

ESTRATEGIAS METACOMPENSIVAS LECTORAS Y CONSTRUCTOS ASOCIADOS: EN BÚSQUEDA DE UNA RELACIÓN*

Cecilia Quaas
*Pontificia Universidad
Católica de Valparaíso,
Chile*

Paula Ascorra
*Pontificia Universidad
Católica de Valparaíso,
Chile*

Luis Bertoglia¹ (Q.E.P.D.)
*Pontificia Universidad
Católica de Valparaíso,
Chile*

Resumen: El presente artículo sintetiza los hallazgos, reflexiones y conclusiones de un proyecto de investigación desarrollado durante los años 2001 y 2002, que tuvo por objetivo principal determinar la relación entre los niveles de rendimiento de los alumnos de 8° año de enseñanza básica en la asignatura de Lenguaje y Comunicación y las estrategias metacompensivas de la lectura; mediada estas últimas por el contexto de aprendizaje; es decir, por el clima social de aula y los métodos de enseñanza utilizados preferentemente por el profesor responsable de la asignatura en estudio.

La población objeto correspondió a 8 cursos de octavo año básico, a quienes se les aplicó el Cuestionario de Metacompreensión Lectora (MCL) y el Inventario Mi Clase (IMC). A través de la observación persistente, se determinó el método de enseñanza implementado en forma preferente por el profesor. El rendimiento de los alumnos fue consignado a través del promedio del curso durante un año en la asignatura ya mencionada.

Los resultados obtenidos permiten afirmar que existe relación entre las estrategias metacompensivas de la lectura declaradas por los alumnos y el rendimiento escolar. Así mismo, se pudo establecer que el clima de aula y los métodos implementados por el profesor inciden en el desarrollo de las capacidades metacompensivas lectoras.

Palabras Clave: metacompreensión, clima de aula, rendimiento, métodos de enseñanza.

* Proyecto FONDECYT
1010319

¹ Luis Bertoglia. El Profesor Luis Bertoglia Richards, falleció el 10 de septiembre del año 2004; él formó parte del equipo de trabajo de la investigación que presentamos y colaboró activamente en la elaboración de este manuscrito.

INTRODUCCIÓN

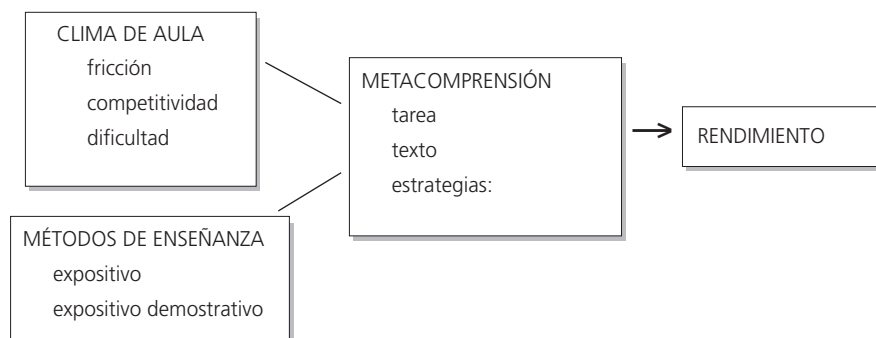
Concordando con diversos investigadores, el presente estudio operó con el supuesto acerca de que la tarea de leer implica una acción consciente, pre-determinada y orientada a fines específicos por parte del lector (Smith, 1983; Peronard y Crespo (1999). Esta idea trae a colación los aspectos metacognitivos de la lectura; es decir, pone de relieve los conocimientos, hábitos y procesos que todo lector despliega para poder controlar y dirigir tanto los procesos cognitivos

orientados a una meta como los factores que pueden influenciar la tarea de leer. Esta idea es congruente con la propuesta desarrollada por Vygotsky (1991), quien sostiene que el desarrollo de los procesos psicológicos superiores no implican necesariamente una expansión o crecimiento de los mismos, sino un desarrollo por parte del sujeto de la capacidad de autorregularlos.

La importancia del saber metacognitivo está dada porque lo que el lector sabe de una tarea determina lo que espera lograr con ella y, por lo tanto, la supervisión que llevará a cabo para alcanzar el éxito (Flavell, 1985). Diversas investigaciones han relacionado la metacomprensión con factores ligados al desarrollo evolutivo, al género, al clima generado en el aula y a los métodos de enseñanza del profesor, condiciones todas que afectarían en mayor o menor grado el rendimiento escolar. No obstante esto, la pregunta que muchos teóricos formulan desde un punto de vista pragmático, dice relación con determinar qué efectos producen los conocimientos metacomprendivos que posee el lector en la ejecución de la lectura (Flórez 1999).

En consideración a lo anterior, nuestra investigación tuvo un doble objetivo: por una parte, determinar si existe relación entre las estrategias metacomprendivas de la lectura y los niveles de rendimiento escolar en la asignatura de Lenguaje y Comunicación y, por otra, determinar las posibles influencias que tiene el clima social de aula y los métodos de enseñanza en el desarrollo del conocimiento metacomprendivo. Por lo tanto, las variables que entran en juego en el presente estudio se pueden esquematizar en el siguiente diagrama:

Diagrama N° 1: Variables del Estudio



A modo de introducir al lector en los aspectos conceptuales y teóricos del presente estudio, a continuación encontrará una revisión de cada una de las variables anteriormente mencionadas.

El clima de aula es entendido como la “atmósfera” resultante de las relaciones, interacciones y posicionamiento que se desarrollan entre los alumnos y entre éstos y su(s) profesor(es).

La construcción y puesta en uso de determinado tipo de relaciones y su posterior institucionalización es lo que determinará los límites y las posibilidades de las acciones, pensamientos, emociones y discursos que pueden tener lugar al

interior de la sala de clase. Así, los límites de exploración para la construcción de aprendizajes y conocimientos se verán influenciados, en forma particular, por el tipo y calidad del clima que impere en cada aula.

Numerosas investigaciones demuestran que existe una asociación directa entre climas positivos y rendimiento escolar (Villar, 1992, Gómez et al, 1989). No obstante esto, los cuestionamientos con relación a qué variables del clima producirían esos efectos y qué tipo de clima se podría asociar a los resultados anteriormente señalados aún siguen en discusión. Lo anterior se puede explicar debido a que la utilización del constructo "clima de aula" está permeado por una gran ambigüedad; es decir, se utiliza el constructo en forma genérica para designar una amplia gama de ambientes escolares, sin especificar qué variables primarían en ellos ni qué vinculaciones específicas tendrían dichas variables con relación a variables tales como aprendizaje y rendimiento. En consideración de lo anterior y como una forma de ir especificando el abstracto y global constructo de "clima de aula", los autores han realizado el esfuerzo de subtítular sus concepciones a fin de poder hablar con mayor propiedad de las vinculaciones que existen entre tipos particulares de clima y resultados de aprendizaje. De este modo, es posible distinguir los constructos de "clima motivacional" (Irueta, 1995), "clima emocional" (Assael y Neumann, 1991), "clima de apoyo psicológico" (Ryan et al, 1998), etc.

Siguiendo el planteamiento anteriormente señalado, en la presente investigación se trabajó con la delimitación de "clima social de aula", entendido como la percepción que poseen los alumnos de la calidad de las relaciones y la naturaleza de las interacciones entre compañeros y entre éstos y el profesor y la calidad de las relaciones y la naturaleza de las interacciones con los contenidos o materias de una asignatura. En función de lo anterior, las subdimensiones consideradas en el instrumento fueron:

- *fricción*: grado de desacuerdo, tensión y antagonismo que se produce en la clase.
- *competitividad*: nivel de competición percibido por los alumnos de una clase.
- *dificultad*: grado de facilidad con que un alumno se enfrenta a las actividades escolares.
- *satisfacción*: grado en que a los alumnos les gusta la clase del docente.
- *cohesividad*: grado de desarrollo de un sentimiento de intimidad como resultado de las interacciones entre los alumnos y el profesor. Nivel de comunicación existente en una clase.

Con respecto a los métodos de enseñanza, el estudio realizado trabajó con las distinciones de método de enseñanza como: método expositivo, método expositivo-demostrativo y método por descubrimiento. Esta nominación se determinó como resultado de la observación persistente de los métodos implementados por el profesor en el aula, realizándose el anclaje con los métodos tradicionalmente presentados en la literatura.

En primer lugar, la enseñanza expositiva se basa en el aprendizaje por asimila-

ción propuesto por Ausubel (1976), autor que entiende el aprendizaje como el proceso de organización e integración de información en la estructura cognitiva del sujeto.

La estructura cognitiva es la forma en que el individuo tiene organizado el conocimiento previo, es decir, las representaciones que hace de su experiencia, la cual se configura como un sistema de conceptos estructurados jerárquicamente. A partir de esto, Ausubel (1976) deduce que resulta necesario considerar en el proceso de enseñanza la estructura cognitiva del alumno, de manera que sirva de anclaje para el nuevo aprendizaje o que pueda llegar a desarrollar un cambio conceptual. Es así como una metodología expositiva, va a prestar atención a la organización del material de enseñanza en unidades secuenciadas a través de los principios de diferenciación progresiva y reconciliación integradora incorporando además, la utilización de organizadores previos y consolidación. La metodología expositiva, establece una relación de comunicación desde el profesor al alumno. El profesor es quien, en términos generales, explica los nuevos contenidos a través de una introducción motivadora y orientadora, elabora las ideas del tema y termina con una síntesis final, sin olvidar que un aspecto importante lo constituye la identificación de los conceptos inclusores de la estructura cognitiva de sus alumnos, al menos de forma general.

En segundo lugar, relevamos el método expositivo – demostrativo, no obstante, antes de indagar acerca de sus características consideramos necesario primero hacer referencia al método demostrativo puro para luego hacer un enlace con el expositivo.

El método demostrativo está basado en los planteamientos de la teoría del aprendizaje social sobre el modelamiento.

Nérci (1982) asocia el método demostrativo de enseñanza, a la orientación metodológica que desarrolla estrategias tendientes a comprobar lo que se está enseñando, ya sea una práctica o una teoría. Es así, entonces que en el método demostrativo, es posible encontrar una conjunción entre el modelamiento, la observación y la demostración. En la experiencia realizada, si bien estaban presentes estos tres componentes, siempre estaban precedidos por una introducción centrada en procesos de organización e integración de la información que hacían de guía convencional al proceso (método expositivo). Esta situación observada en forma reiterada impidió seguir los planteamientos teóricos tradicionales y se hizo necesario generar una nominación dual para este método –método expositivo demostrativo– que representaría en mejor forma lo observado en el aula.

En tercer lugar, la enseñanza por descubrimiento, por su parte, considera importante que el alumno sea capaz de aplicar sus aprendizajes a situaciones nuevas, previo a la estructuración y organización personal del conocimiento, y por lo mismo le resta relevancia al objetivo de almacenar información y a la tendencia a entregarla ya elaborada. Esto se basa en la idea de que cada persona se representa la experiencia en distintos planos, ya sea a un nivel de representación enactiva, icónica o simbólica, según su estado de desarrollo, características personales e influencia del entorno. Para Bruner (1979), el estudiante debe construir su conocimiento (descubriéndolo) y organizarlo en su estructura cognitiva a través de los

distintos niveles de representación, lo que significa que aprende cuando transforma la información según las reglas con las que representa su experiencia.

El tercer constructo de esta investigación está relacionado con los alumnos y tiene que ver con la representación que los sujetos tienen de la lectura o su conocimiento metacomprendivo. Este saber es crucial porque posee una incidencia muy importante en la forma en que el lector llevará a cabo la tarea de leer. Así, las metas y las expectativas de un lector inicial serán diferentes a las de un lector experto, ya que uno privilegiará el reconocimiento de las letras y la comprensión de cada palabra, mientras otro buscará captar las ideas de unidades textuales mayores. Dentro del conocimiento metacomprendivo de cada sujeto es posible establecer distinciones entre conocimiento de la tarea, de las estrategias y de los textos. El saber de la tarea tiene que ver, por un lado, con la descripción de la tarea cognitiva en sí (leer letras, pronunciar bien, imaginarse el contenido, etc.) y, por otro, con la conciencia de los posibles objetivos que perseguiría un lector y que influirían en su manera de leer. Así, por ejemplo, leer para entretenerse y leer para estudiar se perfilan en la mente de los alumnos mayores como dos tipos de tareas distintas que exigen esfuerzos distintos, los menores todavía no son sensibles a estas diferencias (Peronard y Crespo, 1999, Crespo y Peronard, 1999 y Peronard et al., 2000).

El conocimiento de los textos se refiere a un saber que el sujeto posee sobre el objeto de su lectura. En este sentido, existen dos aspectos a considerar: por un lado, el conocer acerca del texto en sí y de su estructura semántica y, por el otro, el saber acerca del tipo de texto o de lo que Van Dijk y Kintsch (1983) denominan la superestructura (Peronard y Crespo, 1999). Ambos saberes van desarrollándose a medida que un individuo crece: el niño pequeño cree estar enfrentado a un grupo de letras, es decir, considera como objeto central de la actividad lectora a las palabras; mientras los mayores, son capaces de indicar que se encuentran frente a una unidad más compleja en la cual es posible ver unidades mayores (como oraciones o párrafos) e identificar que los contenidos de la lectura pueden poseer jerarquías semánticas distintas (ideas principales, detalles, etc.) a las cuales es necesario prestarles una atención diferente. También va surgiendo a medida que aumenta la edad y experticia del lector su conocimiento de diferentes tipos de textos: como son el formato narrativo de los cuentos y el expositivo o argumentativo propio de los textos de ciencias.

Finalmente, tenemos el conocimiento acerca de las estrategias que se aplican cuando se está realizando una lectura comprensiva y que son especialmente notorias cuando el sujeto se encuentra involucrado en una lectura eferente. Este tipo de lectura –que se asemeja mucho a la tarea de leer para estudiar que se pide en la escuela– tiene como objetivo principal obtener información del texto y almacenarla para utilizarla después (Rosenblatt, 1994). Dentro de este grupo es importante distinguir lo que el lector sabe acerca de las estrategias de planificación (anteriores a la propia acción de leer que permiten al sujeto sopesar la tarea futura y calcular tiempo y esfuerzo); también lo que pudiera conocer sobre aquellas que se llevan a cabo durante la lectura o estrategias de comprensión, como subrayar, parafrasear o construir esquemas y por último, tenemos las estrategias remediales (referidas a lo que el sujeto implementa para reparar errores de

comprensión que se han producido durante la lectura) y de evaluación (cuando el sujeto desea constatar si el objetivo de lectura ha sido cumplido adecuadamente o si es necesario volver a realizar la tarea en forma parcial o total).

Por su parte, el constructo rendimiento escolar se consideró como “el grado o medida con que un alumno o grupo de alumnos logra los fines propios de un nivel determinado del sistema educativo sobre la base de que esa medida general resulta de una medición, o de la combinación de dos o más medidas parciales propias de cada materia o actividad y que integran dicho nivel educativo” (Maticcolli en Rodríguez 1989, p. 81). Ramo y Gutiérrez (1995) definen el término como las expresiones tanto cuantitativas como cualitativas con las que se valora el rendimiento escolar de los alumnos, es decir, las calificaciones serían los criterios que determinan el grado o medida en que éstos logran los objetivos propuestos para su respectivo nivel educativo. Ahmann et al. (1969), plantean que las calificaciones pueden incluir no sólo el rendimiento final de un alumno frente a un objetivo específico, sino también, a veces, se puede tomar en cuenta el esfuerzo de éste y/o su capacidad, lo que hace más difícil establecer calificaciones cuantitativas. Por lo anterior es importante que el profesor tenga en cuenta los criterios que utilizará para evaluar, como así mismo los métodos y procedimientos que le permitirán traducir el rendimiento a calificaciones.

Al pretender relacionar las estrategias metacomprendivas lectoras con el rendimiento escolar, se hace necesario reconsiderar que la metacognición se refiere básicamente a los conocimientos que tienen los sujetos acerca de su propia cognición, lo que les permite prever acciones y anticipar ayudas para mejorar su rendimiento y resolver en forma adecuada los problemas que se le presentan. Así, Flórez (1999) plantea que lo que interesa en el estudio de la metacognición es la relación entre lo que el sujeto sabe y lo que logra realizar para solucionar un problema o una tarea propuesta, es decir, la regulación de la cognición y del aprendizaje, que son las actividades, procedimientos y procesos que permiten al aprendiz culminar con éxito la solución de todo tipo de problemas. Por su parte, Beltrán y Genovard (1996), postulan que además de tener como referencia las habilidades que definen la capacidad cognitiva, a la hora de explicar el rendimiento final de los alumnos, también es necesario que éstos apliquen la capacidad de procesar, lo que requiere de un buen conocimiento de la propia capacidad de conocer y ejecutar lo aprendido. Los buenos estudiantes rinden mejor porque saben dirigir su pensamiento para alcanzar los objetivos propuestos; saben qué estrategias emplear para adquirir el conocimiento; y cómo, dónde y de qué forma utilizarlo (Beltrán y Genovard, 1996).

La relación planteada entre estrategias metacomprendivas lectoras y rendimiento escolar adquiere mayor sentido si se considera que una buena enseñanza, que busca formar buenos lectores, debería asegurar en los alumnos el desarrollo de las estrategias necesarias para lograr una comprensión eficiente de la lectura, como también capacitarlos para controlar y evaluar sus propias lecturas conforme al nivel de exigencia requerido y a los conocimientos previos adquiridos. Estas actividades autorregulatorias actuarían como mediadoras entre las características contextuales, personales y el rendimiento escolar. Dentro de las características contextuales vale la pena detenerse en dos variables ampliamente mencionadas

en la literatura, por la incidencia que poseen sobre la metacomprensión y el rendimiento, nos estamos refiriendo al clima de aula y a los métodos de enseñanza.

Pintrich en González y Rinaudo (2002) plantea que no sólo las características culturales, demográficas o de personalidad de los sujetos, como tampoco las características contextuales del ambiente sala de clases y los métodos de enseñanza por sí solos serían las que influyen en el rendimiento; sino que este se vería fuertemente influenciado por la autorregulación de la cognición, motivación y comportamiento que mediatizan las relaciones entre las personas, el contexto y el rendimiento eventual. Beltrán y Genovard (1996) indican que la mejora del rendimiento requiere que los estudiantes dominen las estrategias cognitivas y metacognitivas, pero también que se incrementen las creencias en las propias posibilidades (autoeficacia) y se atribuya un valor intrínseco a las tareas y a las materias escolares que forman parte del currículo a aprender.

Lo anteriormente expuesto corresponde a la base de sustentación teórica de la investigación realizada que pretende relacionar las variables clima de aula, métodos de enseñanza, metacomprensión lectora y rendimiento escolar.

METODOLOGÍA

El marco general de la investigación se ubica en el estudio de casos. Se realizó un análisis en detalle de las variables propuestas: *clima social de aula, métodos de enseñanza, nivel metacomprensivo lector y rendimiento escolar*. El énfasis del estudio estuvo orientado a la descripción de las variables para luego, a través del análisis, representar la realidad.

La unidad de análisis seleccionada correspondió a 8 cursos de octavo año básico pertenecientes a establecimientos educacionales municipalizados de la comuna de Villa Alemana, 5ª Región de Chile, donde los casos son los cursos con su nivel metacomprensivo lector promedio (evaluado con el instrumento MCL), el rendimiento obtenido por los alumnos al final del período escolar, el clima de aula (determinado por el Inventario "Mi Clase") y el método de enseñanza implementado en forma preferente por el profesor en la asignatura de Comunicación y Lenguaje (identificado mediante la observación persistente). Las razones que motivaron seleccionar dicha asignatura tienen que ver con el hecho que estos docentes son los principales encargados de desarrollar la habilidad de la comprensión lectora en los alumnos y, por ende, su accionar debería influir en el desarrollo de su conocimiento metacomprensivo de la lectura. El levantamiento de la información se realizó durante en primer y segundo semestre del año 2002.

Se utilizaron como técnicas de recolección de información:

- *Variable Metacomprensión Lectora*: Cuestionario de Metacomprensión Lectora (Peronard, et al 2002). Consiste en un cuestionario de 49 preguntas de opciones múltiples estructurado de acuerdo a los temas centrales del conocimiento metacomprensivo (tarea, texto y estrategia). Cuestionario validado por Lillo, et al. (2003).
- *Variable rendimiento escolar*: se utilizaron los promedios curso de calificaciones obtenidos por los alumnos en el período correspondiente.

- *Variable Clima de Aula*: Se utilizó el “Inventario Mi Clase” (IMC). El IMC se caracteriza por ser una medida de alta inferencia y constituye una versión simplificada del “Inventario de Ambiente de Aprendizaje” (IAA). Fue adaptado por Ascorra y Cáceres (2000-2001) para ser utilizado en muestras chilenas. El instrumento está compuesto por 31 ítemes que se subdividen en cinco subescalas: fricción, cohesión, dificultad, competitividad y satisfacción.
- *Variable Método de Enseñanza*: se utilizó la observación persistente, el registro en notas de campo, el análisis de contenido de las notas de campo y su posterior caracterización. Además se construyó una Pauta de Contrastación de Métodos de Enseñanza (Quaas et al., 2002), a fin de corroborar la caracterización producto del análisis de contenido.

En general, se utilizaron técnicas de análisis cuantitativas y cualitativas. Cuantitativas para el instrumento de metacompreensión lectora, el Inventario de Clima de Aula (medio aritmético y desviación estándar) y el reporte de rendimiento y cualitativas para los métodos de enseñanza, donde se realizó tanto el análisis manifiesto como el análisis latente de las notas de campo.

RESULTADOS

El análisis de datos realizado nos muestra que el 88% (siete de ocho cursos) presentan un MCL general *mediano*² (sólo un establecimiento se ubicó en el nivel *bajo*), lo que significa que mayoritariamente los alumnos revelan el comienzo de una concepción cognitiva de la lectura, todavía teñida con intuiciones e impresiones más que una conciencia clara de lo que el fenómeno de la lectura implica. La comprensión de la lectura y sus estrategias se encuentran en una etapa de transición entre lo externo y lo cognitivo, estando definido este último elemento en forma ingenua, refiriéndose principalmente a experiencias de índole afectiva (“me doy cuenta que no entendí porque me enoja”). Estos datos, de acuerdo a otros estudios realizados demuestran que los resultados obtenidos se ubican dentro de la media nacional.

Respecto de los puntajes obtenidos mediante el instrumento “Mi Clase” que evalúa el clima de aula, podemos señalar que de acuerdo a las medidas de tendencia central y dispersión, es claro que las actitudes negativas de los alumnos están acotadas, principalmente, a las dimensiones de fricción (actitud negativa 75.1%), dificultad (actitud negativa 70.7%) y competitividad (actitud negativa 67.6%). Ello nos indica que los sujetos consideran que en las aulas, durante la asignatura de Lenguaje y Comunicación, existe un nivel de conflictividad (evaluado mediante la subdimensión fricción) y complejidad de la tarea escolar (evaluado por la subdimensión dificultad) que resulta inadecuado y perjudicial para el desarrollo de las relaciones humanas. En cuanto al nivel de competición percibido por los alumnos, podemos señalar que la valoración de esta dimensión difiere de las demás dimensiones, por cuanto el promedio general es el más bajo de todas las dimensiones consideradas. Ello es la manifestación más clara de una actitud negativa respecto de este aspecto; de modo tal que es posible señalar que los estudiantes denotan el nivel de competición como un elemento pernicioso que afecta el ambiente de clase.

² Intervalos de puntuación para octavo año básico en puntajes brutos y puntajes T.

Categoría muy baja: puntaje bruto 51-512; puntaje T: menor a 29,97

Categoría Baja: puntaje bruto: 513-649; puntaje T: 30,04-39,99.

Categoría mediana: puntaje bruto: 650-923; puntaje T: 40,06-60,02.

Categoría alta: puntaje bruto: 924-1059; puntaje T: 60,09-69,96.

Categoría muy alta: puntaje bruto: 1060-1440; puntaje T: 70,03-97,82.

³ Cabe consignar que

Del mismo modo, se observó que el trabajo docente estaba centrado principalmente en una metodología expositiva, más bien frontal, de entrega de información, sin dar cabida a la reflexión, situación que explica los resultados obtenidos en conocimiento metacomprendivo lector (mediano). Sin embargo, se observó en algunas aulas el desarrollo de metodologías expositivo-demostrativas y por descubrimiento, como también el uso de metodologías combinadas conforme a la tarea.

En relación al rendimiento, se repite lo observado con el nivel de MCL, en el

Tabla 1. Distribución de Sujetos, Medida de Tendencia Central y Dispersión para las Dimensiones de Clima Social de Aula.

ESTADÍSTICOS	VARIABLES				
	DIFICULTAD	SATISFACCIÓN	COMPETITIVIDAD	COHESIVIDAD	FRICCIÓN
N VALIDOS	522	522	522	522	522
PERDIDOS	0	0	0	0	0
ACTITUD POSITIVA					
frecuencia	153	243	169	235	130
%	29.3%	46,6%	32,4%	45%	24,9%
ACTITUD NEGATIVA					
frecuencia	369	279	353	287	392

88% de los casos (siete de ocho cursos), se observa un rendimiento equivalente a *bueno* (promedio 5,1) y sólo un curso acusa un rendimiento *satisfactorio* con un promedio de 4,7³. Cabe destacar que el curso que obtuvo un rendimiento menor corresponde al único curso cuyo nivel de MCL fue bajo.

Respecto a los resultados de la relación entre las variables en juego, es necesario señalar que no fue posible establecer relaciones intervariables múltiples (metacomprensión, clima de aula, métodos de enseñanza y rendimiento) en consideración al nivel de las variables y a la forma de medición. Así, las variables clima, metacomprensión y rendimiento, si bien en términos absolutos son variables ordinales, dada la forma de medición pueden ser asimiladas a intervalares. En cambio, la variable métodos de enseñanza, dado su carácter nominal, sólo pudo ser medida cualitativamente. Por este motivo el análisis se realizó en pares de variables.

las notas se asignan en un rango de 1 a 7, definiéndose el 4,0 como satisfactorio; el 5,0 como bueno; el 6,0 como muy bueno y el 7,0 como excelente.

⁴ A partir de la media del

Tabla 2. Relación Clima, Promedio MCL y Método Predominante.CECILIA QUAAS
PAULA ASCORRA
LUIS BERTOGLIA[†]

ESCUELA	CURSO	CLIMA	MÉTODO	NOTAS	MCL
Nº1	8ºA	BAJO	EXPOSITIVO-DEMOSTRATIVO	5,0	MEDIANA
Nº2	8ºB	BAJO	EXPOSITIVO-DEMOSTRATIVO	5,1	MEDIANA
Nº3	8ºC	BAJO	EXPOSITIVO /EXP-DEMOSTRATIVO	5,0	MEDIANA
Nº4	8ºA	MODERADO	EXPOSITIVO	5,2	MEDIANA
Nº5	8ºB	BAJO	EXPOSITIVO	5,5	MEDIANA
Nº6	8ºB	MODERADO	DESCUBRIMIENTO	5,0	MEDIANA
Nº7	8º	BAJO	EXPOSITIVO-DEMOSTRATIVO	4,7	BAJA
Nº8	8º	BAJO	EXPOSITIVO / DESCUBRIMIENTO	5,1	MEDIANA

Aludiendo al primer par de variables, clima y metacompreñsion, podemos se-
ñalar que no existe ningun tipo de relacion entre ambos constructos, ni lineal,
ni curvilíneo, ni logarítmico (coeficiente de correlacion de Pearson 0,0011*). En
suma, ambas variables son independientes.

Si bien los anteriores hallazgos parecieran contradecir una gran variedad de in-
vestigaciones que sostienen una fuerte vinculacion entre clima de aula y variables
cognitivas (Assael y Neumann, 1991; Aron y Milicic, 1999), queremos señalar que
esto sólo es aparente. Como ya se ha sostenido en el marco teórico, la relacion
entre las variables cognitivas (metacompreñsion, rendimiento, logro académico)
con el clima del aula, dependerá de la forma en que ha sido definido este con-
structo al interior de cada investigacion.

No obstante la no correlacion encontrada entre las variables clima y metacom-
preñsion como totalidades, puede señalarse que existen algunas subdimensiones
del Inventario "Mi Clase" que sí se relacionan con la variable medida por el
inventario MCL. Así, la subdimension de clima que se involucra de una forma
más clara con la metacompreñsion lectora es dificultad (0,199**). El resto de las
subdimensiones, es decir, competitividad, cohesividad, satisfaccion y friccion, no
correlaciona en forma significativa con dicha variable.

Una posible explicacion para estos resultados podría darse porque la subdimen-
sion dificultad se refiere a la percepcion que tienen los alumnos acerca de las
características de la tarea y, en este sentido, pareciera estar más involucrada
con los quehaceres académicos en los cuales la lectura (y por ende la metacom-
preñsion lectora) juega un rol fundamental. Podría decirse, que lo que prima
en las percepciones medidas bajo el rótulo dificultad, son las relaciones entre
el profesor y el alumno en las cuales el contenido aparece como un mediador
fundamental. No ocurre lo mismo en las otras subdimensiones, donde el énfasis
pareciera estar puesto en el eje relacional, ya sea en la interaccion alumno
- alumno (competitividad, friccion y cohesividad) y la que se establece entre ellos
y el profesor (satisfaccion).

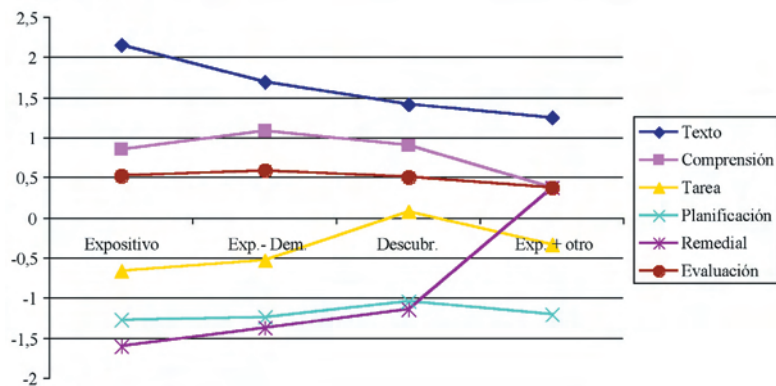
Respecto al segundo par de variables, método de enseñanza y nivel metacom-
preñsivo lector, los resultados globales intervariables no permiten determinar

relación. Es decir, en términos globales ninguno de los métodos pesquisados parece favorecer el desarrollo del conocimiento metacomprendivo en forma general (Quaas y Crespo, 2003).

No obstante lo anterior, al realizar un análisis de puntajes z por subdimensión, se pudo concluir que era posible establecer algunas relaciones sugerentes (Quaas y Crespo, 2003). Por un lado, fue posible establecer que todos los métodos favorecen los resultados referidos a los logros conceptuales (conocimiento de texto). Además se observó que los métodos que implican un rol más activo del alumno (demostrativo y descubrimiento) parecieran favorecer ciertas estrategias de ejecución de la tarea (estrategias de comprensión). Finalmente, se constató que la diversidad de métodos pareciera favorecer estrategias reparatorias (remediales) dando cuenta de un mayor aumento de la capacidad de autoevaluación del alumno frente a tareas cognitivas concretas.

Respecto del tercer par de variables considerado, clima de aula y métodos de enseñanza, es importante señalar y, aunque esté reportado en la literatura, que ambas variables se determinan entre sí. Avanzando hacia un análisis más específico y dando cuenta de nuestros resultados, podemos señalar que al predominar los métodos expositivo y expositivo – demostrativo, se presentaron climas de diversas calidad (climas bajos, climas moderadamente bajos, así como climas altos)⁴. En contraposición con lo anterior, sólo en el caso del predominio del método por descubrimiento fue posible observar climas de aula moderadamente altos. Es decir, que el método por descubrimiento pareciera favorecer un mejor clima de aula, lo cual es atribuible a los espacios de interacción y libertad que

Gráfica 1. Relación Subdimensiones MCL con Métodos de Enseñanza.



este método supone.

Finalmente, al relacionar las estrategias metacomprendivas lectoras y rendimiento escolar, encontramos en todos los casos una relación positiva débil y significativa. La correlación total obtenida entre el conjunto de estrategias metacomprendivas y rendimiento asciende a 0,257, siendo también positiva débil y significativa al 0,01.

grupo y considerando un intervalo de 1,5 DS se categorizó la escala "Mi Clase".

DISCUSIÓN

Si bien el análisis de los datos no permite desarrollar conclusiones absolutas y que permitan generalizar los hallazgos encontrados, sí es posible hablar de ciertas tendencias que permiten establecer una conexión entre las tres variables en estudio.

En primer lugar, es necesario señalar que los climas de aula más positivos se desarrollan más ampliamente en aquellas aulas donde el enfoque metodológico permite al alumno un espacio de creación, espontaneidad intelectual y relaciones entre pares y entre éstos y el profesor, dato que se evidencia en la relación reportada entre clima y método por descubrimiento. Así mismo, es posible señalar

Tabla 3. Matriz de Correlación entre cada Estrategia Metacomprendiva y Rendimiento Escolar (coeficiente de correlación Pearson)

	PLANIFICACIÓN	COMPRENSIÓN	REMEDIAL	EVALUACIÓN	RENDIMIENTO
PLANIFICACIÓN	1	0,319**	0,213**	0,236**	0,135**
COMPRENSIÓN	0,319**	1	0,273**	0,402**	0,171**
REMEDIAL	0,213**	0,273**	1	0,336**	0,179**
EVALUACIÓN	0,236**	0,402**	0,336**	1	0,209**
RENDIMIENTO	0,135**	0,171**	0,179**	0,209**	1

** Correlación significativa al 0,01 (2-colas).

que el clima de aula sólo gravita en el desarrollo de la metacomprensión si está involucrado con aspectos académicos, observados en la investigación mediante la correlación significativa entre dificultad y metacomprensión. Si por el contrario, el profesor sólo busca contener afectivamente a los alumnos, gesto que se evidencia en las áreas más afectivas-relacionales, como satisfacción, fricción y cohesividad, los resultados de metacomprensión no se ven favorecidos.

Cabe señalar, además, que si bien el desarrollo puramente conceptual de los contenidos puede ser favorecido por cualquier método (conocimiento de texto en el MCL), sólo se puede lograr una reflexión profunda y efectiva de los aspectos estratégicos, que involucra la lectura, si se utiliza una variedad de métodos por parte del profesor o se implementan aquellos métodos que implican un rol más activo por parte del alumno.

Al observar los valores de correlación por subestrategias metacomprendivas y el valor de correlación entre el conjunto de ellas y el rendimiento, se puede apreciar que el valor conjunto resulta ser el más elevado, lo que estaría indicando no sólo que a mayor conocimiento de estrategias metacomprendivas existiría un mejor rendimiento, sino también que existe la probabilidad que el uso conjunto de estrategias permite mejorar el rendimiento, planteamiento que es congruente con lo que dice Beltrán y Genovard (1996), quienes afirman que la metacognición juega un papel importante en el aprendizaje escolar contribuyendo a incrementar la eficacia en el rendimiento académico de los estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ahmann, J., Glock, M. y Wardegerg, H. (1969) *Evaluación de los alumnos de la escuela primaria*. Madrid: Aguilar.
- Ausubel, D. (1976). *Psicología Educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Arón, A. y Milicic, N. (1999). *Clima social y desarrollo personal: un programa de mejoramiento*. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- Ascorra, P. y Cáceres, P. (2000-2001) Evaluación de los aspectos psicométricos del inventario de clima de aula "Mi Clase". *Revista Enfoques Educativos*, vol. 3 (Nº 2). Pag. 117-134. Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- Assael, J. y Neumann, E. (1991) *Clima emocional de aula*. Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación. Santiago de Chile: PIIE.
- Beltrán, J. y Genovard, C. (1996) *Psicología de la instrucción: variables y procesos básicos*. Madrid: Síntesis S.A.
- Bruner, J. (1979) Algunos elementos del descubrimiento, en Shulman, L. y E. Keislar. *Aprendizaje por Descubrimiento. Evaluación Crítica*. México: Trillas.
- Crespo, N. y Peronard, M. (1999) El conocimiento metacomprendivo en los primeros años escolares. *Revista Signos* Nº 45-46, 103-119. Universidad Católica de Valparaíso.
- Flavell, J. (1985) *Cognitive development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Flórez, R. (1999) *Evaluación pedagógica y cognición*. Bogotá: McGraw-Hill Interamericana Editores, S.A.
- Gómez, D.; Valle, A. y Pulido, M. (1989) Evaluación estructural del clima socio-escolar en alumnos de enseñanza media de Galicia. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 42(3), 367-376.
- González, A. y Rinaudo, C. (2002) Estrategias de aprendizaje. Comprensión de la lectura y rendimiento académico. *Lectura y Vida*, 3, 40-48.
- Irureta, A. (1995) Evaluación del clima motivacional de clase. *Revista de Psicología de la PUCP*. Vol N XIII. Nº2.
- Lillo, L.; Rebolledo, C. y Romo, V. (2003) *Manual para el Cuestionario de Metacompreensión Lectora (MCL): Administración, Codificación, Cómputo e Interpretación*. Registro P.I.I. Nº 132219. Tesis de Título y Grado. Escuela de Psicología. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Nérci, I. (1982) *Hacia una Didáctica General Dinámica*. Argentina: Kapelus Ediciones.
- Peronard, M. y Crespo, N. (1999) Desarrollo del conocimiento metacomprendivo: Una propuesta de medición. *Bitácora del XII Congreso Internacional de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (A.L.F.A.L.)*.
- Peronard, M., Crespo, N. y Velásquez, M. (2000) La evaluación del conocimiento metacomprendivo de la lectura en alumnos de Educación Básica. *Revista Signos* Nº47, UCV. Valparaíso, Chile. pp-167-181.
- Peronard, M.; Velásquez, M.; Crespo, N. y Avalos, M. (2002) Un instrumento para medir metacompreensión lectora. *Revista Infancia y Aprendizaje*. Madrid, España. pp. 131-145.
- Quaas, C.; De Cea, V. y González, S. (2002) Pauta de Identificación de Métodos de Enseñanza. *Revista Enfoques Educativos*, vol. 4 (Nº1), Universidad de Chile. pp. 127-150.
- Quaas, C. y Crespo, N. (2003) ¿Inciden los métodos de enseñanza del profesor en el desarrollo del conocimiento metacomprendivo de los alumnos? *Revista Signos*, 36 (54). ILCL. PUCV. pp. 225-234.

- Ramo, Z. y Gutiérrez, R. (1995) *La evaluación en la educación primaria. Teoría y práctica*. Madrid: Escuela Española.
- Rodríguez, S. (1989) *Factores de rendimiento escolar*. Barcelona: Oikos-tau, S.A. Ediciones.
- Ryan, A.; Gheen, M. y Midgley, C. (1998) Why do some students avoid asking for help? An examination of the interplay among students' Academic efficacy, teachers' social-emotional role, and the classroom goal structure. *Journal Of Educational Psychology*, 90(3), 528-535.
- Smith, F. (1983) *Comprensión de Lectura*. México:Trillas.
- Van Dijk, T. y Kintsch, W. (1983) *Strategies of Discourse comprehension*. USA, New York: Academic Press.
- Vygotsky, L. (1991) Prefacio al libro de A.N. Leontiev *Desarrollo de la memoria*, en Vygotsky L.S. *Obras Escogidas*, Tomo I. Madrid: Visor. 1991. pp. 48-63.
- Villar, L. (1992) *Clima Organizativo y de Aula. Teorías, modelos e instrumentos de medida*. Euskadi: S.C.P.