PSYKHE
2003, Vol.12, Nº 2, 163-172

Copyright 2003 by Psykhe
ISSN 0717-0297

El Desarrollo de la Capacidad Autoreflexiva: Posibles Vínculos Entre el Clima Social de Aula y la Metacomprensión Lectora

The Development of Self-Reflective Capacity: Possible Links Between Classroom Social Setting and Reading Metacomprehension

Nina Crespo y Paula Ascorra
Universidad Católica de Valparaíso

La relación entre el nivel de conocimiento metacomprensivo lector y el clima social del aula constituye el objeto de esta investigación. Se aplicaron dos cuestionarios a un grupo de alumnos de octavo básico. Los resultados señalaron que estas dos variables no correlacionaban entre sí. Un análisis más cuidadoso por subdimensiones identificó correlaciones significativas entre algunas de ellas, lo que permitió realizar una reflexión sobre las relaciones que se pueden dar entre lo socioafectivo y lo individual metacognitivo. Se constató que las dimensiones de clima que relacionan con la metacomprensión, aluden a dificultad y competitividad académica. Se concluye que lo emocional no es una variable que gravite en forma independiente en el ambiente de clase, sino que se encuentra contextualizada en éste.

The relationship between students' meta-comprehensive knowledge level and the social setting in the classroom is the main objective of this research work. Two questionnaires were administered to a group of eighth-grade students in the V Region, Chile. Initial results showed that these two variables were independent and had no correlation. A deeper analysis considering subdimensions revealed important correlations among some of them. This resulted in very rich reflections about potential relations between affect and metacognition. It was revealed that the dimensions of classroom social setting that are related to metacognition referred to difficulty and academic competence. It was concluded that the emotional aspect is not a context-free variable but is part of the classroom context.

Marco Teórico

La investigación que expondremos en el presente artículo busca indagar en qué medida las emociones propias de un clima en la sala de clase interactúan con la metacomprensión lectora que presentan los niños de 8º año básico de una comuna de la V Región de Chile. Estas dos variables remiten a dos ámbitos totalmente distintos, el primero se refiere al mundo de las emociones y las relaciones interpersonales; mientras que el segundo hace alusión a lo cognitivo, reflexivo e intrapersonal. De esta manera, se busca aportar ideas al debate –según Huertas (2001) tan antiguo como antiguo es occidente– de las posibles influencias que establecen entre sí el afecto y el intelecto, considerándolos en el ámbito del quehacer educativo y reflexionar sobre los alcances de la hipótesis vigotskyana respecto de la influencia de lo social en el desarrollo cognitivo individual (Vygotsky, 1964).

Nina Crespo, Instituto de Literatura y Ciencias del Lenguaje.
Paula Ascorra, Escuela de Psicología.
La correspondencia relativa a este artículo deberá ser dirigida a Nina Crespo, Universidad Católica de Valparaíso, Av. Brasil 2950, Valparaíso. Teléfono: 273386. E-mail: ncrespo@ucv.cl
Esta investigación fue financiada por el Proyecto FONDECYT 1010319.

La metacomprensión lectora es la capacidad que posee un sujeto de conocer y autorregular los procesos cognitivos propios que utiliza en la lectura, considerando los factores que pueden influenciarla. La misma abarca dos aspectos: el conocimiento y el control (Brown, 1987; Mateos, 2001). El primero es la representación que cada lector posee acerca de lo que es la lectura y de cuáles son las variables que la afectan; mientras que el segundo implica la acción de supervisión que se realiza directamente sobre la lectura en cuestión. Flavell (1985) señala –refiriéndose a la metacognición en general– que ambos aspectos se encuentran relacionados e interactúan uno con el otro. 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 lograr el éxito.

De estos dos aspectos, nos interesa particularmente aquí el conocimiento metacomprensivo de la lectura. Crespo & Peronard (1999) identifican sus inicios ya en los primeros años de Educación Básica (E.B.). Este saber resulta de importancia capital para comprender cuál es la posición de los posibles lectores ante la tarea de lectura y posee un valor potencial como una herramienta importante para la diagnosis y planificación de la didáctica de la lectura. Un trabajo realizado conjuntamente por investi-

gadores de Chile y Argentina, de cuyos resultados se ha informado en diversos artículos (Ávalos & Crespo, 2000; Peronard & Crespo, 1999; Peronard, Crespo & Guerrero, 2001; Peronard, Crespo & Velásquez, 2000) se llevó a cabo midiendo las diferencias de este saber en los distintos niveles de la Educación Básica y Media (EGB y Polimodal en Argentina) de ambos países, dejando confirmada la hipótesis que sostiene un desarrollo debido al mayor nivel escolar. Otro de los hallazgos interesantes se refiere a las diferencias debidas al género que pareció importante analizar y considerar (Crespo, 2000).

A partir de las citadas investigaciones y tomando como base la misma propuesta flaveliana (Flavell, 1985), puede decirse que existen tres temas que deben ser considerados como parte del saber metacomprensivo: la tarea, las estrategias y el texto. No interesa tanto lo que los sujetos pueden teóricamente manifestar sobre dichos temas, sino cómo ellos pueden tener conciencia sobre la forma en que la tarea, la estrategia y el texto inciden de diferente manera en su propio quehacer lector, que –por naturaleza– es netamente estratégico y variable. En este sentido, cabe hacer referencia a la noción de conocimiento condicional esbozada por Paris, Lipson & Wixson (1983).

El concepto de tarea está referido a aquella empresa cognitiva que el sujeto debe llevar a cabo con su lectura y ya aparece señalada por Flavell (1985) como una categoría del conocimiento metacognitivo. Sin embargo, este saber no es homogéneo. Leer no es una tarea que se realiza siempre de la misma manera: el esfuerzo cognitivo del lector y los detalles del texto considerados, están en función del objetivo que se persigue en la acción de leer. Rosenblat (1994) señaló este fenómeno al establecer las diferencias entre la lectura eferente y la lectura estética. Replanteando estos términos, se han considerado acá fundamentalmente las distinciones que los lectores realizan entre lectura por entretención y lectura de estudio y –dentro de la lectura de estudio– el esfuerzo realizado para cumplir diversas tareas escolares (memorizar, comprender, responder preguntas, buscar una información, etc.). Ya en tercer año de E.B., los niños empiezan a señalar algunas de estas distinciones (Crespo & Peronard, 1999). Ellos indican la necesidad de "leer varias veces un texto" si se está estudiando su contenido, a diferencia de la única lectura que se realiza si uno lee por entretención. Este concepto –todavía básico y simple– se vuelve más complejo, si el informante es un alumno que se encuentra en la Educación Media o en los primeros años de la universidad. En una entrevista en profundidad llevada a cabo con alumnos de estos niveles (Crespo, 1996), aparecen nociones que evidencian la conciencia de una mayor distinción en el plano cognitivo. En efecto, algunos sujetos hablan de la mayor dificultad de la lectura de estudio porque toma más tiempo, requiere más atención o –en última instancia– obliga a un "mayor esfuerzo mental".

En segundo término cabe citar el conocimiento que tiene el sujeto acerca de las estrategias de comprensión lectora. Basándonos en diversos autores (Antonijevic & Chadwick,1981/1982; Gagné, 1991; Monereo et al., 1997), podemos describirlas como aquellas acciones cognitivas, conscientes y deliberadas, que se implementan para alcanzar un objetivo lector determinado en una situación concreta, en este caso, la comprensión de un texto escrito. Entre ellas, es posible caracterizar cuatro tipos distintos de estrategias sobre las que este saber puede versar: de planificación, durante la tarea, remediales y de evaluación.

1. El conocimiento sobre las estrategias de *planificación* implica saber sobre las actividades preparatorias antes de iniciar la lectura, las que pueden involucrar acciones como contar las hojas o atender a los títulos de un texto para saber qué contiene. A partir de allí y teniendo en cuenta su objetivo como lector (Antonijevic & Chadwick, 1981/1982), el sujeto podrá calcular cuál es el esfuerzo cognitivo y cuáles serán las estrategias que utilizará para concretar su lectura.
2. El saber sobre las estrategias *durante la lectura* tiene por objeto aquellas acciones que el sujeto puede realizar en el marco de la lectura eferente señalada por Rosenblat (1994). Solé (1996) nombra varias como ir resumiendo, ir construyendo y verificando hipótesis o –simplemente– ir autocuestionándose sobre la propia comprensión. Muchas de ellas son también conocidas como estrategias de estudio (Antonijevic & Chadwick, 1981/1982) porque ellas se utilizan eficientemente cuando la lectura se hace para obtener y retener (comprensivamente) la información de un texto, con vistas a una evaluación posterior.
3. El conocimiento sobre las estrategias *remediales* involucra las acciones que se concretizan para resolver un problema de comprensión que ha tenido lugar durante la realización de la tarea (Mateos, 1991; Solé, 1996). Cuando el sujeto se refiere a ellas alude a diversos recursos disponibles, desde acciones sencillas, como pedirle ayu-

da a alguien o volver a leer (señaladas por los niños de Educación Básica); hasta propuestas más elaboradas que incluyen la reflexión, la búsqueda de soluciones en otras partes del texto o el contacto con el conocimiento previo, que son informadas por sujetos de mayor edad o pericia (Mateos, 1991; Nuñez, 1996).

4. El saber sobre las estrategias *de evaluación* alude a aquellas acciones que el lector podría llevar a cabo para considerar el nivel de logro que ha tenido en la lectura comprensiva. Flavell (1985) las denominó estrategias "metacognitivas", porque consideraba que ellas supervisaban el hacer cognitivo en su totalidad. De esta manera, un sujeto "evalúa" su tarea de comprensión compartiendo el conocimiento que posee con otros alumnos, construyendo un esquema o considerando el juicio de alguien más (como un docente o un padre).

En último término, se considerará acá el conocimiento que los sujetos muestren tener sobre el texto que es objeto de su lectura, dicho saber evoluciona con la edad y la experiencia académica. Así, los más pequeños ven a los textos como conjuntos de letras, pero ya en tercero y cuarto básico discriminan la unidad de la palabra (Crespo & Peronard, 1999); finalmente, en años posteriores comienzan a evidenciar ya de manera clara un concepto de texto como unidad semántica mayor (Peronard, Crespo & Velásquez, 2000). Este conocimiento se refiere tanto a las características superestructurales del mismo –tipo de texto– como a sus rasgos macroestructurales –jerarquía semántica (Van Dijk & Kinch, 1983)–. La descripción de dicho saber busca indagar sobre la teoría de texto (Peronard, 1999; Peronard & Crespo, 1999) que tiene el lector y que le es indispensable para aplicar su conocimiento estratégico. Si un sujeto cree que un texto es un conjunto de letras o palabras, la tarea de leer implicará para él relacionar grafía-sonido. Sin embargo, si considera al texto como una unidad mayor portadora de un significado, buscará con sus estrategias de lectura reconocer las ideas centrales y los rasgos superestructurales que dicho texto comporta. Una vez más queda en evidencia la interrelación de los diversos temas que abarca el conocimiento metacomprensivo.

El clima social de aula es una variable emergente de las relaciones que los alumnos y profesor/es establecen entre sí. Esta dimensión no está en el sujeto ni fuera de él; sino en la interacción *entre* sujetos y hace referencia a los factores socioemocionales que constituyen la atmósfera de la sala de clase.

El clima social de aula se constituiría en un proceso recursivo de interacciones entre los actores educacionales; en donde el actuar del alumno y el del profesor se despliega conforme a una serie de normas, hábitos comportamentales, rituales, prácticas sociales existentes en el contexto del aula; los cuales –a su vez– son constituyentes de nuevos patrones socioafectivos de acción. Es decir, las interacciones entre los alumnos y entre éstos y el profesor son determinadas por y determinantes del "clima social de aula".

En este sentido, el clima es una dimensión dinámica de los procesos sociales; sin embargo, en la medida en que se genera acuerdo o se aceptan las distinciones y reglas de funcionamiento que regulan los procesos sociales y éstas se instauran como reglas de uso entre los participantes, el tipo de clima tiende a estabilizarse. Es debido a esta característica de flexibilidad, pero a su vez de estabilidad que ha sido posible investigar la relación que existe entre ambiente de aula y variables de tipo individual ubicadas en el alumno y de tipo social posicionadas en el curso.

Las corrientes teóricas que fundamentan los estudios de clima educativo provienen de los aportes de la psicología social, destacándose la teoría de campo de Lewin (1936, en Villar, 1992) que sostiene que la conducta humana es una función de la interacción de las características del individuo con las características del ambiente en un tiempo y espacio determinado. No existe, por lo tanto, una total independencia del sujeto con respecto a la posición que éste ocupa; por el contrario, el lugar y tiempo histórico enmarca –otorgando límites y posibilidades– el accionar del sujeto. Aplicando la teoría de Lewin a ambientes escolares, Cronbach & Snow (1977, en Villar, 1992) formularon su teoría de la Interacción Aptitud Tratamiento (ATI) en la que sostienen que los modelos curriculares caracterizados por determinadas estrategias –como la ayuda instruccional y la estructura organizativa de la información– afectarían las conductas de los alumnos respecto de sus mapas cognitivos y estilos de interacciones que establecen.

La posibilidad de 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 siente identifica-

dos con un curso y una escuela particular, sienten 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 (Anderson, 1982; Assael & Neumann, 1991; Hodge, Smit & Hanson, 1990; López, 1992), entre clima y salud mental (Cheng, 1994); se espera que climas negativos tiendan a influir en los alumnos construyendo sujetos inseguros de sí mismos, poco propositivos, poco solidarios, poco participativos y con inadecuados esquemas cognitivos.

De acuerdo a Arón y Milicic (1999) los factores que se asocian a un buen clima social de aula son: ambiente físico apropiado, actividades variadas y entretenidas, comunicación respetuosa entre educadores y alumnos y entre compañeros, capacidad de escucharse unos a otros y de valorarse mutuamente.

El constructo "clima social" hace referencia a las percepciones que los actores educacionales tienen de los diversos aspectos que estarían constituyendo el ambiente en que se desarrollan las actividades habituales de los educadores y educandos. Atiende a distintas dimensiones de las relaciones sociales del aula, organizando las interacciones en una categoría única que representa la actividad grupal. Dicha categoría identificaría la percepción promedio de un curso en relación con la representación cognitivo-emocional que los alumnos desarrollan acerca de la calidad de las relaciones y la naturaleza de las interacciones entre compañeros y entre éstos y el profesor. La multidimensionalidad está dada por la incorporación de diversas subvariables al constructo.

Dado que el clima de aula es un constructo multidimensional, no es posible hablar de "un" clima social de aula; por el contrario, existe una multiplicidad de tipos de clima los cuales varían en función del número y tipo de dimensiones que los investigadores consideren relevantes de incorporar al constructo. De este modo, Gómez, Valle & Pulido (1989) consideran que el clima social estaría constituido por las dimensiones de relaciones, autorrealización, estabilidad y cambio.

Para la presente investigación y tomando como referencia el constructo de Walberg (1969, en Villar, 1992), nosotros entenderemos por clima social de aula la percepción de los alumnos respecto 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 compañeros (Ascorra & Cáceres, 2002). De este modo, a la base del constructo se distinguen cinco dimensiones: fricción, competitividad, dificultad, cohesividad y satisfacción.

Se entiende por fricción la percepción de los alumnos del grado de desacuerdo, tensión y antagonismo que se produce por las relaciones que mantienen entre pares y con el/los profesor/es, al interior de una clase. La competitividad sería su visión del grado o intensidad de relaciones sociales que implican la comparación con otros individuos y grupos y, en donde se observa un explícito y constante juicio evaluativo. La dificultad es su percepción del grado de esfuerzo que les demandan las actividades académicas. La cohesividad dice relación con la apreciación de un sentimiento de intimidad y cuerpo que vincularía afectivamente a los estudiantes entre sí. Finalmente la satisfacción sería la percepción de agrado que manifiestan los alumnos frente a relaciones sociales y actividades académicas.

De la revisión bibliográfica no se pudo constatar la existencia de estudios que correlacionaran directamente clima de aula y conocimiento metacognitivo lector. No obstante lo anterior, diversas investigaciones señalan la existencia de una correlación positiva y significativa entre clima de aula y rendimiento (Assael & Neumann, 1991; Gómez, Valle & Pulido, 1989; Villar, 1992). Estas investigaciones son muy sugerentes, ya que nos permiten establecer un primer vínculo entre lo afectivo social y lo cognitivo individual; sin embargo, existe una crítica subyacente respecto de la operacionalización de la variable rendimiento. En ninguno de los casos, la manera en que se midió dicha variable está claramente especificada.

Método

La muestra de la presente investigación estuvo conformada por 585 alumnos de 8° año básico de 21 colegios municipalizados de Villa Alemana. Sus edades fluctuaban mayormente entre los 13 y los 16 años de edad. Respecto al sexo de los alumnos, los hombres constituyeron un 54.4% (n = 318) de total de la muestra y las mujeres un 45.6% (n = 267) de la misma. En lo

que respecta a la medición de ambas variables, ésta fue realizada aplicando dos instrumentos a los estudiantes que componían la muestra. Uno mide el conocimiento metacomprensivo de la lectura y el otro es un cuestionario que mide el clima social en el aula y se denomina "Inventario Mi Clase".

El Cuestionario de Conocimiento Metacomprensivo Lector es un instrumento de selección múltiple que ha sido estructurado en base a los temas centrales del conocimiento de la lectura (tarea, estrategia y texto) por Peronard, Crespo y Velásquez (2000) en el marco del proyecto Fondecyt 1990-750. El mismo abarca 48 preguntas referidas a: estrategias de comprensión o de lectura, remediales, de evaluación y de planificación, por un lado, y a nociones de tarea, tipo y estructura textual, por el otro. Para contestar, el sujeto debe elegir una de entre seis opciones de respuestas incluidas en el mismo cuestionario. La asignación de puntajes a estas respuestas se realizó teniendo en cuenta tanto el modelo teórico, como los resultados de investigaciones previas (entre ellas se puede citar a Crespo, 1996; Nuñez, 1995; Nuñez & Crespo, 1999 y Peronard, 1995).

El Cuestionario de Conocimiento Metacomprensivo Lector fue tipificado estadísticamente en forma reiterada por Peronard et al. (Peronard, Crespo & Guerrero, 2001; Peronard, Crespo & Velásquez, 2000; Peronard, Velásquez, Crespo & Viramonte, 2002). La última tipificación (Peronard et al., 2002) se llevó a cabo con una muestra de 540 alumnos chilenos y argentinos. Se utilizó el coeficiente Alfa de Cronbach; lográndose un índice de 0.97, lo que demuestra una confiabilidad altamente satisfactoria. El análisis factorial de los campos del instrumento realizado por Peronard et al. (2002) permitió sostener que si bien todos los campos muestran una correlación lo suficientemente alta como para poder decir que forman parte de un constructo común, no lo son en forma suficiente como para decir que son estadísticamente indistinguibles.

El Inventario Mi Clase (IMC) constituye una versión simplificada del Inventario de Ambiente de Aprendizaje (IAA) y en inglés Learning Enviroments Scale (LEI); instrumento diseñado por Anderson (1973) para medir clima de aprendizaje social en la clase, tal y como lo percibían los alumnos. El IAA ha sido ampliamente utilizado y analizado en diversas investigaciones y países a partir de la década del 70'. Tiene la particularidad de haber sido utilizado por Frazer, Anderson y Walberg (1982) en un estudio evaluativo destinado a seleccionar los niveles básicos de lectura y a explorar otro tipo de factores relacionados con el desarrollo cognitivo de los alumnos; por lo que consideramos que es una escala adecuada para relacionar con el nivel metacomprensivo lector de los estudiantes.

Dicha escala, dado el gran número de ítemes que presentaba, fue adaptada por Chávez (1984) en lo que se denomina Inventario Mi Clase. En un análisis interno del actual proyecto Fondecyt (Ascorra & Cáceres, 2001) se revisó la base de datos ERIC; constatándose que este instrumento era el que poseía mayor investigación y publicación a nivel internacional; cifra que alcanzaba las 36 referencias en inglés asociadas directa o indirectamente entre los años 1985 y 2001. Es la escala que más soporte empírico ha tenido en el mundo anglo y es posiblemente la más usada para evaluar el clima de aula. Se han realizado varias adecuaciones del mismo y existen numerosas versiones cortas que intentan evaluar sólo algunas dimensiones del constructo teórico de clima que lo sustenta. No ha sido posible encontrar referencias disponibles en español, sin embargo, no se descarta que existan investigaciones, por cuanto la escala cuenta con revisiones y aplicaciones desde a lo menos 1978.

El Inventario Mi Clase abarca las cinco dimensiones previamente identificadas –a saber, competitividad, fricción, satisfacción, cohesividad y dificultad– en un total de 31 ítemes. Para contestar, el alumno debe seleccionar entre dos alternativas; una que denota la aceptación de la relación social formulada y que se responde con un SI y, la otra que hace referencia a la ausencia de ésta y que se responde con un NO.

Dicho instrumento fue tipificado con una muestra de 159 alumnos de 8º año básico de la V región de Chile (distinta de la de este estudio) por Ascorra y Cáceres (2001/2002). El coeficiente de Alfa de Cronbach mostró un índice de 0.48 para la dimensión de dificultad, 0.76 para cohesividad, 0.76 para satisfacción, 0.48 para fricción y 0.49 para competitividad; en virtud de lo cual se puede sostener que el instrumento posee un aceptable nivel de confiabilidad. El análisis factorial demostró que las subdimensiones del instrumento presenta correlaciones positivas, lo cual permite identificarlas como parte de un mismo constructo, pero al igual que lo que ocurre con el cuestionario de conocimiento metacomprensivo lector, es posible visualizarlas como escalas independientes.

Análisis de los Resultados

Puesto que el objetivo fue encontrar la relación entre clima de aula y metacomprensión lectora, ambas variables medidas en escala de intervalo, se utilizó el coeficiente de Pearson para su evaluación. Se da por supuesto que las distribuciones de ambas variables son normales y cumplen con el requisito de homocedasticidad. La Tabla 1 da cuenta de la citada correlación.

Tabla 1
Correlaciones de las variables clima y metacomprensión

		Meta-comprensión	Clima de Aula
Pearson	Metacomprensión	1.000	0.011
	Clima de Aula	0.011	1.000
Sig. (2-colas)	Metacomprensión		0.790
	Clima de Aula	0.790	

$N = 585$

Respecto a los resultados de la relación entre las variables en juego, clima y metacomprensión, podemos señalar que no existe ningún tipo de relación entre ambos constructos, ni lineal, ni curvilíneo, ni logarítmico. En suma, ambas variables son independientes. Los resultados anteriores son muy llamativos puesto que la literatura revisada (Arón & Milicic, 1999; Assael & Neumann, 1991) apunta a una relación positiva entre clima de aula y factores cognitivos. Es más, esta afirmación se ha mantenido a través de décadas en educación (Anderson, 1982) y es un supuesto que fundamenta todo el quehacer escolar en el sentido que el aprendizaje sólo es posible en un ambiente que contenga y apoye al estudiante.

Las posibles explicaciones que nosotros nos formulamos dicen relación con la incompatibilidad de significado que existiría entre el instrumento de metacomprensión lectora y el de clima de aula. El primero plantea como eje lo académico y todos sus ítemes intentan indagar acerca de la concepción de la lectura en el ámbito del aula. En contraposición a esto, el instrumento de clima tiene como eje central indagar acerca de la calidad y tipos de relaciones sociales y afectivas que se dan en el aula; incluyendo –no obstante– algunos ítemes que se vinculan con lo académico .

Así, las subdimensiones de clima que se involucran de una forma más clara con aspectos académicos son dificultad y competitividad. La primera se refiere a la percepción que tienen los alumnos acerca de las características de la tarea; mientras la segunda aborda las comparaciones que los alumnos hacen entre ellos en función de los logros académicos alcanzados; lo cual también hace alusión a la tarea. El resto de las subdimensiones, se refieren en forma más directa al eje relacional y allí se encuentran las subdimensiones de cohesividad, satisfacción y fricción; todas ellas definidas con anterioridad en este mismo documento.

Tal como puede observarse en la Tabla 2, la subdimensión de clima de aula rotulada como *dificultad* correlacionó en forma directa y positiva con metacomprensión (0.199**), y lo mismo ocurrió específicamente con las nociones de *tarea* (0.153**), *texto* (0.157**), *estrategia* (0.164**) *evaluación* (0.115**) y *remediales* (0.125**).

Es interesante notar que las subdimensiones de metacomprensión que correlacionan con la variable en cuestión se pueden agrupar –a su vez– en dos categorías mayores. Por un lado, la conciencia de lo que implica la tarea de lectura y de cómo las características del texto van a influenciarla aparecen como variables que escapan al control del alumno. El debe seguir las instrucciones y entender sus consecuencias y adaptarse a las características que una determinada estructura o superestructura textual le imponen. Por otro lado, tenemos las subdimensiones estrategia, evaluación y remediales que refieren a una noción de posibilidades de acción ante una determinada tarea de lectura o ante un determinado texto, ya sea durante la lectura (estrategia), al final de la misma (evaluación) o cuando ha surgido un problema (remedial). La diferencia de estas subdimensiones respecto de las anteriores es que estas últimas implican una consciencia del posible manejo y control por parte del sujeto de sus propios recursos cognitivos.

No es de extrañar, por lo tanto, que en una revisión cuidadosa de las correlaciones dimensión por dimensión se pudo constatar que estas subdimensiones del Inventario Mi Clase presentaban una correlación baja pero significativa con el resultado total en metacomprensión lectora y, en particular, con algunos de sus campos. Esta información puede observarse en la Tabla 2.

Dado que no sabemos la direccionalidad de las variables sino solamente que existe relación entre ellas, el hecho de que estas cinco subdimensiones correlacionen positivamente con dificultad acepta –a nuestro juicio– dos interpretaciones plausibles. Por un lado, implicaría que mientras más consciente es un alumno de lo que debe hacer en una tarea de lectura, las demandas que le exigen los textos y los recursos que posee para enfrentar estos problemas; más positiva será su actitud respecto del grado de dificultad de las actividades pedagógicas; puesto que reconoce qué le piden, y qué puede hacer para resolverlo. El estudiante se siente seguro y por ello su actitud es positiva ante los retos. Por otro lado, el que un alumno presente una actitud positiva ante la dificultad lo posiciona socialmente frente a sus pares y profesores con mayores espacios para interacciones de confianza, de permisividad de error, de apoyo y de contención. Esta actitud frente al mundo le permite ser más autoreflexivo como lector, incorporando estrategias cognitivas que muestran otros compañeros o el profesor y aprendiendo de sus propios errores. Así, una matriz social basada en la confianza favorecería la apertura para incorporar estrategias y esquemas cognitivos nuevos.

Por otra parte, la subdimensión competitividad presenta una relación inversa con la variable metacomprensión lectora. Esto significa que mientras más positiva es la actitud que los alumnos muestran frente a la competitividad, peores son los resultados en metacomprensión. Otras dos subdimensiones con correlación inversa son evaluación (-0.102*) y texto (-0.117**). El hecho que se presente una correlación negativa entre ambas variables podría ser explicado, nuevamente, de dos formas. Por una parte, es posible considerar que aquellos alumnos que poseen una actitud positiva ante la competitividad estén ocupando al grupo de pares como parámetro de referencia respecto de su comportamiento social, afectivo y cognitivo y, por lo tanto, sean poco reflexivos frente a su propia actuación mental y demuestren un metaconocimiento más disminuido. En forma inversa, podría interpretarse que aquellos alumnos que no logran desarrollar un modelo meta-

Tabla 2
Matriz de correlaciones de las subdimensiones del clima y metacomprensión

		Dificultad	Cohesividad	Satis-facción	Fricción	Competi-tividad	Tarea	Texto	Estrategia	Evaluación	Planifi-cación	Remediales	Meta-comprensión	Clima de Aula
Pearson	Dificultad	1.000	0.052	0.252**	0.151**	-0.025	0.153**	0.157**	0.164**	0.115**	0.049	0.125**	0.199**	0.466**
	Cohesividad		1.000	0.284**	0.261**	-0.018	-0.093	-0.026	0.097*	-0.025	0.031	-0.037	-0.010	0.607**
	Satisfacción			1.000	0.258**	-0.013	-0.33	-0.079	0.106*	-0.013	-0.071	-0.016	-0.022	0.0687**
	Fricción				1.000	0.024	-0.020	-0.019	0.014	0.033	-0.032	-0.003	-0.004	0.567**
	Competitividad					1.000	0.019	-0.117**	-0.022	-0.102*	-0.048	-0.055	-0.86	0.389**
	Nociones de tarea						1.000	0.477**	0.354**	0.370**	0.271**	0.282**	0.685	-0.003
	Nociones de texto							1.000	0.316**	0.341**	0.289**	0.319**	0.724**	-0.049
	Estrategia								1.000	0.393**	0.3920**	0.269**	0.703**	0.129**
	Evaluación									1.000	0.252**	0.347**	0.680**	-0.012
	Planificación										1.000	0.222**	0.567**	-0.031
	Remediales											1.000	0.559**	-0.007
	Metacomprensión												1.000	0.011
	Clima de Aula													1.000
Sig. (2-colas)	Dificultad		0.205	0.000	0.000	0.552	0.000	0.000	0.000	0.005	0.235	0.002	0.000	0.000
	Cohesividad			0.000	0.000	0.657	0.025	0.538	0.019	0.550	0.449	0.378	0.807	0.000
	Satisfacción				0.000	0.760	0.425	0.056	0.011	0.735	0.088	0.699	0.599	0.000
	Fricción					0.560	0.630	0.645	0.738	0.423	0.445	0.940	0.922	0.000
	Competitividad						0.639	0.005	0.598	0.014	0.244	0.182	0.037	0.000
	Nociones de tarea							0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.940
	Nociones de texto								0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.238
	Estrategia									0.000	0.000	0.000	0.000	0.002
	Evaluación										0.000	0.000	0.000	0.778
	Planificación											0.000	0.000	0.449
	Remediales												0.000	0.874
	Metacomprensión													0.790
	Clima de aula													

** Correlación significativa al 0.01
* Correlación significativa al 0.05

cognitivo eficiente se vean en la necesidad de medir el éxito o el fracaso de su actuación cognitiva comparándose con los otros y, por lo tanto, tengan una actitud positiva ante la competitividad ya que ella actúa como referente válido.

La anterior hipótesis interpretativa toma especial relevancia si se considera lo que el alumno sabe del texto y de las posibles estrategias que puede utilizar para evaluar la eficiencia de su tarea lectora. En forma específica el conocimiento acerca de la estructura y la tipología textual es un saber *qué;* es decir, es eminentemente conceptual y declarativo; su transmisión en los ámbitos académicos es mucho más clara que la de las otras variables que conforman la metacognición de la lectura y, por lo general, aparece en los contenidos programáticos y en los libros de texto. Es interesante observar que si un alumno se siente seguro en el manejo de estas nociones es más autónomo para llevar a cabo sus tareas de lectura y menos dependiente de sus pares. Así mismo, la evaluación refiere al conocimiento que el estudiante tiene de aquellas posibles actividades que le permiten saber si su lectura ha sido eficiente. Este conocimiento dota al sujeto de herramientas para ser autosuficiente en la resolución de sus tareas de lectura, independiente de la posible competencia con sus pares.

Finalmente, cabe hacer referencia a aquellas subdimensiones de clima cuya relación con conocimiento metacomprensivo es menos clara o directamente no se da. Este último caso sería el de la variable fricción que no correlaciona con ninguna de las subdimensiones de metacomprensión. En primera instancia este hecho podría explicarse a la luz de su naturaleza puramente relacional y no académica. Es decir, ella representa el grado de conflictividad relacional que tienen los grupos más allá de cuál sea la actividad en la que puedan estar involucrados sus individuos y esto explicaría la ausencia de relación con el eje de naturaleza más relacionada con el hacer escolar, representado por la metacomprensión.

Finalmente, las subvariables cohesividad y satisfacción correlacionan con algunas de las subdimensiones de metacomprensión. La variable cohesividad correlaciona negativamente con nociones de tarea y correlaciona positivamente con estrategia; mientras que satisfacción correlaciona positivamente con estrategia. Como ninguna de estas subvariables correlaciona con la metacomprensión lectora en general, consideramos que estos hallazgos son menores y un intento de explicación está fuera de los alcances de este trabajo.

Conclusiones

En síntesis, puede concluirse que no existe relación entre el clima de aula y la metacomprensión. Como ya se señaló anteriormente, el resultado obtenido es muy llamativo puesto que toda la literatura revisada establece relación entre estas variables. Lo anterior podría explicarse por el carácter social del primer constructo y académico del segundo y nos permitiría incluir dos reflexiones que consideramos acertadas a la luz del presente trabajo. Una tiene relación con el marco de las investigaciones que han tenido lugar acerca del clima del aula y el desarrollo de la cognición individual. En este sentido, cabe preguntarse –y dado que las escalas de climas varían en su caracterización del fenómeno y en las subdimensiones que lo expresan– si las correlaciones positivas que la literatura reporta entre ambas variables, se han logrado con instrumentos de clima que miden subdimensiones de corte académico o si existe otro tipo de variable afectiva que sea totalmente independiente de este ámbito y aún así lo influya. Queda por investigar esta interrogante.

La otra reflexión se desprende de nuestros hallazgos y pareciera señalar la imposibilidad de la existencia de dicha variable afectiva, totalmente independiente del contexto académico. Según nuestros resultados, lo afectivo como variable no puede considerarse per se, separado de todo y gravitando como una totalidad en sí mismo, sino como un fenómeno que aparece contextualizado en un ámbito de acción concreto, en este caso lo académico. En nuestra interpretación, las variables afectivas y sociales son siempre fenómenos que surgen no sólo de las relaciones de los individuos, sino también de la dinámica del quehacer en el cual están involucrados.

Esta hipótesis cobra importancia en la medida en que pone en cuestión la creencia existente en el ámbito escolar, que señala que un niño feliz y bien contenido (no sólo en el colegio sino también en su familia) tenderá a exhibir buenos resultados en el ámbito académico, junto a una adecuada autoestima y motivación por el trabajo. Las investigaciones realizadas por Ryan (Ryan, 2002; Ryan, Gheen & Midgley, 1998; Ryan & Pintrich, 1997) confirman que no es la contención social y el desarrollo de la esfera afectiva desvinculada del ámbito escolar lo que facilita el aprendizaje. Por el contrario, son el rol socioemocional del profesor y la estructura y los objetivos de la clase lo que determinará el que los alumnos perciban una disposición de apertura para solicitar ayuda. En la medida en que los estudiantes

puedan percibir sus falencias y movilizarse para solucionar los problemas académicos que enfrentan, el aprendizaje se potencia y los alumnos tienden a exhibir mejores resultados.

Además, sería interesante realizar una reflexión acerca de algunos resultados parciales que hemos reportado. Por un lado, la correlación positiva de la dificultad con la metacomprensión y algunas de sus subdimensiones permite pensar que existe una relación recíproca entre el conocimiento reflexivo referido a una tarea y la autoconfianza que el individuo exhiba, construida a partir del tipo de interacciones que desarrolla con sus pares y con el profesor. En este sentido el grupo clase –y el tipo de interacciones que se establecen dentro de él– actúa como facilitador o inhibidor de la capacidad autoreflexiva. Esta idea aparece también subrayada por el estudio de Núñez, Gonzáles & Álvarez (2000) donde se sostiene que la metacognición y la motivación se potencian entre sí para enfrentar las dificultades de aprendizaje. Así, mientras más se favorece la autorregulación cognitiva de un alumno que tiene dificultades de aprendizaje, mejora su autoestima y se ve más motivado para realizar la tarea; pero, a la vez, es esta misma motivación la que favorece actitudes autorreguladoras de estos niños cuando se ven enfrentados a tareas cognitiva.

Por otra parte, cabe señalar que la competitividad es una actitud propia del desarrollo adolescente y pareciera potenciarse en el quehacer educativo. Sin embargo, aparentemente, dicha actitud se da de una manera más equilibrada en la conducta de aquellos estudiantes más conscientes de su saber académico y de su habilidad para autoevaluarse en tareas cognitivas realizadas en el en el marco escolar (en este caso, la lectura).

La enseñanza se constituye como una herramienta que permite al sujeto adquirir el poder para enfrentar los desafíos propios de la vida, pero esto sólo se logra en la medida en que el sujeto sea consciente de su saber y de los efectos pragmáticos que dicho saber tiene en la realidad. En última instancia, el conocimiento reflexivo y contextualizado provoca seguridad y la seguridad lleva al autoconocimiento.

Referencias

Anderson, G. (1973). *The Assessment of Learning Environment Inventory and the My Class Inventory*. Halifax: Canada Atlantic Institute of Education.

Anderson, C. (1982). The search of school climate. *Review of Educational Research, 52*(3), 368-420.

Antonijevic, N. & Chadwick, C. (1981/1982). Estrategias cognitivas y metacognición. *Revista de Tecnología Educativa, 7*(4), 35-47.

Arón, A. & Milicic, N. (1999). *Clima social escolar y desarrollo personal. Un programa de mejoramiento*. Santiago: Andrés Bello.

Ascorra, P. & Cáceres, P. (2001). *Informe sobre utilización de instrumentos de evaluación de clima*. Documento interno Proyecto Fondecyt 1010319. Sin publicar.

Ascorra, P. & Cáceres, P. (2001/2002). Evaluación de los aspectos psicométricos del inventario de clima de aula "Mi clase". *Enfoques Educacionales, 3*(2), 117-134.

Assael, J. & Neumann, E. (1991). *Clima emocional de aula*. Santiago: PIIE (Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación).

Ávalos, M. & Crespo, N. (2000, Octubre). El conocimiento metacomprensivo de la lectura y su valor en el aula. *Bitácora Congreso Nacional de Educación*. Córdoba, Argentina.

Brown, A. (1987). Metacognition, executive control, self regulation and other more mysterious mechanisms. En F. Weinert & R. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation and understanding* (pp. 65-116). Broadway: Lawrence Erlbaum Associates.

Cheng, Y. (1994). Classroom environment and student affective performance: An affective profile. *Journal of Experimental Education, 62*(3), 221-239.

Crespo, N. (1996). El conocimiento de los objetivos de lectura. *Signos, 40*, 95-106. Universidad Católica de Valparaíso, Chile.

Crespo, N. (2000). Niños y niñas como metacomprendedores: Un aporte a la pesquisa acerca de las diferencias cognitivas debidas al género. *Anales de Lingüística de la Universidad de Cuyo, 10*, 31-48. Mendoza, Argentina.

Crespo, N. (2001). La construcción del concepto de lectura en el interior del aula de lengua. *Onomazein, 6*, 223-238. Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile.

Crespo, N. & Peronard, M. (1999). El conocimiento metacomprensivo en los primeros años escolares. *Signos, 32*(45-46), 103-119. Universidad Católica de Valparaíso, Chile.

Chávez, R. (1984). The use of high-inference measures to study classroom climates: A review. *Review of Educational Research, 54*(2), 237-261.

Flavell, J. H. (1985). *Cognitive development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Frazer, N., Anderson, C. & Walberg, J. (1982). *Educational environment. Evaluation, antecedents and consequences*. Oxford: Pergamon Press.

Gagné, E. D. (1991). *La psicología cognitiva del aprendizaje escolar*. Madrid: Visor.

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.

Hodge, D., Smit, E. & Hanson, S. (1990). School experiences predicting changes in self-esteem of sixth and seventh-grade students. *Journal of Educational Psychology, 82*(1), 117-127.

Huertas, J. A. (2001). *Motivación. Querer aprender*. Buenos Aires: Aique.

López, J. (1992). Ambientes organizativos en centros de E.G.B a través del O.C.D.Q . En A. Villa & L. Villar (Coord.), *Clima organizativo y de aula: Teorías, modelos e instrumentos de medida* (pp. 289-304). Bilbao: Servicio Central de Publicaciones Gobierno Vasco.

Mateos, M. (1991). Entrenamiento en el proceso de supervisión de la comprensión lectora: Fundamentación teórica e implicaciones educativas. *Infancia y Aprendizaje, 56*, 13-20.

Mateos, M. (2001). *Metacognición y educación*. Buenos Aires: Aique.

Monereo, C. (Coord.). Badia, A., Baixeras, M., Boadas, E., Castelló, M., Guevara, E., Miquel Bertrán, E., Monte, M. & Sebastiani, E. M. (1997). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación de profesorado y aplicación en el aula*. Barcelona: Graó.

Nuñez, P. (1996). El conocimiento estratégico en alumnos universitarios: Una aproximación metacognitiva. *Signos, 39,* 107-120. Universidad Católica de Valparaíso, Chile.

Nuñez, P. & Crespo, N. (1999). ¿Cómo evaluar el conocimiento que tienen los lectores acerca del proceso de lectura? *Onomazein, 4,* 265-283. Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile.

Núñez, J., González, J. & Álvarez, L. (2000). Motivación, metacognición y dificultades de aprendizaje. En J. García Sánchez (Coord.), *De la psicología de la instrucción a las necesidades del curriculum* (pp. 317-336). Barcelona: Oikos-Tau.

Paris, S. C., Lipson, M.Y. & Wixson, K. K. (1983). Becoming a strategic reader. *Contemporary Educational Psychology, 8,* 293-316. Reimpreso en 1994 en R. B. Ruddell, M. Y. Rapp & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (pp. 788-810). Newark, Delaware: I.R.A.

Peronard, M. (1995). Experiencia y conocimiento metacognitivo. *Signos, 39,* 121-132, Universidad Católica de Valparaíso, Chile.

Peronard, M. (1999, Agosto). *What children know about reading before they learn to read*. Trabajo presentado para la Reunión Anual de la Society for Text and Discourse, Vancouver, Canadá.

Peronard, M. & Crespo, N. (1999, 9-14 Agosto). Desarrollo del conocimiento metacomprensivo: Una propuesta de medición. *Bitácora del XII Congreso Internacional de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (A.L.F.A.L.)*, Santiago de Chile.

Peronard, M., Crespo, N. & Velásquez, M. (2000). La evaluación del conocimiento metacomprensivo de la lectura en alumnos de educación básica. *Signos, 47,* 131-156. Universidad Católica de Valparaíso, Chile.

Peronard, M., Crespo, N. & Guerrero, I. (2001). El conocimiento metacomprensivo en escolares chilenos de educación básica. *Signos, 34*(49-50), 149-164. Universidad Católica de Valparaíso, Chile.

Peronard, M., Velásquez, M., Crespo, N. & Viramonte, M. (2002). Conocimiento metacognitivo del lenguaje escrito: Instrumento de medida y fundamentación teórica. *Infancia y Aprendizaje, 25*(2), 131-145.

Rosenblat, L. (1994). The transactional theory of reading and writing. En R. Rudell, R. M. Rapp & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (pp. 1057-1092). Delaware: I.R.A.

Ryan, A. (2000). Peer group as a context for the socialization of adolescents' motivation, engagement and achievement in school. *Educational Psychology, 35*(2), 101-111.

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.

Ryan, A. & Pintrich, P. (1997). Should I ask for help? The role of motivation and attitudes in adolescent's help seeking in math class. *Journal of Educational Psychology, 89*(2), 329-341.

Solé, M. (1996). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.

Van Dijk, T. & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.

Villar, L. (1992). El ambiente psicosocial de la enseñanza en las aulas de EGB medido por el "Inventario de Mi Clase" (IMC). En A. Villa & L. Villar (Coord.), *Clima organizativo y de aula: Teorías, modelos e instrumentos de medida* (pp. 85-101). Bilbao: Servicio Central de Publicaciones Gobierno Vasco.

Vygotsky, L. (1964). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Lautaro.