 lo que implica una curva más bien chata de la distribución de los resultados obtenidos, por ende hay una baja concentración de datos alrededor de la media.

Los **Cuartiles** se presentan de la siguiente manera. Para el **cuartil 1**, se obtuvo un puntaje de 2 puntos; para el **cuartil 2**, el puntaje fue de 3 puntos,; y para el **cuartil 3**, se obtuvo un puntaje de 4 puntos. Si entendemos esto sobre un máximo de 6 puntos, tenemos que

un 75% de la población que rindió la prueba tipo pisa esta al menos 2 puntos por debajo del total de la misma.

El gráfico 9 recoge los resultados de los estratos en relación a la tarea de *Extraer Información*. Como puede observarse, los tres primeros estratos se comportaron más o menos de manera similar; así, en estos casos el porcentaje de respuestas correctas bordeó el 55%. Sin embargo, en los estratos 4, 5 y 6 existió predominancia de respuestas incorrectas sobre correctas, siendo el estrato 5 (hombres de bajo rendimiento) el que obtuvo la puntuación más baja con una representatividad de un 88% de respuestas incorrectas para esta tarea en la prueba PISA.

Gráfico 9. Resultados por estrato Tarea de Lectura Extraer Información

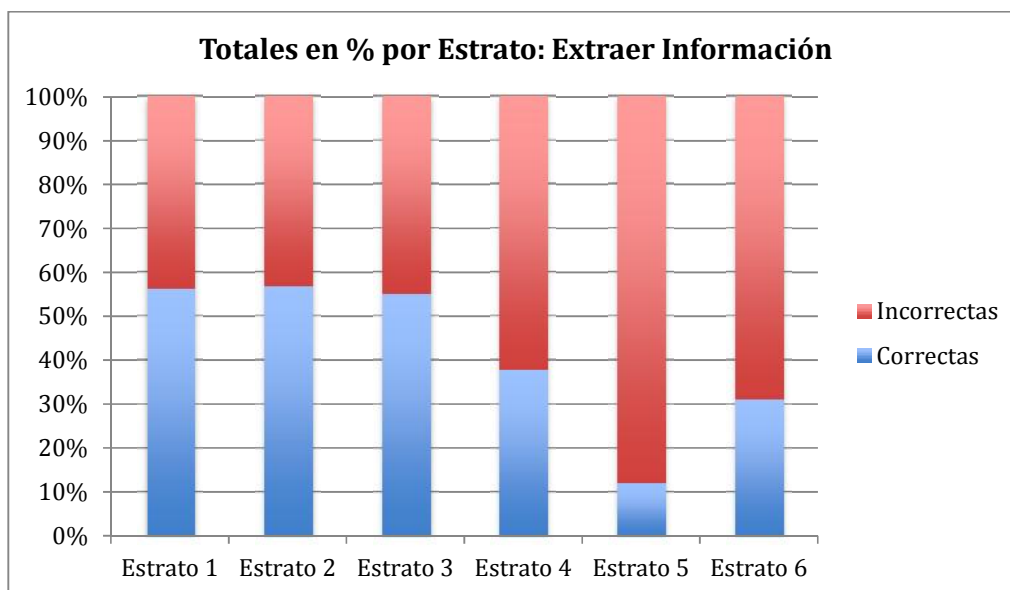


Tabla 46. Puntaje promedio por estratos para la Tarea de Lectura Extraer Información

Puntaje promedio por estratos para la Tarea de Lectura Extraer Información	
Estrato	Promedio
Estrato 1	3,4
Estrato 2	3,4
Estrato 3	3,2
Estrato 4	2,2
Estrato 5	2
Estrato 6	1,85

2.- Interpretar: La tarea de *Interpretar*, representa el 64,7% de la prueba representado por 22 ítems (preguntas 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 11, 13, 15, 18, 20, 22, 24, 25, 29, 30, 31, 32, 33, 34 y 35). Como recoge el gráfico 9, en este caso el porcentaje de preguntas correctas (55%) superó a las incorrectas (45%).

Gráfico 10. Resultados Tarea de Lectura Interpretar



Esta tarea de lectura tenía como bloque un puntaje máximo de 22 puntos, y como se recoge en la Tabla 47, la **Media** de puntaje de todos los participantes de la investigación fue de 12,13 puntos sobre un máximo de 22 puntos. La **Mediana** para los resultados obtenidos fue 12 puntos.

La **Desviación estándar** fue de 4,93, lo que significa que nuestros resultados se encuentran relativamente cercanos a la media y, al mismo tiempo, dispersos dentro de la curva, variando en 4 puntos por sobre o debajo de la media.

Tabla 47. Estadísticos Tarea de Lectura Interpretar

Media	12,13
Mediana	12
Desviación Estándar	4,93
Curtosis	-0,88

La **Curtosis** para los resultados totales fue de -0,88 lo que implica una curva más bien chata de la distribución de los resultados obtenidos, con una baja concentración de datos alrededor de la media.

Los **Cuartiles** se presentan de la siguiente manera. Para el **cuartil 1**, se obtuvo un puntaje de 8 puntos; para el **cuartil 2**, el puntaje fue de 12 puntos y para el **cuartil 3** se obtuvo un puntaje de 16 puntos. Si entendemos esto sobre un máximo de 22 puntos, tenemos que un 75% de la población que rindió la prueba está al menos 6 puntos por debajo del total de la misma.

Por su parte, el gráfico 11 muestra los resultados al interior de cada estrato para la tarea de lectura *interpretar*. De manera similar a la tarea anterior, las puntuaciones más bajas las encontramos en los estratos 5 y 6 que representan a niños y niñas de bajo rendimiento, en los que la relación de preguntas correctas versus incorrectas es de 39% versus 61% para el estrato 5, y de 41% versus 59% en el estrato 6. Resulta interesante comprobar que los resultados de cada estrato fueron muy cercanos a la valoración de su rendimiento que se obtuvo a partir de las notas de clase. Así, los estratos con un mejor rendimiento lograron mayor porcentaje de preguntas correctas, los de mediano rendimiento una representación cercana al 50% y los estratos de bajo rendimiento mostraron una mayor cantidad de respuestas incorrectas.

Gráfico 11. Resultados por Estrato Tarea de Lectura Interpretar

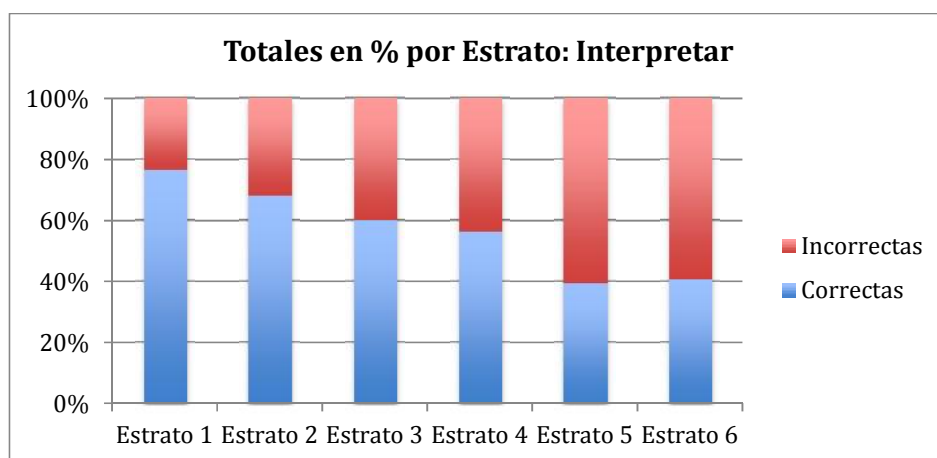
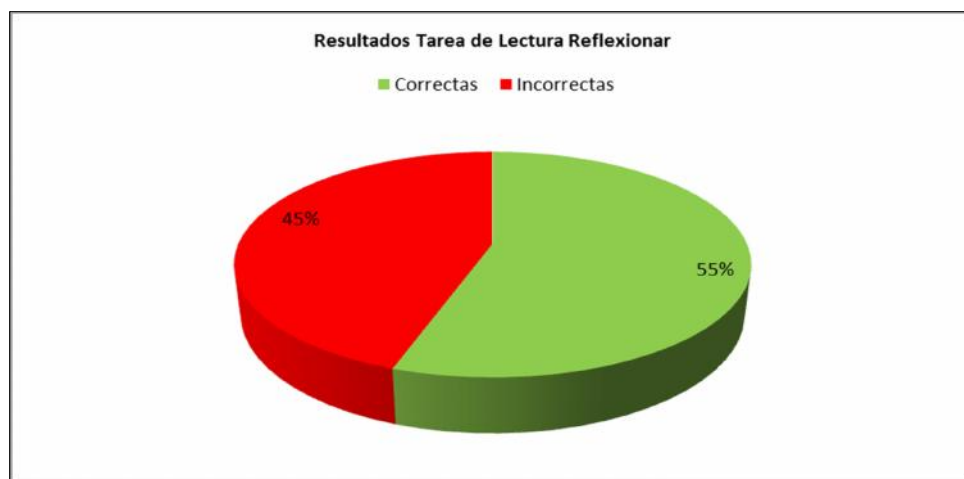


Tabla 48: Puntaje promedio por estratos para la Tarea de Lectura Interpretar

Puntaje promedio por estratos para la Tarea de Lectura Interpretar	
Estrato	Promedio
Estrato 1	16,8
Estrato 2	15
Estrato 3	13,1
Estrato 4	12,3
Estrato 5	8,6
Estrato 6	8,9

3.- Reflexionar: Esta última tarea comprendía un total de 6 ítems (en un principio eran 7, pero una vez aplicado el instrumento se eliminó el ítem 1 por problemas de aplicación) que representan el 17,64% restante de la prueba (preguntas 12, 14, 19, 23, 27 y 28). Tal como se observa en el gráfico 12, de nuevo las respuestas correctas obtuvieron un 55%, mientras que el total de respuestas incorrectas fue de 45%.

Gráfico 12. Resultados Tarea de Lectura Reflexionar



La **Media** de puntaje de todos los participantes de la investigación fue de 3,31 puntos sobre un máximo de 6 puntos (ver Tabla 49). La **Mediana** para los resultados obtenidos fue 3 puntos y la **Desviación estándar** de 1,68, lo que significa que nuestros resultados se encuentran relativamente cercanos a la media, y por ende para esta tarea no muestran una dispersión significativa.

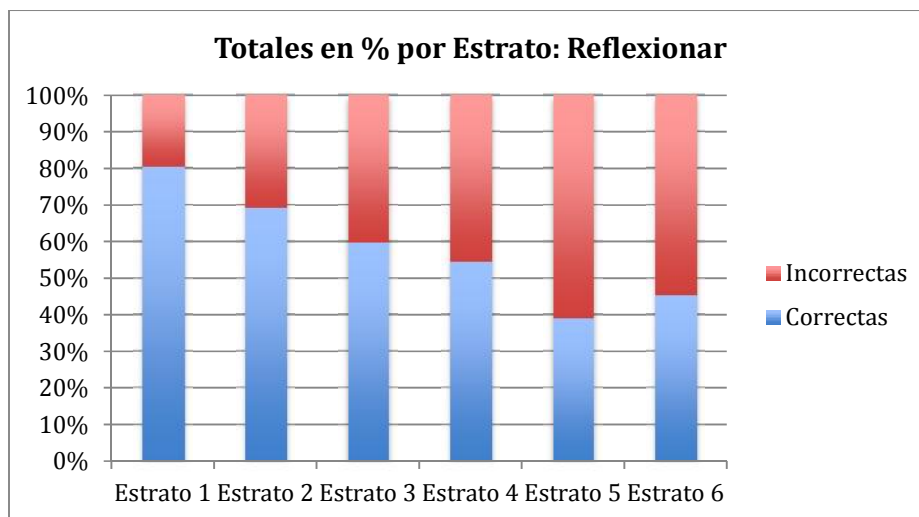
Tabla 49. Estadísticos Tarea de Lectura Reflexionar

Media	3,31
Mediana	3
Desviación Estándar	1,68
Curtosis	-0,93

La **Curtosis** para los resultados totales fue de -0,93 lo que implica una curva más bien chata de la distribución de los resultados obtenidos, no obstante al ser un valor cercano a 0 podemos decir que los resultados están parcialmente distribuidos cerca del promedio.

Los **Cuartiles** se presentan de la siguiente manera. Para el **cuartil 1**, se obtuvo un puntaje de 2 puntos; para el **cuartil 2**, el puntaje fue de 3 puntos; y para el **cuartil 3**, se obtuvo un puntaje de 5 puntos. Si entendemos esto sobre un máximo de 6 puntos, tenemos que un 75% de la población que rindió la prueba está al menos 1 punto por debajo del total de la misma.

Gráfico 13. Resultados por Estrato Tarea de Lectura Reflexionar



El gráfico 13 muestra los resultados por estrato relativos a la tarea de lectura *Reflexionar*. Continuando con la tendencia de las Tareas de lectura anteriores, fueron los estratos 1 y 2 (niños y niñas con buen rendimiento) quienes obtuvieron los mejores resultados y los estratos 5 y 6 (niños y niñas de bajo rendimiento) la más baja relación entre respuestas correctas e incorrectas, siendo el estrato 5 el que mostró la mayor diferencia (un 39% de respuestas correctas, versus un 61% de respuestas incorrectas).

En términos generales se observa que los resultados para las tres habilidades evaluadas, *extraer información*, *interpretar* y *reflexionar* se encuentran muy cerca de la media, un resultado poco satisfactorio considerando que son alumnos de cuartos básico (9 años) y que la prueba se diseñó en relación a lo que debieran conocer según el currículo escolar.

Recordemos que en relación a la competencia relacionada con *extraer información explícita de textos continuos* sólo el 43% de los alumnos respondió correctamente; en cuanto a la competencia *Interpretar*, evaluada a través de preguntas que exigían al alumno inferir, comparar, relacionar secuencias, relacionar, comparar y combinar datos, tanto de textos continuos como discontinuos, el 55% de los alumnos respondió correctamente. Finalmente, en relación a la competencia *reflexionar* evaluada a través de preguntas que requerían opinar, identificar forma y contenido, propósito textual, tipo de texto y receptor ideal, sólo el 55% de los alumnos respondió correctamente.

Por otra parte, observamos que las medias obtenidas por los estratos en esta tarea, de la misma manera que en las tareas anteriores, fueron acordes al nivel atribuido a cada estrato, de tal manera que los estudiantes con mejores calificaciones obtuvieron puntajes sobre el promedio (3,31), los estudiantes promedio obtuvieron puntajes cercanos a la media, y los malos estudiantes obtuvieron puntajes bajo la media, como podemos observar en la tabla 49.

Tabla 50. Puntaje promedio por estratos para la Tarea de Lectura Reflexionar

Puntaje promedio por estratos para la Tarea de Reflexionar	
Estrato	Promedio
Estrato 1	4,8
Estrato 2	4,1
Estrato 3	3,5
Estrato 4	3,2
Estrato 5	2,3
Estrato 6	2,7

4.3.1 Relaciones entre las distintas tareas de lectura y los estratos

Por último presentamos los resultados estadísticos realizados para discernir si hay diferencias significativas entre los puntajes obtenidos por los estudiantes de los diferentes estratos en la prueba y en las distintas tareas de lectura.

En primer lugar, se estableció si los datos de cada uno de los estratos se distribuían normalmente. Como la cantidad de sujetos era inferior a 50 en cada uno de los estratos, correspondió aplicar la prueba de Shapiro-Wilk. En cada uno de los 6 estratos, el p valor (Sig.) obtenido estuvo sobre 0,05, por lo tanto se asumió que las distribuciones de los 6 estratos se distribuyeron normalmente.

Tabla 51. Pruebas de Normalidad para los estratos participantes.

Est	Kolmogorov - Smirnov			Shapiro - Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig
Suma total						
1	,105	22	,200	,948	22	,294
2	,138	22	,200	,932	22	,138
3	,159	23	,121	,947	24	,230
4	,096	34	,200	,976	34	,630
5	,140	36	,200	,974	26	,730
6	,105	21	,200	,971	21	,758

Tras esta comprobación fue factible aplicar pruebas paramétricas para la diferencia de medias. Como la variable independiente (puntaje de los estudiantes) correspondió a una variable dicotómica (1,0) se sometió a diferencia t de medias para muestras independientes. Debido a los requerimientos de comparación, no se aplicó Análisis de Varianzas (ANOVA), pues éste aplica sólo si la variable tiene tres o más categorías (no dicotómica) y la comparación se establece entre 3 ó más grupos.

En segundo lugar, se comprobó otro supuesto para la aplicación de pruebas paramétricas (prueba t para diferencia de medias para muestras independientes), como es la igualdad en la distribución de varianzas. Por lo mismo, antes de analizar los resultados del contraste de la diferencia de medias, hubo que detenerse para valorar la comparación de las varianzas de ambos grupos (basándose en el estadístico F de Snedecor) a través de la prueba de Levene. Esta prueba debía arrojar una significación mayor de 0,05 para que se cumpliera el requisito de homocedasticidad (expresado en las tablas como “se han asumido varianzas iguales” a través del estadístico F en el Anexo H). El requisito de

homocedasticidad se cumplió en todas las comparaciones, excepto en las comparaciones siguientes:

- Estrato 4 / Estrato 5 en base a la variable “Puntaje Interpretar” (ver 3.13 para prueba paramétrica y 6.1 para prueba no paramétrica, Anexo H)
- Estrato 1 / Estrato 5 en base a la variable “Puntaje tarea Extraer” (ver 5.4 para prueba paramétrica y 6.2 para prueba no paramétrica, Anexo H)
- Estrato 3 / Estrato 5 en base a la variable “Puntaje tarea Extraer” (ver 5.11 para prueba paramétrica y 6.3 para prueba no paramétrica, Anexo H)

Para estas comparaciones, se aplicaron las pruebas no paramétricas Kruskal–Wallis y Prueba de la Mediana. En tercer lugar, y una vez comprobado este dato, nos fijamos en la significación bilateral de la prueba t, para el caso de las pruebas paramétricas, o en la Sig. asintótica en el caso de las pruebas no paramétricas (Kruskal–Wallis y Prueba de la Mediana). En las Tablas 53, 54, 55, están descritas las 60 comparaciones posibles entre todos los estratos para los puntajes, indicando si las pruebas arrojaron diferencias significativas () o no arrojan diferencias significativas (). En términos de comprobación de hipótesis, si el valor p o Sig. bilateral o Sig. asintótica era mayor que 0,05, se debía rechazar la hipótesis alternativa, lo que viene a decir que no hay diferencias significativas en los resultados de los estudiantes pertenecientes a un estrato u otro. Dicho de otra forma, el sexo o la pertenencia a un determinado nivel de rendimiento, no influyó en las competencias de lecto escritura.

Las pruebas estadísticas arrojaron diferencias significativas entre la mayoría de las comparaciones analizadas. Resulta obvio que no apareciera significancia en la diferencia de puntajes entre los estratos 1 y 2, por cuanto son estratos equivalentes (estudiantes con buenas calificaciones); lo mismo puede decirse de la diferencia entre los estratos 3 y 4 (estudiantes con calificaciones promedio) y para la comparación entre estratos 5 y 6 (Estudiantes con calificaciones deficientes). Con esto podemos concluir que la variable sexo no es una determinante en los resultados promedio obtenidos por los estudiantes, por cuanto no presentaron diferencias significativas.

El resto de comparaciones resultaron significativas para los puntajes totales obtenidos por los estudiantes para la prueba tipo PISA aplicada en este estudio. Esto indica que el

promedio de notas para la clase de lenguaje y comunicación de los estudiantes que participaron de este estudio (a través del cual fueron definidos los estratos), estaría incidiendo en el puntaje promedio obtenido por cada grupo en la prueba PISA, y que por ende los chicos y chicas que tienen mejores calificaciones podrían tener desarrolladas más competencias que sus pares de menor rendimiento.

Tabla 52. Significancia entre Estratos por Puntaje Total

	1	2	3	4	5	6
1	-	0,150 <input checked="" type="checkbox"/>	0,004 <input checked="" type="checkbox"/>	0,000 <input checked="" type="checkbox"/>	0,000 <input checked="" type="checkbox"/>	0,000 <input checked="" type="checkbox"/>
2	-	-	0,154 <input checked="" type="checkbox"/>	0,003 <input checked="" type="checkbox"/>	0,000 <input checked="" type="checkbox"/>	0,000 <input checked="" type="checkbox"/>
3	-	-	-	0,146 <input checked="" type="checkbox"/>	0,000 <input checked="" type="checkbox"/>	0,000 <input checked="" type="checkbox"/>
4	-	-	-	-	0,002 <input checked="" type="checkbox"/>	0,005 <input checked="" type="checkbox"/>
5	-	-	-	-	-	0,754 <input checked="" type="checkbox"/>
6	-	-	-	-	-	-

El único evento disímil es el resultado que se obtuvo en la comparación entre los estratos 2 y 3, que no evidencia diferencias significativas (Sig bilateral 0,154) Es decir, que los chicos de promedio regular y las chicas de buen rendimiento obtuvieron resultados que no son significativamente diferentes (20 y 22,5 respectivamente). Esto podría indicar que en algunos niveles el rendimiento no estaría directamente relacionado con el desarrollo de mayores competencias para el aprendizaje.

En la tabla 53, que nos muestra la significancia entre estratos para la Tarea de Lectura Extraer Información, salvo los estratos 3 y 4, todos los demás estratos equivalentes no presentan diferencias significativas. Por esto podríamos decir que entre estos estratos equivalentes, en donde los chicos obtienen resultados significativamente mejores que las chicas (3,29 y 2,26 respectivamente) el rendimiento en el aula no sería indicador del desarrollo de competencias para el aprendizaje en el mismo nivel entre chicos y chicas. Por otro lado, entre los estratos 4 y 5, no existen diferencias significativas, vale decir que los chicos de promedios malos presentaron resultados similares a las chicas de calificaciones promedio. Caso similar ocurre entre los chicos de calificaciones promedio y las chicas de buenas calificaciones. (3,29 y 3,4 respectivamente). Con estos resultados

podríamos decir que para la tarea extraer información, el rendimiento previo de los y las estudiantes en el aula, no estaría siendo prueba de la posesión de un nivel de competencias mayor para enfrentar el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectoescritura.

Tabla 53. Significancia entre Estratos para la Tarea de Lectura Extraer Información.

	1	2	3	4	5	6
1	-	0,919 ☒	0,872 ☒	0,003 ☑	0,000 ¹ ☑	0,001 ☑
2	-	-	0,789 ☒	0,002 ☑	0,000 ☑	0,000 ☑
3	-	-	-	0,005 ☑	0,000 ² ☑	0,001 ☑
4	-	-	-	-	0,354 ☒	0,211 ☒
5	-	-	-	-	-	0,660 ☒
6	-	-	-	-	-	-

Al igual que para los puntajes totales, para la tarea de lectura interpretar, se observó el mismo comportamiento entre los estratos que en la tarea anteriormente descrita, vale decir los estratos equivalentes no presentan diferencias significativas entre sus promedios, vale decir chicos y chicas de rendimientos similares presentarían competencias similares a la hora de enfrentarse a la prueba tipo PISA. Al mismo tiempo los estratos 2 y 3 no presentan diferencias significativas, por lo que podríamos decir que los resultados obtenidos por los chicos de rendimiento promedio y las chicas de buen rendimiento se comportan de manera similar (13,16 y 15 respectivamente) o tienen desarrolladas competencias para el aprendizaje de la lectoescritura similares, independiente de su rendimiento previo.

No obstante las similitudes intra grupos similares, observamos que si existen diferencias significativas entre las demás combinaciones entre estratos disímiles (salvo por 2 y 3 descrito anteriormente). Esto podría significar que para esta tarea las diferencias entre rendimiento si indicarían una diferencia entre estudiantes en cuanto a las competencias que tienen para resolver problemas de esta naturaleza de acuerdo al rendimiento observado en la asignatura. Podríamos decir que chicos y chicas de mejor rendimiento

¹ Dado que no se cumplió el requisito de homocedasticidad en esta comparación, se aplicaron pruebas no paramétricas Kruskal – Wallis y Prueba de la Mediana, donde el resultado que se muestra es la Sig. Asintótica.

² Idem a lo anterior

interpretan mejor los textos o tienen más herramientas para interpretar y comprender textos que sus pares de más bajo rendimiento.

Tabla 54. Significancia entre Estratos para la Tarea de Lectura Interpretar

	1	2	3	4	5	6
1	-	0,121 ☒	0,002 ☑	0,000 ☑	0,000 ☑	0,000 ☑
2	-	-	0,123 ☒	0,012 ☑	0,000 ☑	0,000 ☑
3	-	-	-	0,415 ☒	0,001 ☑	0,001 ☑
4	-	-	-	-	0,002 ³ ☑	0,002 ☑
5	-	-	-	-	-	0,803 ☒
6	-	-	-	-	-	-

Para la tarea de lectura Reflexionar las significancias entre las medias de los diferentes estratos presentaron algunas variaciones. Sin embargo, los estratos equivalentes no mostraron diferencias significativas al igual que en los casos anteriores. Por su parte los estratos 4 y 6 no presentan mayores diferencias por lo cual podemos decir que las chicas de calificaciones promedio se compartaron de manera similar que las chicas con malas calificaciones, en donde el rendimiento en el aula no sería reflejo de mayores competencias reflexivas a la hora de enfrentarse a situaciones de aprendizaje similares. En esta tarea son los estratos 1 y 2 los que presentan mayores diferencias significativas con los demás estratos (salvo el estrato 3), lo que evidenciaría una mayor capacidad de los chicos y chicas de mejor rendimiento respecto de los demás grupos a la hora de resolver problemas de reflexión. Por ende el rendimiento si parece incidir en el resultado final de esta tarea.

Tabla 55. Significancia entre Estratos para la Tarea de Lectura Reflexionar

	1	2	3	4	5	6
1	-	0,096	0,009	0,000	0,000	0,000

³ Dado que no se cumplió el requisito de homocedasticidad en esta comparación, se aplicaron pruebas no paramétricas Kruskal – Wallis y Prueba de la Mediana, donde el resultado que se muestra es la Sig. Asintótica.

		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
2	-	-	0,198 <input checked="" type="checkbox"/>	0,031 <input checked="" type="checkbox"/>	0,000 <input checked="" type="checkbox"/>	0,002 <input checked="" type="checkbox"/>
3	-	-	-	0,454 <input checked="" type="checkbox"/>	0,008 <input checked="" type="checkbox"/>	0,079 <input checked="" type="checkbox"/>
4	-	-	-	-	0,026 <input checked="" type="checkbox"/>	0,216 <input checked="" type="checkbox"/>
5	-	-	-	-	-	0,427 <input checked="" type="checkbox"/>
6	-	-	-	-	-	-

4.4 Relaciones entre las concepciones de los estudiantes y las de los docentes.

A continuación para dar respuesta al objetivo específico número 3, nos ocuparemos de contrastar las concepciones de los estudiantes con las de los docentes respecto de la enseñanza – aprendizaje de la Lectoescritura.

Para ello se clasificaron las categorías de los estudiantes y docentes en macrocategorías que responden a conceptos explicativos respecto a lo que se entiende por enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura o *metapreguntas: Qué, por qué, para qué y cómo*, con el objetivo de realizar una comprensión más profunda de lo que implicar **enseñar Lenguaje para Aprender**, tal como se recoge en el cuadro 4 que sintetiza las concepciones con sus respectivas categorías que emergieron desde los focus group de estudiantes y las entrevistas a los docentes.

4.4.1 Qué Enseñan Los Profesores y Qué Aprenden Los Alumnos Acerca De La Lectoescritura.

Las concepciones que tienen los alumnos en relación a lo “*Que están aprendiendo*”, qué me gusta y no me gusta de lo que me están enseñando se obtuvieron al analizar lo que les satisface y no les satisface de la clase (Dimensiones j y k), lo que les gusta leer (Dimensión s), lo que les resulta más fácil o difícil de aprender (Dimensión e) y de aquello que les resulta más difícil de comprender en el proceso de lectura (Dimensión f).

Cuadro 4. Categorías y concepciones emergentes de los focus group.

METAPREGUNTA CONCEPTOS EXPLICATIVOS				CONCEPCIONES DE LOS ALUMNOS		CONCEPCIONES DE LOS DOCENTES	
CRITERIO DE COMPARACIÓN		ALUMNOS	DOCENTES	DIMENSIONES	CATEGORÍAS	DIMENSIONES	CATEGORÍAS
<i>Qué...</i>	Enseñar Lenguaje para Aprenderlo	“Qué, están Aprendiendo”; qué me gusta y no me gusta de lo que me están enseñando	“Qué Enseño”; donde pongo las prioridades.	(f) Contenidos y Nivel de Dificultad. (g) Nivel de Dificultad en la Lectura (j) Lo que le gusta de la clase (k) Lo que no le gusta de la clase.	(f) • Aspectos Formales (d) (53,1%) • Vocabulario (d) (31,2%) • Nada (9,3%) • Decodificar y Codificar (f) (6,2%) (g) • Dificultad: a)Vocabulario(69,6%) b)Decodificación (8,6%) • Facilidad: c) Vocabulario (10,8%) d) Superestructura. (10,8%) (j) • Práctica (88,1%) • Nada (2,3%) • Gramática (9,5%) (k) • Tareas de Ejercitación (60%) • Evaluaciones (25,3%)	(a) Enseñanza Lecto Escritura.	(a) • Práctica (64,7%) • Reforzamiento (35,3%)

I

				(s) Preferencias de lecturas	<ul style="list-style-type: none">• Actitud del Docente y/o compañeros (14,6%)(s)• Textos literarios (69,1%)• Textos no literarios (30,9%)		
--	--	--	--	------------------------------	--	--	--

<p style="text-align: center;"><i>Por qué...</i></p>	<p style="text-align: center;">Enseñar Lenguaje para aprenderlo</p>	<p>“Porqué quiero o creo importante aprender a leer” (Motivación)</p>	<p>“Por qué enseño Lenguaje” (Convicción)</p>	<p>(b) Motivación para el aprendizaje</p>	<p>(b)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Extraer información (34,7%) • Obtención de refuerzos/recompensas sociales o evitación de situaciones negativas (28,6%) • Competencia (5,2%) • Imaginación (2,6%) • Expectativas (16,5%) • Imitación (7,8%) • Comunicación (4,3%) 	<p>(f) Rol del Estudiante</p> <p>(h) Visión del buen estudiante.</p> <p>(i) Visión del Estudiante promedio</p> <p>(j) Visión del mal estudiante</p>	<p>(f)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compromiso con el aprendizaje (100%) <p>(h)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compromiso con el Aprendizaje (58,8%) • Valores (23,5%) • Auto superación (17,6%) <p>(i)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conformista (64,3%) • Poca motivación (35,7%) <p>(j)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Poca Motivación (53,9%) • No existe (46,1%)
--	---	---	---	---	---	---	---

<p><i>Para qué...</i></p>	<p>Enseñar Lenguaje para aprenderlo</p>	<p>“Para qué quiero aprender”; (Utilidad).</p>	<p>“Para qué enseño”; (Utilidad)</p>	<p>(d) Utilidad de la lectoescritura.</p> <p>(g) Lo que desarrolla la lectura.</p> <p>(h) Contextualización del Aprendizaje.</p> <p>(i) Aplicabilidad de los aprendizajes.</p> <p>(p) Utilidad de las evaluaciones para el aprendizaje.</p>	<p>(d)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocer, aprender e informarse. (61,4%) • Profesión (17,3%) • Comunicarse y expresarse con propiedad. (11,8%) • Mejorar rendimiento. (9,8%) <p>(g)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Imaginación (56,7%) • Inteligencia (23,4%) • Capacidad para Aprender (9,8%) • Vocabulario (9,85) <p>(h)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sin sentido (85,7%) • Con sentido (14,2%) <p>(i)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utilidad Demorada (64,9%) • Mejor Desempeño Actual (35,1%) <p>(p)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Incorporación de Contenidos (70,7%) • Oportunidad para aprender (29,3%) 	<p>(g) Expectativa sobre el estudiante</p> <p>(k) Características comunes entre buenos estudiantes.</p> <p>(l) Características comunes entre malos estudiantes</p>	<p>(g)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Éxito académico (73,3%) • Formación Valórica (13,3%) • Auto superación (13,3%) <p>(k)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apoyo Familiar (66,7%) • Compromiso con el Aprendizaje (33,3%) <p>(l)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ausencia Apoyo Familiar (84,6%) • Ausentismo (15,3%)
---------------------------	---	--	--	---	--	--	--

<p style="text-align: center;"><i>Cómo...</i></p>	<p style="text-align: center;">Enseñar Lenguaje para aprenderlo</p>	<p>“Cómo quiero que me enseñen”; procedimientos, actividades y acciones que me gustaría que utilizaran para aprender.</p>	<p>“Cómo lo enseño”; procedimientos, actividades y acciones que utilizo</p>	<p>(a) Aprendizaje inicial</p> <p>(c) Ideal de Aprendizaje.</p> <p>(l) Aplica metodología de trabajo Grupal.</p> <p>(m) Mejores aprendizajes de manera grupal y/o individual.</p> <p>(n) Ventajas y dificultades del trabajo grupal para el aprendizaje de la lectoescritura.</p> <p>(o) Ventajas y dificultades del trabajo individual.</p> <p>(q) Estrategias metodológicas en el Aula.</p> <p>(r) Ideal Metodológico</p>	<p>(a)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escuela (45,7%) • Familia (39,8%) • Práctica (14,3%) <p>(c)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Recursos metodológicos didácticos y lúdicos (39,4%) • Ejercitación (26,7%) • Familia (9,8%) • Refuerzos (7%) • Igual (7%) • Otros (7%) <p>(l)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Si (81,8%) • No (18,2%) <p>(m)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Grupal (68,5%) • Individual (31,4%) <p>(n)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Colaboración (92,2%) • Desorden (7,8%) <p>(o)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mediación para el aprendizaje (88,8%) • Discriminación (11,1%) <p>(q)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ejercitación, repetición y recompensa (82,8%) • Recursos interactivos (17,2%) <p>(r)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aprendizaje entretenido (87,6%) 	<p>(b) Proceso de enseñanza</p> <p>(c) Metodologías de enseñanza.</p> <p>(d) Actividades no usadas.</p> <p>(e) Rol de la familia en proceso de enseñanza aprendizaje</p> <p>(m) Rol de la evaluación el proceso de enseñanza Aprendizaje.</p> <p>(n) Evaluación para generar mejoras el proceso de Enseñanza Aprendizaje:</p>	<p>(b)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Trabajo con textos (53,8%) • Reforzamiento (30,7%) • Enseñanza transversal (15,3%) <p>(c)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Actividades de Aplicación del lenguaje (52,1%) • Ejercitación práctica lenguaje escrito (47,1%) <p>(d)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Actividades monótonas (63,6%) • Todas sirven (36,4%) <p>(e)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Supervisión-Apoyo (71,5%) • Fundamental con la resignación a no participación (26,5%) <p>(m)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Guía de Proceso (73,3%) • Diagnóstico (26,7%) <p>(n)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Medidas Remediales (60%)
---	--	--	--	---	--	---	---

					• Premios (12,4%)		Evaluación de proceso enseñanza aprendizaje (40%)
--	--	--	--	--	-------------------	--	---

Como se observa en el cuadro 4 lo que la mayoría de los estudiantes entrevistados (60%) declararon que les gustaba menos de las calses de lectoescritura fueron las Tareas que implicaban sólo *Ejercitación*, práctica repetida, como por ejemplo: copiar mucho del pizarrón, transcribir guías al cuaderno, escribir al dictado, etc. Este disgusto se observa transversal al rendimiento y al sexo de los entrevistados. Así mismo, identificaron mayor dificultad en el significado de las palabras dentro de un texto (*Vocabulario 69,6%*). Esta dificultad también es transversal al género, no obstante en lo que a rendimiento se refiere, son los estudiantes de los estratos 3 y 4 (hombres y mujeres de mediano rendimiento) quienes manifiestaron mayor dificultad en este sentido (21,9% y 28,1% respectivamente). Finalmente, declararon que les resultaba más difícil asimilar los contenidos referidos a los *Aspectos Formales* de la lectoescritura, como la gramática y definiciones de géneros literarios. Esta dificultad también es transversal al rendimiento, pero se observó con más frecuencia en mujeres de mediano y bajo rendimiento (33,3% y 27,5% respectivamente).

Respecto de a *lo que les gusta* de la clase, los estudiantes declararon que preferían actividades que impliquen trabajos *Prácticos* (88,1%), esto se refiere a todas aquellas actividades que requieran el diseño y la elaboración de textos como cuentos, cómics, hacer resúmenes, etc. Si bien en estos casos el rendimiento no define mayores diferencias, son las mujeres quienes mostraron mayor inclinación hacia este tipo de actividades que los varones entrevistados (65,9% vs 34,1%)

Por otro lado, respecto de las preferencias de lectura, preferentemente mencionaron textos literarios (69,1%) como cuentos, leyendas, fabulas y poesías, sin distinción por rendimiento. No obstante se observó una mayor tendencia a emncionar este tipo de textos por parte de las mujeres (70,6%) que de los hombres (29,4%)

Tomando en cuenta lo anterior, observamos que la mayoría de los docentes entrevistados declaró que optaba por enseñar contenidos que apuntan al dominio de una destreza a través de la *Práctica* (64,7%) y, en segundo lugar, a tareas de *Reforzamiento* (35,2%) como mejores maneras para enseñar la lectoescritura. Estas prácticas de enseñanza persiguen instalar un aprendizaje a través de la repetición, ejercitación y memorización con guías, dictados, lectura silenciosa, en voz alta, etc., ya sea en trabajo individual o en el aula. Frente a esto aparecen argumentos como: “*Eso a mí me dio como resultados por lo menos en los SIMCE y siempre distintos tipos de textos y no solamente el libro, el libro*

casi no lo uso, yo uso mis guías, guías que saco yo, guías que busco, guías que re-busco por todos lados y voy fotocopiando una para cada niño”.

Las concepciones de los docentes en cuanto a *Qué* se debe enseñar en lectura, están preferentemente enfocadas a conseguir primero que decodifiquen bien, luego a que su lectura sea fluida, automatizando la decodificación a través de la lectura en voz alta, para, finalmente, desarrollar la comprensión. Se entiende la comprensión como la interrogación de distintos tipos de textos (literarios y no literarios) y no se relaciona con el trabajo vinculado al uso del lenguaje.

4.4.2 Por Qué Y Para Qué Enseñan Y Aprenden A Escribir Profesores Y Estudiantes?

En primer lugar conviene recordar que las concepciones vinculadas al *Por qué* tienen que ver principalmente con las motivaciones (Dimensión b) que tienen los estudiantes para aprender y las convicciones que definen aquello que mueve a los docentes a enseñar (Dimensiones h, i y j). Las concepciones relativas al *Para qué* se definen desde la utilidad del aprendizaje en estudiantes (Dimensiones d, h, i y p) y docentes (Dimensiones g, k y l)

De esta manera las *Concepciones* que los alumnos evidenciaron acerca de “*Porqué quiero o creo importante aprender*” (*Motivación*) tuvieron que ver en primer lugar con la *Extracción de Información* (34,7%). Los estudiantes que mencionaron esta categoría entienden que aprender depende de la posibilidad de poder acceder, de manera autónoma, a la información contenida en los distintos eventos de lectura. Este resultado se obtuvo en porcentajes diferentes en hombres y mujeres (60,5% vs 39,5%).

En segundo lugar, los estudiantes mencionaron la *Obtención de refuerzos/recompensas sociales o la evitación de situaciones negativas* (28,6%), de manera que reconocen que el refuerzo constante, ya sea de parte del docente o alguien cercano, es una motivación para el aprendizaje de la lectura (por ejemplo: “*mi mamá y mi papá y la profesora me premiaban*”), al mismo tiempo que se transforma en una herramienta de vida que les permite evitar situaciones conflictivas asociadas a no leer (por ejemplo, de castigo: “*Mi papá me dijo que o si no iba a estar castigada*”, o de temor al ridículo: “*Para no quedar*

en vergüenza en frente de todo”). En este caso no evidenciamos diferencias asociadas a rendimiento o género.

Las *Expectativas* de optar a una mejor calidad de vida futura asociadas a las competencias de lectura como el acceder a niveles de educación superior, ocuparon el tercer lugar de las preferencias de motivación (16,5%), con comentarios del tipo: “*Porque, yo no voy a trabajar en la feria, yo voy a llegar a la universidad*”.

Por otro lado, los estudiantes reconocieron la Utilidad de la Lectura principalmente como una posibilidad para *Conocer, aprender e informarse*, (61,4%) acerca de lo que acontece en el mundo, ampliar sus capacidades y posibilidades de conocerlo, informarse y aprender más (“*Para informarme, para escribir lo que yo quiera, para eso*”. “*Para aprender más cosas y seguir estudiando*”). Resulta interesante el dato de que fueron los estudiantes hombres (24,2%) y mujeres (26,9%) de mediano rendimiento (estratos 4 y 5) quienes marcaron una leve diferencia en este sentido, por cuanto parecen ser más inquietos por aprender del mundo exterior que aquellos que tienen mejores calificaciones. También en este caso reconocieron las posibilidades que les brinda el desarrollo de la lectoescritura para optar por una *Profesión* en el futuro (17,3%).

Curioso nos resulta el dato de que para esta concepción, fueron las mujeres (55%) quienes inclinaron la balanza; al parecer los tiempos en que las profesiones eran sólo para hombres ya no es un tema en la sociedad de hoy donde niños y niñas sueñan por igual con el éxito académico profesional, como se constata en dichos ejemplos: “*También cuando grandes podremos ser poetas y escritores, escribir cuentos, fábulas, textos no literarios, literarios...*”(chico del Estrato 1) “*Ah... para aprender. Para aprender más... Porque después cuando grandes también vamos a aprender a leer, después cuando grandes cuando estemos en la universidad*” (Chica del estrato 6).

Otra utilidad que mencionaron los estudiantes en el aprendizaje de la lectura y la escritura fue el desarrollo de habilidades cognitivas; así, la mayoría reconoció que lo que principalmente desarrolla la lectoescritura es la *Imaginación* (56,7%) muy por encima de la *Inteligencia* (23,4%), y más aún de la *Capacidad de aprender* (9,8%).

Lo anterior cobra mayor relevancia cuando observamos que la mayoría de los estudiantes (87,5%) manifestó que no encontraba sentido a lo que se les presentaba en el aula como opción de aprendizaje, como ponen de manifiesto los ejemplos siguientes: “*No me gusta lo que leo en clases*”, “*No, porque nunca hablan del PlayStation, ni del computador, ni de los juegos, ni nada de eso...*”. Al mismo tiempo, evidenciaron que comprenden las actividades de evaluación preferentemente como un proceso del “aquí y ahora”, son actividades del momento, mediante las que el profesor quiere saber cuánto sabe ahora, con lo que equivalen a *Incorporación de contenidos* (70,7%): “*Se me olvida al tiro, hago la prueba y se me olvida todo lo que hice en la prueba*”, “*yo me acuerdo a veces, porque mi mamá cuando llega a la casa a veces me pregunta, ¿qué preguntaron en la prueba? Es que mamá no me acuerdo mucho*”. Mucho menor es la frecuencia de enunciados que exigieron y, por lo tanto, concibieron la evaluación como una *Oportunidad para Aprender* (29,3%): “*Sí. Si, aprendemos. Para el futuro. Desarrollando la mente... Desarrollando la mente porque cuando las pruebas son muy difíciles tienes que pensar hartoo...*”

Respecto las expectativas que manifestaron tener los docentes de los estudiantes, los resultados indicaron que fundamentalmente comparten las creencias de que al enseñar a leer y escribir se ofrece herramientas a los alumnos, para prepararlos “*de mejor forma*”, para el futuro: “*Yo siempre he esperado que mis estudiantes lleguen a ser profesionales...*”. Así, las expectativas que manifestaron tener respecto de sus estudiantes se cifraron mayoritariamente en *El éxito Académico* (73,3%), lo que ciertamente parece guardar relación con las estrategias de enseñanza que, tal como mencionamos en el apartado anterior, apuntan justamente a generar una evidencia observable del aprendizaje que se relaciona con la “*eficiencia y eficacia*” en el resultado, un aumento cuantitativo en el vocabulario, la velocidad de la lectura, la comprensión de texto, y, en definitiva buscan una actuación coherente con lo que socialmente se relaciona con el éxito en la escuela, en términos de resultados.

Por otro lado, los docentes reconocieron que el proceso de enseñanza aprendizaje no es exitoso en un estudiante si éste no muestra un *Compromiso con el aprendizaje* (58,5%), como ilustra el siguiente comentario: “*Aquel que es responsable, participativo, ehh, que se involucra con el proceso. Eso es para mí un buen estudiante*”. Esta categoría englobaría lo que ellos definieron como un buen estudiante, opuesto a alguien *Conformista* (64,3%) con lo que aprende y menos aún que muestre *Poca Motivación*

(53,9%) para aprender, características que asociaron al estudiante promedio y de bajo rendimiento, respectivamente, como también ilustran los ejemplos siguientes: “*Un estudiante promedio es un alumno que no presenta superación, que se conforma con lo que saca, no se supera, se va quedando, se va estancando*”. “*No está atento, que no está trabajando, no da ese interés, no demuestra ese interés por aprender*”

Al mismo tiempo reconocieron que el *Apoyo familiar* (66,7%) o su *Ausencia* (84,6%) son factores decisivos en el rendimiento de los estudiantes. Los ejemplos siguientes son representativos de los comentarios situados en esta categoría: “*La mamá preocupada le revisa si hizo o no la tarea, se la hacen en la casa o está viniendo a conversar con la profesora: ¿cómo está mi hijo? ¿Cómo le va?*”. “*Los peores estudiantes son aquellos hijos de padres ausentes que trabajan todo el día y que llegan y yo les pregunto: ‘¿practicaron lectura en la casa?’ ‘No, porque mi papá llegó tarde y yo estaba durmiendo’*”

4.4.3 ¿Cómo enseñan los profesores y cómo quieren los alumnos que se les enseñe?

Respecto de las *Concepciones* de los alumnos acerca de “*cómo quiero que me enseñen*” (*procedimientos, actividades y acciones que me gustaría que utilizaran para aprender*), de los enunciados se desprenden las siguientes distinciones transversales al rendimiento y género. Le asignaron similar importancia, como *agente mediador* para el aprendizaje de la lectura en su nivel inicial, tanto a la *Familia* (45,7%) como a la *Escuela* (39,8%). En cuanto a la concepción de **cómo** se aprende a leer, identificaron situaciones de apoyo al aprendizaje que se dan en la familia -padre, madre, abuelos, otros- y situaciones de apoyo al aprendizaje inicial, que se dan en la clase con el docente. En este caso ambos agentes estarían jugando un rol importante.

En cuanto a sus **concepciones** de cómo les resultaba más fácil aprender a leer, reconocieron mayor facilidad cuando la actividad de aprendizaje es *Grupal* (68,5%), como ilustra el ejemplo siguiente: “*En grupal, porque en grupal se aprende más porque todos se ayudan e individual tenemos que pensar nosotros mismos.*” También porque en estas instancias existe mayor *Colaboración* (92,2%) entre pares, tal como el siguiente comentario pone de manifiesto: “*Cuando uno trabaja en grupo así con amigos para que*

no se haga tan difícil y para trabajar juntos y no andar peleando como compañeros, sino andar como hermanos en el colegio”.

En cuanto el trabajo *Individual* (31,4%), lo concibieron como una estrategia necesaria para mediar en situaciones mayor necesidad o con estudiantes que presentan necesidades distintas. La siguiente cita es representativa al respecto: *“Que la tía trabaje con uno individual y los otros estén haciendo tareas que este niño no sepa, la tía como que lo arrincona ahí en la mesa y decirle lo de la materia si él no entendió”.*

En cuanto al *Ideal de aprendizaje*, que se refiere a cómo les gustaría a los estudiantes que les hubiesen enseñado, los resultados muestran una mayor necesidad de utilizar los *Recursos Metodológicos Didácticos y Lúdicos* (39,4%); así, los estudiantes manifestaron que su aprendizaje hubiese sido mejor si se hubiesen desarrollado más actividades y recursos de este tipo, como ilustra el siguiente ejemplo: *“Yo hubiera aprendido primero a leer en el computador”.* Cabe destacar que esta concepción no es exclusiva de los estudiantes que tienen las mejores calificaciones (35,7%), y se manifestó también en estudiantes de rendimiento promedio (28,6%). No obstante los estudiantes reconocieron que las metodologías más utilizadas en el aula tienen que ver con la *Ejercitación, Repetición y Recompensas* (82,8%) y no tanto con *Recursos interactivos* (17,2%).

La idea expuesta en el párrafo anterior se fortalece cuando analizamos lo que los estudiantes refirieron como su *Ideal Metodológico*, es decir cómo les gustaría que se enseñase la lectoescritura. En este caso hicieron referencia principalmente a lo que hemos denominado como *Aprendizaje Entretenido* (87,6%), definido como toda aquella actividad que involucre el uso de juegos, recursos didácticos o tecnológicos que estimulen la creatividad para la consecución de aprendizajes; el ejemplo siguiente es ilustrativo: *“Con juegos nos pueden enseñar pa que nosotros aprendamos más porque aprendiendo así de la pizarra escribiendo, aprendemos pero no se nos queda grabado”, “Creando cuentos, crear dibujos de los cuento”.* La abundancia de este tipo de comentarios muestra que los estudiantes conceptualizan la clase ideal como aquella que provee de elementos de comprensión y diálogo, conviviendo con elementos que desarrollen su creatividad e imaginación.

En cuanto a las **Concepciones de los Docentes** referidas al *Cómo se debe enseñar lectura*, observamos que éstas se sustentaron preferentemente en la creencia de que el

objeto de estudio, para este caso la lectura, debe ser reproducido. Las metodologías incluídas en las categorías del *Trabajo con Textos* (53,8%) y las *Actividades de Reforzamiento* (30,7%) fueron las preferidas por los docentes a la hora de enfrentarse a la tarea de enseñar la lectoescritura.

En líneas generales, las tareas descritas por los docentes fueron más bien simples, porque remiten a los alumnos solo a una fuente documental, con el fin de reproducir el texto, lo que sería contrario a lo argumentado en párrafos anteriores. Las evaluaciones utilizadas, tal como las describieron los docentes, con selección múltiple o ítems de verdadero y falso, apuntan a un acercamiento más literal del texto con preguntas de nivel explícito. Al mismo tiempo este tipo de preguntas son usadas principalmente como evidencias para definir las *Medidas Remediales* (60%) que apuntan a nivelar en base a contenidos que no se han adquirido, más que a enseñarles a aprender, como se evidencia en el comentario siguiente: “*Tiene que realizar, primero, una retroalimentación con los niños, de ver porqué se equivocaron en tal pregunta. Y a partir de eso uno crea remediales también*”

5. Discusión

A partir de lo expuesto anteriormente podemos evidenciar un choque entre las concepciones de los estudiantes, respecto a lo que les gusta de lo que les están enseñando, *versus* las prioridades los docentes. Por un lado, tenemos estudiantes que prefieren un aprendizaje en base a ejercicios prácticos, donde la creatividad y la expresión libre aparecen como elementos importantes: *“A mí me gusta cuando hacen cuentos y hay que hacer un resumen y un dibujo, me gusta porque es entretenido, porque los dibujos hay que pintarlos, y el resumen uno lo puede hacer cortito o largo”*. Pero por otro lado tenemos docentes que consideran que las mejores estrategias para enseñar la lectoescritura son actividades que no van directamente en la dirección a la que apuntan los estudiantes, si no muy al contrario, apuntan a un estilo de enseñanza aprendizaje más rígido y enfocado, principalmente, en logros académicos, en el que las prioridades y puntos críticos del proceso de aprendizaje de los estudiantes son definidos a partir de calificaciones y puntajes, acompañado de actividades reproductivas que no obedecen necesariamente a los objetivos y gustos personales de los estudiantes, y que evidencian un claro desagrado por actividades de este tipo. Parece plausible suponer que si los contenidos de vocabulario y aspectos formales fuesen presentados de otra manera más didáctica o práctica y acorde con los gustos e intereses de los estudiantes, se podrían obtener mejores resultados de aprendizaje.

Al principio de esta tesis expusimos los resultados de la prueba SIMCE que se aplica en Chile como única instancia válida para medir el nivel de nuestros estudiantes, en la que los resultados no han sido alentadores en las áreas de lenguaje y matemáticas en los últimos 4 años. Pese a todos los esfuerzos que se hacen en el país en materia de educación no se observan cambios significativos en el rendimiento de los estudiantes; una posible explicación podría ser precisamente que la prioridad de dichas pruebas está en evaluar el rendimiento más que analizar lo que implica el proceso de aprendizaje.

Podemos observar también que concepciones de docentes y alumnos son diferentes y no se negocian para un objetivo común que es el enseñar y aprender lenguaje. Con esto, no se está diciendo que se tiene que optar por una posición relativista o ecléctica según la cual todo vale, dependiendo de la situación, sino que debemos ser capaces, de elaborar

modelos de enseñanza más estratégica que redescriban eficazmente otras experiencias y concepciones, en función de un objetivo, y considerando el contexto.

Por otro lado, hemos visto que los estudiantes entrevistados se motivan a aprender para poder acceder a información escrita, evitar castigos y obtener recompensas y con el objetivo de optar un salto en calidad de vida. Entonces si los estudiantes asocian el proceso de aprendizaje de la lectoescritura principalmente con una amplitud del horizonte imaginativo y creativo, con un incremento de sus capacidades intelectuales y sus posibilidades de aprender más, ¿por qué esto no se traduce en resultados reales de aprendizaje en los estudiantes?

Tomando en cuenta estas expectativas cabe preguntarnos, ¿por qué no se estarían produciendo mejoras sostenidas en lo que los aprendizajes de los estudiantes? O dicho de otra manera, ¿por qué los estudiantes no estarían obteniendo los logros que sus docentes esperan que obtengan? Una respuesta que podría explicar este fenómeno la podemos extraer de esta misma teoría implícita, en la medida que esta expectativa de éxito académico supone una concepción del aprendizaje en torno a logros y eficiencia, y esto estaría por encima de la importancia otorgada al proceso de cómo realmente estarían aprendiendo los estudiantes. Tomemos en cuenta además, el hecho de que los estudiantes le concedieron al aprendizaje de la lectoescritura un rol fundamental en la manera cómo aprenden, conocen y se informan del mundo que los rodea, además de considerar este aprendizaje como una herramienta eficaz para obtener una profesión y por ende cambiar su realidad. Pero al mismo tiempo reconocen que no encuentran sentido a lo que se les enseña y que entienden las evaluaciones como un momento en donde se vacían contenidos, más no aprendizajes. En otras palabras, no estarían reconociendo lo que el docente quiere transmitirle como algo que efectivamente apunte a cumplir con sus expectativas de aprendizaje.

Al mismo tiempo vemos que docentes y estudiantes presentaron expectativas similares respecto al para qué del proceso de enseñanza de la lectoescritura. Así, los estudiantes pusieron de manifiesto que les ayudaría a continuar sus estudios hasta instancias superiores, mientras que los docentes indicaron que esperan que sus estudiantes obtengan logros académicos gracias al adecuado dominio de las competencias lectoras. No obstante esta relación directa en cuanto a las finalidades, los estudiantes manifestaron no

encontrar sentido a lo que se les enseña. Ello podría indicar que la metodología y los contenidos que integran la enseñanza de la lectura son poco ajustados a las expectativas de los estudiantes y ello, a su vez, podría estar asociado con el poco compromiso que algunos estudiantes manifiestan con su proceso de aprendizaje.

Precisamente esta falta de motivación y de compromiso de algunos estudiantes, es concebida por los docentes como una causa de su bajo rendimiento y a la vez como un estado propio del estudiante, en el que pareciera que el docente no tiene posibilidad de incidir. Esto podría generar un círculo vicioso de desencuentros en el que los estudiantes poco motivados con lo que se les enseña logran bajos niveles de desempeño en competencias de lenguaje en la prueba Pisa aplicada, a pesar de su deseo inicial de aprender. Ante ello, sus docentes adoptan una posición reduccionista, buscando obtener mejores resultados y calificaciones pero sin preguntarse por el sentido que los estudiantes le otorgan a lo que se les enseña, con lo que el rendimiento no mejora. La enseñanza de la lectura para que sea exitosa debiera ser un proceso continuo de negociación de significados, de establecimiento de contextos mentales compartidos, algo que no parece suceder en el contexto de nuestra investigación.

El reto consiste entonces en conseguir que las mentes de docentes y alumnos se encuentren en una misma dimensión histórica, intersubjetiva e intrasubjetiva: “la sala de clases enseñando y aprendiendo lectura”. O sea, que los intereses y significados del profesor se alíen con los intereses y significados del alumno.

La pregunta que cabe hacernos entonces es ¿en qué medida los docentes estarían siendo capaces de comprometer a sus estudiantes con su proceso de enseñanza aprendizaje?, al parecer los docentes estarían colocando este compromiso exclusivamente en la figura del estudiante y su familia, y no cómo algo que también dependa de ellos, esto por cuanto los docentes reconocen que el Rol del estudiante en su proceso educativo es el *Compromiso con su aprendizaje* (100%) Al parecer, para los docentes existirían estudiantes que vienen comprometidos de base, y otros que no, con el proceso de aprendizaje, y eso es algo que al parecer ellos no pueden cambiar. Al mismo tiempo, esta condición de compromiso estaría operando de manera independiente a lo que ellos presentan como alternativas de enseñanza. Resulta paradójico que se pretenda que existan estudiantes comprometidos

con un proceso de enseñanza aprendizaje al que no le encuentran sentido y que no apunta en la dirección de sus expectativas.

Evidenciamos pues, un choque entre las metodologías que los estudiantes consideran mejores, que tienen que ver con el uso de estrategias y recursos metodológicos didácticos, versus su percepción acerca de la forma en que en realidad se les está enseñando, que tiene que ver con el uso de metodologías monótonas que poco responden a sus intereses personales. Esto podría explicar, en parte, lo que expusimos en el punto referente al por qué y para qué, relativo a la relación entre la falta de motivación de los estudiantes y los recursos metodológicos que les ofrecen en el aula a menudo alejados sus preferencias.

Como hemos dicho antes, aprender a leer es un “saber más”, que permitirá la consecución de otros logros importantes para la vida en un futuro. En relación a este último punto, si bien los docentes establecen una relación directa entre la enseñanza de la lectura y el éxito académico, no utilizan estrategias de enseñanza que les permitan preparar al alumno a través del desarrollo de competencias, para enfrentar un contexto de éxito laboral y/o profesional. Adaptarse a las exigencias del mundo laboral, requiere de competencias que permitan relacionar e integrar información en los textos con los cuales nos enfrentamos permanentemente. Pensar, transformar conocimiento, realizar aproximaciones personales a los textos, relacionar más de una fuente de información, sintetizar, comentar por escrito (Solé 2001), son ejemplos de lo que las metodologías de enseñanza (cómo enseñó) debieran desarrollar en los alumnos, para un óptimo desempeño académico si es que queremos parafrasear las concepciones de estos docentes. Claramente, procedimientos como la repetición, memoria y reforzamiento, si bien pueden ser necesarios, no se relacionan con las competencias recién descritas.

La idea central parece ser que los alumnos demuestren que saben decir lo que el texto dice o cómo lo dice. Este tipo de lectura limita la comprensión del alumno al texto mismo, no le hace desarrollar la imaginación, creatividad y un pensamiento más autónomo, siendo estas últimas competencias, necesarias para un futuro laboral y profesional exitoso, además de ser las expectativas que los estudiantes tienen de su proceso de enseñanza aprendizaje.

Dentro de las concepciones de los docentes, pero en menor escala, también se encontraron las técnicas que implican al alumno y la puesta en marcha de los procesos cognitivos, como mediadores en la elaboración del aprendizaje; nos referimos a la enseñanza de estrategias que impliquen una aproximación a la lectura desde una interpretación más personal, como la dramatización de textos o la disertación sobre la comprensión personal de un texto particular. Este tipo de estrategias permiten y favorecen la “representación” que los alumnos hacen de lo comprendido e incorporan un componente personal y motivacional, por cuanto responden en parte a los intereses de los estudiantes respecto de su ideal de aprendizaje.

Las actividades y procedimientos que los docentes mencionaron utilizar para enseñar la lectura implican para el alumno enfrentarse con el “objeto de estudio”, para este caso la lectura, de manera directa. Aprender lectura se reduce a rendir bien en la asignatura y pasar al nivel siguiente. Algo parecido sucede con las metodologías que los docentes reconocen como más efectivas a la hora de enseñar. Así, aunque también se menciona la importancia de leer para desarrollar la comprensión, se enseña preferentemente a decodificar para conocer el significado de las palabras, aumentar vocabulario, reproducir las reglas gramaticales o copiar. La investigación ha demostrado que los aprendices que son instruidos en este tipo de estrategias de comprensión tienen muchos problemas para generalizar y transferir los conocimientos aprendidos, (Palincsar y Brown, 1984; Solé, 2001) lo que podría explicar, en parte, porqué los estudiantes de las escuelas municipalizadas, que fueron objeto de nuestro estudio, no presentaron un buen desempeño en la prueba Pisa aplicada. Tal vez ello se deba a que el alumno actúa como un *participante pasivo* que responde a la enseñanza, hace lo que se le pide sin comprender el sentido de lo que hace, con lo que no aprende significativamente, y, en consecuencia, su aprendizaje no es funcional y resulta difícilmente transferible (Monereo y otros, 1999). En este sentido, conviene recordar que, como la investigación ha demostrado de forma reiterada, las actividades que los profesores proponen para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura están claramente relacionadas con la posibilidad de desarrollar lectores autónomos y estratégicos.

Se observa una tendencia en las concepciones de los alumnos en relación a la satisfacción o desagrado que manifestaron experimentar ante ciertas tareas. Así, aquellas tareas simples y de corte más mecanicista como por ejemplo, *leer en voz alta para mejorar la*

velocidad; copiar para mejorar la caligrafía; o lectura de textos y memorizar contenido gramatical y literario para demostrar la comprensión fueron referidas como de poco agrado. En cambio, manifestaron agrado por la poesía cuando la podían *crear; leer en voz alta* cuando la lectura tenía *sentido* para ellos; *comprender un texto* cuando se trata de *extraer información* para conseguir algún objetivo (completar unas instrucciones); *producir un comic; aprender vocabulario* buscando en el diccionario para sus producciones, etc. Estos resultados enfatizan la vinculación entre las actividades de enseñanza-aprendizaje y su evaluación, además de la necesidad de que estas actividades sean funcionales y, en la medida de lo posible, auténticas.

Por otro lado, es altamente compartido que, en la actualidad, el objetivo de la educación no se centra exclusivamente en la recopilación y memorización de información, sino en la inclusión de un concepto más amplio del conocimiento: “saber ya no significa ser capaz de recordar información, sino ser capaz de encontrarla y utilizarla” (Simon, 1996). La capacidad para acceder, comprender y reflexionar sobre cualquier tipo de información es fundamental para que los individuos puedan participar plenamente en nuestra sociedad basada en el conocimiento. En este contexto, la prueba utilizada se centró en las destrezas lectoras que incluyen la localización (extraer información), selección, interpretación, y reflexión a partir de una serie de textos asociados a situaciones que van más allá del aula.

En el transcurso de la vida cotidiana es frecuente que los lectores necesiten una información determinada: un número de teléfono o la hora de salida del transporte de locomoción colectiva. También pueden buscar un dato que les permita comprobar la veracidad de la información entregada por otra persona. En casos como éstos, los lectores precisan datos aislados y específicos. Con ese fin, los lectores deben explorar el texto para buscar, localizar e identificar datos relevantes para lo que resulta fundamental extraer correctamente la información, interpretar y reflexionar si es o no la necesaria para resolver un objetivo o realizar una tarea. A la luz de nuestros resultados, no parece arriesgado afirmar que los estudiantes que participaron en nuestro estudio difícilmente serán capaces de emplear la lectura como una herramienta que pueda ayudarles a adquirir conocimientos y habilidades en otras áreas.

Como hemos visto, las concepciones de los docentes en cuanto a *cómo* se enseña a leer, apuntaban preferentemente a tareas simples que se relacionan con procesos cognitivos

como atención y memoria. Además, los docentes expusieron que propiciaban el aprendizaje de la lectura desde una dimensión gramatical, ortográfica y que se primaba el uso de los textos literarios. Por el contrario, la habilidad de enfrentarse exitosamente a tareas de lectura más complejas que requieran extraer información de tipo inferencial, interpretar y reflexionar sobre lo leído requiere utilizar procesos también más complejos de análisis y evaluación de la información, que, además exigen la enseñanza de procedimientos, técnicas y estrategias y su uso en contextos diversos. Curiosamente, ésta parece ser la concepción de los alumnos que identificaron la posibilidad de tener un rol más activo, lúdico y de interactuar con una variedad de recursos didácticos, como recursos efectivos en el aprendizaje de la lectura, con lo que sus concepciones parecen más alineadas con las evidencias proporcionadas por la investigación (Solé, 2008) que las de sus profesores.

6. Conclusiones, Limitaciones y Prospectiva

Como planteamos al inicio de nuestra investigación, nuestro objetivo general era describir y categorizar las concepciones de los Estudiantes de cuarto año de enseñanza básica respecto de su proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura, que fueron además contrastadas con las concepciones de los docentes y evaluadas en una prueba tipo PISA. En este capítulo presentaremos los aportes teóricos y metodológicos de este trabajo y argumentaremos cómo y por qué puede ser una herramienta útil para los trabajos futuros de asesoría académica. Finalmente, presentaremos sus limitaciones y la prospectiva para futuras investigaciones que se centren en las concepciones de los estudiantes.

6.1 Aportes metodológicos y teóricos.

Algunos autores se lamentan de que el cambio producido en las teorías educativas en los últimos años no se ha visto reflejado en las prácticas de los docentes, en las que un ingenuo conductismo parece ser el mecanismo que opera de fondo (Pozo, 2006; Pozo, Monereo y Castelló, 2001). Estas concepciones arraigadas, a menudo implícitas, necesitan ser analizadas y llevadas a territorio consciente para que puedan ser modificadas, y ello permita, a su vez, generar los cambios necesarios en las prácticas educativas y así lograr que nuestros estudiantes aprendan más y mejor. Este trabajo representa un modesto aporte para este necesario cambio, en la medida que se interesa por cómo los estudiantes entienden y abordan su proceso de enseñanza aprendizaje, cuáles son sus motivaciones para aprender; qué metodologías prefieren; qué les gusta de la clase; cuál es finalidad de su proceso de aprendizaje; cuáles son las dificultades que experimentan; como conciben los procesos evaluativos; y cuáles son sus preferencias de lectura. Al mismo tiempo, hemos analizado las concepciones de los docentes en una dirección similar, de manera que nos hemos interesado por su forma de concebir la enseñanza efectiva; qué actividades utilizan y cuáles no; como entienden el rol de la familia y del estudiante en el proceso de enseñanza y aprendizaje; cómo definen el rendimiento de sus estudiantes; qué expectativas tienen de ellos; y el rol de la evaluación.

Esperamos que las categorías establecidas y discutidas a lo largo del trabajo sean un punto de partida para nuevas investigaciones en el tema, por cuanto son escasos los estudios realizados en Chile que tengan a los estudiantes como protagonistas. También anhelamos que nuestros resultados representen un aporte importante para los procesos de asesoría y mejora educativa en los que trabajamos, en la medida que ofrecen una nueva vereda desde

donde analizar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura, que, como describimos en el marco conceptual, es transversal y contribuye de forma decisiva al aprendizaje de las demás disciplinas educativas a las que se ve enfrentado el estudiante. Nuestra última finalidad es la de generar debate y discusión sobre determinadas formas de proceder de los docentes, muchas veces sustentadas desde sus conocimientos académicos y rutinas adquiridas, pero sin tomar en cuenta las necesidades, intereses, objetivos y expectativas de sus propios estudiantes.

La creación y definición de dimensiones de análisis y categorías relativas a las concepciones de estudiantes y docentes en este ámbito de estudio nos ha permitido elaborar un primer mapa que confiamos pueda servir para iniciar el diálogo entre ambos actores del acto educativo –profesores y estudiantes- y que, de momento, puede ser entendido como una actividad dialéctica tácita, entre docentes y estudiantes. En esta actividad, que día a día ocurre al interior de nuestras aulas, las concepciones de estudiantes y docentes se caracterizan por un patrón que podría resumirse de la siguiente manera: el profesor define lo que se enseña mientras que el estudiante aprende aquello que se le dice que debe aprender.

Finalmente, esperamos también que el trabajo desarrollado y los resultados obtenidos sirvan para que en futuras investigaciones se acerque el proceso de enseñanza-aprendizaje a los estudiantes y no sólo a los docentes como suele ser la práctica habitual en nuestras políticas educativas.

6.2 Implicancias en las prácticas educativas.

Como expusimos en el marco de referencia, Castelló (2002) plantea que la lectoescritura se enseña para que los estudiantes sean capaces de analizar y comprender cualquier texto que se les presente, y sean conscientes de que el para qué y qué escriben o leen es en sí una actividad comunicativa. Al mismo tiempo Solé (2001) recuerda que siempre hay un objetivo que guía la lectura del que aprende (ocio, evasión, obtener información, seguir instrucciones, etc), que media, por lo tanto, la interpretación de esta lectura de manera que dos personas pueden extraer distinta información de un mismo texto dependiendo de sus objetivos. En este sentido, esta investigación presenta un amplio corpus de datos

acerca de cuáles son las preferencias de lectura de nuestros estudiantes, en relación a un amplio rango de tipos de texto (informativos, cómic, narrativos, literarios, etc). Sus resultados pueden ayudarnos a desarrollar procesos formativos dirigidos a que los docentes ajusten sus prácticas a los intereses de lectura de sus estudiantes para, en último término, generar estrategias motivadoras de la lectura.

En Chile, por lo general, las tareas de comprensión lectora acostumbran a tener el mismo planteamiento para todos los estudiantes que se cifra en el hecho de que el profesor entrega una pauta con preguntas sobre la lectura que cada estudiante debe responder correctamente. No obstante, si el docente conociera los intereses y objetivos de sus alumnos podría trabajar en base a esto y ofrecerles distintas alternativas de análisis. Éste es un desafío que compete a todos los que trabajamos en educación y este trabajo es un intento de acercar los docentes a sus estudiantes y de proponer metodologías que los contemplen activamente y no como meros receptores de conocimientos y conceptos.

Los bajos resultados obtenidos en la prueba tipo PISA por nuestros estudiantes abundan en esta desconexión con las propuestas de enseñanza que les ofrecen sus profesores e indican que hay algo que nuestros docentes no están logrando transmitir a sus estudiantes. Teniendo en cuenta el carácter competencial de los ítems PISA, no se estaría logrando dar el paso desde el contexto de la sala de clases al contexto de vida real de los estudiantes.

6.3 Limitaciones y Prospectiva

Si bien consideramos que este trabajo puede representar un aporte para futuras investigaciones y proyectos de mejora en el plano de la enseñanza de la lectoescritura, somos conscientes de algunas limitaciones de nuestro estudio susceptibles de ser mejoradas en investigaciones posteriores en la misma área.

En primer lugar, sabemos que si bien se trabajó con una muestra considerable de estudiantes procedente de tres zonas geográficas de la capital de Chile, ello no garantiza su representatividad, con lo que queda la duda de si los resultados serían los mismos si se aplicara una investigación similar a nivel nacional. Al mismo tiempo, consideramos que sería muy interesante incluir instituciones educativas privadas en futuras proyectos, por cuanto en Chile son este tipo de establecimientos los que finalmente obtienen los mejores resultados en las evaluaciones tanto a nivel nacional e internacional. Por ello,

sería interesante analizar las diferencias entre las concepciones acerca de la enseñanza de la lectoescritura entre ambos tipos de escuelas y construir así un panorama general más completo en materia de concepciones de estudiantes y docentes.

Por otra parte, algunas limitaciones de tiempo y de cumplimiento de plazos que son subsidiarias del hecho de compaginar una jornada laboral completa al margen de la realización de la tesis doctoral, no nos han permitido en esta fase realizar análisis estadísticos más complejos de comparación de los resultados de docentes y estudiantes o el contraste entre los resultados de las pruebas PISA y las concepciones de ambos colectivos. Éste es uno de los objetivos que queda pendiente para el período de post-doc y de publicación de los resultados.

También en el ámbito de la prospectiva, sería interesante que los estudios posteriores sobre el tema en Chile pudiesen tomar como punto de partida la evidencia que hemos entregado en esta investigación respecto de cómo lo que enseñan los docentes muchas veces se aleja de lo que les interesa a los estudiantes. En este sentido, sería también oportuno diseñar un nuevo estudio, en este caso de intervención, en el que el tema central fuese el acercamiento entre ambos actores y en el que se pusieran a prueba algunas estrategias metodológicas para generar los puntos de encuentro en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura que creemos necesarios para lograr los avances que esperamos de nuestros estudiantes. Nos referimos a un diseño en el que las estrategias de lectura deberían jugar un rol fundamental pues creemos que son imprescindibles para formar lectores autónomos que puedan enfrentarse a textos de diversa índole y comprenderlos adecuadamente, permitiendo, a su vez, que dichos lectores sean capaces de aprender a partir de éstos, convirtiéndose la lectura, de esta manera, en una fuente de conocimiento. Como hemos visto, si bien los docentes reconocen que leer les permitirá un mejor futuro a sus estudiantes como profesionales, no desarrollan una práctica de enseñanza coherente con este discurso.

Finalmente, sabemos que el trabajo con y desde los estudiantes es algo que dista mucho de ser un ejercicio recurrente en las investigaciones que se llevan a cabo en las aulas de nuestro país; por ello, nuestro desafío es agotar las instancias para exponer este trabajo, y generar así conciencia de que los estudiantes son actores tanto o más principales en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura como lo son los docentes. Nos parece muy

necesario ampliar los horizontes de acción e investigación en Chile, que apunten en esta dirección, pues como ha quedado en evidencia en este estudio, mucho de lo que los estudiantes no aprenden, más que guardar relación con sus capacidades, tiene que ver con la manera en que los docentes abordan las distintas potencialidades e intereses de sus alumnos en el salón de clases.

|

7. Referencias Bibliográficas

- Bazerman, Ch. (1994). *Constructing Experience*. Southern Illinois: University Press
- Bruner, J.S. (2008). *Culture and Mind: Their Fruitful Incommensurability*. *Ethos*, 36
- Camps, A. (2001). *El aula como espacio de investigación y reflexión*. Investigaciones en didáctica de la lengua. Barcelona: Grao
- Camps, A. (2008). Escribir y aprender a escribir. *Aula de innovación educativa*, 175, 10-14
- Camps, A y Castelló, M. (Coords.) (2013). Monográfico: Escritura Académica//Academic Writing. REDU. Revista de Docencia Universitaria, v.11(1). Disponible en <http://www.red-u.net/redu/index.php/REDU/issue/view/70>. Fecha de acceso: 01 may.2013 (FI: 0.095-In-Recs; 2Q. 31/166)
- Castelló, M. (Coord.); Iñesta, A., Miras, M., Solé, I., Teberosky, A., Zanotto, M (2007). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos, Conocimientos y estrategias*. Barcelona: Graó
- Castelló, M. (2008). Escribir para aprender. *Estrategias para transformar el conocimiento*. *Aula de innovación educativa*, 175, 15-21
- Cox, C. (2001). *Seis Equívocos sobre la Reforma Curricular*. Ministerio de Educación, Chile
- Cox, C. (2002). *La reforma educativa y los desafíos de su etapa presente*. Ministerio de Educación, Chile
- Cox, C. (2007). *Educación en el Bicentenario: dos agendas y calidad de la política*. Ministerio de Educación, Chile

- Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación (2006). *Informe Final Del Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación*. Ministerio de Educación, Chile
- Cutcliffe, J. R. (2005). *Adapt or adopt: developing and transgressing the methodological boundaries of grounded theory*". En: *Journal of Advanced Nursing*, 51(4), pp. 421–428
- Charmaz, K. (2006): *Constructing Grounded Theory. A Practical Guide through Qualitative Analysis*. London: Sage.
- Florez Ochoa, R (1994) *Hacia una Pedagogía del Conocimiento*. Editorial, McGRAW-HILL, Colombia
- García - Jimenez, M., Cáceres, P. (2007). *Diseños experimentales de series temporales*. Madrid, España: UNED Ediciones
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. Sociology Press
- Guthrie, J.T. y Wigfield, A. (2000): *Engagement and Motivation in Reading*, en Kamil, M.L. y otros. *Handbook of Reading Research*, vol. 3. New Jersey. Lawrence Erlbaum Associates
- J.I. Pozo; M.A. Gómez Crespo (2006). *Aprender y Enseñar Ciencias*. Editorial Morata Madrid
- MacBeath, J. (2003). *Consulting Pupils. A toolkit for teachers*. Cambirdge: Pearson
- Unidad de Currículum y Evaluación. (2004). *Competencias para la vida Resultados de los Estudiantes Chilenos en el estudio PISA 2000*. Ministerio de Educación, Chile
- Monereo, C. Castelló, M. Clariana, M. Palma M. Pérez, M. (1999). *Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje; Formación del profesorado y aplicación en la escuela* Barcelona: Grao

- Monereo, C. Castelló, M. (1997). *Las Estrategias de Aprendizaje. Cómo incorporarlas a la práctica educativa*. Barcelona: Edebé
- Monereo, C; Pozo, J.I. y Castelló, M (2001) *La Enseñanza de estrategias de Aprendizajes en el Contexto Escolar*. En C. Coll, J. Palacios, y A. Marchesi (coord.) *Psicología de la Educación Escolar* (p.p. 235-258). Madrid: Alianza Editorial
- Monereo, C., (Coord.) (2009). *Pisa como excusa. Repensar la evaluación para cambiar la enseñanza*. Graó: Barcelona
- OCDE. (2008). *Informe PISA 2006. Competencias Científicas para el Mundo del Mañana*. Madrid: Santillana
- Olson, D. y Torrance N., (1991). *Literacy and Orality*. Cambridge University Press: Cambridge
- Olson D. (1998). *El Mundo Sobre el Papel*. España: Gedisa
- Ortiz Hurtado, M. (1999). *Iniciación de la aritmética. Una propuesta de formación de maestros desde la perspectiva del aprendizaje*. Tesis de Doctor en Ciencias con especialidad en Matemática Educativa. Centro De Investigaciones y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. Departamento de Matemática Educativa. México, D.F
- Pozo, J., et al. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: Grao
- Pozo, J. Scheuer, N. (1999). Las concepciones sobre el aprendizaje como teorías implícitas. En Pozo, J. Monereo, C. *El aprendizaje estratégico*. (pp. 89-108). Madrid: Aula XXI / Santillana
- Pozo, J. I., Scheuer, N., Mateos, M. & Pérez Echeverría, M. (2006). Las concepciones de los profesores de educación primaria sobre la enseñanza y el aprendizaje. En Pozo, J., Scheuer, N., Pérez Echeverría, M., Mateos, M, Martín, E & de la Cruz, E.,

- Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje* (pp. 171-188). Graó: Barcelona
- Pozo, J. Postigo, Y. (2000). *Los procedimientos como contenidos escolares. Uso estratégico de la información*. Barcelona: Edebé
- Pozo, J. (2003). *Aprendices y maestros*. Madrid: Alianza
- Pozo, J. Monereo, C. Castelló, M. (2008). El uso estratégico del conocimiento. En Palacios, J. Marchesi, A. *Desarrollo psicológico y educación*. (pp. 285-304). Madrid: Alianza
- Pozo, J., et al (1999). *Más allá del cambio conceptual: El aprendizaje de la ciencia como cambio representacional*. Artículo Académico, Departamento de Psicología Básica. Facultad de Psicología. Universidad Autónoma de Madrid
- Ríos, I. (2008) *Instrumentos para enseñar a leer y escribir*. Aula de innovación educativa, 175, 39-43
- Solé, I. (2001). *Estrategias de Lectura*. Barcelona: Grao
- Solé, I. (2008). *Leer para escribir*. Aula de innovación educativa, 175, 22-25
- Sverdlick I., Escolar, T (2007). *Participación e incidencia de la sociedad civil en políticas educativas en América Latina*. Foro Latinoamericano de Políticas Educativa
- Valdez, D. (2004): *Relaciones interpersonales y práctica comunicativa en el aula*. Posgrado en Constructivismo y Educación. Buenos Aires, FLACSO Argentina y UAM
- Vigotsky, L (1986). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: La Peyade
- Vigotsky, L (1989) *El desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. Barcelona: Editorial Critica

www.simce.cl

Wood, d., Bruner, J.S. y ross, G. (1976). *The role of tutoring in problem solving*. Journal of Child Psychology and Psychiatry

8. Anexos

- Anexo A:** Focus Group Estudiantes (se adjuntan Archivos digitales)
- Anexo B:** Entrevistas Docentes (se adjuntan archivos digitales)
- Anexo C:** Resultados prueba tipo PISA (se adjuntan archivos digitales)
- Anexo D:** Matrices de respuestas a Grupos Focales (se adjuntan archivos digitales)
- Anexo E:** Matriz de respuesta entrevista Docente (se adjuntan archivos digitales)
- Anexo F:** Tabla de Categorías y Frecuencias Estudiantes (se adjuntan archivos digitales)
- Anexo G:** Cuadro de Categorías y Frecuencias de los Docentes (se adjuntan Archivos digitales)
- Anexo H:** Análisis de datos