

¿Inciden los métodos de enseñanza del profesor en el desarrollo del conocimiento metacomprendido de sus alumnos?*

Do the teaching methods used by teachers influence the development of their students' metacomprehensive knowledge?

Cecilia Quaas

Nina Crespo

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Chile

RESUMEN

El conocimiento metacomprendido de la lectura es la representación que todo lector posee de la tarea de leer. Está directamente relacionado con el concepto de metacognición, constructo altamente referido en los estudios acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje. El presente artículo tiene como objetivo dar cuenta de la modalidad metodológica de los profesores de lengua cuyos alumnos demuestran alto metaconocimiento de la lectura y contrastarlo con el de aquellos cuyos estudiantes demuestran escaso saber acerca de la lectura. En total se observaron en 16 cursos los métodos de enseñanza que los docentes desarrollaban en las clases de Lenguaje y Comunicación. Además, se administró a los alumnos (720 en total) la prueba MCL, cuyos resultados se contrastaron con los métodos desarrollados por el profesor. A partir de esto se pudo concluir que no existe relación entre métodos de enseñanza y nivel metacomprendido lector considerado en su totalidad, sin embargo, se encontraron algunas relaciones interesantes entre las subdimensiones del constructo metacompreensión lectora y métodos de enseñanza desarrollados por el profesor.

Palabras Clave: Conocimiento metacomprendido, método de enseñanza, metacompreensión.

ABSTRACT

Meta-comprehensive knowledge of reading is the representation all readers have of the task at hand. It is directly related to the concept of meta-cognition, a construct often mentioned in the studies on teaching-learning processes. The aim of this article is to present the methodology of language teachers whose students show high levels of reading meta-cognition and then contrast it with that of teachers whose students have limited knowledge on the subject. The teaching methods of Language and Communication teachers were observed in 16 different class groups. At the same time, the MCL test was applied to 720 students and the results were

compared to the methods of the teachers. The results obtained revealed that there is no strict relationship between teaching methods and meta-comprehensive levels as a whole in reading; however, some interesting correlations were detected between the sub-dimensions of the reading metacomprehension construct and the teaching methods applied by teachers.

Keywords: *Metacomprehensive knowledge, teaching methods, metacomprehension.*

INTRODUCCION

En el proceso educativo existen dos grandes protagonistas: el profesor y los alumnos. Desde el punto de vista del primero, un eje importante lo constituyen los *métodos de enseñanza*, los cuales suponen objetivos seleccionados y secuenciados por parte del docente para lograr las metas pedagógicas que se ha propuesto. Dichos métodos corresponden a una determinada interpretación de la actividad educativa cuyo principal objetivo es convertirse en guía para orientar y desarrollar la práctica educativa. Desde el punto de vista de los alumnos, principales receptores de estas prácticas, se pueden considerar como entes activos que no sólo reciben el saber sino que lo interpretan y reelaboran desarrollando - además de un saber conceptual acerca del mundo- una serie de habilidades y saberes referidos a su hacer cognitivo, denominados metacognición.

El objetivo de la investigación fue tratar de establecer una relación entre los métodos de enseñanza que predominan en un aula y el nivel metacompreensivo lector (saber metacognitivo referido a la lectura) que demuestran los alumnos.

En el aula, los métodos actúan como referentes que guían, pero no determinan la acción. El profesor al actuar si bien puede seguir un determinado método debe considerar los elementos presentes y las incidencias imprevistas, y además está sujeto a un conjunto de decisiones que no son de su responsabilidad exclusiva. Sin embargo, sea cual sea la influencia desde y hacia el profesor en la experiencia práctica cotidiana, lo cierto es que él necesita recurrir a ciertos referentes que guíen, fundamenten y justifiquen su actuación, es decir, necesita métodos que sirvan para planificar, para contextualizar y jerarquizar las metas y finalidades de la educación ([Coll, Martín, Mauri, Miras, Onrubia, Solé & Zabala, 1999](#)).

Los métodos de enseñanza varían según la perspectiva de análisis de los autores y resulta difícil encontrar una clasificación adecuada que dé cuenta de su diferenciación. En este estudio se caracterizaron las orientaciones metodológicas, definidas según diversas teorías psicológicas que han tenido una fuerte repercusión en la educación de nuestro tiempo. A partir de ella, se reconocieron fundamentalmente tres métodos de enseñanza: expositivo, expositivo-demostrativo y por descubrimiento.

La otra variable de este estudio es el conocimiento metacompreensivo lector que poseen los alumnos. Dicho saber es la representación que cada lector tiene acerca de lo que es la lectura y de cuáles son las variables que la afectan ([Mateos, 2001](#)). Su importancia está dada porque lo que el lector sabe de una tarea determina lo que espera lograr con ella y, por lo tanto, la supervisión que llevará a cabo para alcanzar el éxito ([Flavell, 1985](#)).

A partir de las investigaciones de Peronard *et al.* (2002) y tomando como base la misma propuesta flaveliana (Flavell, 1985), puede decirse que existen tres temas que deben ser considerados como parte del saber metacomprendido: la tarea, las estrategias y el texto.

1. Antecedentes teóricos

Como antecedentes teóricos del presente estudio se analizaron los métodos de enseñanza considerando sus características distintivas y las teorías que se encuentran a la base de cada uno de ellos. Del mismo modo, se analizó el concepto de metacomprender lectora en su globalidad y en relación a las subdimensiones que lo constituyen.

I. Métodos de Enseñanza

El estudio realizado permitió nominar los métodos de enseñanza como: expositivo, expositivo-demostrativo y por descubrimiento.

A continuación, se presentan los métodos identificados con la teoría de base que los sustenta.

A. La Teoría de Aprendizaje de David Ausubel y la Enseñanza Expositiva

La Enseñanza Expositiva se basa en el aprendizaje por asimilación propuesto por Ausubel (1976), autor que entiende el aprendizaje como el proceso de organización e integración de información en la estructura cognitiva del sujeto.

La estructura cognitiva es la forma en que el individuo tiene organizado el conocimiento previo, es decir, las representaciones que hace de su experiencia, la cual se configura como un sistema de conceptos estructurados jerárquicamente. A partir de esto, Ausubel (1976) deduce que resulta necesario considerar en el proceso de enseñanza la estructura cognitiva del alumno, de manera que sirva de anclaje para el nuevo aprendizaje o que pueda llegar a desarrollar un cambio conceptual.

"Averiguar lo que el alumno sabe significa identificar los conceptos relevantes que posee el alumno y hasta qué punto los tiene diferenciados; esto es identificar su Estructura Cognitiva, lo que no es tarea sencilla. El mismo Ausubel afirma que si tuviera que resumir en un solo principio toda la Psicología Cognitiva diría lo siguiente: Averigüese lo que el alumno ya sabe y actúese en consecuencia. En resumen, una Estructura Cognitiva supone una serie de conceptos interrelacionados, capaces de incluir conceptos nuevos y de establecer con ellos relaciones de derivación, deducción, correspondencia, soporte, representación, etc." (Soler, Álvarez, García, Hernández, Ordóñez, Albuerno & Cadrecha, 1992: 48).

Un concepto importante para Ausubel (1976) es el de **aprendizaje significativo**, es decir, aquel tipo de aprendizaje que ocurre cuando la información nueva se relaciona con algún aspecto relevante de la estructura cognitiva del sujeto, que recibe el nombre de concepto integrador (subsumer). Así, los elementos más específicos del conocimiento se anclan a los más generales e inclusivos, proceso conocido como asimilación. En contraposición con el aprendizaje significativo está el memorístico (mecánico o repetitivo) que se caracteriza por la adquisición de información escasamente relacionada con algún aspecto de la estructura cognitiva del sujeto. Sin embargo, el aprendizaje mecánico se vuelve necesario y útil en algunas situaciones. Por ejemplo, cuando se necesita recordar

un número de teléfono o una sigla (aunque esto también es potencialmente significativo), o cuando el sujeto adquiere información en un área del conocimiento completamente nueva para él. El aprendizaje mecánico le permitirá construir los conceptos integradores básicos y, a partir de allí, concretar logros significativos.

La **asimilación** es, entonces, un proceso dinámico mediante el cual la nueva información se relaciona con la existente en la estructura cognitiva del sujeto. En esta interacción dinámica se modifica tanto el o los concepto(s) inclusor(es) de la estructura cognitiva, como la información nueva (concepto o proposición). Los conceptos integradores o inclusores son, por lo tanto, imprescindibles para que se produzca el aprendizaje significativo.

Según, Soler *et al.* (1992:47) "el aprendizaje asimilativo considera que aprender algo significativamente presupone una determinada estructura lógica del contenido, una estructura cognitiva en el aprendiz con la información jerárquicamente organizada, un proceso realizado de modo personal a través de alguna forma de inclusión y unas estrategias de enseñanza basada fundamentalmente en la presentación de organizadores".

Este papel de la estructura cognitiva preexistente lleva a entender que un objetivo relevante a largo plazo en el aprendizaje en el aula debiera ser que el alumno adquiriera un cuerpo de conocimientos claros, estables y organizados, es decir, una estructura que sea susceptible de desarrollar anclajes pertinentes y así posibilitar un aprendizaje significativo. 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 (1976: 135) 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**, bajo los términos del aprendizaje significativo que plantea Ausubel (1976), 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, que propone un aprendizaje por asimilación a través de procesos de inclusión y que busca lograr aprendizajes significativos (ya sea que lo logre o no), 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.

B. De la Teoría del Aprendizaje Observacional a la Enseñanza Demostrativa

Si bien, en la investigación desarrollada no se ha nominado como método la enseñanza demostrativa, se hace necesario incluir en este apartado las características de la misma, en consideración a que en la literatura no se encuentran reportes teóricos referidos al método expositivo-demostrativo. Es así como se caracterizará en primer lugar el método demostrativo, 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. En esta corriente se destaca la obra de Bandura (1990), quien tuvo el mérito de ir más allá de los postulados conductistas sobre los mecanismos de aprendizaje. El autor rescata algunos principios del conductismo y a partir de ellos propone agregar otro tipo de aprendizaje - el *Aprendizaje por Observación*, reconociendo la divergencia con el conductismo en el ámbito de la existencia de mecanismos internos (procesos cognitivos) de representación de la información esenciales para el aprendizaje.

En otras palabras, Bandura (1990) plantea que la conducta humana se da en términos de la interacción de recíproca de determinantes cognoscitivos, conductuales y ambientales, y no sólo por el modelamiento por medio de reforzamientos.

Por su parte, Nérci (1982) asocia el método demostrativo de enseñanza, a la orientación metodológica que desarrolla estrategias tendientes a comprobar lo que se está enseñando, ya sea una práctica o una teoría. Así, en el caso de una demostración intelectual, el docente recurrirá a una argumentación lógica, mientras que en la transmisión de un conocimiento científico a la demostración experimental.

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.

C. Jerome Bruner y La Enseñanza por Descubrimiento.

El **aprendizaje** para Bruner (1984:156) es el proceso de "reordenar o transformar los datos de modo que permitan ir más allá de ellos, hacia una comprensión o insight nuevos". Es un proceso activo, en el que cada sujeto atiende selectivamente a la información y la procesa y organiza de forma particular, y más que la información obtenida, resultan relevantes las estructuras que se forman a través del proceso de aprendizaje.

El aprendizaje más significativo, para el autor, es aquel desarrollado por medio de descubrimientos, de este modo el conocimiento se vuelve útil y real para quien lo descubre.

Una característica relevante del aprendizaje por descubrimiento, y que lo diferencia de otras concepciones del aprendizaje, es que el contenido esencial de lo que debe ser aprendido no se facilita en su forma final, sino que tiene que ser descubierto por el sujeto asumiendo el alumno un *rol más activo* en el aprendizaje.

Se debe considerar la existencia de formas distintas de descubrimiento, que van desde un descubrimiento "puro" -más autónomo- hasta un descubrimiento guiado, orientado por el profesor. En el contexto del proceso de enseñanza-aprendizaje que se da en la sala de clases, se utiliza mayoritariamente este último, pues se han trazados objetivos pedagógicos para cada curso y cada asignatura, y por lo tanto el profesor espera determinados aprendizajes por parte de sus alumnos.

La enseñanza por descubrimiento 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 de 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 y la influencia del entorno. De este modo el sujeto adulto debiera utilizar adecuadamente los tres niveles de representación de la realidad. Para Bruner ([1979](#)), el estudiante debe construir su conocimiento (descubriéndolo) y organizarlo en su estructura cognitiva a través de los distintos niveles de representación, lo que significa que aprende cuando transforma la información según las reglas con las que representa su experiencia. El autor recomienda que para lograr un aprendizaje significativo, el alumno es quien debe recorrer personalmente el camino de los tres niveles de representación, y no entregarle la información elaborada en un lenguaje formal, que correspondería al tercer nivel de representación.

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. Este objetivo se lleva a cabo a través de dos tipos de procesos (según el tipo de proceso mental implicado), los algorítmicos y los heurísticos.

2. Conocimiento metacomprendivo

El conocimiento metacomprendivo es aquello que un lector sabe sobre la acción de leer y sobre los factores que pueden influenciarla. A lo largo de numerosas investigaciones ([Peronard, Crespo & Velásquez, 2000](#)), se han ido perfilando los contenidos a los que se refiere este saber. En una primera división, es posible establecer distinciones entre conocimiento de la tarea, de las estrategias y de los textos. El saber de la tarea tiene que ver con la descripción de la tarea cognitiva en sí (leer letras, pronunciar bien, imaginarse el contenido, etc.) como la conciencia de los posibles objetivos que perseguiría un lector. 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 & Crespo, 1999](#); Crespo & Peronard, 1999; [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 & Kintsch ([1983](#)) denominan la superestructura ([Peronard & 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 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 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, como subrayar, parafrasear o construir esquemas. Finalmente, tenemos lo que el lector sabe acerca de las estrategias remediales (el sujeto las implementa para reparar errores de comprensión que se han producido durante la lectura) y de evaluación (tiene lugar 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).

3. Metodología

La investigación realizada se enmarca en el estudio de casos, considerando que se realizó un análisis en profundidad de las variables propuestas -nivel metacomprendivo lector y métodos de enseñanza. El énfasis del estudio estuvo centrado en la descripción de las variables para luego, a través del análisis, representar la realidad.

La metodología implementada cumple con los requisitos planteados por Merriam ([1988](#)) para su desarrollo:

- Particularista, ya que se centró en una situación específica (octavos años básicos de 9 escuelas, en la asignatura de Comunicación y Lenguaje, considerando las variables: metacompreensión lectora y método de enseñanza prevalente implementado por el profesor).
- Descriptiva, en consideración a que se realizó un análisis en profundidad de las variables en cada uno de los casos estudiados (cada curso se consideró un caso).
- Heurística, ya que fue posible indagar en forma exhaustiva sobre las dos variables del estudio, como así mismo hacer un uso múltiple de la información.

La unidad de análisis seleccionada correspondió a 16 cursos de octavo año básico pertenecientes a establecimientos educacionales municipalizados de la comuna de Villa Alemana, 5 Región de Chile, donde los casos son los cursos con su nivel metacomprendivo lector promedio y el método de enseñanza implementado en forma prevalente por el profesor en la asignatura de Comunicación y Lenguaje. Las razones que motivaron seleccionar dicha asignatura radica en 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 metacomprendivo de la lectura.

Se utilizaron como técnicas de recolección de información:

· *Variable Metacomprensión Lectora*: Cuestionario de Metacomprensión Lectora ([Peronard, Velásquez, Crespo & Viramonte, 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). Cada pregunta consta de 6 alternativas, correspondiendo cada una de ellas a una opción de posibles teorías de comprensión que el sujeto maneja durante su desarrollo como lector, describiéndose 6 componentes o subdimensiones: teoría del texto, teoría de la tarea, estrategias de comprensión, estrategias de planificación, estrategias de evaluación y estrategias remediales.

· *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, De Cea & González, 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 (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. El manifiesto se realizó en base a las transcripciones directas de lo observado en el aula y el latente permitió codificar los significados que las observaciones tenían para el objeto de estudio. Además, a fin de aumentar la credibilidad del estudio se contrastó el análisis cualitativo con la Pauta de Contrastación para Métodos de Enseñanza. Finalmente, para poder hacer comparaciones entre los diferentes componentes de la metacomprensión lectora se llevaron los puntajes obtenidos a puntaje z.

4. Análisis y discusión de resultados

A continuación se presentan las tablas y gráficos correspondientes a la información analizada referida a los resultados promedio por curso obtenidos por los alumnos en el MCL (global y desglosado en subdimensiones) y el método de enseñanza identificado en dicha aula.

Como puede verse en la tabla 1, los resultados globales intervencionales no permiten determinar relación entre las variables método y nivel metacomprensivo lector ya que se presentan los métodos indistintamente asociados a los diferentes niveles de metacomprensión lectora detectados. Es decir, en términos globales ninguno de los métodos pesquisados parece favorecer el desarrollo del conocimiento metacomprensivo en forma general.

Tabla 1. Resultados Cursos: CML/ Método (ordenados por CML)

CURSOS	_MCL(x)	MÉTODO
1.	758,53	DESCUBRIMIENTO/ DEMOSTRATIVO
2.	743,05	EXPOSITIVO / DESCUBRIMIENTO
3.	738,65	EXPOSITIVO
4.	725,05	EXPOSITIVO–DEMOSTRATIVO
5.	718,79	EXPOSITIVO–DEMOSTRATIVO
6.	710,05	EXPOSITIVO
7.	687,02	EXPOSITIVO–DEMOSTRATIVO
8.	681,25	DESCUBRIMIENTO
9.	677,84	EXPOSITIVO /EXP–DEMOSTRATIVO EXPOSITIVO–DEMOSTRATIVO
10.	674,09	EXPOSITIVO
11.	671,43	EXPOSITIVO–DEMOSTRATIVO
12.	670,23	EXPOSITIVO–DEMOSTRATIVO
13.	660,31	EXPOSITIVO
14.	660,08	EXPOSITIVO–DEMOSTRATIVO
15.	651,93	EXPOSITIVO
16.	635,67	EXPOSITIVO–DEMOSTRATIVO

Sin embargo, al buscar una relación entre las subdimensiones o componentes que incluye la metacompreensión lectora es posible establecer ciertas relaciones interesantes con los distintos métodos como queda en evidencia en el gráfico 1.

Es así como el **método expositivo** presenta en la subdimensión **texto** un z igual a 2,15 z muy por encima de los valores obtenidos para los otros métodos y a una distancia de 1,3 z de la subdimensión que le sigue (estrategia de comprensión); esta situación tiene sentido en la medida que entendemos por **texto** al conocimiento que permite reconocer ideas centrales y rasgos superestructurales de los diferentes escritos a que se enfrenta el alumno. Este conocimiento es un conocimiento eminentemente conceptual, cuya transmisión se realiza naturalmente en el **método expositivo**. Así, el profesor explica los rasgos del texto argumentativo y estos se vuelven evidentes al alumno, quien puede reconocerlos fácilmente en los textos. Si bien, es el docente el que a través de una introducción motivadora y orientadora elabora las ideas del tema y termina con una síntesis final, un aspecto importante lo constituye la identificación de los conceptos inclusores de la estructura cognitiva de los alumnos, al menos de forma general. Podría señalarse además, que en el **método expositivo** se distinguen características que facilitan el conocimiento metacompreensivo lector a nivel

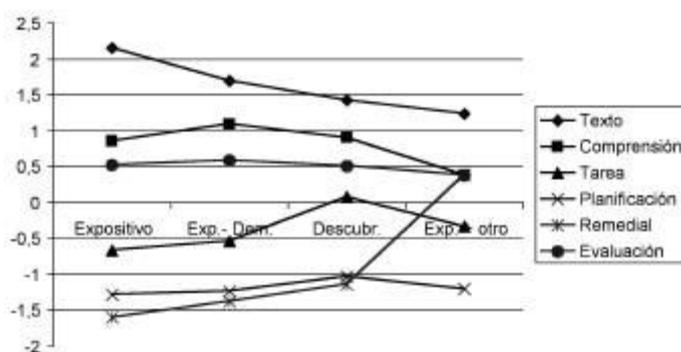
de **texto**, como por ejemplo: las definiciones de conceptos, las analogías y el uso de ejemplos y aplicaciones.

Las otras subdimensiones del conocimiento metacomprendido como **estrategias de comprensión y estrategias de evaluación**, si bien adquieren valores positivos, no parecen estar favorecidas con la implementación de este método. Por otra parte, la subdimensión **tarea y estrategias de planificación y remedial**, adquieren valores z negativos, lo que significaría que el **método expositivo** no favorece su desarrollo en los alumnos. Esto es comprensible, si se tiene en cuenta el rol relativamente pasivo que tiene el estudiante en un método cuyo gran protagonista es el docente.

Los métodos **expositivo - demostrativo** y **por descubrimiento** estarían asociados a las subdimensiones: **texto y estrategias de comprensión**, es decir, estos conocimientos metacomprendidos parecieran estar más favorecidos en este tipo de métodos. Asociada al **método expositivo - demostrativo**, la subdimensión **estrategias de comprensión** presenta un z igual a 1,09z; que le permite ubicarse en el único método que presenta un z de **estrategias** superior a 1,00z, situación que podría explicarse considerando que en este método el profesor no sólo transmite contenidos conceptuales a través de definiciones y ejemplos, sino que también modela un saber hacer que corresponde a las **estrategias de comprensión**; estos resultados también explican por qué el **conocimiento de texto** aparece descendido en 0,5z respecto al encontrado en los estudiantes expuestos al **método expositivo**. El profesor que utiliza el **método expositivo demostrativo** en la sala de clases, equilibra lo conceptual y lo procedimental y esto podría explicar que sus estudiantes demuestren un menor conocimiento de los textos en términos explícitos.

Gráfico 1: Relación Subdimensiones MCL con Métodos de Enseñanza

	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



Por su parte, el **método por descubrimiento** - aunque un poco descendido- es similar al anterior presentado, y alcanza un valor z en **texto** igual a 1,42z y en **estrategias de comprensión** 0,9z. Estos resultados parecieran coherentes con la idea de un método en el cual el alumno es el encargado del aprendizaje y, como Bruner ([1979](#)) señala, 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. No obstante, los resultados levemente superiores en el **método expositivo - demostrativo**, parecieran señalar que el modelamiento docente es fundamental para el desarrollo de estos saberes, apoyando la propuesta vigotskiana ([Vygotzky, 1964](#)) de construcción del conocimiento en la interacción.

Por otra parte, resulta en extremo interesante el resultado obtenido cuando existe una **diversidad de métodos con prevalencia del método expositivo**. En este caso es interesante observar que los saberes acerca de **las estrategias de comprensión, las remediales y las de evaluación** coinciden en un puntaje z de 0,38z. Estos resultados, si bien no representan diferencias importantes en relación a los valores obtenidos en los otros métodos para saber sobre **estrategias de comprensión y evaluación**, sí marcan una diferencia considerable en el conocimiento relativo a **estrategias remediales**. Es necesario señalar que dicho saber alude a las acciones que se implementan para resolver los problemas de comprensión que se pueden presentar durante la lectura y podría verse favorecido por la presencia de diversos enfoques metodológicos en la sala de clases, situación que privilegiaría las posibilidades del alumno de reflexionar sobre sus errores y emprender acciones correctivas. La dimensión **texto**, aparece descendida en relación a los métodos anteriores, pero aún con un valor interesante de z igual a 1,24z.

Todos los métodos parecen comportarse de manera similar en las **estrategias de evaluación y planificación**. La subdimensión **estrategias de evaluación**, si bien adopta un z positivo no presenta diferencias en relación a su presencia en los diversos métodos (0,52 z en el **método expositivo**; 0,58 z en el **método expositivo-demostrativo**; 0,51 z en el **método por descubrimiento** y 0,38 z en los **métodos múltiples**). Estos resultados podrían explicarse por la falta de desarrollo de habilidades autoevaluativas en el alumno, producto de un enfoque directivo por parte del docente independiente del método utilizado. El alumno siempre espera ser corregido por el profesor y recibir su retroalimentación, incluso cuando se emplean métodos por descubrimiento o demostrativos que teóricamente favorecerían la propia autoevaluación. Por otra parte, los resultados obtenidos en las **estrategias de planificación**, muy descendidos y con valores z negativos en todos los métodos, podrían explicarse por la etapa evolutiva en que se encuentran los alumnos (pubertad); se ha detectado que el estilo de aprendizaje predominante en sujetos de este grupo etáreo corresponde al estilo activo, mientras que el reflexivo aparece generalmente descendido en estos estudiantes ([Arriagada, Cuadro y De Cea, 2002](#)). Esta situación podría explicar que las **estrategias de planificación**, las cuales implican siempre una reflexión antes de la acción, presenten los valores más bajos en todos los métodos.

CONCLUSION

Este trabajo ha intentado dar cuenta del proceso de interacción entre el actuar docente y el proceso cognitivo del alumno tratando de develar cómo la dinámica de enseñanza-aprendizaje favorece el desarrollo de la autorregulación individual que supuestamente deben ganar los alumnos por su influencia en el medio educativo.

Se dice en la bibliografía actual que el objetivo de la enseñanza debe ser el desarrollar la capacidad de *aprender a aprender* en nuestros adolescentes que se enfrentan a un mundo cada vez más informatizado y caótico. Los resultados obtenidos en este estudio, si bien no prueban que este desarrollo ocurre, permiten vislumbrar algunos aspectos de la didáctica que parecieran favorecerlos, a saber:

- Todos los métodos favorecen los resultados referidos a los logros conceptuales (conocimiento de texto).
- 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).
- 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.

Considerando que los resultados anteriores corresponden a un estudio exploratorio y que existen ciertas variables intervinientes que no fueron controladas por la naturaleza del estudio (estudio de casos), como la posible influencia de las modalidades metodológicas de otros profesores y los estilos de aprendizaje de los alumnos, se hace necesario cierta prudencia a la hora de pretender generalizarlos. No obstante, muchos de nuestros hallazgos coinciden con la bibliografía consultada lo que constituye, sin duda, un aporte al conocimiento sobre el tema.

REFERENCIAS

- Arriagada, C., Cuadro, J., & De Cea, V. (2002). *Métodos de enseñanza-estilos de aprendizaje y nivel comprensivo lector: un estudio exploratorio de su relación*. Tesis no publicada para optar al Título de Psicólogo y al Grado de Licenciado en Psicología, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile. [[Links](#)]
- Ausubel, D. (1976). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México D.F.: Trillas. [[Links](#)]
- Bandura, A. (1990). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid: Alianza. [[Links](#)]
- Bruner, J. (1979). Algunos elementos del descubrimiento. En L.Shulman & E.Keislar (Eds.), *Aprendizaje por Descubrimiento. Evaluación Crítica* (pp. 115-132). México D.F.: Trillas. [[Links](#)]
- Bruner, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza Psicología. [[Links](#)]
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I., & Zabala, A. (1999). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó. [[Links](#)]
- Flavell, J. (1985). *Cognitive development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall. [[Links](#)]

Mateos, M. (2001). *Metacognición y educación*. Buenos Aires: Aique. [[Links](#)]

Merriam, S. B. (1988). *Case Study Research in Education: A Qualitative Approach*. San Francisco, CA.: Jossey-Bass Publishers. [[Links](#)]

Nérici, I. (1982). *Hacia una didáctica general dinámica*. Buenos Aires: Kapelusz. [[Links](#)]

Peronard, M., & Crespo, N. (1999). *Desarrollo del conocimiento metacomprendivo: una propuesta de medición*. Ponencia presentada en el XII Congreso Internacional de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (A.L.F.A.L.), Santiago de Chile. [[Links](#)]

Peronard, M., Crespo, N., & Velásquez, M. (2000). La evaluación del conocimiento metacomprendivo de la lectura en alumnos de Educación Básica. *Signos*, 33(47), 131-145. [[Links](#)]

Peronard, M., Velásquez, M., Crespo, N., & Viramonte, M. (2002). Un instrumento para medir la metacompreensión lectora. *Infancia y Aprendizaje*, 25(2), 131-145. [[Links](#)]

Pozo, I. (2000). *Aprendices y maestros*. Madrid: Alianza. [[Links](#)]

Quaas, C., De Cea, V., & González, S. (2002). Pauta de investigación de métodos de enseñanza. *Enfoques Educativos*, 4(1), 127-150. [[Links](#)]

Rosenblatt, L. (1994). The Transactional Theory of Reading and Writing. En R. Rudell, M.R. Rudell & H. Singer (Eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading* (pp. 1057-1092). Delaware: International Reading Association. [[Links](#)]

Soler, E., Álvarez, L., García, A., Hernández, J., Ordóñez, J., Albuérne, F., & Cadrecha, M. (1992). *Teoría y práctica del proceso de enseñanza-aprendizaje: pautas y ejemplos para un desarrollo curricular*. Madrid: Narcea. [[Links](#)]

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

Vygotsky, L. (1964). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Lautaro. [[Links](#)]

 **Correspondencia:** Cecilia Quaas (cquaas@ucv.cl). Tel.: (56-32) 274364. Fax: (56-32) 274388. Av. El Bosque 1290, Viña del Mar, Chile.

Recibido: 4 de noviembre de 2002 Aceptado: 21 de enero de 2003

*Investigación financiada por el Proyecto FONDECYT 1010319

Todo el contenido de la revista, excepto dónde está identificado, está bajo una Licencia Creative Commons

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Av. El Bosque 1290, 5º piso, Sausalito

Viña del Mar - Chile

Tel.: (56) (32) 2274000

