

ANÁLISIS DEL IMPACTO DE LA APLICACIÓN DE UN PROGRAMA PARA EL DESARROLLO Y OPTIMIZACIÓN DE LAS HABILIDADES DE LECTURA Y ESCRITURA (LECTES) EN LA INTERACCIÓN PROFESOR - ALUMNO

Impact analysis of a program application for the development and improvement of the reading and writing skills (LECTES in Spanish) in teacher and student interaction

Luis Ahumada*
Juan González**

Resumen

El Proyecto LECTES, tuvo como objetivo general diseñar, implementar, evaluar y transferir al ámbito educativo un programa de intervención metodológica (LECTES) para el desarrollo y optimización de la competencia estratégica en las habilidades de lectura y escritura. Este programa, diseñado para alumnos/as de 7° y 8° año de Enseñanza Básica, contó con el apoyo de una plataforma multimedial (www.lectes.cl). En este artículo se da cuenta de la influencia del programa LECTES en la interacción profesor - alumno. Para la evaluación de este programa, se utilizó una metodología de investigación de tipo descriptivo cuantitativa, con un diseño cuasi-experimental, aplicándose al comienzo y al final de la implementación del programa, el Inventario de Enseñanza Cordillera de Díaz, Pérez, González-Piende y Nuñez (1998). La muestra estuvo compuesta por 14 Establecimientos Educacionales, 7 asignados al grupo experimental y 7 al grupo control, con un total de 573 estudiantes de 7° año de enseñanza básica. Los resultados dan cuenta de un impacto positivo del programa LECTES en la forma en que el/la profesora enseña procedimientos de estudio, motiva el comportamiento de estudio, realiza una docencia estructurada.

Palabras Clave: Nuevas tecnologías, uso de internet en educación, interacción profesor-alumno.

Abstract

LECTES is a project whose general objective is to design, implement, evaluate and transfer a methodological intervention program to the educational field in order to develop and improve the strategic competence in reading and writing skills. This program, prepared for 7th and 8th grade students of Basic Education, counted on a multimedia platform support (www.lectes.cl). LECTES Program influence in teacher - student interaction is explained in this article. To test this program, the research used a quantitative and descriptive methodology, with a quasi-experimental design using Cordillera de Díaz, Pérez, González-Piende y Nuñez's Teaching Inventory (1998) at the beginning and end of the implementation of this program. The sample was composed of 14 educational institutions, 7 assigned to experimental group and 7 to the control group with a total number of 573 students of 7th grade of Basic Education. Results show a positive impact of the LECTES Program in the way teachers teach study procedures, motivate study behavior and carry out a structured teaching.

Key Words: New technologies, internet use in education, teacher-student interaction.

* Psicólogo, Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile, lahumada@ucv.cl

** Profesor, Director Colegio San Ignacio de Loyola, Chile, dir@santignaciodeloyola.cl

Nota: Este trabajo forma parte del proyecto "Lectes, Programa de optimización de la competencia estratégica para comprender y producir textos escritos" (Proyecto FONDEF DO 11-1081).

Introducción

El proyecto LECTES en el contexto educacional actual.

La reforma educacional que se ha implementado en Chile, plantea profundas transformaciones a la relación profesor/alumno (MINEDUC, 2005). Entre otros aspectos, se menciona la necesidad de contar con un modelo de enseñanza-aprendizaje cuyo énfasis no esté puesto tanto en los contenidos aprendidos cuanto en el proceso de creación de dichos contenidos y en los recursos que hacen posible y necesario el desarrollo de nuevos conocimientos. Se señala la necesidad de potenciar redes de aprendizaje (Harasim, Hiltz, Turoff & Teles, 2000; Teare, Davies & Sandelands, 2002), que permitan a los estudiantes aprender de forma conjunta, en el lugar, el momento y al ritmo que les resulte más apropiado (Perry-Smith & Shalley, 2003; Duarte & Sangrà, 2000).

Para Montecinos (2003) una docencia de calidad debe estimular la relación entre el profesor y el alumno, estimular la colaboración entre los profesores como segmentos de una comunidad profesional de aprendizaje, favorecer el aprendizaje activo y colectivo, integrar la teoría con la práctica situada en la escuela y respetar las diferentes capacidades y estilos de aprendizaje de los estudiantes.

En este nuevo contexto educacional, se requiere un modelo de enseñanza-aprendizaje cuyo énfasis no esté puesto tanto en los contenidos aprendidos cuanto en el proceso de creación de dichos contenidos y en los recursos humanos y tecnológicos que hacen posible y necesario el desarrollo de los conocimientos (Viscarro y León, 1998; Alonso, Gallego, Ongallo y Alonso, 2004).

A juicio de diversos autores (Zurita, 1998; Zúñiga, 1998; Pérez, 2000; Gros, 2000), un modelo de enseñanza-aprendizaje de esta naturaleza requiere un cambio de paradigma por parte de los educadores. Nuevos y variados recursos de aprendizaje son una parte central del proceso de aprendizaje, no sólo un apoyo a la enseñanza tradicional. Con la ayuda de Internet y las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC's), los estudiantes debieran ser capaces de planificar la búsqueda de información, localizar, recuperar, procesar, registrar, presentar y evaluar la información para poder así aplicarla y contrastar su validez empírica (Gutiérrez, Alvarez y Jarne, 2002).

En este nuevo modelo o enfoque, el profesor se convierte en un guía del aprendizaje facilitando al estudiante los medios y recursos para ir descubriendo y construyendo su propio conocimiento. Herrera (1998), por ejemplo, pone énfasis en la transformación del proceso de enseñanza-aprendizaje desde uno centrado en el docente a otro que esté centrado en el aprendiz, en donde las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC's) juegan un rol central (Crook, 1998; Dede, 2000). Se plantea transformar el paradigma de la "comunidad académica" en otro definido como "comunidades de aprendices" (Wallace, 1999; Johnson, Suriya, Yoon, Berret y La Fleur, 2002).

A pesar de la importancia otorgada al uso Internet y las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC's), los estudiantes tanto de enseñanza básica y media así como los estudiantes universitarios presentan falencias a la hora de contar con las competencias necesarias para un uso intensivo de las nuevas tecnologías, no estando esto integrado en su currículum de formación (Martí, 1997; López-Mena, 2001). Asimismo, se han observado falencias importantes en estos estudiantes en las habilidades de lectura y escritura obteniendo un pobre desempeño en las pruebas que han evaluado estas habilidades (MINEDUC, 2005).

El Proyecto LECTES, en el cual se inscribe la presente investigación, tuvo como objetivo general diseñar, implementar, evaluar y transferir al ámbito educativo un programa de intervención metodológica (LECTES) para el desarrollo y optimización de la competencia estratégica en las habilidades de lectura y escritura. Este programa, diseñado para alumnos/as de 7° y 8° de Enseñanza Básica, contó con el apoyo de una plataforma multimedial (www.lectes.cl). Uno de los objetivos específicos que se plantearon a la hora de evaluar la implementación del programa LECTES, fue el análisis de la influencia que un programa de esta naturaleza tiene en la interacción profesor/alumno.

Interacción profesor-alumno.

Si bien la noción de interacción es plenamente compartida en la psicología contemporánea, suelen existir diferencias teóricas en la forma en que se concibe la dinámica que se produce entre los actores que participan en el proceso relacional. Según Bertoglia (2002), el proceso interaccional no puede ser considerado como una relación de causa-efecto en la que sólo una persona permanece activa mientras la otra actúa

como receptora de información sino, por el contrario, como un proceso bidireccional que considera una participación conjunta y una implicación activa de ambos participantes. Es importante entonces considerar que en la interacción la conducta de ambos participantes se ve influenciada bidireccionalmente, no sólo por los significados atribuidos al comportamiento del otro sino también por la expectativa de reciprocidad que tenemos en relación con ese otro (Bertoglia, 2002).

Una de las interacciones más importantes y significativas que se da al interior de la escuela es la relación profesor-alumno, básicamente porque en ella se centra el proceso de enseñanza-aprendizaje. Como señalan Díaz, Pérez, González-Piend y Núñez (1998) el acto de enseñar ocurre dentro de una relación interpersonal en donde, independiente de la materia tratada, siempre existe una forma de interacción que influye sobre el desarrollo del individuo. En efecto, a pesar que el proceso de enseñanza-aprendizaje está influenciado por una multiplicidad de factores, la relación profesor-alumno juega un rol preponderante en el logro de los objetivos educacionales (Bertoglia, 2002).

Varias investigaciones han estudiado los efectos positivos de la confianza y apoyo de los profesores. Alonso, Gallego, Ongallo y Alonso (2004) señalan que a través de relaciones interpersonales de respeto y confianza se pueden transformar los ambientes de aprendizaje en verdaderas comunidades de aprendizaje, dándose un aprendizaje colaborativo que transforma las relaciones interpersonales al interior de los establecimientos educacionales.

En este contexto, los establecimientos educacionales se conciben como una organización compleja cuya finalidad esencial apunta a la formación de personas buscando el crecimiento y desarrollo integral de acuerdo con determinadas bases filosóficas, postulados pedagógicos y principios valóricos (Bertoglia, 2002).

En síntesis, es central en la actual reforma educacional generar un cambio en la relación profesor - alumno. De acuerdo al planteamiento de nuestro proyecto de investigación, la implementación de un programa como el desarrollado por el proyecto LECTES no sólo genera un cambio en las habilidades de lectura y escritura sino que, además, genera un impacto en la interacción profesor-alumno.

Método

Objetivo de la Investigación. El objetivo de la investigación consistió en evaluar la influencia del programa LECTES en los alumnos/as de 7º año de enseñanza básica que participaron en el estudio. Específicamente, se analizó si la implementación de un programa de intervención metodológica (LECTES) para el desarrollo y optimización de la competencia estratégica en las habilidades de lectura y escritura, tenía una influencia en la interacción profesor-alumno.

Para el logro de los objetivos antes señalados, se utilizó una metodología de carácter descriptivo cuantitativo, con un diseño cuasi-experimental.

Selección y características de la muestra. La muestra estuvo compuesta por alumnos/as de 7º Año Básico que cursaron su estudios durante el año 2004. En total se escogieron 14 Establecimientos Educacionales pertenecientes a las comunas de Valparaíso, Viña del Mar y Quilpué, administrados tanto por corporaciones municipales como por sostenedores privados con subvención estatal. Del total de establecimientos, 7 conformaron el grupo experimental (Grupo 1), donde se aplicó el Programa LECTES, y 7 el grupo control (Grupo 2). Tanto los establecimientos del grupo experimental como los del grupo control contaban con matrículas similares (similar cantidad de alumnos), con similar nivel socioeconómico de sus alumnos y puntaje similares en la prueba Simce 2002 aplicada a los cuartos años básicos de acuerdo a la información entregada por el Ministerio de Educación. En la asignación de los colegios al grupo experimental, se consideró además la disponibilidad computacional de los establecimientos, requisito indispensable para poder implementar el programa LECTES.

En la primera aplicación participaron 241 alumnos/as (114 del grupo experimental y 127 del grupo control) y en la segunda aplicación 332 alumnos/as (174 del grupo experimental y 158 del grupo control). En total la muestra está formada por 573 estudiantes de los cuales 225 eran mujeres lo que equivale al 39,3% de la muestra y 348 eran varones, lo que equivale al 60,7% de la muestra.

Instrumento. Con el objeto de poder evaluar la percepción que tienen los estudiantes respecto de algunos aspectos que conforman la interacción profesor-alumno, se aplicó el instrumento Inventario de Ense-

fianza Cordillera de Díaz, Pérez, González-Pianda y Núñez (1999). Dicho instrumento, tiene como base el concepto de enseñanza estratégica, entendiendo ésta como una armonía o coherencia entre el método y los objetivos de la tarea educativa. Las áreas que se exploran son la forma en que el/la profesor/a enseña procedimientos de estudio, motiva el comportamiento de estudio, realiza una docencia estructurada, fomenta adecuadas atribuciones causales de éxito y del fracaso académico y evita facilitar percepciones negativas, sentimientos de rechazo y exclusión a los alumnos/as. Estas áreas de interacción profesor-alumno se denominan: "Optimización de Procedimientos", "Animación", "Docencia Estructurada", "Promoción de atribuciones Internas" e "Interacción Negativa".

Consta de un total de 39 afirmaciones y se responde en una escala con formato Likert ordenados de la siguiente forma: "1= total desacuerdo", "2 = mayor parte en desacuerdo", "3 = más en desacuerdo", "4 = más de acuerdo", "5 = mayor parte de acuerdo", "6 = total acuerdo".

Procedimiento de recogida de información. El instrumento anteriormente descrito fue aplicado a la muestra seleccionada al inicio (marzo - abril) y al término (octubre - noviembre) de la aplicación del programa LECTES. En el cuestionario se pedía como datos de identificación el sexo y el colegio de los estudiantes.

Análisis de la información. Para el análisis de la información se utilizó el programa SPSS 11.5, realizándose con él todos los análisis estadísticos correspondientes. Se realizó un análisis descriptivo para ver la puntuación media obtenida por cada grupo al comienzo y al final de la aplicación del programa LECTES. Se realizó también un análisis de varianza (ANOVA) para observar si existían diferencias significativas entre los distintos grupos analizados.

Resultados

A continuación se presentan los principales resultados obtenidos por los alumnos/as tras la aplicación del inventario en cada una de las dimensiones señaladas.

Optimización de procedimientos: La optimización de procedimientos, implica la preocupación por parte de los profesores en corregir deficiencias en técnicas de estudio. En esta dimensión se les

preguntaba a los alumnos/as si los profesores/as les ayudaban a darse cuenta de aquello que estaban haciendo bien y si se interesaban por ayudarlos a superar las dificultades que tenían en sus formas de estudio. Asimismo, se les preguntaba si las actividades que realizaban los profesores les eran interesantes, si habían descubierto formas de mejorar sus métodos de estudio debido a la ayuda de sus profesores, si el comportamiento de éstos ayudaba a tomar confianza en sus propias capacidades y si podían entender fácilmente lo que sus profesores esperaban de ellos en cuanto a cómo hacer las tareas o cómo preparar los trabajos.

En el grupo experimental en la primera aplicación (Grupo 1), la puntuación media es cercana a la alternativa "más de acuerdo" ($M = 4,0821$), mientras que en la segunda aplicación la puntuación media se incrementa hacia la alternativa "mayor parte de acuerdo" ($M = 4,3623$). En el grupo control en la primera aplicación (Grupo 2) la puntuación media se encuentra entre la alternativa "más de acuerdo" y "mayor parte de acuerdo" ($M = 4,4474$); en la segunda aplicación la puntuación media se mantiene prácticamente igual ($M = 4,4177$). El puntaje promedio más negativo en esta dimensión corresponde al grupo experimental en la primera aplicación observándose un incremento significativo (p -valor = 0,020) en el grupo experimental en la segunda aplicación y una leve disminución del grupo control, el cual comenzó puntuando por sobre el grupo experimental en la primera aplicación (ver Figura 1). La puntuación media en esta dimensión ($M = 4,3407$) se situó entre la alternativa "más de acuerdo" y "mayor parte de acuerdo".



Figura 1: Resultados del área optimización de procedimientos del grupo experimental (Grupo 1) y del grupo control (Grupo 2).

Animación: Los principales aspectos considerados en esta dimensión apuntan a la percepción que tienen los alumnos/as de si sus profesores/as les animan a mejorar, superarse y descubrir algunas de sus capacidades. En esta dimensión se les preguntaba a los alumnos/as si percibían que sus profesores tenían confianza en sus capacidades y les enseñaban a plantearse metas y desafíos. Se les consultaba asimismo, si sentían que sus profesores los apreciaban y los consideraban personas inteligentes y capaces.

En términos generales la puntuación media en esta dimensión ($M = 4,3573$) se situó entre la alternativa "más de acuerdo" y "mayor parte de acuerdo". En el grupo experimental en la primera aplicación (Grupo 1), la puntuación media es cercana a la alternativa "más de acuerdo" ($M = 4,1188$), mientras que en la segunda aplicación la puntuación media se incrementa hacia la alternativa "mayor parte de acuerdo" ($M = 4,3960$). En el grupo control en la primera aplicación (Grupo 2) la puntuación media se situó entre la alternativa "más de acuerdo" y "mayor parte de acuerdo" ($M = 4,3908$) mientras que en la segunda aplicación la puntuación media se incrementó hacia la alternativa "mayor parte de acuerdo" ($M = 4,4597$). El puntaje promedio más negativo en esta dimensión, al igual que en la dimensión anterior, corresponde al grupo experimental en la primera aplicación observándose un incremento significativo en el grupo experimental en la segunda aplicación (p -valor = 0.024), manteniéndose la puntuación media en el grupo control (ver Figura 2).



Figura 2: Resultados del área animación del grupo experimental (Grupo 1) y del grupo control (Grupo 2).

Docencia estructurada: Los principales aspectos considerados en esta dimensión apuntan a si los alumnos/as, al inicio de una clase, fácilmente pueden darse cuenta de lo que el profesor o profesora quiere que realicen durante la clase. Se les preguntó a los alumnos/as si al comenzar la clase, el profesor/a decía claramente lo que tenía planificado hacer en la clase. Se les consultó asimismo, si los profesores/as les explicaban con claridad cuándo y cómo se realizarían las evaluaciones.

En términos generales la puntuación media en esta dimensión se situó entre la alternativa "más de acuerdo" y "mayor parte de acuerdo" ($M = 4,2437$). En el grupo experimental en la primera aplicación (Grupo 1), la puntuación media se ubicó entre la alternativa "más en desacuerdo" y "más de acuerdo" ($M = 3,8830$), mientras que en la segunda aplicación la puntuación media se situó entre la alternativa "más de acuerdo" y "mayor parte de acuerdo" ($M = 4,2701$). En el grupo control en la primera aplicación (Grupo 2) la puntuación media situó entre la alternativa "más de acuerdo" y "mayor parte de acuerdo" ($M = 4,3228$) mientras que en la segunda aplicación la puntuación media se incrementó levemente hacia la alternativa "mayor parte de acuerdo" ($M = 4,4114$). El puntaje promedio más negativo en esta dimensión, nuevamente correspondió al grupo experimental en la primera aplicación observándose un incremento significativo (p -valor = 0.000) en el grupo experimental en la segunda aplicación y un leve aumento del grupo control sin ser éste significativo (ver Figura 3).

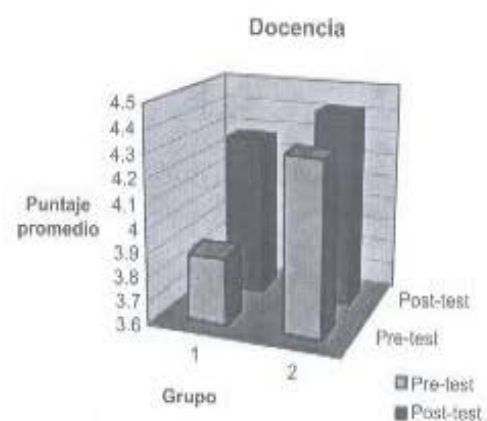


Figura 3: Resultados del área docencia estructurada del grupo experimental (Grupo 1) y del grupo control (Grupo 2).

Promoción de atribuciones internas: Los principales aspectos considerados en esta dimensión apuntan a la percepción que tienen los alumnos/as de si sus profesores/as creen que el esfuerzo es clave para tener éxito. Para evaluar esta dimensión, se les preguntó a los alumnos/as si sus profesores/as son personas que realmente se esfuerzan para que las tareas que emprenden les resulten bien y si les dicen aquello que consideran importante no se pueden dejar a la suerte. Se les preguntó asimismo, si perciben que a los profesores/as les agrada cuando un alumno/a tiene confianza en sí mismo y si dicen que es importante respetar a los demás y hacerse respetar por los demás.

En el grupo experimental en la primera aplicación (Grupo 1), la puntuación media se situó entre la alternativa "más de acuerdo" y "mayor parte de acuerdo" ($M = 4,2442$), mientras que en la segunda aplicación la puntuación media se incrementó hacia la alternativa "mayor parte de acuerdo" ($M = 4,6475$). En el grupo control en la primera aplicación (Grupo 2) la puntuación media situó entre la alternativa "más de acuerdo" y "mayor parte de acuerdo" ($M = 4,3766$) mientras que en la segunda aplicación la puntuación media se incrementó hacia la alternativa "mayor parte de acuerdo" ($M = 4,5612$). En esta dimensión se observa un incremento significativo ($p\text{-valor} = 0,003$) en ambos grupos en la segunda aplicación, destacándose un mayor incremento en el grupo experimental (ver Figura 4). En términos generales la puntuación media en esta dimensión ($M = 4,4834$) se situó entre la alternativa "más de acuerdo" y "mayor parte de acuerdo".



Figura 4: Resultados del área de atribuciones del grupo experimental (grupo 1) y del grupo control (grupo 2).

Interacción negativa: Los principales aspectos considerados en esta dimensión apuntan a la percepción que tienen los alumnos/as de si sus profesores/as les respetan o les rechazan. Si durante el desarrollo de una lección los profesores/as van dándoles tareas y poniéndoles notas según se les va ocurriendo. Si perciben que los profesores piensan que los alumnos/as son flojos y desordenados y si el comportamiento de sus profesores/as les resulta desalentador.

En el grupo experimental en la primera aplicación (Grupo 1), la puntuación media es cercana a la alternativa "más en desacuerdo" ($M = 3,3368$), mientras que en la segunda aplicación la puntuación media se incrementó hacia la alternativa "más de acuerdo" ($M = 3,8552$). En el grupo control en la primera aplicación (Grupo 2) la puntuación media se situó entre la alternativa "más en desacuerdo" y "más de acuerdo" ($M = 3,6693$) mientras que en la segunda aplicación la puntuación media se incrementó hacia la alternativa "más de acuerdo" ($M = 3,8203$). El puntaje promedio más negativo en esta dimensión, correspondió al grupo experimental en la primera aplicación observándose un incremento significativo ($p\text{-valor} = 0,000$) en el grupo experimental en la segunda aplicación y un leve incremento del grupo control (ver Figura 5). En términos generales la puntuación media en esta dimensión ($M = 3,7012$) se situó entre la alternativa "más en desacuerdo" y "más de acuerdo".

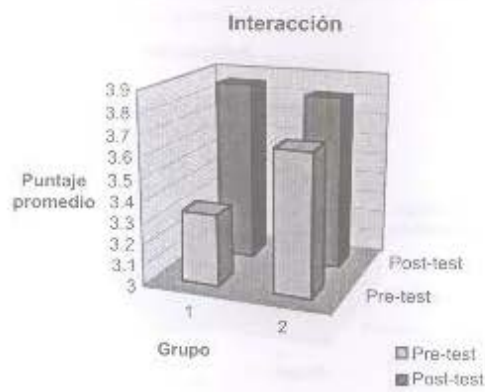


Figura 5: Resultados del área interacción del grupo experimental (Grupo 1) y del grupo control (Grupo 2).

Análisis y discusión de resultados

Al analizar los resultados obtenidos llama la atención que en las cinco dimensiones evaluadas el grupo experimental obtiene un puntaje promedio inferior al grupo control. Idealmente se esperaba que tanto el grupo experimental como el grupo control en la primera aplicación obtuvieran puntajes similares, sin embargo, en la práctica esto no ocurrió así.

La diferencia inicial entre el grupo experimental y el grupo control puede eventualmente explicarse por el procedimiento de selección de los establecimientos del grupo experimental. A pesar que tanto los establecimientos del grupo experimental como los del grupo control contaban con matrículas similares, con similar nivel socioeconómico de sus alumnos y puntaje similares en la prueba Simce 2002, en la asignación de los colegios al grupo experimental, se consideró la disponibilidad computacional de los establecimientos, para poder implementar el programa LECTES.

Es posible que la percepción inicial de la relación profesor-alumno del grupo experimental esté influida análogicamente por una organización más normada o más rígida. El que los colegios del grupo experimental cuenten con un equipamiento computacional y con un adecuado uso de la sala de computación, da cuenta de una cultura organizacional más exigente y compleja, en donde la interacción profesor-alumnos se torna igualmente más exigente y compleja, lo que hace que las percepciones recíprocas sean más negativas.

Otro factor que pudiese explicar estos resultados es el modo como se organizan los establecimientos en el nivel en que se aplicó el cuestionario. Es probable que en algunos establecimientos del grupo experimental los alumnos/as inicien en el séptimo año un proceso nuevo que implica cambio de profesor jefe y mayor número de profesores atendiendo los subsectores, algunos de los cuales pueden ser nuevos para ellos, lo que implica que puede existir una percepción más crítica respecto a sus profesores/as.

En las cinco dimensiones en que se agrupan las preguntas, los alumnos/as que componen el grupo experimental obtienen, en la primera aplicación del instrumento, un puntaje inferior al que obtiene el grupo control en la misma aplicación. En la segunda aplicación, los resultados obtenidos por el grupo experimen-

tal, expresados en el puntaje promedio, son significativamente superiores a los de la primera aplicación. En el grupo control los resultados iniciales y los finales se mantienen prácticamente iguales. De acuerdo a estos resultados, podemos señalar que el programa LECTES tuvo una influencia en el grupo experimental.

Efectivamente, hay una influencia positiva en la percepción que los alumnos/as del grupo experimental tienen respecto de la forma en que el profesor enseña procedimientos de estudio, lo que se conoce como la dimensión optimización de procedimientos. A diferencia del grupo control que mantiene una escasa variación entre ambas aplicaciones, el grupo experimental incrementa su puntaje promedio final hacia la alternativa "mayor parte de acuerdo".

Resultado similar obtiene el grupo experimental en la dimensión animación y docencia estructurada. El incremento entre ambas evaluaciones nos permite decir que existe una influencia positiva en la percepción que los alumnos/as tienen de la relación con sus profesores en ambas dimensiones.

Los resultados generales de la dimensión promoción de atribuciones internas, no permiten determinar con claridad si las diferencias entre la primera y la segunda aplicación son atribuibles al programa LECTES. Aunque el grupo experimental incrementa sus puntajes promedios finales, también lo hace el grupo control en condiciones bastante similares. Por tanto, en ambos casos los alumnos/as perciben que sus profesores/as estiman que el esfuerzo es clave para tener éxito.

Los resultados de la dimensión interacción negativa son difíciles de explicar dado que se esperaba que la puntuación promedio final en esta dimensión se acercara a la alternativa "mayor parte en desacuerdo" o "total desacuerdo". Sin embargo se detecta un incremento en ambos grupos que resulta contradictorio con las respuestas dadas en las otras dimensiones. Pudiese ser que los alumnos/as del grupo experimental, tras la aplicación del programa LECTES, se vuelvan más críticos respecto del desempeño de sus profesores/as.

Conclusiones

El objetivo de la presente investigación consistió en evaluar la influencia del programa LECTES en los

alumnos/as de 7º año de enseñanza básica que participaron en el estudio. Específicamente, se analizó si la implementación de un programa de intervención metodológica (LECTES) para el desarrollo y optimización de la competencia estratégica en las habilidades de lectura y escritura, tenía una influencia en la interacción profesor - alumno.

En términos generales, podemos afirmar que tras la aplicación del programa LECTES efectivamente se produjo una influencia en la interacción profesor-alumno en todas las dimensiones evaluadas. En especial, se observa una influencia positiva en las dimensiones de optimización de procedimientos, animación y estructuración de la docencia.

Por otro lado, la cultura organizacional más exigente y compleja que poseen los establecimientos del grupo experimental, que cuentan con un equipamiento computacional y con un adecuado uso de la sala de computación, torna la interacción profesor - alumnos más exigente y crítica, lo que hace que las evaluaciones sean más negativas.

La aplicación de un programa de las características de LECTES, con énfasis en el aprendizaje por descubrimiento y colaborativo, y con un uso intensivo de las nuevas tecnologías, generó un nuevo modo de relación profesor-alumno, en donde la relación recíproca se enriquece pero a la vez se hace más exigente y crítica.

Referencias bibliográficas

- Alonso, C., Gallego, D., Ongallo, C. y Alonso, J. (2004). *Psicología social y de las organizaciones*. Madrid: Dykinson.
- Bertoglia, L. (2002). La interacción profesor-alumno: una visión desde los procesos atribucionales. *Revista Psicoperspectivas*, 1, 65-82.
- Crook, Ch. (1998). *Ordenadores y aprendizaje colaborativo*. Madrid: Morata.
- Dede, C. (Comp.) (2000). *Aprendiendo con tecnología*. Buenos Aires: Paidós.
- Duart, J. & Sangrà, A. (2000). *Aprender en la virtualidad*. Serie: Biblioteca de Educación. Nuevas tecnologías. Barcelona: Gedisa.
- Gutiérrez, J., Alvarez, E. y Jarne, A. (2002). Recursos didácticos basados en internet para un curso de psicología patológica. *Anuario de Psicología*, 33 (3), 433-452.
- Gros, B. (2000). *El ordenador invisible: Hacia la apropiación del ordenador en la enseñanza*. Serie: Biblioteca de Educación. Nuevas tecnologías. Barcelona: Gedisa.
- Harasim, L., Hiltz, S., Turoff, M. & Teles, L. (2000). *Redes de aprendizaje*. Serie: Biblioteca de Educación. Nuevas tecnologías. Barcelona: Gedisa.
- Herrera, R. (1998). *Bases para el desarrollo cualitativo de la docencia universitaria*. Chile: Cinda.
- Johnson, S., Suriya, Ch., Yoon, S., Berret, J. & La Fleur, J. (2002). Team development and group processes of virtual learning teams. *Computers & Education*, 39, 379-393.
- López-Mena, L. (2001). Aplicaciones de internet en la formación de los estudiantes de psicología: Estudio de caso. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, X (1) 9-19.
- Marí, E. (1997). *Aprender con ordenadores en la escuela*. ICE Universitat Barcelona: Horsori.
- MINEDUC (2005). *Calidad en todas las escuelas y liceos: sistema de aseguramiento de la calidad de la gestión escolar (SACG)*. MINEDUC.
- Montecinos, C. (2003). Desarrollo profesional docente y aprendizaje colectivo. *Revista Psicoperspectivas*, 2, 105-128.
- Viscarro, C. y León, J. A. (1998). *Nuevas tecnologías para el aprendizaje*. Madrid: Pirámide.
- Pérez, A. (2000). Bibliotecas y centros de documentación en un entorno virtual. En Duart, J. y Sangrà, A. (Eds.). *Aprender en la virtualidad*. Serie: Biblioteca de Educación. Nuevas tecnologías. Barcelona: Gedisa.
- Perry-Smith, J. & Shalley, C. (2003). The social side of creativity: a static and dynamic social network perspective. *Academy of Management Review*, 28 (1), 89-106.
- Teare, R., Davies, D. y Sandelands, E. (2002). *Organizaciones que aprenden y formación virtual*. Serie: Biblioteca de Educación. Nuevas tecnologías. Barcelona: Gedisa.
- Wallace, P. (1999). *The psychology of the Internet*. New York: Cambridge University Press.
- Zúñiga, M. (1998). *Algunos criterios para la formulación de una estrategia integral de docencia en educación superior: Una mirada desde la relación enseñanza aprendizaje*. Santiago, Chile: Cinda.
- Zurita, R. (1998). *Crisis de identidad y de misión de la universidad: La formación profesional*. Santiago, Chile: Cinda.