

LA INCIDENCIA DEL ROL DOCENTE EN EL DESARROLLO DEL CONOCIMIENTO METACOMPRESIVO¹

PAULA ASCORRA

Psicóloga

Escuela de Psicología

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Chile

pascorra@ucv.cl

NINA CRESPO

Profesora

Instituto de Lenguas y Literatura

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Chile

ncrespo@ucv.cl

Resumen: El presente artículo expone un estudio exploratorio y preliminar que busca indagar la relación existente entre el rol docente -definido como un facilitador o mediador de aprendizaje de los alumnos- y la capacidad metacomprendensiva lectora. La muestra estuvo compuesta por 106 sujetos quienes volcaron sus percepciones acerca del rol que cumplían sus docentes en el Inventario de Identificación de Conductas del Rol del profesor como Mediador de Aprendizaje (ICRM) y su conocimiento metacomprendensivo en el cuestionario MCL que mide tal variable. Los resultados muestran una relación entre el profesionalismo del docente y el desarrollo estratégico de los alumnos y entre afectividad y tarea grupal con la capacidad de comprender la tarea lectora, indicando que, más allá de esta instrucción directa, un profesor por el solo hecho de presentarse como mediador y de adoptar una conducta estratégica, ya favorece un incremento en el conocimiento metacomprendensivo de sus alumnos.

Palabras Clave: rol docente, conocimiento metacognitivo.

¹ El presente trabajo se pudo realizar gracias a la colaboración de Daniel Peñafiel, Fabián Valenzuela y Nelly Zúñiga quienes, en el marco de su trabajo de tesis, recopilaron los datos y proporcionaron interesantes reflexiones. Trabajo financiado parcialmente por el Proyecto FONDECYT 1010319.

INTRODUCCIÓN

A medida que un individuo crece y es instruido (tanto en la educación formal, como en la espontánea), sus facultades (memoria, percepción, atención, comprensión) sufren una serie de transformaciones, las cuales no implican tanto un aumento en la capacidad del procesamiento sino más bien una mayor posibilidad, por parte del sujeto de controlar y regular dicha habilidad. Puede decirse que esta idea resume todo el problema de la cognición humana y fue planteada originariamente por Vigotsky (1920/1991). Ella implica que no poseemos más memoria, sino que somos más capaces de utilizarla en forma consciente y deliberada para cumplir una determinada empresa cognitiva,

asimismo, nos volvemos conscientes de la cantidad de esfuerzo que nos es necesario realizar para cada tarea cognitiva y –en última instancia– nos convertimos en amos y señores de nuestra mente.

Esta capacidad de conocer y regular la propia cognición es un rasgo de la vida intelectual del ser humano y fue rotulada más tarde por Flavell (1985) como metacognición. Dada su importancia, ha sido estudiada en forma frecuente en el ámbito de la educación, sobre todo referida a la lectura. El supuesto de base es que mientras más capaz sea un sujeto de manejar y regular su lectura (es decir, mientras tenga mayor conocimiento metacomprendivo), mejor será su desempeño como lector.

Para poder comprender cómo se da este fenómeno en el marco de la educación chilena, se han realizado múltiples trabajos, primero tratando de definir los elementos del constructo y viendo los cambios a través de la edad (Peronard, Crespo y Velásquez, 2000, Crespo y Peronard, 1999); y luego, intentando observar qué factores del aula pueden mediar en tal desarrollo (Crespo y Ascorra, 2003 y Quaa y Crespo, 2003).

En esta línea de investigación aparece el presente artículo, el cual expone un estudio exploratorio y preliminar que busca indagar cómo ciertas posturas del profesor ante su tarea en el aula influyen en la capacidad de los alumnos de desarrollar representaciones cognitivas más ajustadas de su lectura, es decir, poseer un mayor conocimiento metacomprendivo.

Para poder dar cuenta de este fenómeno, se hará referencia a dos de los protagonistas del sistema didáctico, el alumno y el profesor, recalcando que al hablar del alumno se hará referencia a su conocimiento metacomprendivo, y al hablar del profesor se aludirá al desempeño de un tipo de rol docente.

Respecto del alumno, se puede decir que a lo largo de su vida en la escuela, se espera que demuestre no sólo un mayor dominio de la lectura, sino también una mayor metacompreensión, tanto referida a las habilidades como al conocimiento que implica (Backer y Brown, 1984). Esta necesidad de desarrollar los aspectos metacomprendivos de la lectura señalada por autores como Burón (1993) y Mateos (2001), obedece al hecho de que la metacompreensión es un saber crucial al incidir en la forma en que el lector lleva a cabo la tarea de leer. Por ejemplo, en el caso del conocimiento metacomprendivo, puede decirse que lo que diferencia a un niño que se encuentra en segundo básico de uno lector experto de la universidad, no será sólo la manera en la que leen, sino también su representación de lo que leer implica. Mientras que el primero considerará que leer es fundamentalmente reconocer las letras y la comprensión de cada palabra; el segundo, definirá la lectura como la búsqueda de las ideas del texto.

Para entender más acabadamente el concepto de metacompreensión, es necesario exponer que dentro de él es posible establecer distinciones entre conocimiento de la tarea, de los textos y de las estrategias (Peronard et al. 2000).

El conocimiento metacomprendivo referido a la tarea tiene que ver, por un

lado, con la descripción de la tarea cognitiva en sí que realiza el lector (leer letras, pronunciar bien, imaginarse el contenido, etc.) y, por otro, con la conciencia que éste manifieste de los posibles objetivos que persigue la lectura y que influyen 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, en tanto que los menores todavía no son sensibles a estas diferencias (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.

El metaconocimiento referido a las estrategias involucra cuatro tipos de estrategias distintas: de planificación, durante la lectura, remediales y de evaluación. El conocimiento de las estrategias de planificación refiere a la conciencia que todo lector tiene de los actos preparatorios para llevar a cabo su lectura. El referido a las segundas, como su nombre lo indica, refiere a todo aquello que un lector pudiera conocer sobre las acciones que se llevan a cabo durante la lectura —especialmente la lectura de estudio o eferente (Rosenblatt, 1994)—, como subrayar, parafrasear o construir esquemas. El saber respecto de las estrategias remediales está referido a lo que el sujeto implementa para reparar errores de comprensión que se han producido durante la lectura, finalmente, respecto de las estrategias de evaluación, son aquellas que activan cuando el sujeto desea constatar si el objetivo de lectura ha sido cumplido adecuadamente o si es necesario volver a realizar la tarea en forma parcial o total.

Por otra parte, cabe referirse al otro protagonista del sistema didáctico: el profesor; y más específicamente, al rol que éste juega en el contexto del proceso de enseñanza aprendizaje. En este sentido, se puede entender el “rol docente” como el conjunto de prácticas legitimadas socialmente que establecen los límites y posibilidades de las acciones que desarrollan los profesores y de las posiciones que adoptan en contextos sociales. Es característico de todo rol la presencia de un patrón determinado de acciones que viene constreñido por las expectativas sociales asociadas a la posición y a las funciones que el profesor desarrolla. En el caso de los docentes, es posible distinguir roles que se asocian con aspectos relacionados con la gestión, con el aprendizaje y con la intervención social. Para efectos de esta investigación se describirá sólo aquel rol cuyas acciones se orientan más explícitamente al proceso de enseñanza aprendizaje. Sin embargo, esta primera delimitación no parece clarificar mucho el tema del rol docente, ya que la literatura y la praxis nos demuestran una amplia gama de roles docente referidos al contexto de aprendizaje. Por tal motivo y, a modo de delimitar con mayor claridad nuestro estudio, el presente artículo se centra en el rol docente como “mediador de aprendizaje”, propuesta desarrollada por Zúñiga, Valenzuela y Peñafiel (2003)².

² En la investigación realizada por estos autores, se definió además el rol docente como “autoridad de aprendizaje”, el cual recogió postulados de las teorías cognitiva y conductista, las cuales constituyen junto con el constructivismo, según Beltrán y Genovard (1996), los tres grandes enfoques psicológicos del aprendizaje.

Dichas teorías se unieron bajo un solo concepto denominado cognitivo-conductual, por considerarse que ambas corrientes se dan fusionadas en el quehacer educativo. El rol se complementó con ideas propuestas por Contreras (1997) e Imbernón (1994) caracterizándolo con actitudes de experticia frente a la educación y poco o nulo cuestionamiento de los conocimientos técnicos y pedagógicos adquiridos. Por último, se integraron diversos roles que apuntan al papel desempeñado por los profesores en su ejercicio cotidiano, todo lo cual apoya una propuesta autoritaria. Para mayor información revisar Zúñiga, Valenzuela & Peñafiel, 2003.

De acuerdo a los autores anteriormente mencionados, las grandes conversaciones que es posible distinguir en la literatura respecto del tema en cuestión, se pueden reducir a reflexiones en torno a tres grandes temáticas: aquellas propuestas desarrolladas en torno a las concepciones de aprendizaje, lo que determinaría posturas epistémicas y metodológicas distintas en los profesores, tales como entregar conocimiento /construir conocimiento; aquellas discusiones relacionadas con la praxis del docente con relación a la distinción entre un quehacer de carácter técnico o reflexivo-profesional, y finalmente, aquellas que se interrogan por las condiciones mínimas y necesarias para que los aprendizajes tengan lugar: centrarse en los aspectos cognitivos y/o afectivos y/o de control social.

Considerando los tres ejes anteriormente mencionados, el “rol docente como mediador de aprendizaje” estaría estructurado en tres niveles de discurso: metodológico-mediacional, reflexivo-profesional y afectivo.

El nivel metodológico-mediacional está referido a las preguntas acerca de cómo aprenden los alumnos y qué variables inciden en dicho fenómeno. Acá se recogen postulados de la teoría constructivista, esto es, se concibe la educación como una forma de diálogo, una extensión de la conversación; medio a través del cual el niño aprende a construir conceptualmente el mundo con la ayuda, guía y andamiaje de los adultos, quienes van constituyendo un apoyo en el proceso de incorporación a la sociedad (Bruner, 1988). Dicho diálogo adopta formas y objetivos diferentes en función de variables cruciales, como lo son la edad del niño y su cultura.

La educación, entonces, consiste en guiar el desarrollo del niño a través de unos caminos culturalmente definidos. De acuerdo a Bruner (1988) la labor del docente sería contribuir a que la cultura amplifique y ensanche las capacidades del individuo, realizando una transferencia de elementos que están fuera de él. Este traspaso cultural debe hacerse tomando en cuenta las subculturas de los alumnos, además de las características personales de cada uno de ellos, por lo que –este tipo de rol– fomenta acciones orientadas al diálogo, al debate y la búsqueda de soluciones en grupo. En este sentido hace uso de una metodología “basada en resaltar el proceso, es decir, en cuestionar, buscar, averiguar, generar conocimientos por parte del alumno” (Rodrigo y Arnay, 1997: 290).

En el nivel reflexivo-profesional, se analiza la labor del docente desde el punto de vista del nivel de profesionalismo que ejerce. El profesor descrito por este rol presenta un alto grado de profesionalismo, lo que se ve traducido en que su labor de guía está impregnada de un carácter reflexivo. Con esto, según Contreras (1997), el maestro deja de ser un experto infalible, poseedor del conocimiento científico que avala todos sus actos, para ser una persona abierta al diálogo y a los cuestionamientos. Esta forma de ser está relacionada con una concepción de que el conocimiento no es una copia fiel de la realidad, ya que según Barberà, Calvo y Coll (2000), es una construcción del ser humano que se realiza con los esquemas que ya posee la persona, es decir, con lo que ya construyó en su relación con el

medio que lo rodea. Se entiende, por lo tanto, que este tipo de profesor no se considera poseedor de la verdad y —que además— considera que los procesos educativos requieren un determinado nivel de inter-subjetividad (Escoriza, 1996).

Esto último, no quiere decir que se ubique en un mismo plano con los alumnos, sino que, por el contrario, el docente se sitúa en una posición vertical, supliendo “aquellos aspectos que el alumno no es capaz de solucionar, guiándole, dándole instrucciones, centrando su atención en los elementos centrales de la tarea que puedan permitirle comprenderla” (Marchesi, Coll & Palacios, 1999: 390).

Finalmente, el nivel afectivo (tratado por autores como Abarza, 1980; Arón y Milicic, 1999; Bruner, 1988; Debesse y Mialaret 1980; Marchesi, et al. 1990, Marchesi y Martín 1999 y Ascorra, Arias y Graf, 2001), está vinculado con el modo en que el docente favorece la creación de determinados contextos en la sala de clases. Este profesor organiza el aula para interactuar lo más posible con sus alumnos, ya que, según Marchesi et al (1990) debe generar condiciones óptimas para el despliegue de una actividad mental constructiva. Además, hace un esfuerzo para que los alumnos le otorguen sentido a sus aprendizajes, donde los alumnos puedan vivenciar que aquello que aprenden es útil y significativo para sus vidas. Además, es importante considerar aquí el fenómeno de la motivación. En este sentido, Huertas (2001) señala como cruciales los intereses y las características personales de los educandos a la hora de abordar una tarea de aprendizaje.

Este profesor concibe al igual que Arón y Milicic (1999), que un buen ambiente escolar debe permitir al estudiante sentirse acompañado, seguro, querido y tranquilo, posibilitando así un desarrollo personal significativo. Considerando que, según Rodrigo y Arnay (1997) los buenos aprendizajes requieren de un clima distendido, afectivo y personalizado, basado en el respeto y en la creencia del potencial de construcción de los alumnos. De esta manera, los procesos educativos implicarán una delegación progresiva del control de la acción desde el profesor hacia el alumno (Escoriza, 1996)

El profesor hace un esfuerzo por comprender el modo de ser de los estudiantes como también su forma particular de ver el mundo, convirtiéndose, como dicen Debesse y Mialaret (1980), en un conocedor de la personalidad de los alumnos y propiciando la formación de condiciones de estabilidad y de seguridad.

METODOLOGÍA

Considerando las características del rol docente presentado, se ha planteado como hipótesis para este estudio, que existe relación entre el rol docente como mediador del aprendizaje y el desarrollo de la capacidad metacompreensiva lectora que exhiben los alumnos. Dado el carácter exploratorio de la investigación, dicha hipótesis es contrastada en una muestra intencionada de 106 sujetos de octavo año básico, pertenecientes a dos establecimientos

educacionales particulares de la ciudad de Viña del Mar y las variables fueron medidas a través de dos instrumentos idóneos.

Con el objeto de poder identificar las tendencias de los profesores respecto del rol docente, se aplicó el instrumento ICRM (Inventario de Identificación de Conductas del Rol del profesor como Mediador de Aprendizaje) de Zúñiga, et al. (2003) que fue tipificado en una muestra de 1117 sujetos pertenecientes a la provincia de Valparaíso. Dicho instrumento mide cuánta proximidad existe entre la conducta exhibida por el docente (desde el punto de vista de sus alumnos) y el rol de mediador, en el sobreentendido de que a mayor puntaje obtenido, más cerca estará de dicho perfil y a menor puntaje se encontrará más lejos de éste.

Este inventario posee cuatro factores, dos que corresponden al eje metodológico: metodología grupal (favorecer interacción de pares) y metodología adaptada a las necesidades del alumno (consideración de conocimiento previo de los sujetos); uno relacionado con el eje afectivo y el último con el profesional. Consta de un total de 21 ítems y se responde en una escala con formato Likert en donde el puntaje más alto corresponde a la presencia de la conducta (siempre) y el más bajo a la ausencia de esta conducta en el profesor (nunca).

En relación con la segunda variable involucrada, Metacomprensión Lectora, ésta se midió a través del Cuestionario de Metacomprensión Lectora (Peronard, et al 2002), el cual consiste en un cuestionario de 49 preguntas de opciones múltiples, estructurado de acuerdo a los temas centrales del conocimiento metacomprendido (tarea, texto y estrategia). Fue validado por numerosas investigaciones y su baremo fue construido por Lillo, Rebolledo y Romo (2003). Este instrumento incluye seis subvariables del conocimiento metacomprendido, que son: la tarea, el texto, las estrategias de planificación, las de comprensión, las remediales y las de evaluación.

ANÁLISIS DE LOS DATOS

Con el fin de cuantificar la relación entre el rol docente como mediador de aprendizaje y la metacomprensión lectora, se decidió aplicar el coeficiente de correlación de Pearson, el cual arrojó como resultado una correlación moderada de 0,51. Esto sugiere que es posible sustentar la hipótesis planteada y que se podría sostener, efectivamente, que una conducta del docente que tienda a una mediación de los aprendizajes favorecería el desarrollo de la capacidad metacomprendida lectora de los alumnos.

Esto se puede explicar porque un rol mediador implica la presencia de un docente flexible, que más que sostener su postura como único transmisor del conocimiento válido que sus alumnos deben absorber pasivamente, se plantea como un instrumento entre el estudiante y el desarrollo del conocimiento, permitiendo en los educandos espacios de reflexión y de confianza en su propia capacidad de aprender, lo que redundaría en una mayor capacidad de desarrollar conocimiento sobre su propio hacer cognitivo, especialmente referido a la lectura.

En un análisis más detallado, al correlacionar (utilizando el coeficiente de Pearson) las dimensiones medidas por ambos instrumentos, se obtuvieron los siguientes resultados:

Tabla N° I. Correlaciones por dimensión MCL y ICRM

Dim. MCL Dim. ICRM	Tarea	Texto	Estrategia Planificación	Estrategia Comprensión	Estrategia Evaluación	Estrategia Remedial
Afectividad	0,92	0,18	0,52	0,22	0,14	0,02
Profesionalismo	0,01	0,62	0,17	0,85	0,42	0,83
Met. Grupal	0,83	0,66	0,27	0,22	0,76	0,42
Met. Adaptada	0,28	0,32	0,12	0,48	0,34	0,52

Como puede verse en la tabla, sólo las dimensiones estrategia de comprensión, estrategias remediales y tarea (medidas por el cuestionario MCL) han presentado una correlación estrecha (es decir, por sobre 0.8) con algunas de las dimensiones del instrumento ICRM. De este modo, las dimensiones estrategia de comprensión y estrategia remedial mostraron una correlación de 0,85 y 0,83 respectivamente, con la dimensión profesionalismo.

Para poder dar cuenta de los alcances de este hallazgo, es necesario reflexionar sobre el término profesionalismo. Como ya se dijo en el marco teórico, un docente que es más profesional es aquel que por un lado se muestra más estratégico, es decir, adapta más sus recursos metodológicos a las necesidades de los alumnos y, por otra, es el que más que un trasvasio de conocimiento incentiva una apropiación por parte del alumno de saberes que están a su disposición.

Una postura de tal naturaleza implica una concepción de la enseñanza como un hacer contingente, adaptado a las necesidades de los aprendices, del conocimiento como un fenómeno que se construye en el ámbito de la sala de clases y del estudiante, como un partícipe activo de tal saber. Es lógico que estos tres supuestos orientadores del hacer docente lleven al alumno a un mayor compromiso con su hacer en la sala de clases y, por ende, a una mayor conciencia de las estrategias que le permiten avanzar en una tarea cognitiva (como la lectura) – estrategia de comprensión– y de reconocer con bastante precisión cuándo comete errores al leer y cómo puede resolverlos – estrategia remedial.

Finalmente, la dimensión tarea presenta correlaciones estrechas con la dimensión afectiva (0,92) y con la dimensión metodología grupal (0,83). Esto se puede entender porque el docente que está más cerca de la posición afectiva es aquel que a través del diálogo da al estudiante una conciencia de sus propias capacidades y –por lo tanto– de su propio poder como constructor de sus conocimientos y de sí mismo. Un alumno puesto en esta situación, se sabe capaz y esta autoconfianza redundará en una mayor claridad a la hora de interpretar la tarea de lectura que debe realizar. Pero

esta autoconfianza no se desarrolla en solipsismo, sino que el estudiante la corrobora con su grupo de referencia, de allí la importancia de favorecer el intercambio entre pares que se evidencia en una metodología grupal.

PAULA ASCORRA
NINA CRESPO

CONCLUSIÓN

A partir del análisis desarrollado en el presente artículo, podemos presentar dos reflexiones que consideramos fundamentales y que tienen que ver, por un lado, con los factores que favorecen el desarrollo de la metacomprensión lectora; y por el otro, con los alcances del término constructivismo en el aula.

Respecto del primer punto, cabe decir que las conversaciones sostenidas por autores como Solé (1996) y Mateos (2001) concuerdan en la idea de que mientras mayor es la calidad del conocimiento metacomprendido de un alumno, mejor es su lectura. No obstante la aceptación de la afirmación anteriormente mencionada, el debate gira (Garner, 1994) en torno a sostener si es posible favorecer en forma sistemática, y dentro de una estructura educativa el desarrollo formal del conocimiento metacomprendido, basado en la instrucción directa de estrategias y conocimientos sobre el texto o la tarea, o bien, si dicho conocimiento se adquiere en un proceso interaccional que no es del todo sistematizable y replicable. Respecto del debate señalado, el presente estudio demuestra que más allá de la instrucción directa e institucionalizada en las aulas, un profesor por el sólo hecho de presentarse como mediador del aprendizaje de los alumnos y de adoptar una conducta estratégica, esto es, de adaptar sus recursos metodológicos y personales a las necesidades que los estudiantes manifiestan, ya favorece un incremento en el conocimiento metacomprendido de sus alumnos. Luego, en la transmisión de saberes no sólo tenemos que abocarnos a las características de un saber específico, como es el caso de la lectura, sino también reconocer que existe un marco general de conductas que el profesor modela y de actitudes que exhibe ante el conocimiento y ante sus alumnos, que pueden –implícitamente, pero en forma directa– favorecer el desarrollo de lo metacognitivo.

Respecto del segundo, cabe señalar que, contrariamente a lo que sostienen algunas inadecuadas prácticas docentes orientadas por concepciones constructivistas, en donde se deja grandes márgenes de exploración de conocimientos a los alumnos, sin una guía clara en la construcción de los aprendizajes, esta investigación sugiere que el rol docente es un eje central en direccionar y potenciar los saberes de los alumnos. Quiéralo o no, el profesor va a actuar como modelo para sus estudiantes e, inevitablemente, va a comunicar su voluntad y compromiso personales por incidir en la construcción de conocimientos que los alumnos realizan. En este contexto, pareciera ser que una voluntad más explícita o el adoptar una posición más definida y clara le ayudaría a los estudiantes a saber qué se desea construir y desde dónde se lo hace, actitudes que abiertamente se dirigen hacia lo metacognitivo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abarza, M. (1980). *El profesor y la función docente, en busca de una imagen*. Tesis de grado Universidad Católica de Valparaíso. Viña del Mar.
- Arón, A. y Milicic, N. (1999). *Clima social escolar y desarrollo personal. Un programa de mejoramiento*. Chile: Andrés Bello.
- Ascorra, P., Arias, H. y Graff, C. (2003). "La escuela como contexto de contención social y afectiva". *Revista Enfoques Educativos*, Vol. 5 N°1: 117 – 135.
- Baker, L. y Brown, A. (1984). Cognitive monitoring in reading. Food, J. (Eds). *Understanding reading comprehension: cognition, language and Structure Prose*. Delaware: I.R.A. pp. 21 - 43.
- Barberà, E., Calvo, J., y Coll, C. (2000). *El constructivismo en la práctica*. España: GRAÓ.
- Bruner, J. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.
- Burón, J. (1993). *Enseñar a aprender: introducción a la metacognición*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Contreras, J (1997). *La autonomía del profesorado*. España: Morata.
- Crespo, N. y Ascorra, P. (2003). El desarrollo de la capacidad autorreflexiva: posibles vínculos entre el clima social de aula y la metacompreensión lectora. *PSYKHE*, 12, N°2, 163-172.
- Crespo, N. y Peronard, M. (1999). El conocimiento metacompreensivo en los primeros años escolares". *Revista Signos*. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, N° 45-46, 103-119.
- Debesse, M. y Mialaret, G. (1980). *La función docente*. España: Oikos – Tau.
- Escoriza, J. (1996). Psicología de la Instrucción Vol. I. En R. González, A. Barra, J. Escoriza y J.A. González. (ed.), *Perspectiva sociocultural y procesos de influencia educativa*. Barcelona: EUB.
- Flavell, J.H.. (1985) *Cognitive development*. USA: Prentice-Hall.
- 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.
- Huertas, J.A. (2001). *Motivación, querer aprender*. Buenos Aires: Aique.
- Lillo, L., Rebolledo, C. y Romo, V. (2003). *Establecimiento de normas y elaboración del manual para el cuestionario metacompreensión lectora (MCL)*. Tesis de grado Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Viña del Mar.
- Marchesi, A., Coll, C. y Palacios, J. (1990). *Desarrollo psicológico y educación, II*. Madrid: Alianza Editorial.
- Marchesi, A. y Martín, E. (1999). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza Editorial.
- Mateos, M. (2001). *Metacognición y Educación*. Argentina: Aique.
- Peronard, M.; Crespo, N. y Velásquez, M. (2000). La evaluación del conocimiento metacompreensivo de la lectura en alumnos de educación básica. *Revista Signos*. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso N°47:167-180.

- Quaas, C. y Crespo, N. (2003) “¿Inciden los métodos de enseñanza del profesor en el desarrollo del conocimiento metacomprendido de sus alumnos?” *Revista Signos*. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, XXXVI N° 53 y 54 , 225-234.
- Rodrigo, L. y Arnay, P. (1997). *La construcción del conocimiento escolar*. Barcelo: Paidós.
- Rosenblatt, L. (1994). The Transactional Theory of Reading and Writing. Ruddell, Rudell y Singer (Eds) *Theoretical Models and Processes of Reading* Delaware: I.R.A. (pp.1057-1092).
- Solé, I. (1996) *Estrategias de Lectura*. Barcelona: GRAÓ.
- Van Dijk, T. y Kintsch, W. (1983) *Strategies of discourse comprehension* New York: Academic Press.
- Vigotsky, L (1920/1991) *Obras Escogidas*. Tomo I. Madrid:Visor.
- Zúñiga, N.,Valenzuela, F y Peñafiel, D. (2003) *Construcción de un inventario de identificación de conductas del rol docente*. Tesis de grado Pontificia Universidad