

EL AULA COMO CONTEXTO PARA EL DESARROLLO DEL CONOCIMIENTO METACOMPRESIVO

El Aula y el Conocimiento Metacomprendivo¹

Nina Crespo²

Cecilia Quaas Fernandois³

Paula Ascorra Costa⁴

Abstract

The objective of this article is to investigate the influences that classroom organizational climate would have on both the classroom and on the teacher's methods for developing metacomprehensive knowledge of his/her student's reading. The sample consisted of 720 Chilean eighth graders. MCK (metacomprehensive knowledge) tests and the questionnaire 'Mi clase' (Classroom atmosphere) were applied, and teachers' classes were observed, considering expository, expository – demonstrative and by – discovery methods. Data analysis was carried out later; this analysis showed no over-all correlation of the variables. Nevertheless, atmosphere referred to academic difficulty is observed to favor metacomprehension as a whole. On the other hand, it was observed that a separate use of methods develops conceptual aspects of metacomprehension, but only the implementation of the three methods guarantees a strategic development.

Resumen

Este artículo da cuenta de las influencias que tendrían el clima organizacional en el aula y los métodos de enseñanza del docente en el desarrollo del conocimiento

¹ Investigación parcialmente financiada por Proyecto FONDECYT N° 1010319.

² Dra. en Lingüística, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. E-mail: ncrespo@ucv.cl

³ Dra. en Ciencias Humanas, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. E-mail: cquaas@ucv.cl

⁴ Dra. en Psicología, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. E-mail: pascorra@ucv.cl

metacomprendivo lector de los alumnos. Se trabajó con 720 sujetos de octavo año de Enseñanza Básica de una comuna de Chile. Se administraron las pruebas MCL (conocimiento metacomprendivo) y el cuestionario “Mi clase” (clima de aula) y se observaron las clases de sus docentes considerando los métodos expositivo, expositivo- demostrativo y por descubrimiento. Luego se realizó un análisis de los datos que no permitió demostrar una relación de las variables en forma global. No obstante, se observó que la subdimensión de clima referida a la dificultad académica era la que favorecía la metacomprensión como un todo. Por otra parte, se constató que el uso de los métodos aislados desarrollaba aspectos conceptuales de la metacomprensión, pero sólo la implementación conjunta de los tres garantizaba el desarrollo de lo estratégico.

Introducción

Numerosos autores (Smith, 1983 y Peronard, 1993, entre otros) han hecho hincapié en el carácter activo de la lectura. Ellos señalan que el lector no es un receptor pasivo de información; sino que leer implica una actitud activa y consciente. Esta idea trae a colación los aspectos metacognitivos de la lectura. El término fue planteado originalmente por Flavell (1985) para todos los procesos cognitivos e implica que todo sujeto es capaz de controlarlos para cumplir una meta (aplicando estrategias) y que posee conocimientos respecto a ellos y a los factores que pueden influenciarlos. Esto es coherente con la idea de Vigotsky (1991), quien sostiene que el desarrollo de los procesos psicológicos superiores no implica necesariamente una expansión o crecimiento de los mismos, sino un desarrollo por parte del sujeto de la capacidad de regularlos. Aplicado al concepto de lectura comprensiva, los autores - como Brown, 1981; Backer, 1991 y Garner (1994); Peronard et al. (2000) – utilizan el término metacomprensión; involucrando dos aspectos: el conocimiento y el control.

Ahora bien, al indagar acerca de los factores que influyen en el desarrollo del primero de estos aspectos, es decir el conocimiento metacomprendivo, diversos

autores (Brown, 1981; Backer, 1991; Peronard et al. 2000; Mateos, 2001, entre otros) coinciden en señalar que se desarrolla a medida que aumenta la edad del sujeto, cambiando también las posibilidades de explicitud del mismo (Karmiloff-Smith, 1992). Asimismo, hay algunos estudios que indicarían diferencias aparentemente relacionadas con el género (García, 2000) que indicarían rasgos cualitativamente diferentes (más que cuantitativamente) entre los conocimientos que son capaces de explicitar mujeres y varones de la misma edad. No obstante, además de los rasgos intraindividuales queda por ver qué factores ambientales, especialmente del mundo escolar en el cual se gesta la lectura, favorecerían el desarrollo del conocimiento metacomprendivo.

Dando respuesta a esta interrogante, nuestra investigación tuvo como objetivo pesquisar las posibles influencias que tienen el clima organizacional en el aula y los métodos de enseñanza en el desarrollo del conocimiento metacomprendivo que demuestran poseer los alumnos de enseñanza básica.

En relación a clima educacional en el aula no es difícil imaginar la vinculación que este constructo posee con el de 'clima organizacional'. En efecto, en los años sesenta el enfoque sistémico entra con gran fuerza en la teoría administrativa y organizacional, exigiendo ampliar la perspectiva de análisis - hasta ese momento centrada en la comprensión de elementos particulares - hacia la consideración de las organizaciones como sistemas formados por interrelaciones que múltiples componentes, en varios niveles estructurales y funcionales, establecen entre sí.

De acuerdo a esta perspectiva, se conciben los sistemas educacionales como fenómenos constituidos por elementos interrelacionados que configuran mucho más que la suma de sus partes y que, producto de relaciones consistentes y estables, constituyen unidades diferenciadas del contexto, en las que es apreciable una membrana o contorno virtual que permitiría distinguirlas como sistemas. Dicha membrana organizacional es homologada a los conceptos de "atmósfera", "clima" o

“personalidad” que poseerían los establecimientos, postulándose que así como es posible identificar una cualidad o particularidad ambiental en un momento y espacio determinado, también es posible determinar un ambiente o clima dentro de una escuela y, más particularmente, al interior de una sala de clase.

Es en este sentido que se ha postulado que el clima de aula cumple con dos propiedades fundamentales de los sistemas. Por una parte, permite identificar el sistema, en este caso el aula y, por otra, determina los límites y posibilidades del tipo y calidad de interacciones y relaciones que se desarrollarán al interior de la misma. Son precisamente estas dos funciones las que se vinculan estrechamente con las posibilidades de enseñar que tenga el profesor y con el deseo de aprender que exhiban los alumnos al interior de una sala de clase.

Bajo este contexto se define clima como la suma de percepciones o la percepción promedio que tienen los individuos acerca de una multiplicidad de variables ambientales internas, que afectarían el comportamiento y que, en conjunto, ofrecen una visión global del establecimiento.

Tradicionalmente, las diversas técnicas que se han desarrollado para evaluar lo que denominamos Clima Educativo y Clima de Aula, se basan fundamentalmente en la construcción de cuestionarios estandarizados, administrados a los alumnos, en los que se les pregunta acerca de sus percepciones respecto de diversas variables del establecimiento; es decir, todos los cuestionarios de clima son instrumentos multidimensionales.

De acuerdo a Guzmán, Correa y Tirado (2000) la Escuela es – a la vez - un producto social y un factor socializador. Es decir, la Escuela educa y es educada por la sociedad. Lo anterior sugiere que es imposible separar el contexto social de la sala de clase en el cual se suscita la educación, del estilo educativo que promueve el

profesor en interacción con sus alumnos. Por lo tanto, la posibilidad de aprender que tengan los estudiantes se vinculará, estrechamente, con las características que presente el clima de aula.

Dado que, bajo esta perspectiva, el proceso de enseñanza y aprendizaje implica una situación dialógica e interactiva que transcurre en un contexto específico, es que se postula que el modo en que estén organizadas las relaciones entre profesores y alumnos y entre éstos entre sí, afectará los resultados de aprendizaje, imponiendo grandes posibilidades o límites restrictores a los procesos de comunicación, participación, toma de decisiones, eficacia de la labor realizada y el placer por el trabajo escolar.

La importancia del ambiente de aprendizaje ha sido destacada por distintos investigadores (Arón y Milicic, 1999; Baltar, 1997, Cornejo y Redondo, 1997) quienes sostienen que la posibilidad que la escuela sea significada por el alumno como una experiencia emocionalmente positiva va a depender en gran medida del ambiente que logren crear los alumnos y los profesores en el contexto educacional. Hay ambientes en los cuales los alumnos se sienten respetados en sus diferencias y falencias, sienten el apoyo y la solidaridad de sus pares y profesores, se sienten identificados con un curso y una escuela particular, perciben que lo que aprenden es útil y significativo; todas éstas son características propias de climas de aula positivos. Por el contrario, existen ambientes escolares que producen irritación, estrés, depresión, falta de motivación, apatía por el colegio, temor al castigo y la equivocación; a este conjunto de características del ambiente es a lo que se denomina clima de aula negativo.

Mientras que diversas investigaciones demuestran que existe una asociación directa entre climas positivos y una alta autoestima (Hodge et al., 1990; Assael y Neumann, 1991; López 1992; Anderson, 1982), entre clima y rendimiento escolar (Villar, 1992, Gómez et al., 1989) entre clima y salud mental (Cheng, 1994); se

espera que climas negativos tiendan a influir a los alumnos construyendo sujetos inseguros de sí mismo, poco propositivos, poco solidarios, poco participativos y con inadecuados esquemas cognitivos.

No obstante estos interesantes hallazgos, 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 han puesto en discusión dicho constructo. Lo anterior debido a que la utilización del mismo está permeada por una gran ambigüedad; es decir, se utiliza el constructo genérico de “Clima de aula” para designar una amplia gama de ambientes escolares, sin especificar qué variables primarían en ellos ni qué vinculaciones específicas tendría dichas variables con relación a variables tales como autoestima, aprendizaje, rendimiento, etc. En consideración de lo anterior, es conveniente señalar que es imposible hablar de una concepción unívoca de clima de aula, ya que su significación dependerá de la concepción teórica de clima desarrollada por cada autor y su posterior operativización en un instrumento de medición que contemplará dimensiones diversas.

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 clima de aula y resultados de aprendizaje y comportamentales. 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. A modo de organizar la gran diversidad de concepciones imperantes, Anderson (1982) propone una taxonomía conformada de cuatro categorías referentes al clima educativo, las cuales abarcan las diversas conceptualizaciones, postulando la siguiente clasificación: Ecología (hace referencia a las características físicas del edificio tales como tamaño, distribución, localización geográfica, etc.); Medio (hace referencia a las características y moral de profesores y alumnos); Sistema Social (hace referencia a la organización administrativa. Considera dimensiones tales

como: programa instruccional, agrupamiento según habilidades, relación dirección profesorado, relación alumnos profesores, relación alumnos - alumnos, relación profesores - profesores, relaciones comunidad – escuela) y Cultura (hace referencia al compromiso de los profesores, normas de los compañeros, énfasis en la colaboración, expectativas, énfasis en las cuestiones académicas, etc.).

En función de lo anteriormente enunciado, en la investigación que realizamos y que reportamos en el presente artículo, se trabajó a nivel de clima de aula, focalizando la indagación de la información en la categoría “sistema social”. Es por tal motivo que se habla de clima social de aula y lo entendemos como la representación cognitiva que los alumnos se formulan acerca de la calidad de las relaciones y la naturaleza de las interacciones entre compañeros y entre éstos y el profesor; la calidad de las relaciones y la naturaleza de las interacciones con los contenidos o materias de una asignatura y el nivel de conflicto (confrontación/colaboración) que se presenta entre los compañeros. Por lo tanto, las subdimensiones consideradas en el instrumento fueron:

Tabla N° 1
Dimensiones del Constructo Clima de Aula

FRICCIÓN	Grado de desacuerdo, tensión y antagonismo que se produce en la clase. Nivel de conflictividad que manifiestan entre sí los miembros de una 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 permitió nominar los métodos de enseñanza como: expositivo, expositivo-demostrativo y por descubrimiento.

En primer lugar, la enseñanza expositiva se basa en el aprendizaje por asimilación propuesto por Ausubel (1978) en Arancibia et al. (1997), 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.

Una forma que tiene el profesor de influir en este desarrollo es a través del método de enseñanza que emplea en el aula. Así Ausubel (1978) en Arancibia et al. (1997: 89-90), señala que esto sucede "*sustantivamente*, por la presentación de conceptos y principios unificadores inclusivos, con mayor poder explicativo y propiedades integradoras, y *curricularmente*, por dos vías que se superponen: a) métodos apropiados de presentación y organización de los contenidos programáticos así como de la evaluación del aprendizaje significativo de los mismos y b) manipulación adecuada de las variables cognoscitivas, motivacionales, personales y sociales".

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, reconciliación integradora, 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, se hará referencia al 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.

Nérici (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.

Como método de enseñanza, la enseñanza por descubrimiento, busca en un primer nivel, alcanzar objetivos de aplicación. Con los objetivos de aplicación se persigue que el alumno traduzca o interprete lo comprendido, es decir, supone una comprensión previa de un método o concepto (podría ser a través de un aprendizaje asimilativo por ejemplo), pero en realidad se entiende que no hay una real comprensión sino hasta que es capaz de su aplicación. Esto implica que el alumno sea capaz de describir e interpretar la situación y que establezca relaciones entre los factores relevantes, que pueda seleccionar y aplicar reglas y métodos, y que saque conclusiones.

Finalmente, 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 metacomprendido. 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 metacomprendido 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 consciencia 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 o considerar 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).

Metodología

Para dar cuenta de la interrelación entre clima de aula, métodos de enseñanza y conocimiento metacomprendido se utilizó el enfoque de investigación total (Cerdeña, 1989) la cual combina la metodología y técnicas cualitativas y cuantitativas.

El marco general de la investigación se ubica en el estudio de casos, considerando que se realizó un análisis con detalle de las variables propuestas: *clima organizacional en el aula, nivel metacomprendido lector y métodos de enseñanza*. 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 16 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 metacomprendido lector promedio, 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. 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 metacomprendido de la lectura.

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 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 ítems que se subdividen 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 metacomprensión lectora el Inventario de Clima de Aula (medio aritmético y desviación estándar) 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 94% de los establecimientos presentan un MCL general *mediano* (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 enojo"). Estos datos, de acuerdo a otros estudios realizados (Romo et al., 2002) demuestran que los resultados obtenidos se ubican dentro de la media nacional.

Respecto de los puntajes obtenidos mediante el instrumento "Mi Clase" que evalúa 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, la cual presenta gran dispersión en torno a su media, 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.

Tabla N° 2
Distribución de Sujetos y Medida de Tendencia Central y Dispersión
para las Dimensiones de Clima Social de Aula

ESTADISTICOS	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
PORCENTAJE	29,3 %	46,6 %	32,4 %	45 %	24,9 %
ACTITUD NEGATIVA					
FRECUENCIA	369	279	353	287	392
PORCENTAJE	70,7%	53,4 %	67,6 %	55 %	75,1 %
MEDIA	2,17	1,83	1,59	1,80	2,0
MEDIANA	2,33	1,75	1,5	1,66	2,14
D. ESTÁNDAR	0,45	0,63	0,6	0,6	0,45

Del mismo modo, se observó que el trabajo docente estaba centrado 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, la prevalencia del método expositivo no fue absoluta, ya que se observó en algunas aulas el desarrollo de metodologías expositivo- demostrativas y por descubrimiento. Por otra parte, también cabe señalar la existencia de una diferencia muy notoria entre los docentes: había profesores que preferían utilizar siempre un mismo método, mientras que otros combinaban métodos distintos.

Tabla N° 3
Relación Clima, Promedio MCL y Método Predominante

ESCUELA	CURSO	CLIMA	MCL(X)	MÉTODO
N° 1	8°A	Moderado	738.65	Expositivo
N° 1	8°B	Bajo	710.05	Expositivo
N° 2	8°A	Bajo	687.02	Expositivo-Demostrativo
N° 2	8°B	Bajo	670.23	Expositivo-Demostrativo
N° 2	8°C	Bajo	677.84	Expositivo-Exp.-Demostrativo
N° 3	8°A	Moderado	674.09	Expositivo
N° 3	8°B	Bajo	660.31	Expositivo
N° 4	8°A	Moderado	758.53	Descubrimiento
N° 4	8°B	Moderado	725.05	Expositivo-Demostrativo
N° 4	8°C	Moderado	718.79	Expositivo-Demostrativo
N° 5	8°B	Moderado	681.25	Descubrimiento
N° 6	8°A	Bajo	671.43	Expositivo-Demostrativo
N° 6	8°B	Moderado	660.08	Expositivo-Demostrativo
N° 7	8°	Moderado	651.93	Expositivo
N° 8	8°	Bajo	635.67	Expositivo-Demostrativo
N° 9	8°	Bajo	743.05	Expositivo-Descubrimiento

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 y métodos de enseñanza) en consideración al nivel de las variables y a la forma de medición. Así, las variables clima y metacomprensión, 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.

Aludiendo al primer par de variables, clima y metacomprensión, podemos señalar que no existe ningún tipo de relación entre ambos constructos, ni lineal, ni curvilíneo, ni logarítmico (coeficiente de correlación de Pearson 0,0011*). En suma, ambas variables son independientes.

Si bien los anteriores hallazgos parecieran contradecir una gran variedad de investigaciones que sostienen una fuerte vinculación entre clima de aula y variables cognitivas (Assael y Neumann, 1991; Arón y Milicic, 1999), queremos señalar que esto sólo es aparente. Como ya se ha sostenido en el marco teórico, la relación entre las variables cognitivas (metacomprensión, rendimiento, logro académico) con el clima del aula, dependerá de la forma en que ha sido definido este constructo al interior de cada investigación.

No obstante la no correlación encontrada entre las variables clima y metacomprensión 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, las subdimensión de clima que se involucra de una forma más clara con la metacomprensión lectora es dificultad (0,199**). El resto de las subdimensiones, es decir, competitividad, cohesividad, satisfacción y fricción, no correlaciona en forma significativa con dicha variable (aunque estas subdimensiones sí correlacionan en forma significativa con algunas de las subdimensiones del instrumento MCL, resultados reportados por Crespo y Ascorra, 2003).

Una posible explicación para estos resultados podría darse porque la subdimensión dificultad se refiere a la percepción 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 metacomprensión 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 interacción alumno – alumno (competitividad, fricción y cohesividad) y la que se establece entre ellos y el profesor (satisfacción).

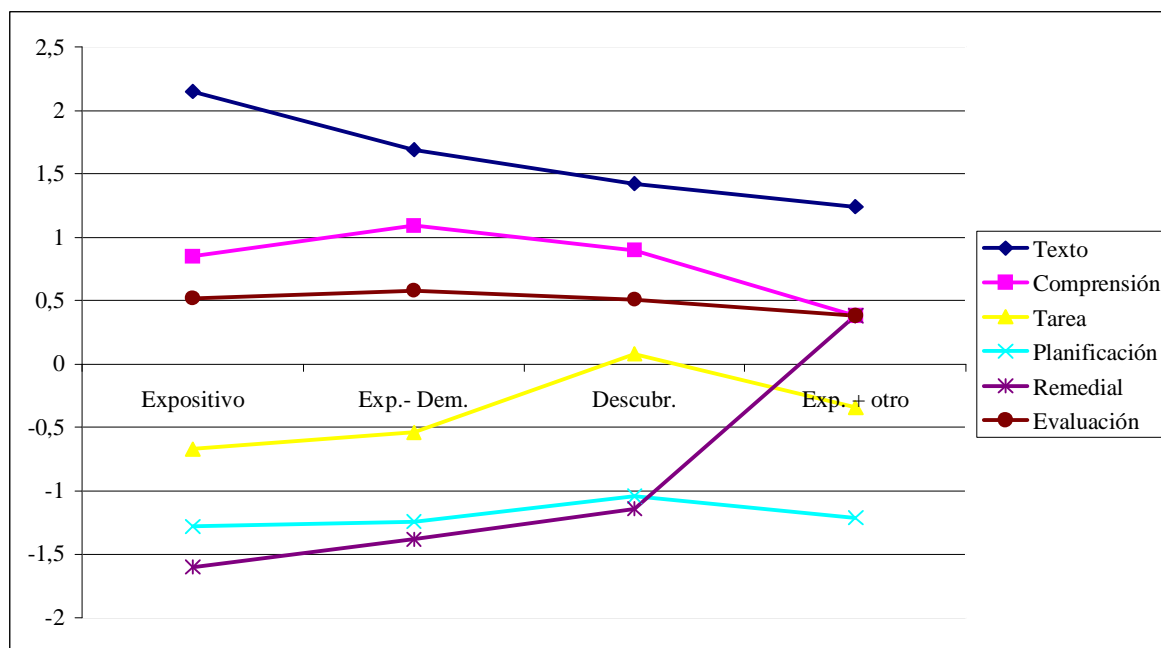
Respecto al segundo par de variables, método de enseñanza y nivel metacomprendivo lector, los resultados globales intervencionales no permiten determinar relación. Es decir, en términos globales ninguno de los métodos pesquisados parece favorecer el desarrollo del conocimiento metacomprendivo en forma 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.

Tabla 4
Relación Subdimensiones MCL con Métodos de
Enseñanza en puntajes z

	Expositivo	Expositivo - Demostrativo	Descubrimiento	Exp. + otro
Texto	2,15	1,69	1,42	1,24
Comprensión	0,85	1,09	0,9	0,38
Tarea	-0,67	-0,54	0,08	-0,34
Planificación	-1,28	-1,24	-1,04	-1,21
Remedial	-1,6	-1,38	-1,14	0,38
Evaluación	0,52	0,58	0,51	0,38

Figura N° 1
Relación Subdimensiones MCL con Métodos de Enseñanza



Finalmente, 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 diversa calidad; (climas bajos, climas moderadamente bajos, así como climas altos). 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 este método supone.

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.

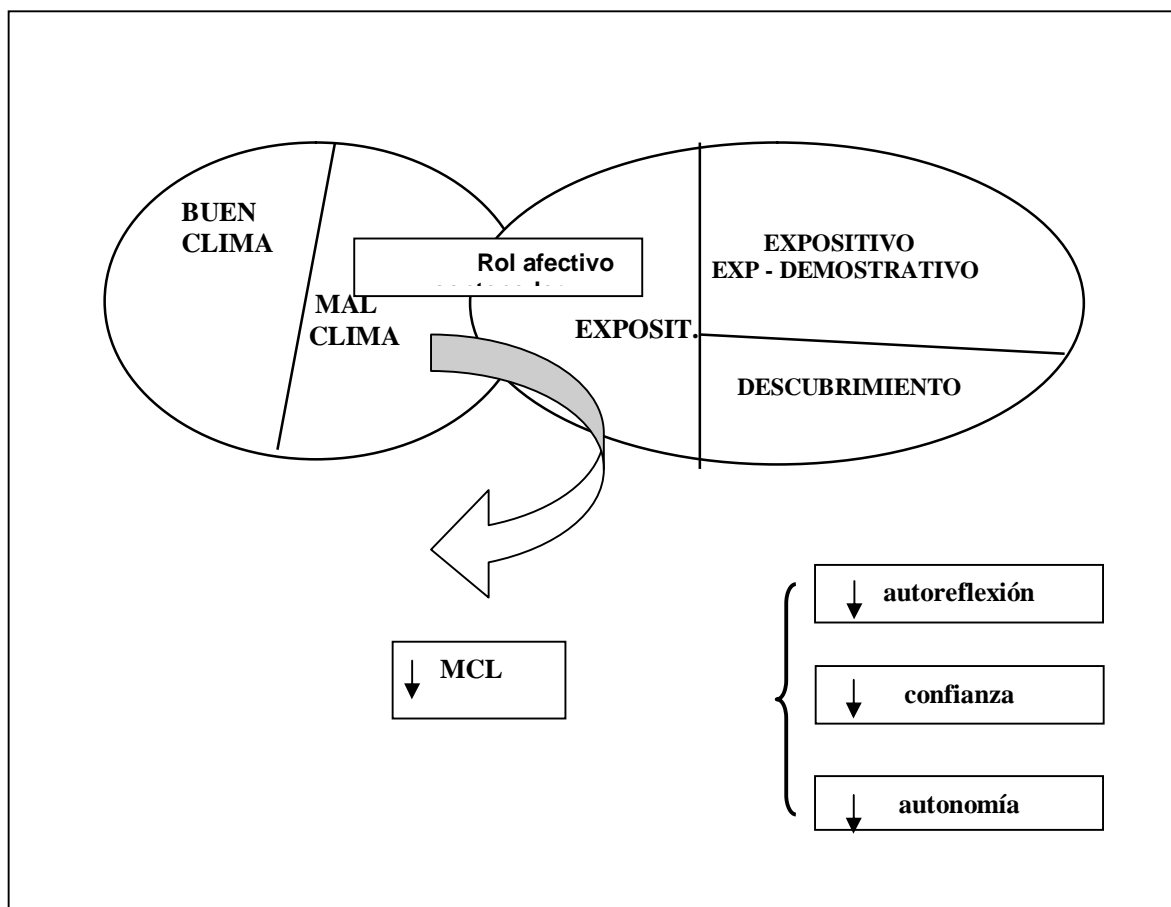
En primer lugar, es necesario señalar que los climas de aula más positivos se desarrollan más ampliamente en aquellas aulas donde el enfoque metodológico permite al alumno un espacio de creación, espontaneidad intelectual y relaciones entre pares y entre éstos y el profesor, dato que se evidencia en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

A manera de síntesis final, y volviendo a nuestro objetivo general: "pesquisar las posibles influencias que tienen el clima de aula y los métodos de enseñanza en el conocimiento metacomprensivo sustentado por los alumnos de Enseñanza Básica", es posible afirmar que el clima de aula observado (mayoritariamente bajo), los métodos de enseñanza identificados (principalmente expositivo), influirían en el conocimiento metacomprensivo lector mediano. De esta manera, podría decirse que

la escuela no posibilitaría el aprendizaje de la lectura como actividad intencional, fenómeno concomitante con la metacompresión. Adentrándonos analíticamente en los resultados obtenidos, podemos señalar que un rol docente contenedor afectivo sumado a un método de enseñanza expositivo, supone una baja confianza del alumno en su capacidad de construir su propio conocimiento. Esto lo pone en una posición de dependencia con el profesor y de baja autonomía y autoreflexión en su aprendizaje. Son precisamente estas competencias las que subyacen al conocimiento metacompresivo (Burón, 1993).

Figura N° 2
Relación Clima, Métodos y MCL



Conclusiones

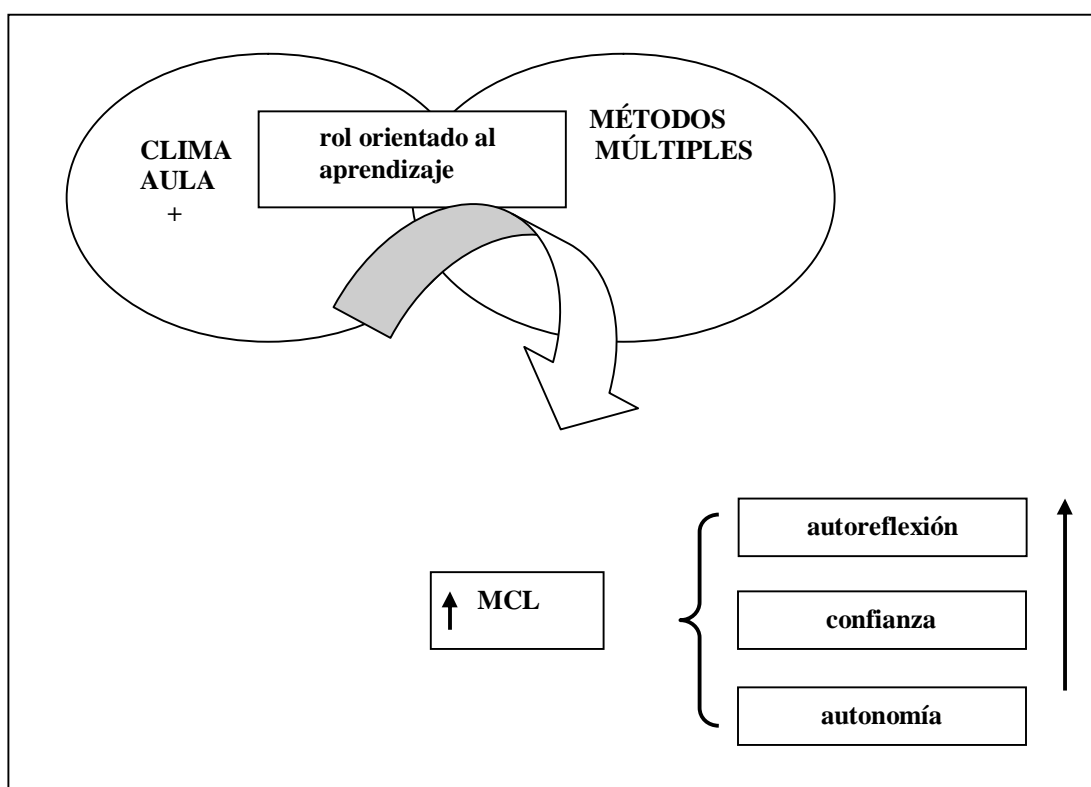
Una primera reflexión que se nos impone al ver los resultados de nuestros alumnos en conocimiento metacomprendido es que éste coincide con el promedio nacional. En otras palabras, es posible afirmar que el estudiante promedio en Chile que cursa octavo básico tiene una teoría ingenua de la lectura, que media entre lo afectivo y lo cognitivo. Es decir, un joven escolarizado de trece años no es todavía totalmente autónomo para manejar la lectura como una herramienta que le permita adquirir conocimiento. Estos resultados podrían atribuirse a la edad de los sujetos y coincidir con hallazgos en el área que muestran la dependencia de este saber con el desarrollo ontogenético del individuo (Peronard et. al., 2000). No obstante lo anterior, dado los resultados obtenidos en clima y método, consideramos que es posible afirmar que existe una variable cultural educativa que estaría gravitando y -de alguna manera- determinando este desarrollo.

En función de lo anterior, pensamos que sería benéfico intervenir la cultura educacional considerando los siguientes aspectos: diversidad de métodos, rol docente orientado al aprendizaje y climas positivos que generen espacios para que el alumno se responsabilice de su propio aprendizaje. Así, cabe destacar el benéfico efecto del uso conjunto de diversos enfoques metodológicos que nos lleva a reflexionar acerca de la importancia de un profesor estratégico. No es posible imponer o desarrollar una estrategia metodológica por decisión del docente o de los principios pedagógicos de turno, sino que el profesor - en su rol profesional- debe escoger e implementar metodologías diversas que lo muevan entre lo expositivo, lo demostrativo y el descubrimiento, de acuerdo a su propia idiosincrasia, a las características de los alumnos y a la naturaleza de la tarea.

Por otra parte, cabe destacar también la importancia de un rol docente orientado al aprendizaje, que implica por parte del profesor una expectativa positiva respecto de sus alumnos como sujetos cognoscentes, lo cual se traduce en el

desarrollo de la autoconfianza y autonomía por parte del alumno que le permiten llevar a cabo una autoreflexión más precisa respecto de sus aprendizajes.

Figura N° 3
Relación (+) Clima, Métodos y MCL



Finalmente, queremos enfatizar la importancia de la metacompreensión lectora, que -dada la doble función de la lectura, como contenido de conocimiento y como herramienta para la adquisición de otros saberes- es fundamental para la construcción del aprendizaje. Ella sólo será posible si nuestra cultura escolar se vuelve facilitadora no sólo del aprender, sino también del aprender a aprender.

BIBLIOGRAFÍA

- ARANCIBIA, V.; HERRERA, P. Y STRASSER, K. (1997). *Manual de Psicología Educacional*. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- ANDERSON, C. (1982). The Search of School Climate. *Review of Educational Research*, 52 (3), 368-420.
- 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), págs. 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.
- AUSUBEL, D. (1976). *Psicología Educativa: Un Punto de Vista Cognoscitivo*. México: Trillas.
- BACKER, L. (1991). Metacognition, Reading and Science Education. En: C.M. SANTA & D. ALVERMAN (eds.) *Science Learning*. Newark, Delaware: IRA.
- BALTAR, M.J. (1997). *Las Condiciones Institucionales de la Escuela en Psicología Educativa*. *Psicología Educativa III*. Viña del Mar: Universidad Católica de Valparaíso.

- BROWN, A. (1981). Metacognition: the Development of Selective Attention Strategies for Learning From Texts. En M. KAMIL (Ed.), *Directions in Reading: Research and Instruction*. Washington, D.C.: The National Reading Conference.
- BRUNER, J. (1979). Algunos Elementos del Descubrimiento, en SHULMAN, L. Y E. KEISLAR. *Aprendizaje por Descubrimiento. Evaluación Crítica*. México: Trillas.
- BURÓN, J. (1993). *Enseñar a Aprender: Introducción a la Metacognición*. Bilbao: Mensajero.
- CERDA, H. (1989). *La Investigación Total*. Colombia: Magisterio.
- CHENG, Y. (1994). Classroom Environment and Student Affective Performance: An Affective Profile. *Journal Of Experimental Educations*. 62(3), 221 – 239.
- CORNEJO, P y REDONDO, J. M. (1997). El Clima Escolar Percibido por los Alumnos de Enseñanza Media. *Última Década*. Nº 14, 11-52. CIDPA.
- 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.
- CRESPO, N. y ASCORRA, P. (2003). El Desarrollo de la Capacidad Autoreflexiva: Posibles Vínculos Entre el Clima Social de Aula y la Metacompreensión Lectora. *Revista Psykhe*, Pontificia Universidad Católica de Chile. En Prensa.
- FLAVELL, J.H. (1985). *Cognitive Development*. USA: Prentice-Hall.

- GARCÍA, G. (2000). *Conocimiento Metacomprendivo y Género en los Alumnos de Enseñanza Básica y Media*. Tesis para Optar al Grado de Magister en Lingüística Aplicada. Universidad Católica de Valparaíso.
- GARNER, R. (1994). Metacognition and Executive Control in RUDELL, R. RAPP, N. RUDELL, M, SINGER, H. (Eds.). *Theoretical Models and Processes of Reading*. USA: International Reading Association.
- GÓMEZ, D.; VALLE, A. & 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.
- GUZMÁN, M; CORREA, R Y TIRADO, R. (2000). *La Escuela del Siglo XXI ¿Una Pedagogía de lo Imposible?* España: Hegué.
- HODGE, D.; SMIT, E.; & HANSON, S. (1990). School Experiences Predicting Changes in Self-Estimate of Sixth and Seventh-Grade Students. *Journal Of Educational Psychology*, 82 (1), 117 – 127.
- IRURETA, A. (1995). Evaluación del Clima Motivacional de Clase. *Revista de Psicología de la PUCP*. Vol. N XIII. Nº 2.
- KARMILOFF-SMITH, A. (1992). “Auto-Organización y Cambio Cognitivo”. *Substratum* Vol.1, (Nº 1),19-43.
- 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.

- LÓPEZ, J. (1992). Ambientes Organizativos en Centros de E.G.B. a Través del O.C.D.Q. en *Clima Organizacional y de Aula: Teorías, Modelos e Instrumentos de Medida*. España: Servicio Central de Publicaciones Gobierno Vasco.
- MATEOS, M. (2001). *Metacognición y Educación*. Argentina: Aique.
- NÉRICI, I. (1982). *Una Didáctica General Dinámica*. Argentina: Kapelusz Ediciones.
- PERONARD, M. (1993). “¿Comprensión Textual o Producción Textual?” Comunicación Plenaria Presentada en el V Congreso Nacional de Lingüística, en la Universidad Nacional de Cuyo.
- PERONARD, M. Y CRESPO, N. (1999). Desarrollo del Conocimiento Meta-Comprensivo: 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 Metacomprendido de la Lectura en Alumnos de Educación Básica. *Revista Signos*. Nº 47, U.C.V. Valparaíso, Chile, pp. 167-181.
- PERONARD, M.; VELÁSQUEZ, M.; CRESPO, N. Y AVALOS, M. (2002). Un Instrumento para Medir Metacomprendido Lectora. *Revista Infancia y Aprendizaje*. Madrid, España, pp. 131-145
- QUAAS, C.; V. DE CEA Y S. GONZÁLEZ. (2002). Pauta de Identificación de Métodos de Enseñanza. *Revista Enfoques Educativos*, Vol. 4; (Nº 1), Universidad de Chile, pp. 127-150.

- QUAAS, C. y CRESPO, N. (2003). “¿Inciden los Métodos de Enseñanza del Profesor en el Desarrollo del Conocimiento Metacomprendido de sus Alumnos?” *Revista Signos*, Vol. 36 (54), pp. 225 - 234.
- ROMO, Z.; GUTIERREZ, R. (2002). *La Evaluación en la Educación Primaria. Teoría y Práctica*. Madrid: Escuela Española.
- ROSENBLATT, L. (1994). *The Transactional Theory of Reading and Writing*. RUDELL, RUDELL y SINGER (Eds) *Theoretical Models and Processes of Reading*. Delaware: I.R.A.
- RYAN, A.; GHEEN, M. & 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.
- VILLAR, L. (1992). *Clima Organizativo y de Aula. Teorías, Modelos e Instrumentos de Medida*. Euskadi: S.C.P.
- VYGOTSKY, L. (1991). “Prefacio al Libro de A.N. Leontiev *Desarrollo de la Memoria*” en Vygostky L.S. *Obras Escogidas*, Tomo I. Madrid: Visor. pp. 48-3.