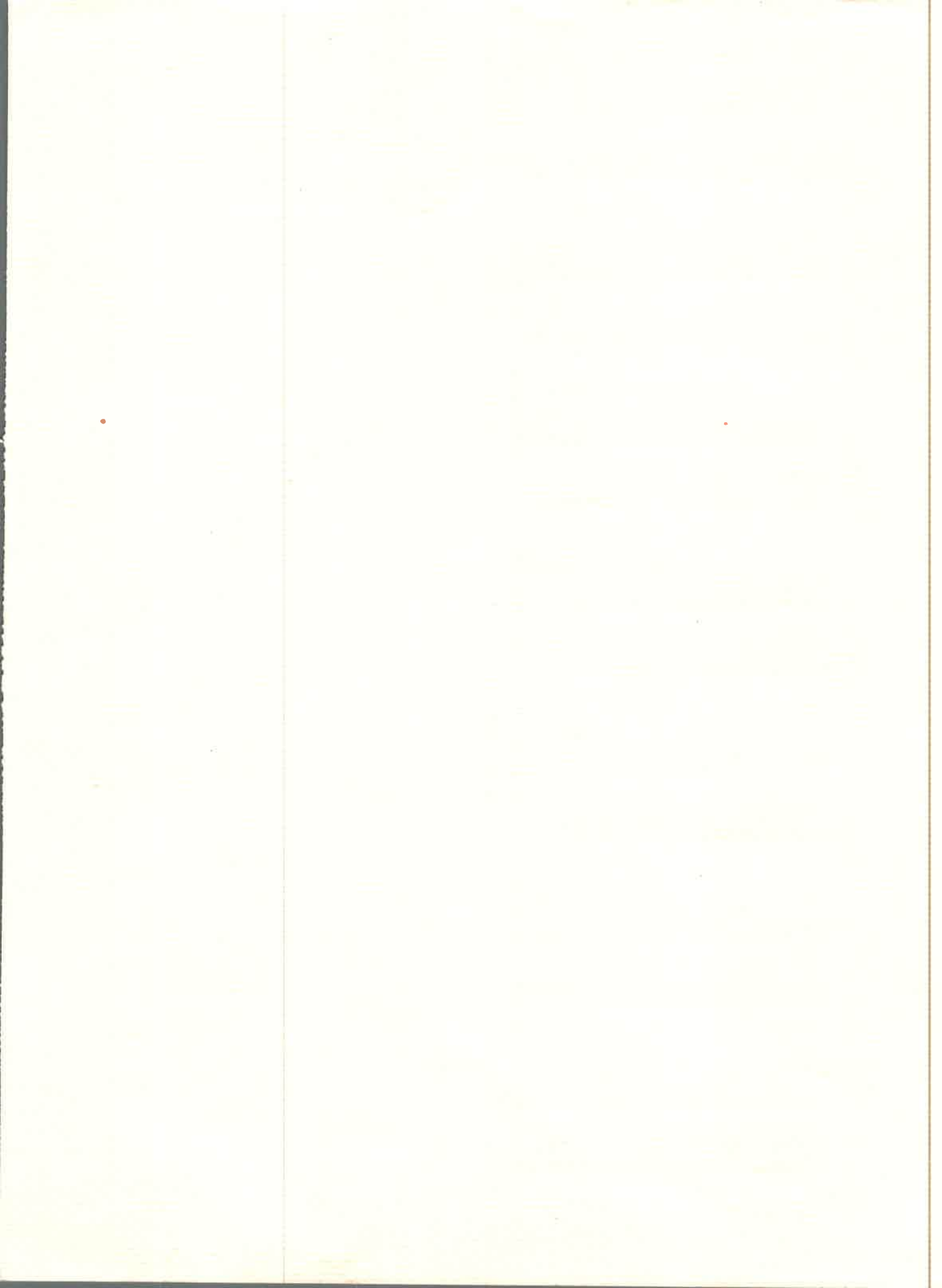


NO SE PRESTA



COMPRENSIÓN DEL TEXTO ESCRITO

Estudios acerca de la naturaleza del proceso y
las posibilidades de la instrucción



NO SE PRESTA



NO SE PRESTA



COMPRENSIÓN DEL TEXTO ESCRITO

**Estudios acerca de la naturaleza del proceso y
las posibilidades de la instrucción**

38801



COMPRENSIÓN DEL TEXTO ESCRITO

**Estudios acerca de la naturaleza del proceso y
las posibilidades de la instrucción**

María Cristina Rinaudo

Regina Elena Gibaja
Directora de Tesis

Trabajo presentado para acceder al Grado de
Doctora en Ciencias de la Educación

Departamento de Ciencias de la Educación
Facultad de Ciencias Humanas
Universidad Nacional de Río Cuarto

1994

10808

38801

MFN:	70
Class:	
T-70	

ÍNDICE GENERAL

ÍNDICE GENERAL	III	
ÍNDICE DE TABLAS	V	
AGRADECIMIENTOS	VII	
INTRODUCCIÓN	1	
PRIMERA PARTE	7	
INVESTIGACIONES SOBRE LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS		
Capítulo 1	Orientaciones metodológicas	8
Capítulo 2	Naturaleza del proceso de comprensión de textos	12
Capítulo 3	La enseñanza de la comprensión: el contenido de las intervenciones instructivas	24
Capítulo 4	Modos de estimular la comprensión en las investigaciones sobre la lectura	42
SEGUNDA PARTE	67	
DOS ESTUDIOS SOBRE COMPRENSIÓN DE TEXTOS EN LA UNIVERSIDAD		
Capítulo 5	El resumen en la comprensión de textos	68
Capítulo 6	Enseñanza de estrategias para favorecer la comprensión de la lectura en la universidad	114

TERCERA PARTE	142
---------------	-----

EL APRENDIZAJE DE TEXTOS EN EL MARCO DE LA CLASE UN ESTUDIO EN EL NIVEL SECUNDARIO

Capítulo 7	La clase como " <i>contexto</i> " para el aprendizaje de textos	143
Capítulo 8	Una mirada hacia el interior de la clase. Las tareas académicas en la perspectiva del observador	152
Capítulo 9	El oficio de estudiar. ¿Qué piensan los estudiantes sobre sus desempeños académicos?	195
Capítulo 10	El profesor ante su práctica. Hacia una caracterización del pensamiento de los profesores	214
Capítulo 11	Revisando supuestos y resultados	228

CUARTA PARTE	242
--------------	-----

CONCLUSIONES

Capítulo 12	Consideraciones finales	243
-------------	-------------------------	-----

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	250
----------------------------	-----

ANEXOS	i
--------	---

ANEXO 1	Nómina de libros analizados	ii
ANEXO 2	Categorías de análisis de los textos	iii
ANEXO 3	Registro de la observación de una clase de Matemática	iv
ANEXO 4	Registro de la observación de una clase de Física	vi
ANEXO 5	Categorías para el análisis de las explicaciones de los estudiantes acerca de sus estrategias de aprendizaje	viii

ÍNDICE DE TABLAS

Capítulo 5

- Tabla 1.** Distribución de los resúmenes según el porcentaje de *uso* de cada tipo de estructura. 91
- Tabla 2.** Distribución de los resúmenes según el porcentaje de *omisión* de cada tipo de estructura. 92
- Tabla 3.** Puntajes comparativos del uso correcto, la omisión y la transformación de diferentes tipos de estructuras textuales en los resúmenes. 97

Capítulo 6

- Tabla 1.** Distribución de los estudiantes y puntajes promedio, por categorías, para los tres parciales con que se evaluó el rendimiento académico. 136

Capítulo 8

- Tabla 1.** Número de tareas según diferentes medios de presentación: (1) oral; (2) dictado; (3) combina oral y dictado; (4) combina oral y escrito; (5) escrito. 156
- Tabla 2.** Tiempo y porcentaje del tiempo total destinado a tareas académicas, según su distribución en las fases de preparación, ejecución, y control. 162
- Tabla 3.** Porcentaje del tiempo total destinado al trabajo académico que se asigna a las etapas de preparación (P), ejecución (E) y control (C) de las tareas en cada asignatura. 162
- Tabla 4.** Número total de tareas; número de tareas que requieren uso del texto y sus porcentajes en distintas asignaturas. 164
- Tabla 5.** Uso de indicadores de organización, coherencia y directividad, en manuales para tercer año de enseñanza secundaria. 167
- Tabla 6.** Número de tareas para cada tipo de producto solicitado, en distintas asignaturas de tercer año de enseñanza secundaria. 1) copia; 2) exposiciones; 3) respuestas orales; 4) ejercicios; 5) discusiones; 6) lectura y comentario; 7) cuestionarios; 8) informes; 9) problemas. 184

Capítulo 9

- Tabla 1.** Número de alumnos según niveles de pensamiento metacognitivo acerca de sus estrategias de aprendizaje. 205
- Tabla 2.** Número de alumnos según niveles de pensamiento metacognitivo acerca de la autorregulación de los aprendizajes. 208
- Tabla 3.** Número de alumnos según niveles de pensamiento cognitivo respecto de su autocompetencia. 210
- Tabla 4.** Número de alumnos según índice de pensamiento metacognitivo e índice de rendimiento académico. 212

AGRADECIMIENTOS

Deseo dar las gracias a las siguientes personas e instituciones.

A la profesora Regina Gibaja, quien además de dirigir este trabajo, me ayudó a conocer y a disfrutar de la tarea de investigación.

A las licenciadas Alicia Mancini y Gisela Vélez de de Olmos, quienes participaron en distintas etapas de la investigación con estudiantes universitarios; especialmente a Gisela Vélez de de Olmos que tuvo a su cargo el desarrollo de las clases en la experiencia de enseñanza interactiva. A ellas les agradezco también la ayuda que me brindaron para continuar llevando a cabo mis tareas docentes en las etapas más críticas de la investigación, y su confianza en que podría concretar este trabajo.

Agradezco igualmente a las licenciadas Ana Terreno, Ana Vogliotti de Cometto, Graciela Domínguez y Cecilia Lladser de Clop -compañeras de trabajo en la universidad-, por dar cabida, dentro de sus clases, al desarrollo de las tareas de investigación. A las autoridades, profesores y estudiantes del colegio secundario en el que realicé el estudio que se presenta en la tercer parte, su disposición para permitir que observara sus clases, su paciencia frente a mis preguntas y su respeto por mi trabajo.

Al cuerpo de profesores del Postgrado en Metodología de Investigación en Educación, organizado por el Centro de Investigaciones en Ciencias de la Educación (CICE), asociado al Instituto Torcuato Di Tella, entre los años 1990 y 1991; especialmente a Ana María Eichelbaum de Babini, Celia Agudo de Córscico y Rubén Córscico, Regina Gibaja, Ruth Sautú, Malvina Segre, Catalina Wainerman y a su directora, Gilda Lamarque de Romero Brest, en cuyas clases encontré permanentes muestras de conocimiento, honestidad intelectual y una gran lucidez para reconocer, plantear y tratar los problemas de la educación.

Las investigaciones que se presentan recibieron subsidios de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Río Cuarto, del Consejo de Investigaciones Científicas y Tecnológicas de la Provincia de Córdoba (CONICOR) y del Intercambio Cultural Alemán-Latinoamericano (ICALA). La Escuela de Postgraduación de la Universidad Nacional de Río Cuarto aportó fondos y dio el encuadre institucional conducente al doctorado. Además, las autoridades del Departamento de Ciencias de la Educación y de la Facultad de Ciencias Humanas de la misma Universidad, me prestaron ayuda económica y me permitieron disponer del tiempo necesario. Para ellos también mi reconocimiento.

Finalmente deseo agradecer al Dr. Danilo Donolo la constante atención que dedicó a los manuscritos de este trabajo; sus críticas y sus interesantes aportes sobre el tema, me ayudaron en la delimitación e interpretación de muchos de los problemas que he tratado.

María Cristina Rinaudo
Universidad Nacional de Río Cuarto
Marzo, 1994

INTRODUCCIÓN

El trabajo reúne una serie de estudios e investigaciones emprendidas con el propósito de ampliar nuestro conocimiento acerca de los procesos de comprensión y aprendizaje de textos.

Dos motivos nos animaron durante el desarrollo de estos estudios: por una parte, nuestra afinidad con las ideas de Ausubel (1978) acerca de que el aprendizaje por recepción verbal significativa es el principal modo que tiene el estudiante, especialmente en los niveles secundario y universitario, para apropiarse de los grandes cuerpos de información propios de cada disciplina; por otra parte, la preocupación por elevar el nivel de los resultados académicos de nuestros estudiantes. Pensábamos que el mayor conocimiento acerca de los procesos de comprensión y aprendizaje de textos, que considerábamos críticos para el éxito

académico, constituiría un aporte valioso para mejorar el trabajo de docentes y estudiantes.

Desde que iniciáramos las primeras lecturas acerca de la obra de los psicólogos cognoscitivos, a fines de la década de 1970, entendimos que las investigaciones sobre el aprendizaje de textos constituían una línea fértil, que podía proporcionar respuestas para tratar los problemas instructivos. A partir de entonces seguimos con gran interés las producciones de este enfoque, en las que hallamos una conceptualización muy fina acerca del proceso de comprensión de textos y un sinnúmero de orientaciones para atender a estos procesos en los distintos niveles de escolarización. El estudio de esas producciones nos proporcionó las herramientas conceptuales para delimitar, analizar e interpretar los problemas que nos preocupaban en relación con nuestro trabajo en la universidad: ¿qué tipo de dificultades tienen los estudiantes universitarios, especialmente durante el primer año, para estudiar un texto?; ¿cómo podríamos orientar sus aprendizajes para mejorar sus niveles de rendimiento académico?; ¿la enseñanza secundaria, contribuye al desarrollo de las estrategias cognoscitivas necesarias para las tareas de aprendizaje de textos que se requieren en la universidad?

El trabajo que aquí presentamos intenta responder a esas preguntas. Sus objetivos específicos son, entonces, los siguientes: 1) profundizar el conocimiento acerca de la naturaleza del proceso de comprensión de textos; 2) analizar y describir las dificultades que tienen los estudiantes que ingresan a la universidad para aprender de un texto escrito; 3) analizar las posibilidades de aplicar, en situaciones corrientes de clase en la universidad, orientaciones de investigación relativas a la enseñanza destinada a mejorar los procesos de comprensión de textos y 4) conocer si las clases, en el nivel secundario, constituyen un contexto propicio para el desarrollo de las estrategias cognoscitivas inherentes al proceso de comprensión de textos.

El trabajo está organizado en cuatro partes: en la primera, que titulamos ***Investigaciones sobre la comprensión de textos***, presentamos una revisión bibliográfica tendiente a reseñar los principales avances de la investigación acerca de la comprensión de la lectura y de las orientaciones o enfoques que se proponen para su enseñanza; en la segunda, titulada ***Dos estudios sobre comprensión de textos en la universidad***, exponemos y discutimos dos investigaciones que hicimos en la Universidad Nacional de Río Cuarto, con estudiantes de primer año; la tercera parte, denominada ***El aprendizaje de textos en el marco de la clase. Un estudio en el nivel secundario***, está dedicada al estudio de la clase

como contexto para el desarrollo de estrategias cognoscitivas relativas al aprendizaje a partir del texto; en la cuarta parte, **Conclusiones**, retomamos brevemente las consideraciones más generales acerca de los problemas estudiados. A continuación añadiré algunas especificaciones acerca del contenido de cada una de estas cuatro partes.

Como puede inferirse por lo que dijimos más arriba, el estudio bibliográfico que presentamos en la *Primera Parte* atiende casi con exclusividad a las producciones de la psicología cognoscitiva anglosajona de las dos últimas décadas. Dedicamos el *primer capítulo* - "Orientaciones metodológicas"- a la revisión de las perspectivas metodológicas desde las que se investigó la comprensión de la lectura; señalamos las fuerzas o influencias que determinaron la orientación de esas investigaciones, tanto respecto de los temas a tratar como de los diseños de investigación preferidos.

En el *Capítulo 2* -"Naturaleza del proceso de comprensión de textos"- consideramos los aspectos psicológicos del proceso de comprensión de textos; nos detenemos especialmente en los avances operados en las conceptualizaciones o modelos que lo explican. El paso de interpretaciones elementalistas a concepciones más globales del proceso de comprensión; el papel asignado a los conocimientos previos y estrategias cognoscitivas del lector en la construcción del significado del texto y la delimitación de diferentes estratos que enmarcan o sirven de contexto a los episodios de lectura, son motivo de las tres secciones que dedicamos al análisis de la naturaleza del proceso de comprensión de textos.

En los restantes capítulos de la primera parte tratamos diferentes problemas relativos a la enseñanza destinada a favorecer los procesos de comprensión y aprendizaje de textos. Bajo la denominación genérica de *enseñanza de la comprensión*, incluimos la revisión de investigaciones que tuvieron como propósito ensayar diversos modos de ayudar a los estudiantes a tratar con los textos escritos. En el *Capítulo 3* -"La enseñanza de la comprensión: El contenido de las intervenciones instructivas"- nos referimos a las principales tendencias que se siguieron en la selección de los contenidos a enseñar; describimos brevemente los aportes y características de las investigaciones destinadas a enseñar habilidades de lectura o actividades para lograr la comprensión y pasamos luego al análisis, más detenido, de los estudios que proponen la enseñanza de estrategias cognoscitivas.

En el *Capítulo 4* -"Modos de estimular la comprensión en las investigaciones sobre la lectura"- presentamos los enfoques metodológicos que se usaron para favorecer la comprensión en las investigaciones que revisamos. Describimos los principales lineamientos

de cuatro enfoques: enseñanza directa, enseñanza explícita, enseñanza recíproca y enseñanza cooperativa; se trata de los cuatro métodos instructivos que -tanto por sus fundamentos teóricos como por los resultados de investigación- nos parecen los más adecuados para informar futuros trabajo de aplicación en este campo. Breves consideraciones acerca de las investigaciones sobre los materiales instructivos en relación con los procesos de comprensión del texto, conforman otra sección de este capítulo.

Cerrando el capítulo cuatro, y también el análisis bibliográfico, comentamos problemas relativos a las características del clima o ambiente de la clase que pueden obstaculizar la enseñanza de estrategias cognoscitiva y los procesos de comprensión de la lectura.

En la *Segunda Parte* presentamos dos estudios que llevamos a cabo en la Universidad Nacional de Río Cuarto entre los años 1986 y 1991. Se trata de nuestro trabajo con estudiantes universitarios de primer año, desarrollado como proyectos de investigación sobre los temas centrales que tratamos en la primera parte: el proceso de comprensión y aprendizaje de textos y la enseñanza de estrategias cognoscitivas para favorecer la comprensión.

En el *Capítulo 5* -"El resumen en la comprensión de textos"-, enfocamos las interacciones entre lector y texto durante la elaboración de resúmenes. Trabajamos en dos áreas del conocimiento: educación y biología. En ambos casos la investigación estuvo dirigida a describir las estrategias que orientan esas interacciones a la vez que llegar a comprender las relaciones entre las estrategias empleadas y la calidad de los resúmenes. En el marco de estos análisis los *lectores* fueron estudiantes universitarios; los *textos* eran fragmentos de uso corriente en Historia de la Educación o en Biología -según los casos- y el *contexto*, la clase en una asignatura de primer año en la universidad. Este estudio nos permitió delimitar y analizar las dificultades que presenta, al estudiante universitario, la tarea de elaboración de resúmenes e indirectamente, la tarea de comprensión de textos.

La investigación que presentamos en el *Capítulo 6* -"Enseñanza de estrategias para favorecer la comprensión de la lectura en la universidad"-, está destinada a mostrar una forma de implementar la enseñanza de estrategias para favorecer la comprensión de la lectura entre los estudiantes universitarios. Describimos las características de las clases que dedicamos a enseñar estrategias cognoscitivas y analizamos los resultados de la experiencia en términos de rendimiento académico, elaboración de resúmenes y porcentajes de deserción estudiantil. Los *sujetos* en esta investigación fueron alumnos de Educación que cursaban su primer año de estudios universitarios; los *materiales*, textos de uso corriente en la asignatura en la que se

implementó la experiencia; las *estrategias* en las que se trabajó especialmente fueron: resúmenes, preguntas, control de la comprensión, uso de organizadores e imágenes mentales.

En la *Tercera Parte* presentamos un estudio etnográfico realizado en un colegio secundario público, ubicado en la zona céntrica de la ciudad de Río Cuarto. Trabajamos en dos secciones de tercer año, en períodos diferentes que en total cubrieron el segundo cuatrimestre del año académico 1992. Con esta investigación intentamos, por una parte, describir las tareas de la clase analizando los procesos cognoscitivos que subyacen a estas tareas, el modo en que se las presenta e implementa y los aspectos que se valoran; por otra parte, procuramos presentar los principales argumentos que exponen alumnos y docentes cuando interpretan distintas situaciones de enseñanza-aprendizaje, en especial las situaciones que tienen que ver con los procesos que llevan a comprender y aprender de textos escritos. Para presentar este estudio organizamos la exposición en cinco capítulos.

En el *Capítulo 7* de la tercera parte -"La clase como 'contexto' para el aprendizaje de textos"-, exponemos las ideas y supuestos que orientaron esta nueva etapa de nuestro trabajo; las consideraciones se refieren especialmente al papel del profesor de enseñanza secundaria en el desarrollo de estrategias y a señalar la necesidad de conocimientos acerca de la clase.

En el *Capítulo 8* -"Una mirada hacia el interior de la clase. Las tareas académicas en la perspectiva del observador"-, describimos y analizamos las clases observadas; trabajamos aquí con los datos que nos proporcionaban nuestros registros de clase y atendiendo casi con exclusividad a las tareas académicas. Para este análisis delimitamos tres dimensiones: las condiciones de presentación y ejecución de las tareas (medios de presentación, explicitación de metas y consignas, tiempo, materiales instructivos y rasgos sociales del ambiente de la clase); los productos y planes cognitivos que ellas requieren y las modalidades adoptadas para su control.

El *Capítulo 9* -"El oficio de estudiar. ¿Qué piensan los estudiantes sobre sus desempeños académicos?"-, se elaboró en base a los datos recogidos en entrevistas individuales con los estudiantes y examina las interpretaciones que ellos hacen acerca de los resultados de sus aprendizajes y de sus procedimientos de estudio. Una sección de este capítulo se dedica al análisis y discusión de las relaciones observadas entre el nivel de pensamiento metacognitivo y el rendimiento académico de los estudiantes.

Con el *Capítulo 10* -"El profesor ante su práctica. Hacia una caracterización del pensamiento de los profesores"-, nos proponemos mostrar qué piensan los docentes acerca de

sus prácticas pedagógicas; trabajamos igualmente con datos que obtuvimos en entrevistas individuales y las dos principales dimensiones de análisis fueron los temas que ellos trataban espontáneamente y sus atribuciones acerca de los éxitos y fracasos escolares.

En el *Capítulo 11* -"Revisando supuestos y resultados"-, y como conclusión de la tercera parte del trabajo, hemos procurado integrar los resultados hallados en el análisis de las tareas escolares con las explicaciones proporcionadas por sus actores principales: alumnos y docentes. Una revisión de las ideas con que iniciamos los análisis de las clases nos sirvió también para concluir y discutir el trabajo realizado.

Dedicamos el *Capítulo 12* -"Consideraciones finales"-, que constituye la *Cuarta Parte* de este trabajo, a formular reflexiones algo más generales sobre los problemas estudiados.

Pensamos que la unidad de los estudios que aquí presentamos reside en el intento de contribuir a una mejor interpretación del proceso de comprensión de textos, en el ámbito de los aprendizajes escolares. En este mismo sentido, tanto la revisión bibliográfica, que reseñamos en la primera parte, como las investigaciones que exponemos luego, pueden leerse como antecedentes para el análisis en profundidad de los procesos de comprensión de textos en el marco de la clase. Lo entendemos así porque, por un lado, las investigaciones que consideramos en la segunda parte, precedieron efectivamente a nuestra investigación en el nivel secundario -motivo central de la tercera parte-; por otro, porque fue a partir de esas investigaciones que pudimos conocer más cabalmente las dificultades que entraña la tarea de aprender de un texto, y con ello, a interesarnos por el modo en que se encaran estos aprendizajes en el nivel secundario. Confiamos en que el lector interesado en los problemas educativos sabrá hallar, detrás de la diversidad de planteos y situaciones que ponemos a su consideración, el sentido genuino de nuestras preocupaciones y de las respuestas que pudimos darles.

PRIMERA PARTE

**INVESTIGACIONES SOBRE
LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS**

CAPÍTULO 1

ORIENTACIONES METODOLÓGICAS

En un trabajo destinado a presentar el estado de la investigación en el campo de la lectura, Kamil (1984), observa que la investigación contemporánea en esta área es una mezcla rica de influencias de distintos campos entre los que señala la psicología cognitiva, la lingüística, la antropología, las ciencias de la computación, la teoría del aprendizaje y la práctica educacional. Podríamos añadir a esta enumeración los aportes de la psicología genética y de los trabajos realizados en el área de estudios de una segunda lengua. De todos modos, esta diversidad no impide a Kamil reconocer que existen dos propósitos claros y bien definidos en las investigaciones en lectura: uno, comprender la naturaleza de los procesos que mediatizan el acto de leer; dos, la búsqueda de mejores métodos de enseñanza con la finalidad ulterior de mejorar la educación y reducir el analfabetismo.

Como cabía esperar, dado el reconocimiento de la diversidad de perspectivas desde las que se estudiaron los procesos de lectura, es también notoria la diversidad de métodos que se usaron para hacerlo. Kamil (1984), muestra de qué manera esta diversidad de enfoques está ligada a diferentes propósitos de investigación y también a los diferentes grupos que presionan para determinar la dirección que seguirán las investigaciones. En el mismo trabajo, Kamil, reconoce la existencia de tres grupos de presión: el de los *investigadores*, interesados en explicar el proceso de lectura; el de los *educadores*, preocupados por solucionar los problemas de alfabetización y comprensión de la lectura; y el de los *revisores*, quienes se ocupan de examinar las investigaciones existentes en el área, sistematizarlas y presentarlas de manera que puedan ser aplicadas en la enseñanza.

Los *investigadores* interesados en explicar el proceso de lectura hacen principalmente investigación básica, muchas veces guiados por diseños experimentales o cuasi-experimentales, entre los que se pueden encontrar desde los más simples estudios con dos grupos, hasta sofisticados trabajos con técnicas especiales para la reducción de datos y el control y manipulación de múltiples variables. Entre los trabajos que cita Kamil dentro de este tipo, sólo hemos tenido acceso a los estudios de Voss (1984), acerca del papel de los conocimientos específicos del área temática en la comprensión y recuerdo de un texto; no obstante creemos que puede ser pertinente ubicar también aquí algunos trabajos que estudian, con diseños experimentales y con propósitos de explicación, aspectos más específicos dentro del proceso de comprensión. Nos referimos a los trabajos de Ausubel y Fitzgerald (1961) sobre la discriminabilidad en el aprendizaje verbal significativo; Fischer y Mandl (1982) y Mitsuda (1990), sobre la regulación metacognitiva en el procesamiento del texto; Yerkovich y Manelis (1980), Di Vesta *et al.* (1973), sobre la incidencia de la estructura del pasaje en el recuerdo del texto; Abramovici (1984), sobre la representación y el recuerdo de la información léxica. Por otra parte, la posibilidad de utilizar los estudios de correlación en los casos en que no es posible manipular experimentalmente, permitió un gran desarrollo de trabajos de esta naturaleza; en general, las investigaciones que comparan el desempeño de buenos y malos lectores se llevan a cabo con diseños que buscan el establecimiento de correlaciones (Kamil, 1984).

Otro grupo de profesionales que influye en la orientación de las investigaciones en lectura, siempre según la revisión de Kamil (1984), es el de los *maestros, profesores o directores de las instituciones educativas*. Kamil resume la preocupación central de este grupo con la risueña expresión de "saber que hacer mañana por la mañana" (Kamil, 1984, p. 46).

Responder a esta pregunta conlleva el análisis de las posibilidades y límites en el uso de los resultados de investigación y orienta los estudios sobre lectura hacia propósitos más aplicados. El estudio de diferentes alternativas para mejorar la comprensión y el aprendizaje de textos constituye una línea muy importante dentro de los trabajos en lectura. Los diseños elegidos para este tipo de estudios son muy variados; junto a trabajos experimentales y correlacionales acerca del texto instructivo (Meyer, 1984; Mandl y otros, 1983; Garner y McCaleb, 1985); o de los diferentes métodos para la enseñanza (Pearson y Gallagher, 1983; Dansereau, 1988; Jenkins, Matlock y Slocum, 1989), hay también -aunque en menor número- investigaciones que siguen diseños de índole cualitativa (Lemonnier-Schallert, Alexander y Goetz, 1988). Por otra parte, hemos tenido acceso a algunos estudios reiteradamente citados -como los de Brown y colaboradores acerca de los modos de favorecer la comprensión de la lectura (Brown, Palincsar y Armbruster, 1984); y los de Goodman, sobre el análisis de los errores en la lectura oral (Goodman, 1967)- que trabajan con lo que Kamil llama diseños de "N pequeña", en donde el investigador se maneja con pocos casos. Kamil advierte acerca de los riesgos de los estudios con muestras pequeñas, alegando que los casos estudiados pueden no ser representativos y en consecuencia sus conclusiones no podrían ser generalizadas. Sin embargo, el trabajo de Brown, Palincsar y Armbruster (1984) al que hiciéramos mención, fue considerado por otros revisores (Mandl y Schnotz, 1985), como verdaderamente paradigmático dentro del área. Podríamos añadir, para apoyar esta afirmación, que las principales revisiones acerca de la enseñanza de estrategias para favorecer la comprensión de textos (Dole *et al.*, 1991; Tierney y Cunningham, 1984; Paris, Wixson y Palincsar, 1986; Winograd y Johnston, 1987) destacan los trabajos de Brown y colaboradores. Tal vez sea útil señalar que, si bien Kamil (1984) y Guthrie y Hall (1984) incluyen en sus revisiones una serie de trabajos etnográficos, principalmente desde el campo de la sociolingüística, sólo hemos tenido acceso a muy pocas investigaciones de este tipo. Los estudios de Gibaja acerca de la cultura de la escuela (Gibaja, 1986, 1990, 1992) pueden ser considerados pioneros en nuestro país.

Un tercer grupo que contribuyó a dar forma a las investigaciones sobre la lectura, es el de los 'revisores'. Según Kamil los miembros de este grupo tienen como propósito reflexionar acerca de las implicancias instruccionales de la teoría y de los resultados de la investigación básica y señalar la necesidad de investigar nuevas cuestiones sobre la instrucción (Kamil, 1984). Creemos que puede ubicarse aquí- aún cuando Kamil no lo menciona-, la acción de quienes sistematizan los hallazgos teóricos y empíricos dentro de un área, cuya contribución para quienes se inician en la investigación merece destacarse. Nos parece oportuno señalar la

función orientadora de trabajos como los de Anderson y Armbruster (1984), Anderson y Pearson (1984), Baker y Brown (1984), Garner (1987), Paris, Wixson y Palincsar (1986), Pearson y Gallagher (1983), Scardamalia y Bereiter (1984, 1986), Spiro y Myers (1984), Tierney y Cunningham (1984), Weinstein y Mayer (1986), Winograd y Johnston (1987), Wittrock (1986). Estos trabajos asisten considerablemente al investigador novel en la tarea de ubicarse dentro de un área de trabajo y de dar forma, dentro de él, a las preocupaciones que lo llevan a la investigación; en otros términos, ayudan a transformar una preocupación personal en una propuesta de trabajo.

En síntesis, es posible delimitar tres fuentes de influencias que orientan el carácter de los estudios sobre la lectura: una, la de los investigadores interesados en la explicación de los procesos o subprocesos que hacen posible la lectura, quienes trabajan principalmente con diseños experimentales, cuasi-experimentales o correlacionales; dos, la de los profesionales preocupados por los problemas instruccionales de la alfabetización y la comprensión de la lectura, los que impulsan el desarrollo de la investigación aplicada y no descartan el uso de diseños descriptivos o etnográficos que permiten una mayor atención a las variables del contexto de la clase. La tercer fuente de influencias está representada por quienes toman a su cargo la tarea de sistematizar aportes teóricos y hallazgos empíricos para poder conocer el estado actual, las cuestiones pendientes y las perspectivas futuras de la investigación en el área.

Antes de pasar al capítulo siguiente debo señalar que la categorización esbozada no es de ninguna manera completa; la valoración de las contribuciones de cada una de las líneas presentadas aquí, refleja más los límites del conocimiento de la autora de esta síntesis, que un análisis balanceado y pormenorizado de la extensa literatura acerca del tema.

En los próximos capítulos y ubicándonos temporariamente dentro del grupo de quienes se proponen sistematizar la investigación existente, trataremos los principales avances en las explicaciones sobre el proceso de comprensión de textos, así como los problemas y respuestas que se plantean en torno de la enseñanza de la comprensión.

CAPÍTULO 2

NATURALEZA DEL PROCESO DE COMPRENSIÓN DE TEXTOS

El análisis de algunos trabajos en los que se revisan los aportes teóricos sobre la lectura y comprensión de textos (Kamil, 1984; Mandl y Schnotz, 1985; Goodman, 1984; Dubois, 1984, 1989a y b; Winograd y Johnston, 1987) permite delimitar la dirección de los avances en este campo de estudios. Estos avances son: el paso de modelos de elementos a modelos más globales o integradores; una acentuación en el papel del lector durante la elaboración del significado del texto, incluyendo aspectos motivacionales y sociales; y una mayor atención al contexto en que tienen lugar los procesos de lectura. A cada uno de estos avances dedicaremos una sección dentro de este capítulo.

El paso de modelos de carácter elementalistas a teorías holísticas

En un trabajo donde se exponen nuevas orientaciones para la explicación del proceso de lectura y acerca de su enseñanza, Mandl y Schnotz (1985) observan que las explicaciones prevalecientes respecto del procesamiento de textos, hasta hace poco tiempo, se basaban sobre la suposición de que el lector procesa el texto oración por oración. Estos enfoques son denominados elementalistas porque el contenido del texto se describe como un conjunto de unidades o elementos semánticos discretos (Mandl y Schnotz, 1985). El más destacado de estos modelos es el que presentan Kintsch y van Dijk a fines de la década del 70. Pensamos que la transcripción de los propósitos enunciados por Kintsch y van Dijk al describir las intenciones de su modelo, ilustran el modo de pensar que subyace a estas teorías:

"Nosotros deseamos primero, ser capaces de ir a través de un texto, oración por oración, especificando los procesos que esas oraciones sufren en la comprensión, tanto como los resultados de estos procesos en diferentes estadios de la comprensión. Luego, nos proponemos analizar protocolos de recuerdo y resúmenes en el mismo modo y especificar para cada oración, las operaciones requeridas para producirlas" (Kintsch y van Dijk, 1978, p. 363).

Mandl y Schnotz (1985) observan que los modelos elementalistas no permiten explicar adecuadamente los casos en que los problemas en la comprensión obligan al lector a reinterpretar partes ya procesadas del texto, porque en estos casos, la interpretación de una oración obliga a cambiar el significado atribuido a oraciones o partes anteriores del texto. Sostienen también, que estos problemas se superan dentro de las teorías que describen la construcción mental del texto mediante alguna referencia a "estructuras holísticas". Un rasgo central dentro de estas nuevas teorías es la suposición de que además de elaborar una representación mental del texto en términos proposicionales, el lector va elaborando una representación que adopta la forma de un modelo mental que se especifica, refina y enriquece durante la lectura (Mandl y Schnotz, 1985). Dentro de estos modelos, se ha ubicado el trabajo de Johnson-Laird, la teoría del escenario de Sanford y Garrod; un modelo desarrollado por Collins, Brown y Larkin y el modelo situacional de van Dijk y Kintsch (Mandl y Schnotz, 1985). Una síntesis de la perspectiva que subyace a estos trabajos -y que nos permite diferenciarlos con gran claridad de la que sustenta a los modelos elementalistas- puede presentarse en términos de lo que Sanford y Garrod refieren acerca de su propios resultados:

"Nosotros argumentamos que al encontrarse con un texto el lector trata de hallar en su

memoria el escenario al cual parece referirse el discurso. Si lo halla, entonces esa parte del discurso se ubica directamente dentro del escenario y el lector intenta luego dar cabida a las partes subsiguientes dentro del mismo escenario hasta que el proceso se interrumpe. (...) la evidencia presentada lleva a una perspectiva en la cual el discurso sirve para traer a consideración o ubicar algo dentro de estructuras de conocimiento" (Sanford y Garrod, 1981, p. 8).

Junto a estas nuevas explicaciones adquiere un gran desarrollo la línea de estudios acerca del papel de los conocimientos previos del lector.

Interés por el rol del lector

Afirmar que el lector cumple un papel importante en el proceso de lectura no constituye, ciertamente, un hallazgo novedoso de investigación. Siempre se ha pensado que los logros educativos son, en gran medida, un resultado del interés, la preocupación y el esfuerzo que compromete cada estudiante. Lo que intentamos destacar en esta sección, son los aportes de una serie de trabajos encaminados a analizar qué variables deben estudiarse cuando se enfoca el papel del lector en el proceso de aprender de un texto. Procurando una exposición relativamente ordenada de estos aportes delimitaremos tres áreas principales de estudios: estudios sobre los conocimientos previos del lector; estudios acerca de las estrategias de lectura y análisis del interjuego de factores cognitivos y afectivos en el proceso de lectura.

El papel de los conocimientos previos

Muchos son, sin duda, los estudios que llevaron a acentuar el papel de los esquemas o conocimientos previos del lector en la comprensión del significado del texto; entre los aportes más relevantes podemos citar los estudios de Ausubel (1978) acerca del aprendizaje verbal por recepción, los trabajos de Anderson (1977a y b) sobre el papel de los esquemas cognoscitivos en la orientación de la lectura y la síntesis de Goodman (1984) sobre el proceso de elaboración de la representación mental del texto. Más recientemente, los trabajos de Rosenblatt -difundidos en nuestro medio por Dubois (1989a y b)- presentan un enfoque transaccional, donde el interjuego entre la intención del autor y la interpretación del lector es un punto central en la argumentación. No nos referiremos en este trabajo a los desarrollos de



Ausubel, ya suficientemente conocidos, pero nos interesa destacar el valor de sus aportes para atraer la atención de los investigadores hacia el proceso de comprensión de textos y a la posibilidad de interpretar el aprendizaje por recepción como un proceso activo y significativo. Intentaremos, en cambio, presentar brevemente los aportes de Anderson, de Goodman y de Rosenblatt a los que hiciéramos referencia.

Los trabajos de Anderson (1977a y b) y de Anderson y colaboradores (1977), conocidos ahora como teoría del esquema, contribuyeron a poner de relieve el papel de los esquemas cognoscitivos del lector en la interpretación del texto (Mayer, 1986; Smith y Swinney, 1992). La función que Anderson atribuye a los conocimientos del lector u oyente lleva al reconocimiento de que el texto nunca es totalmente explícito. Dentro de su teoría, la comprensión del texto supone la interacción entre el input y los conocimientos previos del lector. Anderson utiliza el concepto de esquema para hacer referencia a los conocimientos previos que el lector pone en juego durante la lectura. Para poder comprender un texto, el lector debe encontrar cierta correspondencia entre sus esquemas cognoscitivos y los datos sensoriales que constituyen la base material del texto. Los esquemas operan como "celdas", "ranuras" o "espacios" que buscan ser llenados con determinada información (Anderson *et al.*, 1977). De este modo, el significado, la representación mental que el sujeto elabora durante la lectura siempre incluye elementos que no están explícitos en el texto; esos elementos, afirma Anderson, son los que resultan necesarios para mantener la coherencia con los esquemas cognoscitivos del lector (Anderson *et al.*, 1977).

El enfoque de Goodman es otro aporte que contribuyó a enfatizar el rol del lector durante el proceso de comprensión del texto. Goodman (1984) concibe la lectura como una serie de transacciones entre sujeto y texto, donde ambos resultan transformados. El lector modifica sus esquemas cognoscitivos a través de la asimilación del contenido del texto; pero el texto también sufre modificaciones paulatinas durante la lectura. En sus transacciones con el texto el lector construye mentalmente un "texto paralelo" o "texto dual" que es el resultado del interjuego entre los datos aportados por el texto y los conocimientos aportados por el lector. Es precisamente esa representación mental del texto -el texto paralelo o dual en términos de Goodman- el que se va modificando y enriqueciendo durante la lectura. Es también esa representación mental del texto la que sirve de base para las transacciones

posteriores (Goodman, 1984).

El último enfoque que consideraremos atiende también al concepto de transacción y al problema de la ubicación del significado. Nos referimos a la teoría de Rosenblatt que conocemos a través de los trabajos de Dubois (1989a y b). Si comparamos el concepto de transacción en el enfoque de Goodman y en el de Rosenblatt, podemos decir que la segunda lo amplía considerablemente al incluir en la transacción aspectos del contexto en el que tienen lugar la lectura o la escritura. Para Rosenblatt, como para Goodman, los procesos de transacción son comunes a la lectura y la escritura y en ambos enfoques lectura y escritura son procesos activos y productivos. Lo que Rosenblatt añade a esta concepción es el reconocimiento de que ambos son sucesos particulares que tienen lugar en un tiempo y circunstancias también particulares y por consiguiente "tanto el lector como el escritor transactúan no sólo con el objeto de la transacción -el texto que está siendo leído o producido- sino también con el medio cultural, social y personal" (Dubois, 1989a, p. 6).

En cuanto a la polémica sobre la ubicación del significado, en el lector o en el texto, se trata en la obra de Rosenblatt a través de lo que ella denomina "el problema de la intención", que toma en cuenta la relación entre la interpretación que hace el lector y la intención o propósitos del autor. En esta polémica, Rosenblatt afirma que "no hay un significado absolutamente correcto en el texto" (Rosenblatt, 1988, p. 6 citado en Dubois, 1989a, p. 6). Comentando esta posición Dubois sostiene que las afirmaciones de Rosenblatt no llevan a un completo relativismo, sino que plantean la posibilidad de admitir interpretaciones alternativas sobre la base de criterios de validez compartidos. Los criterios de validez que propone Rosenblatt consisten en una explicitación de los supuestos sobre los cuales se elabora la interpretación.

Los aportes de los trabajos que hemos comentado, ayudaron a comprender mejor el rol del lector y dieron origen a un gran número de investigaciones orientadas a discriminar el tipo de conocimientos que intervienen en la elaboración del significado del texto. De este modo fueron considerados: a) conocimientos generales o *background* (Anderson, 1977a y b; Brown *et al.*, 1981; van Dijk, 1983); b) conocimiento de vocabulario (Paris, Lipson y Wixson, 1983); c) conocimientos relativos al área temática del texto (Voss, 1984); d) conocimiento de las características particulares de diferentes tipos de texto y de las estructuras textuales

prototípicas (Meyer, 1984; Piccolo, 1987; Voss, 1984); e) conocimientos relativos al contexto de lectura (Pearson y Raphael, 1990; Piazza, 1987); f) conocimientos relativos a los propios procesos de conocimiento o metacognición (Baker y Brown, 1984; Brown *et al.*, 1984; Garner, 1988, 1992; Paris *et al.*, 1983; Paris y Byrnes, 1989; Wade y Reynolds, 1989).

En estrecha relación con los aspectos metacognitivos en el proceso de la lectura, se estudiaron las estrategias o planes que elabora el lector para tratar con el texto. Una delimitación de estas estrategias será el tópico del próximo apartado.

Estrategias cognoscitivas durante la lectura

Las interacciones o transacciones que tienen lugar durante el proceso de comprensión de un texto, se describen como secuencias de actividades intencionales, flexibles y autorreguladas. Es en este sentido que se habla de comportamiento estratégico o estrategias cognoscitivas en relación a los procesos que estamos examinando. El rasgo distintivo de las estrategias cognoscitivas es la elección personal y voluntaria de una alternativa de acción con el propósito de alcanzar una meta de aprendizaje. Algunos investigadores consideran importante diferenciar este tipo de comportamiento oponiéndolo a las acciones que se llevan a cabo en forma accidental o por obediencia a un requerimiento externo (Paris *et al.*, 1983; Garner, 1988).

Un estudio realizado por Goodman en 1984, adquiere particular interés para el análisis de la comprensión en la lectura. Este autor identifica las siguientes estrategias: 1) estrategia de iniciación o reconocimiento de la tarea; 2) estrategia de muestreo y selección; 3) estrategia de inferencia; 4) estrategia de predicción; 5) estrategia de confirmación o desaprobación; 6) estrategia de corrección; y 7) estrategia de terminación.

1) Estrategia de *iniciación o reconocimiento de la tarea*. La lectura exige una determinación explícita por parte del lector para activar los esquemas y estrategias apropiados. Esta determinación tiene lugar cuando el sujeto identifica, en un ambiente visual, algo susceptible de ser leído o cuando elabora una meta explícita de lectura (por ejemplo, buscar en el periódico una información particular).

2) Estrategias de *muestreo y selección*. Se hace referencia al proceso de selección de la información que va a ser procesada. En este sentido se sostiene que cada lector selecciona las

partes del texto que lee; de este modo, se considera que el lector no lee todo el texto sino una 'muestra' de él.

3) Estrategia de *inferencia*. Se trata de una estrategia general que se utiliza en todos los casos en los que el sujeto, sobre la base de lo que ya conoce, conjetura porciones de información que resultan necesarias para lograr una representación significativa del texto, pero que no están enunciadas expresamente.

4) Estrategia de *predicción*. Tiene que ver con la habilidad para anticipar la información que debería aparecer en el texto, atendiendo tanto a la información explícitamente presentada como a la información inferida.

5) Estrategias de *confirmación o desaprobación*. La representación mental hipotética del texto que el sujeto va construyendo en base a la información explícitamente enunciada, inferencias y predicciones, deberá ser confirmada, como un modo de controlar la propia comprensión. En este sentido, el sujeto buscará en el texto las claves que ratifiquen su interpretación. Si no las encuentra, o percibe elementos que contradicen esa representación, entonces deberá poner en marcha las estrategias de corrección.

6) Estrategia de *corrección*. Tiene como propósito la solución de dificultades en la comprensión. En términos generales se efectivizan a través de uno u otro de los siguientes procedimientos: reconsiderar la significación asignada a la información ya procesada, o reexaminar el texto para reunir más información.

7) Estrategia de *terminación*. Se refiere a la decisión deliberada del sujeto de poner fin al proceso de lectura.

Volveremos a tratar el tema de las estrategias de lectura cuando revisemos las investigaciones sobre la enseñanza de estrategias cognoscitivas, pero antes, analizaremos otros aspectos del proceso de comprensión de textos.

Interjuego de factores cognitivos y motivacionales

En 1983, en un artículo destinado a explicar el comportamiento estratégico y autocontrolado durante la lectura, Paris, Lipson y Wixon señalan que los estudios realizados desde la perspectiva cognoscitiva han soslayado el tratamiento de los factores motivacionales. Se argumenta que aún cuando el conocimiento de los propósitos de la tarea y de las opciones

disponibles es crucial para un comportamiento reflexivo y autocontrolado, no es suficiente para determinar los cursos de acción que seguirá el sujeto. La significación personal de las metas, la utilidad y eficiencia atribuidas a las acciones orientadas a lograrlas y la valoración de los 'costos' y 'beneficios' de perseguir y obtener una meta son aspectos motivacionales que influyen de manera dinámica en el comportamiento. Estos factores motivacionales, estudiados también como rasgos pragmáticos del comportamiento estratégico en el aprendizaje, son las realidades que Paris y colaboradores señalan como descuidadas en las explicaciones cognitivas. Ellos observan una limitación básica en los enfoques que caracterizan la adquisición de habilidades solamente a través de una comparación del conocimiento disponible en lectores neófitos y expertos (Paris *et al.*, 1983). También en el trabajo de Goodman, al que ya hiciéramos referencia, se concede especial atención a estos aspectos, de manera tal que se afirma expresamente: "Para comprender como funciona la lectura, es necesario comprender por qué los lectores leen. (...) Si el estudiante no tiene alguna clase de propósito personal para leer, y no ejerce alguna elección en lo que va a leer, entonces la actividad se vuelve antinatural y no es probable que contribuya al desarrollo de la lectura" (Goodman, 1984, p. 100).

Junto a los planteos citados aparecen también algunos cuestionamientos a las conceptualizaciones sobre el aprendizaje de textos que excluyen las variables motivacionales. En particular se ha señalado la insuficiencia del modelo de Jenkins, muy difundido en los primeros años de la década de 1980 a través del trabajo de Brown y sus colaboradores (Brown *et al.*, 1981), y de las investigaciones realizadas desde esa perspectiva. El modelo en cuestión explica la interacción de variables complejas tales como características del aprendiz, del material a aprender, de la tarea de aprendizaje y de la tarea criterio; pero omite las variables motivacionales y contextuales en el análisis de las características del aprendiz.

Respondiendo a estas objeciones, y en especial dentro de la línea de investigaciones que estudian las estrategias de aprendizaje, se han presentado ideas interesantes respecto del papel de los componentes motivacionales. Entre ellas merece mencionarse la especial atención que se concede a las teorías de la 'atribución' y de la 'autoeficacia'.

El concepto de 'atribución' hace referencia a "los procesos por los cuales los individuos interpretan las causas de los acontecimientos que ocurren en su ambiente" (Palmer y Goetz, 1988, p. 46). Según estos autores hay dos supuestos básicos que sustentan la teoría: a) las personas están motivadas para comprender las causas de los hechos y fenómenos que

ocurren en su ambiente; y b) los pensamientos de una persona influyen en sus acciones. Un corolario de estos supuestos con referencia a nuestro tema de estudio, es que las explicaciones elaboradas por los estudiantes respecto de sus éxitos o fracasos académicos (por ejemplo, falta de estudio, suerte, dificultad de la tarea...) influyen en la forma en que se comportarán ante tareas similares. Así, Weiner sostiene que las atribuciones relativas al propio rendimiento influyen en las expectativas de éxito para tareas futuras, en la persistencia para la consecución de una tarea y en las tareas que se eligen (Palmer y Goetz, 1988).

El supuesto principal de la teoría de la 'autoeficacia', bastante similar a los de la teoría de la atribución, es que las acciones que las personas realizan están mediatizadas por sus expectativas de eficacia personal. La teoría sostiene que estas expectativas de eficacia influyen en la elección de las actividades porque las personas tienden a llevar a cabo las tareas que ellos piensan que podrán desempeñar y a evitar aquellas para las que no se consideran capaces. Además, el esfuerzo dedicado a la concreción de una tarea y el tiempo que se persiste en ella cuando se presentan obstáculos o experiencias negativas, se ven también influidos por las expectativas de la persona acerca de sus propias capacidades. Se ha observado que frente a una tarea difícil, las personas que dudan de su capacidad tienden a evitarla; en cambio, quienes tienen un alto sentido de autoeficacia, ejercen un mayor esfuerzo para responder al desafío que la tarea representa (Palmer y Goetz, 1988).

Pensamos que este tipo de trabajos atiende al interjuego de factores cognitivos y afectivos en el comportamiento, que debemos considerar en los estudios sobre lectura y comprensión de textos.

Naturaleza contextualizada de la lectura

La idea de que el contexto del aula impone características especiales a las tareas que se realizan dentro de sus límites, ha sido considerada también en el campo de las investigaciones en lectura¹. Mandl y Schnotz (1985) destacan esta perspectiva como un

¹. Trabajos destinados al análisis de los paradigmas de investigación sobre la enseñanza, señalan una evolución desde el enfoque proceso-producto, pasando por los modelos mediacionales, hacia modelos ecológicos que se interesan por identificar las demandas del ambiente de la clase sobre el comportamiento de docentes y estudiantes.

avance en las investigaciones sobre lectura. Los aportes conceptuales de los estudios sociolingüísticos en la definición de la lectura fueron sintetizados por Bloome y Green en los siguientes términos: "Conceptualmente, la lectura fue definida como un proceso cognitivo intrapersonal enmarcado en un proceso lingüístico y social, y también, como un proceso interpersonal de carácter lingüístico y social. En ambas perspectivas la lectura se define como una actividad contextualizada y el contexto se ve como un factor que influye en la naturaleza de la práctica y en lo que es aprendido" (Bloome y Green, 1984, p. 415).

Un trabajo que atiende especialmente a esta nueva perspectiva es el de Pearson y Raphael (1990), donde se discriminan seis estratos de factores que influyen en la comprensión, y que ellos representan a través de círculos concéntricos para mostrar que cada estrato está inmerso en, y se ve influido por los otros. Estos estratos, "desde el contexto más amplio hasta el más estrecho, incluyen: 1) el contexto histórico cultural, 2) el contexto social, 3) el contexto de instrucción, 4) el ambiente de la tarea, 5) el texto, y 6) el lector" (Pearson y Raphael, 1990, p. 213).

1) El *contexto histórico cultural* se refiere aquí no sólo a las influencias que tradicionalmente se atribuyen a la pertenencia a grupos étnicos, religiosos o nacionales, sino también a lo que los autores llaman culturas más especializadas tales como la cultura de los profesores y las diferentes concepciones acerca de la lectura que prevalecen en las instituciones educativas destinadas a la formación de docentes. El argumento principal en esta delimitación es el siguiente: "puesto que el modo en que definimos la lectura influye tanto en el rango de tareas como en el tipo de estrategias que enseñamos a nuestros estudiantes, el contexto histórico en el que tiene lugar la instrucción en lectura influye en la manera en que los estudiantes piensan acerca del acto de leer" (Pearson y Raphael, 1990, p. 216). Los autores ilustran este tipo de influencias mediante un análisis de las concepciones acerca de la lectura que se sucedieron en Estados Unidos y la manera en que éstas se tradujeron en las prácticas educativas contemporáneas.

2) El *contexto social* en el que ocurre la lectura comprende el ambiente general y los patrones de interacción entre los compañeros de clase y entre profesor y estudiante. Las variables que se analizan como parte del contexto social hacen referencia a hechos tales como dónde ocurre la lectura, quiénes comparten la situación en la que se produce y qué materiales se leen. Cuando la lectura se realiza de manera individual, es el propio sujeto quien construye y controla el significado del texto; en cambio, cuando la lectura se realiza dentro de

un grupo, el significado deberá ser negociado entre sus miembros (Pearson y Raphael, 1990). Algunos autores sostienen que las pautas aceptadas en el aula para solicitar y obtener ayuda del profesor o de los pares, son también parte importante del ambiente social de la clase (Cazden, 1986; Doyle, 1986).

3) El *ambiente de la instrucción* -tercer estrato identificado por Pearson y Raphael- se refiere a los diferentes métodos instructivos que se usan en la enseñanza de la lectura. Se analizan especialmente las características de la enseñanza directa, la instrucción explícita, el lenguaje total y un enfoque que podríamos traducir como 'noviciado cognitivo' (*cognitive apprenticeships*). Todos estos enfoques hacen referencia a la posibilidad de enriquecer los procesos de comprensión, a través de la enseñanza de habilidades o estrategias para la lectura.²

4) El estrato referido al *ambiente de la tarea* está constituido por las demandas que plantean las tareas de aprendizaje, especialmente las metas o resultados a los que ellas se dirigen.

5) *El texto* constituye el quinto estrato delimitado. Los autores afirman que no existen argumentos en contra del rol central que juega el texto en el pensamiento del alumno durante los procesos de comprensión. Los diferentes tipos de textos no solo tienen estructuras organizativas diferentes sino que requieren tratamientos diferentes por parte del lector. "Los lectores necesitan conocer de qué manera están usualmente organizados los textos similares al que se les presenta en una tarea particular, de qué manera está organizado ese texto (si es típico o no), y dónde es probable que esté ubicada dentro de él la información útil para diferentes cuestiones, tareas o propósitos" (Pearson y Raphael, 1990 p. 226). Los mismos autores añaden que este tipo de conocimiento es particularmente importante para quienes tienen dificultades con la lectura y escritura de textos informativos. Ellos sugieren que las dificultades para comprender textos expositivos se originan, por una parte, en la falta de experiencia de los estudiantes con este tipo de lectura; por otra, en el hecho de que los textos suelen ser 'desconsiderados' con los lectores; esto es, carecen de una organización clara e incluyen pocas relaciones con las experiencias de los lectores.

6) El sexto estrato está representado por *el lector*, quien constituye la figura central también en el modelo que estamos analizando. Los aspectos analizados aquí no difieren de los que hemos considerado cuando nos referimos al rol destacado del lector en la elaboración del

². La exposición y análisis de estas perspectivas es objeto de una sección particular en el capítulo 4.

significado. Se aduce que los lectores difieren entre sí respecto de una gran cantidad de variables entre las que se destacan los conocimientos de base, el conocimiento conceptual o de vocabulario y el conocimiento metacognitivo.

El estudio del contexto adquiere también gran relevancia en los trabajos etnográficos, desde los que se llama la atención sobre el carácter negociado que connota a las distintas situaciones de la clase. Guthrie y Hall afirman que la estructura de relaciones del grupo de lectura es crucial para que los niños tengan éxito en aprender a leer (Guthrie y Hall, 1984). En coincidencia con estos desarrollos, Dole *et al.* (1991), observan que desde la perspectiva de la psicología cognoscitiva, tanto el proceso de lectura como su enseñanza son eminentemente interactivos. "Los significados que los estudiantes desarrollan para los textos que ellos leen son negociaciones complejas que involucran un autor, un profesor, y una comunidad de pares" (Dole *et al.*, 1991, p. 256).

Para concluir este análisis transcribiremos, a modo de síntesis, algunas expresiones, nuevamente de Dole y colaboradores, que reflejan acertadamente las explicaciones más destacadas de los psicólogos cognoscitivos acerca del proceso de comprensión. Escriben los autores citados:

"Los enfoques cognoscitivos sobre la comprensión de la lectura enfatizan la naturaleza interactiva de la lectura (Rumelhart y Ortony, 1977) y la naturaleza constructiva de la comprensión (Anderson, Reynolds, Schallert, y Goetz, 1977; Rumelhart, 1980; Spiro, 1980). Todos los lectores, neófitos o expertos, usan su conocimiento existente y un rango de claves del texto y del contexto situacional en el que ocurre la lectura, para construir un modelo del significado del texto. (...) Así, dos características importantes de los lectores -el conocimiento que los estudiantes traen a la tarea y las estrategias que ellos usan para mejorar y sostener la comprensión- juegan importantes roles para distinguir entre los viejos y los nuevos enfoques de la comprensión.

El conocimiento que el lector trae al texto es lo principal" (Dole *et al.*, 1991, p. 241).

En síntesis, en este capítulo hemos pasado revista a los principales tópicos de estudio que ocupan a quienes investigan el proceso de comprensión de textos; en los capítulos siguientes nos abocaremos a los problemas que se plantean cuando se intenta influir en estos procesos con propósitos pedagógicos.

CAPÍTULO 3

LA ENSEÑANZA DE LA COMPRENSIÓN: EL CONTENIDO DE LAS INTERVENCIONES INSTRUCTIVAS

La pregunta acerca de si es posible enseñar a comprender un texto causa muchos desvelos entre los investigadores de esta área. En un artículo aparecido hace unos pocos años, Dubois señalaba que los problemas que plantea la enseñanza de la comprensión no tenían todavía una "respuesta satisfactoria y quizá no se la encuentre en mucho tiempo" (Dubois, 1984, p. 14). En fecha similar, otros investigadores han señalado la falta de teorías que expliquen el proceso de comprensión de textos en toda su complejidad (Spiro y Myers, 1984; Tierney y Cunningham, 1984), y la estrechez del concepto de comprensión que se ha estado utilizando (Anderson y Armbruster, 1984; Winograd y Johnston, 1987). Sin embargo, la idea de que es posible enseñar estrategias para la comprensión de textos se acepta en forma casi unánime en los trabajos que analizan direcciones y resultados de esta línea de

investigación (Baker y Brown, 1984; Dole *et al.*, 1991; Langer y Applebee, 1986; Pearson y Gallagher, 1983; Spiro y Myers, 1984; Winograd y Johnston, 1987; Wittrock, 1986).

En una sistematización reciente de los trabajos sobre la enseñanza de la comprensión, Dole y colaboradores escriben: "En los últimos 20 años, la investigación básica y aplicada en lectura (...) ha dado como resultado una nueva comprensión de los procesos de lectura y una *diferente visión de lo que es importante enseñar*" (Dole *et al.*, 1991, p. 240)¹. Los mismos investigadores organizan su exposición acerca de lo que es importante enseñar en torno de estas dos preguntas: 1) ¿Qué debería enseñarse para facilitar la comprensión? y 2) ¿Cómo debería impartirse esa instrucción? (Dole *et al.*, 1991). Estos interrogantes, que delimitan dos grandes tópicos dentro de los problemas de la enseñanza de la comprensión, nos resultaron muy útiles para presentar la revisión que aquí presentamos. Dedicaremos este capítulo al análisis del contenido de las intervenciones instructivas; veremos qué cosas se enseñaron en los distintos estudios destinados a favorecer la comprensión. En el capítulo siguiente, con el que se cierra la primera parte de este trabajo, analizaremos los modos en que se ha impartido la enseñanza de la comprensión en las investigaciones que tienen ese propósito.

En un trabajo muy documentado, Paris, Wixson y Palincsar (1986), sostienen que con el propósito común de enseñar a comprender un texto, los investigadores han ensayado, sucesivamente, la enseñanza de habilidades; la enseñanza de actividades que ayudan a comprender y la enseñanza de estrategias cognoscitivas. Examinaremos los principales trabajos dentro de cada una de las propuestas mencionadas.

Enseñanza de habilidades

El enfoque centrado en la enseñanza de habilidades de lectura, que tuvo su mayor auge entre los años 1930 y 1960, fue propuesto como un modo de proporcionar a los maestros un modelo para desarrollar habilidades de lectura. El supuesto subyacente era que la habilidad para comprender un texto podía descomponerse en una serie de habilidades discretas y secuenciales. Acerca de esta concepción Dubois escribe:

¹. La cursiva es nuestra.

"El esquema clásico (...) proponía el reconocimiento de palabras como el primer nivel de la lectura, seguido de la comprensión como segundo nivel, de la reacción o respuesta emocional en tercer lugar y de la asimilación o evaluación como último nivel. A este esquema se ajustaron muchas taxonomías, con ligeras variaciones entre ellas, dedicadas en general a hacer explícitos los subniveles correspondientes a cada etapa o nivel. En especial la comprensión se consideraba compuesta a su vez por distintos subniveles jerárquicos que incluían, básicamente, la comprensión literal o habilidad para comprender lo explícitamente dicho en el texto, la inferencia o habilidad para comprender lo que está implícito y la lectura crítica o habilidad para evaluar la calidad del texto o las ideas o propósitos del autor" (Dubois, 1989b, p. 9).

Cabe señalar que los principios de la psicología conductista proveyeron las bases para modelos instructivos coherentes con este enfoque; el que respondía, además, a las teorías elementalistas acerca del proceso de lectura. Actualmente, el principal cuestionamiento a la enseñanza de habilidades es que puede llevar a la concepción errónea de que existe una lista definida de habilidades susceptibles de ser adquiridas y valoradas independientemente del contexto de lectura. Se le critica, asimismo, que al fraccionar el proceso de lectura se descuidan sus componentes más significativos; esto es, la manera en que los lectores regulan y controlan la lectura de diferentes clases de textos (Paris *et al.*, 1986).

Actividades que ayudan a lograr la comprensión

El enfoque relativo a actividades que ayudan a lograr la comprensión, hace hincapié en las actividades que pueden hacer los alumnos mientras estudian un texto. Dos tipos principales de actividades han sido propuestos dentro de este enfoque. Uno, derivado de las recomendaciones de la investigación en psicolingüística y sociolingüística, encaminado a proveer experiencias de lenguaje oral y a hacer más explícitas las relaciones entre lectura y escritura. Escribir periódicos, publicar trabajos, preparar guiones de clase, son ejemplos de actividades propuestas desde esta línea.

Otros aportes provienen de la psicología cognoscitiva, donde las actividades se consideran como estímulos cognitivos para una elaboración más acabada del texto. Se incluyen aquí los organizadores de avance, las cuestiones insertas en el mismo texto y las prescripciones para generar elaboraciones mentales de los contenidos tratados.

Los *organizadores de avance* fueron propuestos por Ausubel (1978) y consisten en

materiales que presentan en forma muy general las ideas que se consideran pertinentes para facilitar la comprensión de un tema dado cuyo tratamiento sigue a la presentación del organizador. Su función es servir de nexo entre lo que el alumno ya conoce y el material que debería aprender. Se trata de ideas de un alto nivel de generalizabilidad e inclusividad, fácilmente relacionables con ideas previas ya disponibles en la estructura cognoscitiva del alumno. Se espera que las ideas expuestas en el organizador -que serían más fácilmente asimiladas en virtud de su semejanza con lo que el sujeto ya conoce- sirvan de base para el establecimiento de relaciones con el nuevo material (condición necesaria para un aprendizaje significativo). Lamentablemente, aún cuando una sola de las revisiones de investigaciones sobre organizadores de avance analiza 135 trabajos², no se dispone todavía de una valoración definitiva de sus efectos diferenciales. Tal vez la conclusión más prudente sea la que señalan Paris y sus colaboradores, en el sentido de que bajo ciertas condiciones (claridad del organizador, coherencia de su inserción en el texto, número limitado), los estudiantes que conocen como usar los organizadores (que conocen su función de mediadores y la importancia de relacionar el nuevo material con las ideas que expone el organizador), pueden beneficiarse con su empleo (Paris, *et al.*, 1986).

Las *cuestiones insertas* en el texto o *preguntas adjuntas*, de modo similar a las cuestiones previas y la especificación de objetivos de la lectura, tienen efectos positivos sobre el recuerdo del material directamente relacionado con el tema de la pregunta. De aquí que el valor real de este tipo de actividades de apoyo dependa de las características de las preguntas y de la actividad mental que éstas ocasionen. De todos modos, se ha señalado que los efectos de las preguntas adjuntas se extienden hacia las actividades de aprendizaje que ejerce el estudiante, y de este modo pueden influir en el procesamiento de partes del material no estrictamente ligado a ellas.

En cuanto a las prescripciones para *generar relaciones* entre el material nuevo y los conocimientos previos mediante la producción de resúmenes, la extracción de inferencias, la elaboración de metáforas y analogías, o bien de diagramas, imágenes o modelos, se derivan de los estudios de Wittrock (1978 y 1986). Este investigador integró sus explicaciones del aprendizaje en lo que denominó un *modelo generativo*. El modelo sugiere la conveniencia de estimular las elaboraciones mentales por parte del alumno y ubica en el docente la

². Nos referimos a un estudio de meta-análisis llevado a cabo por Luiten y colaboradores en 1980, al que no se tuvo acceso. Ese trabajo es reiteradamente citado en los estudios del área, entre otros por Tierney y Cunningham, 1984, p. 615; Paris *et al.*, 1986, p. 101)

responsabilidad de planear situaciones que las faciliten. Es por ello que sus sugerencias son tomadas como modos de ayudar al estudiante en sus procesos de comprensión de textos. Después de informar sobre los efectos positivos de su modelo en estudiantes de diferentes niveles de escolarización y en diferentes áreas temáticas, Wittrock concluye:

"En suma, desde diversas líneas de investigación sobre la comprensión, parece que la búsqueda de relaciones entre conocimiento y experiencia por un lado, y la información a ser aprendida, por el otro, así como el reconocimiento de relaciones entre los elementos de los materiales que serán aprendidos, son importantes mediadores de la enseñanza. Ambos tipos de relaciones pueden ser facilitadas, ya sea requiriendo a los estudiantes que las elaboren -cuando tienen el conocimiento y habilidad necesarias-, o bien, cuando el profesor proporciona relaciones conceptuales y de estructura" (Wittrock, 1986, p. 309).

Como apreciación general del enfoque que propone actividades para favorecer la comprensión -especialmente en los trabajos anteriores a la década de 1980-, se ha observado que si bien estas actividades mostraron su efectividad, ellas se dirigen más hacia el aprendizaje del contenido de un texto en particular, que al aprendizaje de estrategias para comprender textos que puedan ser generalizadas a otras situaciones. Brown, Campione y Day (1981), sugieren que la sola implementación de este tipo de actividades puede constituir un 'entrenamiento ciego'. Ellos sostienen que es necesario que el alumno conozca por qué se recomiendan tales actividades y en qué casos éstas tienen mayores posibilidades de éxito; requisito que parece imprescindible para inducir a una aplicación conciente y autocontrolada de las estrategias cognitivas (Brown *et al.*, 1981).

Enseñanza de estrategias

La preocupación por los aspectos recién comentados condujo a la conformación de una tercer tendencia, centrada en la enseñanza de estrategias para interactuar con el texto.

Contrariamente a lo que podría esperarse, dada la gran difusión de los estudios sobre estrategias cognitivas³, no se ha logrado aún una definición muy elaborada del término estrategia. En 1987, Weinstein dice que las "estrategias de aprendizaje incluyen cualquier

³ En 1987, al presentar un volumen de *Educational Psychologist* que trata como tema especial las estrategias de aprendizajes, Levine y Pressley observan que el estudio de las estrategias constituye una prioridad en las investigaciones de los psicólogos educacionales.

pensamiento o comportamiento que nos ayude a adquirir información de modo que ésta se integre a nuestro conocimiento existente"; luego añade que "aprender estrategias, también nos ayuda a recuperar la información disponible" (Weinstein, 1987, p. 590). En la misma época, pero refiriéndose más específicamente a estrategias para la comprensión de la lectura, Duffy y Roehler las definen como "planes que los lectores usan flexible y adaptativamente según la situación" (Duffy y Roehler, 1987, p. 415). En su reciente revisión sobre las investigaciones acerca de la enseñanza de la comprensión, Dole y otros (1991) continúan definiéndolas como "planes conscientes, ...y flexibles, que los lectores aplican y adaptan a una variedad de textos y tareas" (Dole *et al.*, 1991, p. 242).

No obstante ello, se reconocen con claridad las características que deben exhibir estos 'pensamientos', 'comportamientos', 'planes', 'estrategias', o -como prefieren Paris y colaboradores (1983)-, los 'lectores estratégicos'. Entre sus notas esenciales se mencionan: intencionalidad, flexibilidad, conciencia y sofisticación cognitiva (Dole *et al.*, 1991). Cabe también señalar que estas precisiones acerca del concepto de estrategia se han expuesto, frecuentemente, con la intención de mostrar las diferencias que lo separan del concepto más tradicional de habilidades de lectura.

La característica de *intencionalidad* de las estrategias, destaca el carácter personal y deliberado de los planes que elabora el lector, por oposición al automatismo de las habilidades. "Los buenos lectores toman decisiones sobre qué estrategia usar, cuándo usarla y cómo adaptarla a un texto particular" (Pressley, Goodchild, *et al.*, 1989, citado en Dole *et al.*, 1991, p. 242).

Respecto de la *flexibilidad* se ha observado que los lectores modifican las estrategias para adaptarlas a los diferentes tipos de textos y a los diferentes propósitos de la lectura; las habilidades, en cambio connotan una cierta consistencia entre las diferentes situaciones en que se utilizan. En la tendencia tradicional de enseñanza de habilidades, señalan Dole y colaboradores, "se asume que con práctica repetida y ejercitación, los lectores podrían aplicar las habilidades que aprendieron a cualquier texto que lean (...); se asume simplemente que ellas serán usadas automática e inconscientemente" (Dole *et al.*, 1991, p. 242). Por el contrario, la idea de que el aprendizaje de la lectura es un proceso complejo y de que cada texto y cada área del conocimiento exige un tipo particular de lectura, requiere como correlato una mayor flexibilidad en las formas de orientar las interacciones entre lector y texto. Las ideas de 'conocimiento condicional' (Paris *et al.*, 1983) y de 'procesamiento adecuado' (Anderson y

Armbruster, 1984), desarrolladas también dentro de este enfoque, destacan la necesidad de incluir en la enseñanza de estrategias, consideraciones acerca de las situaciones en que éstas pueden o no resultar apropiadas. Dicho de otro modo, el estudiante debe conocer no sólo en qué consiste una estrategia y cómo puede aplicarse, sino también en qué situaciones pueden ser utilizadas.

El *control conciente* del propio desempeño durante la ejecución de la tarea, es otro de los rasgos que se mencionan al tratar las diferencias entre estrategias y habilidades. Paris, Lipson y Wixson (1983) destacaron la importancia de esta dimensión de la lectura reconociendo que: "La conciencia de la utilidad y pertinencia de diferentes acciones, acompaña los progresos en lectura y puede ser su factor causal" (Paris *et al.*, 1983, p. 294). De este modo, la idea de autocontrol del desempeño, se convierte en un rasgo más para definir el carácter estratégico de la lectura. Una dimensión de interés en relación al control de la comprensión, es el reconocimiento de dificultades o fracasos en el proceso de comprensión. La conciencia de que el texto no está siendo cabalmente comprendido, abre el camino a la aplicación de estrategias compensatorias y con ello a la posibilidad de remediar las dificultades en la comprensión.

Otra de las características que se han mencionado para diferenciar habilidades de estrategias es el nivel de *sofisticación cognitiva* (Dole *et al.*, 1991). Con esto se hace referencia al nivel de pensamiento que se asocia a unas y otras; en este sentido, se observa que las estrategias implican un mayor uso del razonamiento y del pensamiento crítico.

En síntesis, quienes se proponen favorecer la comprensión de la lectura a partir de la enseñanza de estrategias, destacan la importancia de atender a los aspectos arriba señalados. En este encuadre, entonces, las notas de intencionalidad, reflexión, esfuerzo, autocontrol y flexibilidad en los enfoques y procedimientos durante el estudio, se constituyen en las claves para la comprensión y el aprendizaje. Los resultados de algunas investigaciones donde se muestra que los lectores menos eficientes tienen dificultades tanto en la adecuación de las estrategias a los requerimientos de la tarea, como en el reconocimiento de dificultades en la comprensión y en la aplicación de estrategias para solucionarlas (Anderson y Armbruster, 1984; Baker y Brown, 1984; Paris, *et al.*, 1983) confieren mayor interés a esta línea de trabajo.

Habiendo presentado las características generales del enfoque que promueve la enseñanza de estrategias cognoscitivas como un medio para favorecer la comprensión y aprendizaje de textos, pasaremos a examinar qué estrategias fueron efectivamente

enseñadas.

Dole, Duffy, Roehler y Pearson (1991), en una revisión que incluye numerosas investigaciones acerca de la enseñanza de la comprensión, recomiendan atender especialmente a las siguientes estrategias: 1) determinar importancia, 2) resumir información, 3) extraer inferencias, 4) generar preguntas, 5) control de la comprensión y estrategias de reparación (*fix-it strategies*). Estas estrategias fueron seleccionadas en base a tres criterios: "(a) su consistencia con la interpretación cognoscitiva del proceso de comprensión de la lectura; (b) su sensibilidad para diferenciar entre lectores neófitos y expertos; y (c) las posibilidades de su enseñanza" (Dole *et al.*, 1991, p. 243). En las secciones posteriores trataremos las características distintivas de cada una de estas estrategias.

Determinar importancia.

Refiriéndose a esta estrategia, Dole y sus colaboradores señalan que el reconocimiento de las partes o ideas importantes dentro de un texto, se ha estudiado bajo diferentes denominaciones: tópico, oración tópico, macroestructura, superestructura, palabra clave, tesis, tema e interpretaciones (Dole *et al.*, 1991). En todos los casos se procura que el lector discrimine entre información importante y aquella que no lo es. Un punto de análisis en estos estudios es la diferenciación entre importancia determinada por el autor e importancia determinada por el lector. Un estudio clásico que marcó el papel de la perspectiva del lector y que dio lugar a una serie de estudios posteriores acerca de la ubicación de la atención, es el que llevaron a cabo Pitcher y Anderson en 1977. En ese trabajo, se solicitó a estudiantes universitarios que leyeran un pasaje ambiguo, ya sea desde la perspectiva de un ladrón, o de un agente inmobiliario. En tareas posteriores de recuerdo libre, se halló que los estudiantes que leyeron según la perspectiva del vendedor de viviendas, recordaban más información referida a las partes del texto que tenían que ver con la ubicación de la vivienda, el espacio, los problemas que requerían reparación y similares; por otra parte, la información que recordaban los estudiantes que leían bajo la perspectiva del ladrón, se refería al dinero y otros bienes que había en la casa (Anderson y Pearson, 1984; Dole *et al.*, 1991; Wittrock, 1986). Pero, como se advierte en la revisión de Dole *et al.*, (1991), las tareas académicas requieren generalmente reconocer la información que es importante desde el punto de vista del autor. Y es en este sentido en que ellos observan grandes diferencias entre buenos y malos lectores. Los primeros, estarían más dispuestos a utilizar pertinentemente sus conocimientos previos

acerca del autor, del mundo en general y del área de conocimiento sobre la que versa el texto, así como sus conocimientos de las diferentes estructuras textuales, para orientarse en el reconocimiento de la información importante (Dole *et al.*, 1991).

En coincidencia con estos planteos, en un trabajo destinado a analizar el papel de la atención en el aprendizaje, Reynolds y Shirey (1988), sostienen que:

"Los elementos del texto pueden volverse importantes de diferentes modos. Pueden adquirir importancia porque se relacionan con instrucciones u objetivos formulados antes del episodio de estudio (Ausubel, 1960; Rothkopf y Kaplan, 1972); porque tienen relevancia para una perspectiva o punto de vista del lector (Anderson y Pichert, 1978; Pichert y Anderson, 1977); por las claves insertas dentro del texto por el autor (Rothkopf, 1966, Reynolds *et al.*, 1979); porque son interesantes para el lector (Asher, 1980); por la estructura del texto... (Kintsch y van Dijk, 1978) o porque representan lazos conceptuales o relacionales entre elementos e ideas del texto (Fase, 1969)" (Reynolds y Shirey, 1988, p. 80-81).

En nuestra investigación con estudiantes universitarios de primer año (de la que nos ocuparemos en el capítulo 5 de este trabajo), a quienes se les solicitó que resumieran un texto de Historia de la Educación, observamos que el reconocimiento de ideas importantes no es de ninguna manera una estrategia de fácil empleo aún en este nivel de escolarización. Más de la mitad del grupo observado no había logrado incluir en sus resúmenes más del 50% de la información importante. Por otra parte, y en coincidencia con las observaciones de Dole a las que nos refiriéramos recién, observamos, simultáneamente, tanto un aparente desinterés por la identificación del autor (sólo uno entre 76 resúmenes consignaba el nombre del autor del texto que se estaba resumiendo), como dificultades para tratar estructuras textuales de tipo causal y comparativo. En síntesis, determinar la importancia relativa de diferentes partes de un texto escrito es una estrategia compleja, que exige el uso de conocimientos previos y una adecuada atención a los propósitos del texto o de la tarea académica desde la que se requiere su lectura.

Respecto de las posibilidades de enseñar a reconocer las ideas importantes, Dole *et al.*, (1991) fundan su elección de esta estrategia, ilustrándonos con la mención de diferentes trabajos que ensayaron exitosamente la enseñanza directa de la estrategia. Mencionan igualmente otros trabajos donde se mostró el valor de las preguntas que se formulan antes de la lectura del texto, para favorecer la selección de la información importante. En un estudio destinado a favorecer la comprensión de textos escritos en estudiantes universitarios del área de la educación, hallamos diferencias significativas en el reconocimiento de ideas importantes en un grupo donde se favoreció el aprendizaje de esta estrategia ($M=20,54$ vs. $M=16,83$ en el

grupo control (Rinaudo *et al.*, 1990).

Resumir información

La elaboración de resúmenes exige la efectivización de procesos de reducción y de construcción de la información (Mandl y Schnotz, 1985; van Dijk, 1983). Para resumir es necesario suprimir información trivial o redundante, generalizar conceptos o acciones y seleccionar las partes más importantes del texto (Brown *et al.*, 1981). Como resultado de estas acciones el sujeto elabora una nueva versión del texto; pero esa elaboración requiere también la *particularización y especificación* inherentes a los procesos constructivos o generativos (van Dijk, 1983). De este modo, la meta en la elaboración de resúmenes parece ser la *producción* de una versión *condensada* de un texto determinado. Esta versión deberá *preservar* las ideas importantes del texto que se resume y exponerlas de manera *integrada*.

El resumen ha sido también estudiado como expresión de aspectos metacognitivos y afectivos. La posibilidad de expresar en forma breve y en términos propios las ideas relevantes del texto que se estudia, es un indicador de que se está logrando la comprensión, lo que constituye a su vez un medio adecuado de control metacognitivo (Anderson y Armbruster, 1984; Garner, 1987). En cuanto al componente afectivo, se ha observado que el alumno sólo se involucra voluntariamente en la elaboración de resúmenes, cuando esta actividad tiene relevancia para sus propósitos personales (Garner, 1987; Paris, Lipson y Wixson, 1983).

En cuanto a las posibilidades de enseñar a hacer resúmenes, hay trabajos muy alentadores. La revisión de Dole *et al.*, 1991, que estamos atendiendo en esta sección, nos remite a los trabajos de Brown y colaboradores, en la década de 1980. Los estudios de esta línea (Brown, Campione y Day, 1981; Brown, Palincsar y Armbruster, 1984; Garner, 1988; Langer y Applebe, 1986), se difundieron rápidamente y respaldan la confianza en las posibilidades de enseñar a resumir, como una estrategia para favorecer la comprensión.

El trabajo con estudiantes universitarios nos permitió confirmar los supuestos acerca de la posibilidad de enseñar esta estrategia. En una experiencia de enseñanza interactiva se incluyó el resumen como parte de un paquete de estrategias destinadas a favorecer la comprensión. El análisis comparativo de resúmenes elaborados por estudiantes que recibieron esta enseñanza y resúmenes de estudiantes que trabajaron en las formas más tradicionales, mostró la posibilidad de mejorar estas estrategias. Los estudiantes que recibieron enseñanza

en la estrategia de resumir, lograron mayor integración de la información, mejor tratamiento de las estructuras textuales del texto expositivo y obtuvieron mejores valoraciones por parte de un juez independiente respecto de la calidad de sus resúmenes (Rinaudo *et al.*, 1990).

Elaboración de inferencias

La elaboración de inferencias es una de las estrategias más aplicadas durante la lectura. Dole *et al.*, sostienen que "la inferencia es el corazón del proceso de comprensión" (Dole *et al.*, 1991, p. 245). En relación con esta estrategia, son de interés los estudios referidos a los esquemas cognoscitivos. Rumelhart y Ortony (1977), Anderson (1977a y b) y Anderson y Pearson (1984), presentaron interesantes explicaciones sobre los modos en que los esquemas orientan la elaboración de inferencias durante el proceso de comprensión y recuerdo de la información de un texto.

Siguiendo a estos estudios podemos discriminar cinco tipos de inferencias durante el proceso de comprensión: 1) selección del esquema apropiado para la comprensión del texto; 2) predicción de información estímulo aún no observada; 3) inferencia de una totalidad a partir del reconocimiento de una de sus partes; 4) elaboración de representaciones concretas para variables no especificadas y atribución de valores por defecto; 5) razonamiento funcional. Veámoslos por separado.

1) *Selección del esquema apropiado para la interpretación del texto.* Rumelhart y Ortony (1977) observan que la comprensión puede ser considerada como un proceso en el que se seleccionan esquemas para explicar el material que se quiere comprender y luego se verifica si los esquemas seleccionados explican realmente ese pasaje; es decir, se controla que el pasaje pueda ser interpretado como un caso particular del concepto que representa el esquema utilizado. En este sentido, al seleccionar un esquema, el sujeto hace inferencias respecto de la posibilidad de que tal esquema sea apropiado para interpretar el pasaje que está leyendo. Anderson y Pearson (1984) señalan que los estudios típicos para el análisis de esta clase de inferencias se han hecho con textos ambiguos. Esto es, se presenta a los sujetos textos escritos de manera tal que den lugar a dos o más interpretaciones y luego se les pide que informen acerca de lo que recuerden; el análisis de los protocolos de recuerdo permite reconocer cuáles fueron los esquemas utilizados por el lector para interpretar los puntos ambiguos. Las principales conclusiones de estos estudios según Anderson y Pearson (1984) son: "a) La selección de los esquemas está, generalmente, basada en una inferencia; b) los

esquemas que uno selecciona influyen en la naturaleza y cantidad de la información que se recuerda; c) una vez que el esquema ha sido seleccionado (...) dirige la extracción de nuevas inferencias..." (Anderson y Pearson, 1984, p. 270).

2) *Predecir información estímulo aún no observada*. Este tipo de inferencias es el que se utiliza cuando un sujeto usa los esquemas disponibles para hacer conjeturas acerca de información estímulo que no ha sido observada. Rumelhart y Ortony (1977) observan que cuando hallamos un esquema que nos da una buena explicación para una situación, nosotros podemos inferir aspectos de esa situación que no hemos observado. Ejemplifican esta aseveración diciendo que si se nos informa que alguien ha ido a un restaurante para cenar, nosotros inferimos que le han mostrado una carta, que ha ordenado un menú y que al acabar de comer ha pagado por su cena. Estas inferencias son posibles porque el esquema de nuestros conocimientos acerca de la categoría restaurante incluye, como subesquemas, el conocimiento de determinadas secuencias de acontecimientos y determinados componentes de la situación 'cena en un restaurante'. La activación de esos subesquemas, explican Rumelhart y Ortony, sirve como un vehículo para esta nueva clase de inferencias. Mostrando el papel de los esquemas y la fuerza de la inferencia, Anderson escribe:

"No hay un sentido razonable en el que se pueda decir que la representación mental que resulta finalmente, sea verídica respecto de los datos sensoriales dados. Por ejemplo, la gente no tiene problemas en percibir que un cuerpo es un cubo, aún cuando varias de sus caras no estén a la vista. El esquema que explica aquello que es directamente observable, origina una expectativa sobre los rasgos que no se han visto. (...) *Ordinariamente, nuestra convicción sobre los elementos que no hemos visto, será tan fuerte como nuestras creencias respecto de los elementos directamente accesibles a los ojos*" (Anderson, 1977a, p. 417).⁴

3) *Inferencia de una totalidad, a partir del reconocimiento u observación de una de sus partes*. Este nuevo tipo de inferencias, discriminado por Rumelhart y Ortony (1977), se relaciona con el que tratamos recién, y se refiere a la activación de un esquema a partir de un subesquema: "Si vemos un ojo, podemos generalmente inferir la existencia de un rostro" (Rumelhart y Ortony, 1977, p. 118). Estas inferencias, siempre de acuerdo a Rumelhart y Ortony, son parte natural del proceso de comprender una información, y se explican como la activación de un esquema general a partir de uno de sus subesquemas constitutivos (Rumelhart y Ortony, 1977).

4) *Representación de esquemas*. Sirviéndose de la metáfora de una obra de teatro,

⁴. La cursiva es nuestra.

Rumelhart y Ortony (1977) desarrollan una teoría acerca de las características de los esquemas, que les permite delimitar dos nuevos tipos de inferencia. Al usar esta metáfora, sostienen que la estructura interna de los esquemas es similar al libreto de la obra, y así como una obra tiene papeles que pueden ser desempeñados por diferentes actores en diferentes representaciones, así los esquemas tienen variables que pueden estar asociadas o representadas por diferentes aspectos de nuestro ambiente, en ocasiones diferentes. En apoyo a estos argumentos, Rumelhart y Ortony analizan cuidadosamente diferentes 'representaciones' del esquema relativo al concepto de romper. Este esquema tendría por lo menos tres variables constitutivas: alguien que rompe, un objeto que se rompe y un método utilizado para romper. Ahora bien, el esquema aporta, además, determinadas especificaciones para cada una de estas variables; por ejemplo, lo que rompe debe ser un agente capaz de ejercer determinadas acciones; el objeto que se rompe debe ser de consistencia rígida o frágil -de manera que pueda romperse-; y el método utilizado para romper tiene que responder tanto a características del agente como a las del objeto, es decir debe ser una acción que presumiblemente el agente puede hacer, y también debe ser apropiada para provocar el efecto de romper. Estas especificaciones que están fijadas por el esquema para las variables que lo constituyen (así como las características de los actores -edad, sexo, apariencia- que están especificadas por el escritor de la obra), cumplirían dos funciones importantes : "(1), ellas nos dicen qué clases de objetos podrían vincularse realísticamente a cada variable; (2) cuando la información que tenemos acerca de una variable es insuficiente, las especificaciones estipuladas por el esquema nos permitirían elaborar buenas conjeturas acerca de ellas" (Rumelhart y Ortony, 1977, p. 103). En concordancia con estas dos funciones, Anderson y Pearson (1984) identifican dos tipos diferentes de inferencias. Uno de ellos se refiere precisamente al proceso de completar los espacios (*slots*) que se dan en el texto cuando es necesario elaborar una representación concreta de un término genérico. Anderson se refiere a este tipo de inferencias con el término *instantiation* (Anderson y Pearson, 1984). El otro tipo de inferencias se refiere más a la segunda función que mencionáramos recién y es usual referirse a ellas como un proceso de asignar a las variables valores por defecto (Anderson y Pearson, 1984; Rumelhart y Ortony, 1977). Cabe señalar aquí algunas diferencias entre los términos de Anderson y los de Rumelhart y Ortony; para los últimos, el proceso de representación de un esquema incluiría tanto las inferencias relativas a especificar los objetos que se asocian a una variable como a las inferencias que permiten asignar valores por defecto; Anderson, en cambio, los estudia como dos tipos diferentes de inferencia (Anderson y Pearson, 1984).

5) *Razonamiento funcional o inferencia analógica*. Esta clase de inferencias alude a una estrategia general de razonamiento que consiste en completar algunas variables del esquema, buscar casos que armonicen con esas variables y luego asumir que la variable no especificada tiene las mismas características -es análoga- que el caso que usamos para interpretar la variable conocida (Rumelhart y Ortony, 1977). Estos mismos investigadores consideran que, según la teoría del esquema, todo el proceso de comprensión de un texto, puede ser considerado como un caso de razonamiento analógico. "Cuando nosotros determinamos que una situación encaja en un cierto esquema estamos, de algún modo, determinando que la situación actual es análoga a aquellas situaciones desde las cuales se derivó originalmente el esquema" (Rumelhart y Ortony, 1977, p. 120).

En cuanto a las posibilidades de enseñar a elaborar inferencias, Dole y colaboradores comentan trabajos de Raphael, en los que se les solicitó a estudiantes que respondieran a una serie de preguntas, entre ellas preguntas cuya respuesta requería la elaboración de inferencias. Además, los estudiantes debían identificar y nombrar las estrategias que habían usado para responder a las diferentes cuestiones. Las orientaciones que se ofrecían a los estudiantes consistían en ayudarlos a decidir si la información que necesitaban para responder a las preguntas estaba en el mismo texto, formaba parte de sus conocimientos anteriores o bien si exigía una combinación de conocimientos previos y de información del texto. Estos trabajos mostraron, según Dole, que hubo mejoría en el proceso de comprensión del texto y especialmente en las respuestas a preguntas que requerían inferencias (Dole *et al.*, 1991).

Generar preguntas

Esta estrategia hace referencia a las preguntas elaboradas por los estudiantes. Dole observa que en oposición a las preguntas del maestro, que ocupan una parte considerable del tiempo de la clase, las preguntas de los estudiantes son muy poco frecuentes. La preocupación acerca de las características del discurso en la clase, y el interés por reproducir en ellas las estimulantes condiciones del diálogo en las interacciones madre-niño, animaron los estudios de Ann Brown y Annemarie Palincsar. Estas investigadoras se propusieron usar el diálogo como un medio para mejorar los problemas de lectura (Brown *et al.*, 1984). En estos trabajos, el diálogo se sostenía a través del uso de cuatro estrategias: predicción, clarificación, resúmenes y elaboración de preguntas. Se entendía que cuando se estimula al alumno a plantear preguntas, se favorece un procesamiento más profundo de la información.

Al comentar el progreso de los estudiantes respecto de la calidad de las preguntas que elaboran, como parte de un estudio destinado a enseñar las cuatro estrategias recién mencionadas, Brown y colaboradores escriben:

"En la fase inicial, el experimentador modelaba (...) las estrategias (...), pero los estudiantes eran observadores relativamente pasivos.

En la fase intermedia, los estudiantes se volvían mucho más capaces de ejercer su rol como líderes del diálogo y hacia el fin de las 10 sesiones proporcionaban paráfrasis y cuestiones de alguna sofisticación. Por ejemplo, en las sesiones iniciales, 46% de las preguntas elaboradas por los estudiantes eran consideradas como 'no cuestiones' o cuestiones que necesitaban ser aclaradas. Hacia el final de las sesiones, sólo un 2% de las respuestas eran consideradas como 'no cuestiones', o cuestiones que requerían aclaración. Las preguntas poco claras disminuían y eran reemplazadas, con el tiempo, por preguntas que focalizaban sobre las ideas importantes de cada segmento del texto. (...)" (Brown *et al.*, 1984, p. 267).

Sin embargo, no todos los trabajos mostraron resultados positivos respecto de la enseñanza de esta estrategia. Dole *et al.*, (1991), observan que así como los estudios de Brown y Palincsar produjeron resultados alentadores, los de otros trabajos fueron más ambiguos, y que lo que parece contar realmente es la naturaleza e intensidad de la instrucción.

El control de la comprensión

En los últimos años, los psicólogos de la línea cognoscitiva han llamado reiteradamente la atención sobre el papel que puede tener en el aprendizaje el control que ejerce el aprendiz sobre sus propios procesos de conocimiento. A mediados de la década de 1970 Flavell acuñó el término metacognición para referirse al conocimiento que toma como objeto o regula cualquier aspecto de cualquier tarea cognitiva (Nisbet y Shucksmith, 1987). Como puede observarse, el concepto implica dos dimensiones diferentes. Una dimensión tiene que ver con el conocimiento de la persona acerca de sus propios recursos cognitivos y sobre la compatibilidad entre éstos y las demandas de la tarea. La otra dimensión se refiere a un mecanismo de autorregulación de la actividad cognoscitiva. El concepto de metacognición fue acogido con mucho entusiasmo por los investigadores del área de la comprensión de textos y pasó a ser considerado un componente central para el reconocimiento de acciones o comportamientos estratégicos y autorregulados en el aprendizaje.

En un trabajo que sirvió de base para muchos estudios acerca del papel de la metacognición en la enseñanza de estrategias cognoscitivas, Baker y Brown (1984) delimitaron

cuatro capacidades básicas relativas a la metacognición. Ellas son: 1) comprender las demandas de la tarea; 2) identificar y atender selectivamente a las partes importantes del texto; 3) controlar la comprensión y los progresos en el logro de las metas; 4) ejecutar acciones correctivas cuando sea necesario (cuando se observan dificultades en la comprensión, cuando no se producen avances en relación a las metas...). Más recientemente, Wade y Reynolds (1989) señalaron que para poder desarrollar estas actividades de control, el estudiante debe estar conciente acerca de qué se debería estudiar en una situación de aprendizaje particular *-conciencia de la tarea-*; cómo podría estudiarlo mejor *-conciencia de las estrategias-*; y en qué medida ha aprendido *-conciencia del desempeño-* (Reynolds, Wade, Thathen y Lapan, 1989, citado en Wade y Reynolds, 1989).

Otros avances conceptuales de importancia en el análisis de la metacognición consisten en: una discriminación de las situaciones que provocan dificultades en la comprensión, la diferenciación de los hechos que el sujeto puede tomar como indicadores de su fracaso, y la explicitación de las estrategias que pueden usarse para solucionar las dificultades en la comprensión, también llamadas estrategias de reparación (*fix it strategies*).

Entre las situaciones que llevan a fracasos en la comprensión se han mencionado: 1) situaciones en las que el sujeto carece de esquemas cognoscitivos necesarios para la interpretación del texto; 2) situaciones en las que el sujeto dispone de apropiados esquemas cognoscitivos pero no puede aplicarlos momentáneamente a su interpretación; 3) situaciones en las que el lector elabora una interpretación consistente del texto que no se corresponde con el significado que quiso transmitir su autor (el lector comprende el texto, pero distorsiona el pensamiento del autor); 4) situaciones en las que el lector intenta realizar una lectura crítica pero sólo puede comprender el texto desde la perspectiva del autor (Baker y Brown, 1984).

En cuanto a los hechos que ayudan a un lector a reconocer que está experimentando dificultades en la comprensión (*triggering events*) se mencionan: 1) los casos en que las expectativas, hipótesis o predicciones acerca del contenido y desarrollo del texto no pueden ser confirmadas a medida que avanza la lectura; 2) la presencia de un número considerable de conceptos desconocidos por el lector y 3) la dificultad para resumir partes ya procesadas del texto (Baker y Brown, 1984; Garner, 1987).

Por último, en los trabajos que analizan la forma en que el lector se comporta frente a los problemas de comprensión, se ha observado que una de las decisiones que deberá tomar es si se aboca o no a solucionar la dificultad observada, y esta decisión tiene que ver con los

propósitos que se haya fijado para la tarea. Si decide llevar a cabo alguna acción reparadora, deberá aún realizar otras opciones, como mantener el problema pendiente en la memoria esperando que el mismo texto la clarifique más adelante, o bien emprender la acción en forma inmediata y con ello poner efectivamente en marcha sus estrategias de reparación. Entre estas estrategias se mencionan principalmente: 1) detenerse a pensar sobre lo que se ha leído (Goodman, 1984); 2) reexaminar el texto (Goodman, 1984), volviendo hacia atrás (*lookback strategy*) o saltando hacia delante (Gamer, 1987).

Dole y colaboradores (1991), señalan que hay grandes diferencias entre los lectores eficientes y los que no lo son, respecto del control de la comprensión y del restablecimiento de la comprensión. "Por ejemplo, los lectores expertos tienden a ser más discriminativos en su uso del tiempo y energía; (...) están mucho más dispuestos que los lectores neófitos a usar las fuentes disponibles tales como mirar atrás en el texto para resolver un problema; (...) son más flexibles (...) están más dispuestos (...) a usar diferentes estrategias en diferentes circunstancias" (Dole *et al.*, 1991, p. 248).

Gamer también ha documentado algunas dificultades que se pueden presentar al lector cuando reexamina un texto. Ella observa que cuando los lectores menos eficientes reexaminan un texto para solucionar problemas en la comprensión, tienden a hacer una 'relectura indiferenciada' del texto completo y "rara vez miran más allá de una sola oración cuando buscan información necesaria para responder a una cuestión particular" (Gamer, Mcready y Wagoner, 1984, citado en Gamer, 1988, p. 113).

En nuestra investigación con estudiantes universitarios de Biología, (que presentaremos en el capítulo 5 de este trabajo), observamos dificultades para adaptar la estrategia de resumen frente a un texto donde la información se presentaba de manera muy condensada. El alto nivel de omisión de ideas importantes que observamos en esos resúmenes, nos llevó a pensar que los estudiantes habían usado la estrategia de manera poco flexible; es decir, continuaron suprimiendo información, aún en los párrafos donde no correspondía hacerlo.

En cuanto a las posibilidades de enseñar a controlar la comprensión, Dole y sus colegas se refieren nuevamente a los resultados positivos hallados en los trabajos de Palincsar y Brown, con enseñanza recíproca, donde el reconocimiento de las dificultades en la comprensión -'estrategia de clarificación'- formaba parte de las cuatro estrategias empleadas para favorecer la comprensión (Dole *et al.*, 1991).

Gamer y colaboradores, refiriéndose a las posibilidades de enseñar a los estudiantes a

reexaminar un texto, y como conclusiones de un trabajo con alumnos de los últimos grados de la escuela elemental y estudiantes de escuela media matriculados en un curso destinado a solucionar problemas de lectura, concluyen que: "...el uso de la estrategia de reexaminar un texto puede mejorarse mediante la instrucción directa, instrucción que pueden proporcionar los profesores en la clase (...) en forma muy similar a la que fue utilizada (...) en ambientes clínicos" (Garner, 1988, p. 114).

En un estudio de índole cualitativa en el que procuramos describir la incidencia de una enseñanza tendiente a favorecer los procesos de comprensión de textos, en el marco del enfoque interactivo, observamos progresos en los cuatro aspectos de la metacognición: establecimiento de metas o propósitos de la lectura, focalización de la atención, control de la comprensión, y ejecución de acciones correctivas (Rinaudo *et al.*, 1991).

En síntesis, el campo de las investigaciones acerca de la enseñanza de la comprensión ha producido interesantes trabajos acerca de qué cosas podrían enseñarse cuando se intenta mejorar los procesos de comprensión y aprendizaje de textos. Estos estudios, como vimos, han explorado las posibilidades de enseñar la comprensión de textos en diferentes áreas de conocimiento, en diferentes etapas del desarrollo y en diferentes niveles de enseñanza. Aún cuando no siempre los resultados han sido positivos, especialmente en los casos en que los progresos se buscan exclusivamente en el desempeño académico y en el rendimiento en pruebas estandarizadas de lectura, existe respaldo suficiente como para iniciar estudios de aplicación tendientes a analizar las posibilidades y límites de la enseñanza de la comprensión dentro de las instituciones educativas. En el capítulo siguiente nos abocaremos a describir los enfoques o métodos de enseñanza que se siguieron en diferentes investigaciones sobre la enseñanza de la comprensión.

CAPÍTULO 4

MODOS DE ESTIMULAR LA COMPRENSIÓN EN LAS INVESTIGACIONES SOBRE LA LECTURA

El gran desarrollo de la investigación en el campo de la lectura nos permite disponer de síntesis muy interesantes acerca del modo en que se han manipulado, en los diferentes estudios, las principales variables que intervienen en la enseñanza de habilidades o estrategias para favorecer la comprensión. Hacia fines de la década de 1980, por ejemplo, empiezan a conocerse trabajos que analizan los métodos utilizados para enseñar estrategias en diferentes investigaciones (Paris *et al.*, 1991; Pearson y Raphael, 1990; Dole *et al.*, 1991). En 1985, el trabajo de Mandl y Schnotz, al que ya hiciéramos referencia, analizó las principales tendencias y resultados de los estudios sobre el texto expositivo y en 1991, Mary Sawyer, presenta una revisión de las investigaciones sobre el texto instructivo en la que examina cinco líneas diferentes de estudios acerca de este problema.

En este capítulo nos proponemos examinar las principales alternativas que se presentan al investigador o al docente interesados en favorecer la comprensión. Atenderemos especialmente a los métodos o enfoques para enseñar estrategias y presentaremos, en forma más breve, algunas consideraciones respecto de los materiales instructivos y del ambiente o clima de la clase.

Enfoques para la enseñanza de estrategias

Las orientaciones y métodos usados en la enseñanza de estrategias para favorecer la comprensión del texto escrito son diversas y no siempre compatibles entre sí. Los estudios destinados a sistematizar esta línea de trabajos (Dole *et al.*, 1991; Ellis *et al.*, 1991; Harris y Pressley, 1991; Langer y Applebe, 1986; Paris, Wixson y Palincsar, 1986; Pearson y Raphael, 1990; Pressley, Harris y Marks, 1991) no presentan, todavía, criterios comunes para la comparación y análisis de los diferentes enfoques. En un trabajo realizado en 1988, Paris observa que los "modelos y metáforas usados para describir y explicar las estrategias de aprendizaje han proliferado hasta el punto de que hay docenas de marcos de referencia diferentes" (Paris, 1988, p. 300).

Sin embargo, creemos que se pueden diferenciar los enfoques más difundidos atendiendo especialmente a los métodos usados para la instrucción y a las bases teóricas que, más o menos explícitamente, parecen sustentarlos. Según estos criterios creemos poder afirmar que quienes emprendieron investigaciones acerca de la enseñanza de estrategias para favorecer la comprensión del texto escrito, en las dos últimas décadas, parecen haber optado principalmente entre los siguientes métodos de instrucción: enseñanza directa, enseñanza explícita, enseñanza recíproca, y enseñanza cooperativa. En los próximos apartados presentaremos las características principales de estos cuatro enfoques; pero antes, puede ser útil señalar que las diferencias entre el concepto de estrategia y el de habilidades de lectura que analizáramos en el capítulo anterior, se reflejan también en los procedimientos usados para favorecer la comprensión. Entre los enfoques que describiremos, el de enseñanza directa parece responder mejor a la concepción tradicional de lectura, desde la cual se espera favorecer la comprensión mediante la enseñanza, gradual e independiente, de *habilidades*

secuenciadas desde las más simples a las más complejas. Por el contrario, en los enfoques de enseñanza explícita, enseñanza recíproca y enseñanza cooperativa, se destaca especialmente el carácter estratégico de la lectura y la enseñanza se dirige especialmente a las *estrategias* para la comprensión.

La enseñanza directa

El método de enseñanza directa es un resultado de trabajos orientados por el paradigma *proceso-producto*, a partir de la década de 1970 (Dole *et al.*, 1991). Dentro de este paradigma las investigaciones se orientan según una estructura que relaciona medidas del comportamiento del profesor en la clase o variables de *proceso*, con medidas de los resultados del aprendizaje de los estudiantes o variables *producto* (Doyle, 1977). Rosenshine considera que estos estudios permitieron establecer un patrón de enseñanza efectiva que puede caracterizarse como un "método sistemático (...), que incluye la presentación del material en pasos pequeños, el control de la comprensión y el requerimiento de una participación activa y exitosa de todos los estudiantes" (Rosenshine, 1987b, p. 75). El mismo investigador (Rosenshine, 1987a y b) proporciona una descripción detallada de las funciones o pasos que deberían cumplirse cuando se trabaja con este método. Estos pasos son los siguientes:

1) *Revisión y control del trabajo previo*; una revisión diaria de los conceptos más relevantes del material tratado con anterioridad así como de aquellos temas que se consideren un prerrequisito para los nuevos aprendizajes.

2) *Presentación del material en pasos pequeños*; esto implica iniciar las clases con una clara formulación de objetivos y luego comenzar a enseñar el material en pasos o partes pequeñas para evitar confusiones.

3) *Práctica guiada* después de cada paso. La práctica guiada, según la perspectiva que estamos revisando, debería darse después de cada paso, lo que implica dedicar gran cantidad de tiempo (aproximadamente la mitad de la clase) y gran número de tareas (responder cuestiones, comentar las respuestas con sus compañeros, elaborar resúmenes...) destinadas a poner al estudiante en condiciones de practicar el contenido o habilidad recién presentada. En términos de Rosenshine, "los profesores más efectivos dedican más tiempo en práctica guiada, más tiempo planteando preguntas, más tiempo corrigiendo errores, y más tiempo tratando de que los estudiantes solucionen problemas con la orientación del profesor"

(Rosenshine, 1987b, p. 83).

4) *Proporcionar corrección y sugerencias*. El sentido de este paso es el de ayudar a los estudiantes a superar las fallas o errores observados durante la etapa de práctica guiada.

5) *Práctica independiente*. Durante este paso se procura que los estudiantes consigan un uso fluido de la estrategia.

6) *Revisiones*. Las revisiones y pruebas, semanales y mensuales, tienden a proveer una práctica exitosa adicional, de manera que los estudiantes sientan que son capaces de aplicar las habilidades adquiridas.

Rosenshine ha sintetizado esta secuencia de pasos o funciones de la enseñanza directa diciendo:

"El profesor efectivo comienza con una revisión de los conocimientos y habilidades previas, relacionando el material actual a aprendizajes pasados, y luego enseña el nuevo material en pasos pequeños. Usa presentaciones breves y sigue cada presentación con algunas preguntas. Después de la presentación el profesor guía a los estudiantes mientras practican la nueva habilidad; esta orientación continúa hasta que todos los estudiantes hayan recibido control y sugerencias acerca de su desempeño. La práctica guiada es seguida por práctica independiente, la que a su vez se continúa hasta que los estudiantes pueden desempeñar la nueva habilidad con eficiencia (...). Los resultados han mostrado consistentemente que cuando los profesores modifican su instrucción para que haya enseñanza más sistemática, logran mejorar el rendimiento de los estudiantes" (Rosenshine, 1987b, p. 77).

En cuanto a los fundamentos de este enfoque, Rosenshine (1987b) sostiene que la enseñanza directa tiene su respaldo en la teoría del procesamiento de la información, además de haber mostrado su efectividad a través de estudios correlacionales y experimentales llevados a cabo en ambientes naturales de clase. Lo que no parece tan claro son los méritos del enfoque para la enseñanza de la *comprensión* de la lectura, especialmente cuando se tiene en cuenta su carácter estratégico. Las críticas a este enfoque se encaminan principalmente a la descomposición de las estrategias en pasos pequeños y a la excesiva acentuación del papel de la práctica orientada (Dole *et al.*, 1991; Paris, Wixson y Palincsar, 1986). Se observa que: "aún cuando los enfoques de habilidades incluyen muchos componentes cognitivos importantes, hay *poco interés por el modo en que los estudiantes regulan y controlan su lectura* de diferentes clases de textos" (Paris, Wixson y Palincsar, 1986, p. 99)¹. Por otra parte, se ha señalado -en mi opinión injustificadamente- que este modelo de ejercitación y práctica reduce

¹. La cursiva es nuestra; la usamos para destacar el argumento central de las críticas al enfoque considerado.

el rol del profesor al de alguien que simplemente controla que el alumno preste atención a la tarea (Dole *et al.*, 1991). No obstante, en una valoración más amplia que los mismos autores hacen de este método, se reconocen sus aportes para distinguir entre el manejo de la clase y la calidad de la instrucción, llevando así la atención de los investigadores hacia los aspectos cualitativos de la enseñanza (Dole *et al.*, 1991).

La instrucción explícita

Bajo esta denominación incluimos trabajos como los de Duffy y Roehler, 1987; Duffy *et al.*, 1987; Harris y Pressley, 1991; Pearson y Gallagher, 1983; Winograd y Chou Hare, 1988. Tres ideas centrales parecen estar en la base de los diferentes trabajos que responden a este enfoque: 1) la noción de estrategia por oposición al concepto de habilidad o procedimiento; 2) la idea de que cuanto más explícitas sean las claves que da el profesor acerca de las metas y tareas que persigue, más probabilidades existen de que los alumnos atribuyan a esas metas o acciones el mismo significado propuesto por el profesor; 3) el reconocimiento de que la construcción del significado del texto es una tarea compartida entre profesor y estudiantes, y que la mayor responsabilidad por su ejecución pasa gradualmente de uno a otro.

1) El concepto de estrategia

En un apartado anterior nos hemos referido a las diferencias que suelen establecerse entre el concepto de estrategia y el de habilidades de comprensión. Trataremos brevemente ahora las causas de las diferencias en los resultados que se obtienen al enseñar procedimientos y al enseñar estrategias para la comprensión, según las señalan algunos investigadores.

Duffy y Roehler (1987) sostienen que es muy alto el costo que hay que pagar cuando la enseñanza de la comprensión se enfoca como una enseñanza de procedimientos automatizados. Ellos sostienen que el alumno puede llegar a identificar las habilidades con ejercicios de lápiz y papel. Ilustran estas afirmaciones con el siguiente ejemplo:

"El reconocimiento de la idea principal se presenta, a menudo, como una tarea de leer párrafos y seleccionar el mejor título para ellos. Y con un entrenamiento adecuado los estudiantes generalmente logran hacerlo bastante bien. De todos modos, es probable que no usen nunca este procedimiento cuando lean fuera de esos períodos de entrenamiento, porque los lectores reales, rara vez leen para seleccionar títulos apropiados para los

párrafos que están leyendo. Los estudiantes aprenden un ejercicio aislado, que tiene poca o ninguna relevancia para la tarea de construir el sentido del texto" (Duffy y Roehler, 1987, p. 415).

Contrastando con los resultados recién considerados, y siguiendo nuevamente la exposición de Duffy y Roehler, se ha observado que "cuando los profesores proporcionaban *explicaciones cuidadosas*² sobre cómo se usan realmente las habilidades, los estudiantes conceptualizaban la lectura como un proceso estratégico y usaban las habilidades estratégicamente (...) para quitar los obstáculos en la comprensión de los textos verdaderos" (Duffy y Roehler, 1987, p. 415)³.

Por su parte, Dole *et al.*, (1991) escriben:

"La instrucción en comprensión basada sobre una perspectiva cognoscitiva de los procesos de lectura debería interesarse por enseñar un conjunto de estrategias que los estudiantes puedan usar para comprender los textos. La meta de la instrucción debería ser desarrollar un sentido del control conciente, o conciencia metacognitiva, sobre un conjunto de estrategias que los estudiantes puedan adaptar a cualquier texto que lean" (Pressley, Johnson, *et al.*, 1989, citado en Dole *et al.*, 1991, p. 242).

El interés por el control y regulación del proceso de comprensión, parece ser la nota distintiva del enfoque cognoscitivo en la lectura y en la enseñanza de la comprensión.

2) *Carácter explícito de la instrucción*

Quienes trabajaron dentro del marco de la instrucción explícita se centraron especialmente en la función de las *explicaciones del profesor*. Winograd y Chou Hare (1988) opinan que este interés por estudiar las explicaciones del profesor radica en el sentido personal, intencional y conciente que se atribuye al uso de estrategias. Si el alumno ha de preocuparse por seleccionar las acciones que lo llevarán a las metas deseadas, parece natural que se interese por los méritos de las diferentes estrategias. De aquí la importancia de una explicación que permita al alumno informarse acerca de ellas (Winograd y Chou Hare, 1988). Siguiendo estos argumentos se estudiaron las características que debería tener una buena explicación de las estrategias que favorecen la comprensión de la lectura. Las respuestas que

². La cursiva es nuestra; la usamos para destacar el papel de las explicaciones del profesor, tema al que se volverá en el capítulo 10 de este trabajo.

³. Si bien Duffy y Roehler usan aquí el término habilidad, el sentido que le asignan corresponde al concepto de estrategias que estamos utilizando. Las críticas formuladas por Dole y sus colaboradores están dirigidas al enfoque que conocemos como enseñanza directa o enseñanza de habilidades.

se ofrecieron siguieron la línea de los estudios de Paris, Lipson y Wixson (1983) quienes plantearon que la enseñanza de estrategias para favorecer la comprensión debería contemplar tres tipos de conocimiento: 1) *conocimiento declarativo*, o conocimiento que tiende a responder a las cuestiones sobre el QUÉ -¿qué es un resumen?, ¿qué es una estructura textual?, etc.-; 2) *conocimiento condicional*, relativo a las situaciones en que resulta oportuno utilizar la estrategia; las cuestiones se refieren en este caso hacia el CUÁNDO y el POR QUÉ -¿por qué es conveniente atender a la organización del texto?, ¿en qué casos conviene respetar las señales léxicas de un texto? ...-; 3) *conocimiento procesal* que lleva a hacer explícito el modo en que se puede proceder para emplear la estrategia -¿CÓMO proceder para seleccionar la información importante del texto?, ¿qué procedimientos se pueden seguir para controlar la comprensión?

Algunos años más tarde, Winograd y Chou Hare (1988) sistematizaron los rasgos claves de una buena explicación de una estrategia. Ellos son: 1) presentar una definición de la estrategia que llame la atención sobre sus rasgos críticos; 2) justificar porqué es conveniente aprender a usar una estrategia; 3) explicar o mostrar a los estudiantes cómo puede usarse la estrategia; 4) describir los casos en que la estrategia debería utilizarse y los casos en los que resultaría inapropiada; 5) enseñar a evaluar el uso correcto de la estrategia.

3) Responsabilidades en la ejecución de la tarea

Respaldando igualmente al enfoque de la enseñanza explícita, y luego de analizar un gran número de investigaciones acerca del tema, Pearson y Gallagher (1983) concluyen que "...en conjunto estos estudios sugieren que el aprendizaje se logra mediante la repetición de un ciclo de acciones instructivas -explicaciones, práctica guiada, *feedback* correctivo, práctica independiente y aplicación" (Pearson y Gallagher, 1983, p. 333). Sin embargo, poco más adelante sostienen que lo importante para llevar a los estudiantes a usar efectiva e independientemente las estrategias, es el *contexto instructivo* que integra los diferentes momentos de la secuencia mencionada. El análisis de los contextos de enseñanza, en diferentes experimentos instructivos, hizo pensar a estos investigadores en un modelo de enseñanza de estrategias donde la *responsabilidad por la ejecución de la tarea* fuese uno de los aspectos esenciales. Este modelo, que ha sido llamado modelo de instrucción de transmisión gradual de responsabilidad (*Release of Responsibility Model of Instruction*) o modelo de instrucción explícita, reconoce tres fases diferentes en cuanto a la proporción de

responsabilidad que corresponde a profesores y estudiantes en la ejecución de una tarea. En la primera fase, la responsabilidad *recae principalmente en el profesor*, es él quien selecciona los materiales para la enseñanza, quien explica o muestra la aplicación deseada de la estrategia. En la segunda fase *el profesor transfiere gradualmente la responsabilidad a los estudiantes*; el docente proporciona oportunidades para usar la estrategia, marca aciertos y desaciertos en su aplicación, e incentiva al estudiante para que controle por sí mismo la ejecución de la tarea. Esta etapa se conoce generalmente, en los modelos de enseñanza explícita, como etapa de práctica guiada y es un momento crítico desde el punto de vista de la transmisión gradual de la responsabilidad. La tercera fase se inicia cuando *los estudiantes son capaces de aplicar independientemente* la estrategia y, por consiguiente, pueden asumir la mayor responsabilidad en la ejecución de la tarea (Pearson y Gallagher, 1983; Slater y Graves, 1989).

Cabe preguntarse qué diferencias pueden establecerse entre estos modelos de enseñanza explícita y el método de enseñanza directa que describimos a través de los trabajos de Rosenshine. Tres parecen ser las diferencias principales que reconocen quienes trabajan dentro del enfoque de enseñanza explícita (Dole *et al.*, 1991; Duffy y Roehler, 1987; Pearson y Gallagher, 1983; Pearson y Raphael, 1990). En primer lugar, el *rechazo a descomponer las estrategias en pasos o subhabilidades*. En este sentido resultan muy claras las siguientes afirmaciones de Pearson y Raphael: "...como existe tanta superposición conceptual entre las habilidades de comprensión (hallar ideas importantes generalmente implica simultáneamente extraer inferencias y determinar relaciones de causa-efecto), las nociones más holísticas de habilidad o estrategia son probablemente valiosas desde el punto de vista teórico y ofrecen algunos beneficios prácticos (ahorro de tiempo)" (Pearson y Raphael, 1990, p. 220).

En segundo lugar, se destaca la importancia de *practicar las habilidades con textos instructivos que efectivamente se utilicen en clase*; esto es, el profesor no prepara textos especiales sino que utiliza 'textos auténticos'. Una tercera diferencia tiene que ver con las características que asume el *feedback*. Pearson y Gallagher (1983), sostienen que en el enfoque de enseñanza explícita *el feedback es menos 'correctivo' y más 'sugestivo'*. Con esto se quiere señalar que no se espera un modo correcto único de usar una estrategia. En coherencia con lo que se asume respecto del carácter flexible de las estrategias, se espera que el estudiante adecue su respuesta al texto que está leyendo. Las sugerencias proporcionadas por el profesor, tienen también como propósito favorecer la transmisión gradual de la responsabilidad de la ejecución de la tarea.

Pasando ahora a los fundamentos del enfoque, se observa que la enseñanza explícita tiene buenos respaldos de investigación; entre ellos se ubican, además de los estudios sobre distintos tipos de preguntas de Raphael y colaboradores, los trabajos orientados por Paris sobre la instrucción en metacognición (Pearson y Raphael, 1990).

La enseñanza recíproca

Otro de los enfoques reconocidos para la enseñanza de estrategias para favorecer la comprensión es el de enseñanza recíproca, llamado también enseñanza de apoyo (*scaffolded instruction*) o enseñanza interactiva. La denominación hace referencia a los rasgos críticos de este modo de enseñanza, el diálogo o interacción entre el profesor y los estudiantes y de los estudiantes entre sí. Este enfoque se desarrolla a partir de los trabajos de Ann Brown y de Annemarie Palincsar, a mediados de la década de 1980 (Brown, Palincsar y Armbruster, 1984; Lysynchuk, Pressley y Vye, en prensa; Palincsar, 1986; Palincsar y Brown, 1989; Palincsar, Ransom y Derber, 1988). En términos de Palincsar, la "enseñanza recíproca es un procedimiento instructivo, diseñado originalmente para enseñar a los lectores con dificultades en la comprensión, cómo enfocan la lectura los lectores exitosos" (Palincsar, Ransom y Derber, 1988, p. 37).

Enmarcando la comprensión de la lectura en los procesos más generales de adquisición del lenguaje, quienes adoptan este enfoque ven en las características del diálogo, durante las tempranas etapas del desarrollo, notas relevantes para orientar la enseñanza de la lectura. Los estudios de Vygotsky y Bruner sobre el desarrollo del lenguaje, se citan frecuentemente como fundamento teórico para estas interpretaciones. Langer y Applebee (1986), observan que tanto Vygotsky como Bruner consideran al lenguaje como una actividad social y comunicativa. Y son precisamente las características de las interacciones comunicativas entre adulto y niño, durante la adquisición del lenguaje, las que se intenta recrear en la enseñanza recíproca (Palincsar y Brown, 1989). Los estudios acerca del lenguaje privado (Vygotsky, 1964), y una serie de investigaciones donde se analizan las interacciones adulto-niño en diferentes situaciones -juego de escondidas, lectura de libros de dibujos, solución de problemas de construcción de estructuras o rompecabezas-, permitieron discriminar las características de la relación tutorial⁴. Bruner y colaboradores usan el término *scaffold*, que traducimos como andamio o sostén, para caracterizar el rol del adulto en las

⁴ Una síntesis de los principales trabajos dentro de esta perspectiva puede leerse en Langer y Applebee (1986).

interacciones "que proporcionan ayuda en las tareas que están más allá de las capacidades de los niños, mientras se los estimula a completar aquellas que están dentro de su rango de competencia. Esto no sólo ayuda a los niños a cumplir con la tarea presente, sino que les muestra nuevas estrategias que le permitirán (...) completar tareas similares sin ayuda" (Langer y Applebee, 1986, p. 178).

De todos modos, el interés en el estudio del diálogo en la clase, según Palincsar y Brown (1989), fue estimulado también por los trabajos acerca de las relaciones sociales y las estructuras de participación en la clase, especialmente por las investigaciones sobre el uso del lenguaje en el aula. Los resultados de estos trabajos mostraron no sólo que el diálogo tiene poca relevancia en las clases típicas, sino también que difiere notablemente de los diálogos que tienen lugar fuera de ellas. "La mayoría de las 'discusiones' que se mantienen en la clase son (...) secuencias recurrentes de preguntas del profesor y respuestas del estudiante, donde la mayoría de las preguntas son del tipo de 'respuesta conocida', con poca oportunidad para el intercambio de ideas y opiniones" (Gall, 1984, citado en Palincsar y Brown, 1989, p. 41). Aún más dramáticas son las afirmaciones de Palincsar, cuando escribe: "De hecho, Parker (...) en su recopilación de las políticas y prácticas respecto del diálogo en la clase, estaba tan angustiado por sus hallazgos, que condenó el 'retardo mental culturalmente transmitido', que tales prácticas promueven" (Palincsar, 1986, p. 76).

De este modo, el enfoque de la enseñanza recíproca fue pensado como un procedimiento instruccional que, fundándose en una teoría acerca del desarrollo del lenguaje, pudiera dar respuestas a los problemas hallados en las clases. "Nuestro interés en identificar un procedimiento instructivo por el cual los profesores pudieran usar diálogos de aprendizaje, nos llevó al desarrollo de la enseñanza recíproca" (Palincsar y Brown, 1989, p. 41).

En las clases de enseñanza recíproca, profesores y estudiantes se alternan en la orientación de las discusiones respecto de un mismo texto. Estas discusiones se estructuran, como ya lo mencionáramos, en base al uso de cuatro estrategias para favorecer la comprensión: 1) hacer predicciones respecto de los contenidos que tratará el texto; 2) resumir el contenido del párrafo leído; 3) elaborar preguntas sobre los contenidos centrales del texto; 4) aclarar confusiones (Brown *et al.*, 1984; Paris, Wixson y Palincsar, 1986; Palincsar y Brown, 1989).

Varias son las razones que se aducen respecto de la selección de estas estrategias; una de ellas es que forman parte del repertorio de tácticas que usan los buenos lectores y que

no han sido observadas en sujetos con problemas en la comprensión (Palincsar y Brown, 1989).

Otra de las razones esgrimidas es que estas estrategias, además de dar las bases para estructurar el diálogo, responden a demandas naturales del proceso de lectura. Así, la *predicción* a partir de títulos, que permite anticipar la información que se encontrará en el texto, implica simultáneamente una activación de esquemas de conocimiento relevantes para interpretar la información. El *resumen* requiere que el estudiante seleccione e integre la información importante del texto, pero al hacerlo, obtiene además una pauta para valorar su propia comprensión. La estrategia de *clarificación* se propone para ayudar al estudiante a detectar los problemas de comprensión, y a precisar los puntos en que éstos ocurren. La estrategia de *elaborar preguntas* permite controlar el proceso de comprensión a la vez que contribuye a un procesamiento más profundo de la información; ello porque la elaboración de preguntas pertinentes exige una discriminación de las ideas centrales del texto y una valoración de su importancia relativa en función de los propósitos del autor y de los objetivos de la tarea (Brown, Palincsar y Armbruster, 1984; Paris, Wixson y Palincsar, 1986; Palincsar y Brown, 1989).

La selección del diálogo como procedimiento de enseñanza tiene en cuenta que éste constituye una forma del habla con la que los niños están familiarizados y permite alternar, de modo natural, intencional y sistemático, el control de las actividades entre profesor y estudiantes (Palincsar, Ransom y Derber, 1988). De este modo, el diálogo es un medio útil para sostener la participación del estudiante y para adecuar las intervenciones del docente al grado de dificultad de la tarea y al grado de conocimiento de los estudiantes (Brown y Palincsar, 1989). Observaciones acerca de la evolución que sigue el diálogo en el desarrollo de las clases de enseñanza recíproca, muestran un pasaje desde interacciones iniciadas por el profesor y orientadas principalmente por el texto, hacia interacciones menos rutinizadas, que responden más al flujo de las ideas expuestas en la clase y donde las intervenciones del profesor están dirigidas a estimular la participación, más que a mostrar el uso de estrategias (Palincsar y Brown, 1989).

Los estudios de enseñanza recíproca permitieron también identificar las características propias de un diálogo fructífero. Entre ellas se mencionan: 1) el diálogo se mantiene en el nivel de las ideas más que en el nivel de las palabras; 2) las ideas del estudiante se usan apropiadamente en relación con el nuevo conocimiento; 3) el diálogo es dirigido y focalizado;

4) el propósito de la instrucción se hace explícito para el estudiante -y es explícito también para el profesor-; 5) los juicios del profesor acerca del desempeño del estudiante adquieren un sentido más colaborativo (Palincsar, 1986).

Una reflexión de interés para comprender más acabadamente el enfoque interactivo, se presenta en un artículo de Palincsar (1986), tendiente a precisar en qué sentido los procedimientos propuestos pueden considerarse prescriptivos. Palincsar sostiene que aún cuando la enseñanza recíproca propone una estructura particular para las clases -que está dada por el uso del diálogo y de las estrategias indicadas-, deja mucho espacio para las decisiones del profesor respecto del contenido específico y de la dirección de la clase. Palincsar utiliza el concepto de *metascript*, para indicar esta característica particular del enfoque interactivo (Palincsar, 1986).

Para concluir reproduciremos una síntesis de los principios y propósitos más relevantes de estos trabajos, que Palincsar y sus colaboradores presentan así:

- "1. El objetivo principal de la enseñanza recíproca es construir el significado del texto y controlar la comprensión.
2. La adquisición de las estrategias es una responsabilidad compartida entre el profesor y los estudiantes. El profesor asume inicialmente la mayor responsabilidad (...), pero gradualmente transfiere responsabilidad a los estudiantes para que demuestren su uso.
3. Se espera que todos los estudiantes participen en la discusión (...).
4. El profesor hace, cada día, esfuerzos conscientes para delegar el control del diálogo a los estudiantes" (Palincsar, Ransom y Derber, 1989, p. 37).

Pasando ahora a los resultados de investigación de este enfoque, podemos decir que se trata de uno de los trabajos que más atención parece haber recibido por parte de los investigadores en el área de la lectura. Casi conjuntamente con las primeras publicaciones de estos trabajos, importantes revisiones acerca de la enseñanza de estrategias (Paris, Wixson y Lipson, 1983; Mandl y Schnotz, 1985; Pearson y Gallagher, 1983; Tierney y Cunningham 1984) llaman la atención, favorablemente, acerca de los estudios de enseñanza recíproca. Interés que se mantiene hasta el presente, cuando se la sigue considerando un modo eficaz para la enseñanza de estrategias (Dole *et al.*, 1991; Duffy y Roehler, 1987; Palincsar y Brown, 1989; Palincsar, Ransom y Derber, 1988; Paris, Wasik y Turner, 1991).

Enseñanza cooperativa

El enfoque de enseñanza cooperativa para favorecer la comprensión de textos, se elaboró sobre supuestos comunes a los de la enseñanza interactiva, pero poniendo el acento

en el diálogo que se establece en el seno de pequeños grupos de estudiantes. Las interacciones de mayor interés no son, para este encuadre, aquellas que tienen lugar entre profesores y estudiantes sino las que se dan entre pares (Dansereau, 1988).

El concepto central dentro de este enfoque es el de *cooperación*. Sus partidarios destacan el valor de la cooperación en el desempeño de las tareas académicas, en el desarrollo individual y en la convivencia social. De manera similar a lo acontecido dentro del enfoque de enseñanza recíproca, el desarrollo de procedimientos de enseñanza cooperativa fue también estimulado por algunos hallazgos empíricos acerca de la naturaleza del trabajo en el aula. Así como son angustiosas las revelaciones acerca del diálogo en la clase, son igualmente alarmantes las descripciones respecto del tipo de relaciones sociales que la escuela podría estar estimulando. Escribe Bossert (1988):

"En la clase, la cooperación es tanto una habilidad necesaria para el cumplimiento de actividades de aprendizaje como una norma general a ser aprendida. Sin embargo, la clase promedio, en los Estados Unidos (y probablemente en otras partes), expone a los estudiantes a actividades instructivas y sistemas de evaluación que estimulan la dependencia en el profesor, restringen las interacciones productivas entre los estudiantes, y aumentan las diferencias en la división de estatus entre los pares. A pesar del interés de algunos educadores, la enseñanza dirigida por el profesor y las actividades de clase completa persisten en las escuelas" (Bossert, 1988, p. 225).

Según Bossert (1988), los estudios sobre aprendizaje cooperativo, que intentan mejorar la situación que describimos recién, trabajan comúnmente sobre tres procedimientos: 1) incentivando a los estudiantes para que cooperen unos con otros, 2) variando la estructura de las recompensas; y 3) variando la estructura de las tareas.

Instruir a los alumnos para que cooperen entre sí

Este es un aspecto común a todos los ensayos de enseñanza cooperativa. Sin embargo, las formas en que se comunica y persigue este propósito varían, según Bossert, desde la simple indicación para trabajar en equipos hasta arreglos instructivos muy complejos, con roles diferenciados entre los estudiantes y con formas diferentes de conformación de los grupos en distintos momentos de la clase. Bossert (1988) informa sobre un estudio de Johnson y Johnson, en el año 1985, donde el rol principal de los profesores consiste simplemente en incentivar y reforzar el comportamiento interpersonal cooperativo. Trabajos como los de Dansereau (1988) y Slavin, Steven y Madden (1988), en cambio, muestran una discriminación precisa de roles y tareas en los distintos momentos de la clase. Dansereau, por ejemplo,

trabajando con pares de estudiantes discrimina los roles de 'recordador', y de 'oyente-facilitador'. El rol de 'recordador' requiere que el estudiante resuma oralmente y de memoria el contenido recién aprendido; el 'oyente-facilitador' debe corregir los errores en el recuerdo de su compañero -con lo que se atiende a las funciones metacognitivas de control de la comprensión- y ayudarlo a elaborar y organizar el material. Estos roles se alternan entre los miembros del par durante el aprendizaje del texto, lo que se realiza también en una secuencia determinada. Dansereau utiliza el acróstico **MURDER** para mostrar los pasos esenciales en esa secuencia, que son: establecer un ambiente propicio para el estudio y aprendizaje (**Mood**); identificar ideas y hechos importantes durante la lectura (**Understand**); resumir, sin consultar el material, lo que ha sido leído (**Recall**); controlar si existen errores u omisiones en el recuerdo del texto (**Detect**); facilitar el recuerdo aportando conocimientos previos, o elaborando imágenes mentales (**Elaborate**) y volver a revisar el material de estudio (**Review**). (Dansereau, 1988).

Estructura de las recompensas

La expresión estructura de las recompensas se refiere en estos trabajos al grado en que los estudiantes dependen unos de otros para lograr el reconocimiento o refuerzo (Bossert, 1988). En el mismo trabajo, Bossert identifica tres tipos diferentes de estructura de recompensas: "(a) *cooperativa*, cuando los individuos obtienen recompensas en proporción directa con los otros miembros de su grupo, (b) *competitiva* cuando los individuos reciben recompensas en proporción inversa a la que reciben sus compañeros; y (c) *individualista*, cuando las recompensas no están correlacionadas entre los miembros del grupo" (Bossert, 1988, p. 227).

Estructura de las tareas

Siguiendo nuevamente a Bossert, podemos decir que la estructura de las tareas se refiere al modo en que se distribuyen las tareas dentro del grupo. La distribución de roles en el trabajo, a la que hiciéramos referencia algo más arriba (Dansereau, 1988), ilustra una forma de estructura de la tarea que exige interdependencia entre sus miembros para su correcta ejecución.

En cuanto a los resultados del enfoque cooperativo, no podrían ser más auspiciosos.

Diferentes trabajos aluden a meta-análisis recientes, donde se demuestra que el rendimiento de los estudiantes en las clases de aprendizaje cooperativo es por lo menos tan alto como el rendimiento con otros métodos, y generalmente superior. Además estos beneficios se han mostrado para estudiantes en todos los niveles de edad, en todas las áreas sustantivas y para un amplio rango de tareas (Bossert, 1988; Dansereau, 1988).

Sin embargo, algunos opinan que los trabajos de esta línea están lejos de ofrecer explicaciones acerca de los procesos mentales que mediatizan estos resultados (Bossert, 1988). Se ha señalado también que no se analizaron suficientemente las interacciones tutoriales entre los estudiantes. Bossert, al igual que Cazden en 1986, muestra que los estudiantes no conocen necesariamente las características de las interacciones beneficiosas (Bossert, 1988). Creemos, sin embargo, que hay trabajos dentro de esta línea que están atendiendo a las críticas formuladas. El trabajo de Dansereau (1988), con estudiantes universitarios y los intentos del mismo Bossert (1988) por analizar los procesos cognitivos que tienen lugar durante las interacciones, apoyarían esta presunción. Asimismo, merecen una mención especial los estudios de César Coll y colaboradores, en España, donde la cooperación entre los estudiantes es considerada como uno de los mecanismos de influencia educativa (Coll, 1991a y b; Coll y Colomina, 1990; Coll *et al.*, 1992).

En síntesis, los apartados anteriores muestran diferentes modos en que es posible implementar la enseñanza de estrategias para favorecer la comprensión del texto escrito. Esperamos que esta presentación estimule el desarrollo de trabajos tendientes a analizar posibilidades, obstáculos y características especiales que puedan presentarse en la aplicación de estos enfoques en ambientes particulares de enseñanza. Las próximas secciones están destinadas a mostrar otros problemas que ocupan a los investigadores en el área de la instrucción en comprensión de la lectura; nos referimos a los estudios sobre los materiales instructivos y sobre el clima o ambiente de las clases que pueden obstaculizar los procesos de comprensión.

Investigaciones sobre los materiales para la instrucción.

En un análisis de las nuevas tendencias de los estudios que se proponen favorecer el

procesamiento de textos, Mandl y Schnotz (1985) observan que cuando el interés de psicolingüistas y psicólogos pasó del estudio de oraciones aisladas al estudio de textos breves de carácter narrativo, y luego al estudio de textos expositivos más complejos, se produjo también un cambio en los criterios para el diseño de los textos y materiales instructivos. El interés se centra ahora en lo que los psicolingüistas llaman macroestructuras, o estructuras de alto nivel. Trabajos de interés dentro de esta línea tienen que ver con el reconocimiento de la estructura de organización del texto y su incidencia en el recuerdo del material (Meyer, 1984; Meyer y Rice, 1984; Piccolo, 1987) y en la elaboración del significado del texto. Citando una investigación de Frederiksen y otros, Mandl y Schnotz (1985) concluyen que la inferencia de la estructura del texto juega un papel importante en la construcción de la representación mental del texto.

Un hallazgo importante de las investigaciones acerca de la estructura del texto escrito, es el reconocimiento de las interacciones entre ciertos tipos de organización del texto y las características individuales de los lectores (Mandl y Schnotz, 1985). Schnotz comparó dos formas comunes de organización del texto, la organización por objeto y la organización por aspecto. En el primer tipo, cada objeto se describe bajo diferentes aspectos y se pasa luego al tratamiento de otro objeto; en el segundo tipo, -organización por aspecto-, diferentes objetos se describen primero bajo un aspecto, luego bajo otro y así sucesivamente. Este trabajo permitió observar que la organización por objeto tendía a atraer la atención del lector hacia las relaciones internas entre las partes de la información concerniente a un objeto, mientras que la organización por aspecto favorecía el procesamiento de las semejanzas y diferencias entre los objetos. Además, se observó que los lectores con bajo nivel de conocimientos previos se desempeñaban mejor cuando el texto estaba organizado por objeto, mientras que los sujetos con alto nivel de conocimientos previos rendían mejor cuando el texto estaba organizado por aspectos. Además, un trabajo posterior del mismo autor (Schnotz, 1985, citado en Mandl y Schnotz, 1985), reveló que la organización del texto juega también un papel importante respecto de las inferencias que serán más probables, y de las estrategias de procesamiento que elegirá el lector.

De todos modos, aún cuando los resultados logrados sean realmente atractivos, creemos que no se puede desconocer el hecho señalado por Mandl y Schnotz de que "parece imposible extraer conclusiones válidas sobre resultados de aprendizaje haciendo simplemente referencia a las características del texto y descuidando los procesos de comprensión. (...) En orden a alcanzar explicaciones satisfactorias de los resultados de aprendizaje necesitamos

teorías que focalicen la atención sobre los procesos de comprensión y su interacción con las características del texto, los prerequisites individuales del aprendiz, los objetivos de aprendizaje y las influencias de la situación" (Mandl y Schnotz, 1985).

Refiriéndose también al papel de estas interacciones, Sawyer (1991) observa que si bien las investigaciones sobre la estructura de los textos han mostrado que ésta puede tener una gran influencia potencial sobre el recuerdo, no pueden desconocerse los hallazgos acerca de la incidencia de las variables del lector. Conocimientos previos, creencias, intereses y fundamentalmente la actividad generativa desplegada por el lector, inciden en el conocimiento y recuerdo de diferentes pasajes textuales. En este sentido, Sawyer (1991) sostiene que, aún cuando la investigación indica que una estrategia de lectura que atienda a la estructura del texto puede mejorar el recuerdo, esta estrategia tiene también sus límites. Uno de estos es la baja validez ecológica de los textos contruidos experimentalmente para hacer más cuidadosa y explícita la estructura de organización de sus contenidos. Sawyer observa que no es frecuente que los estudiantes aprendan conceptos importantes a través de la lectura de pasajes breves, en un único episodio de estudio. Es mucho más probable, argumenta Sawyer, que los estudiantes deban leer capítulos completos en el curso de algunos días o semanas. Observan asimismo que los libros que los alumnos tratan más frecuentemente no se ajustan rígidamente a las estructuras jerárquicas que suelen presentar los textos experimentales; incluso se pregunta si no resultará beneficioso el hecho de que la estructura del texto no esté completamente explícita, porque de este modo, se estimularía el desarrollo de estrategias de lectura de mayor flexibilidad (Sawyer, 1991).

Desde otra perspectiva tienen interés algunos trabajos orientados a delimitar las características que debería reunir un texto instructivo (Ausubel, 1978; Slater y Graves, 1989). En esta línea son de gran valor los estudios de Ausubel (1978), acerca de los materiales didácticos; entendemos que sus análisis acerca de la lógica interna o significatividad lógica de los textos, junto a los criterios de organización, son aportes valiosos que no han recibido aún la atención que merecen. Transcribiremos a continuación algunas sugerencias que recortamos de su extenso y documentado análisis acerca de los materiales para la instrucción.

"Hay por lo menos ocho aspectos de la lógica interna del material didáctico que afectan presumiblemente al grado en que estará dotado de significado lógico: a) la conveniencia de la definición y la dicción (el empleo de términos precisos, congruentes y faltos de ambigüedad; la definición de todos los términos nuevos antes de usarlos y el empleo del lenguaje más sencillo y menos técnico que sea compatible con la transmisión de significados exactos); b) el uso de apoyos empírico-concretos y de analogías pertinentes

que garanticen (...) la adquisición, esclarecimiento o concreción de los significados; c) la estimulación de un enfoque activo, crítico, reflexivo y analítico de parte del alumno, alentándolo a reformular las ideas presentadas en términos de su propio vocabulario, sus propias experiencias y su estructura de ideas; d) la conformidad explícita con la lógica y la filosofía distintivas de cada disciplina (sus postulados epistemológicos implícitos; sus problemas generales de causalidad, clasificación, investigación y medición que sean privativos de esa disciplina) y con la estrategia distintiva de aprender cómo enseñar la materia específica de esa disciplina; e) la selección y la organización del contenido de la materia en torno de los principios que posean las cualidades explicativas e integradoras más amplias y generales; f) la organización sistemática en secuencia del material, con atención cuidadosa a la gradación del nivel de dificultad; g) la congruencia con los principios de la diferenciación progresiva y la reconciliación integradora, y h) el empleo de organizadores apropiados." (Ausubel, 1978, p. 381-382).

A modo de cierre de estas consideraciones sobre la investigación de los textos expositivos, nos parece útil presentar algunas conclusiones elaboradas por Sawyer (1991) tendientes a destacar límites y cuestiones pendientes dentro de esta área. Uno de esos límites se refiere al recuerdo de la información como medida exclusiva de los resultados, en las distintas intervenciones. "Ciertamente el recuerdo es importante en muchos contextos instructivos, pero no es el único aspecto a considerar. Se necesita más investigación para desarrollar medidas innovadoras de la comprensión, (...). Uno podría también desear medir cualidades tales como discutibilidad, estudiabilidad o posibilidades de uso de los textos" (Sawyer, 1991, p. 327).

Otra limitación señalada por Sawyer (1991), es que las investigaciones sobre los textos expositivos se llevaron a cabo, muchas veces, fuera del contexto del aula y, en consecuencia, se conoce poco acerca del modo en que los textos funcionan en el marco de la clase.

Una última sugerencia del mismo Sawyer se refiere a la necesidad de dirigir la investigación sobre los textos hacia áreas específicas del conocimiento. A modo de ejemplo, se señala que un buen texto en Ciencias Sociales debería ayudar a los estudiantes a establecer relaciones entre fechas, lugares y acontecimientos de la historia; en tanto que un buen texto de Física debería más bien ayudar al alumno a superar sus falsas concepciones respecto de los principales problemas dentro de esa disciplina (Sawyer, 1991, p. 327).

En síntesis, la investigación sobre los materiales de la instrucción, muestra la manera en que determinadas características de los textos pueden afectar la comprensión, el aprendizaje y el recuerdo de la información. Resta, sin embargo, conocer de qué manera las características analizadas están presentes en los textos de uso corriente en nuestras escuelas, y de qué manera se los utiliza en ese contexto. El próximo apartado mostrará algunas

implicancias del ambiente de la clase en el proceso de comprensión y aprendizaje de textos.

El ambiente o clima de las intervenciones instructivas

Refiriéndose a las clases en las escuelas norteamericanas, y en una posición agudamente crítica, Weinstein escribe: "Asignados a clases que pueden contener extraños, quizás aún adversarios, se espera que los estudiantes interactúen armoniosamente. Amontonados, se les requiere que ignoren la presencia de los otros. Urgidos a cooperar, usualmente trabajan en competencia. Presionados a tomar responsabilidad por sus propios aprendizajes, ellos deben seguir los dictados de un individuo dominante, el profesor" (Weinstein, 1991, p. 493-494). Estos rasgos, que según Weinstein quedan enmascarados por la familiaridad que tenemos con los ambientes de clase, destacarían la dimensión social del ambiente en que el estudiante emprende muchas de sus interacciones con el texto. Cómo juegan estas características de la clase en el proceso de aprendizaje y en qué medida se asocian a los diferentes métodos o estructuras de tareas, es un problema que ha ocupado la atención de muchos investigadores en las dos últimas décadas (Bossert, 1988; Cazden, 1986; Doyle, 1986; Gibaja, 1992; Winograd y Smith, 1989). Refiriéndose especialmente a la enseñanza de la lectura, Winograd y Smith (1989) sostienen que si se desea producir avances en este campo, no es suficiente conocer en profundidad el proceso de lectura, las técnicas eficaces y disponer de material didáctico suficiente y adecuado; sino que se debe también cambiar el clima en el que tiene lugar la lectura. En Estados Unidos, según Winograd y Smith, los ambientes de las clases de lectura, presentan tres características que merecen reflexión. Ellas son: 1) se basan en una concepción reduccionista de la lectura; 2) las tareas de lectura se implementan como actividades competitivas; y, 3) los profesores adoptan una actitud dependiente respecto de los materiales para la enseñanza. Revisaremos rápidamente cada uno de estos señalamientos.

Concepción reduccionista de la lectura

Al mencionar esta característica se alude tanto al tipo de lecturas -lectura eferente, con propósito de obtener información- como al tipo de evaluaciones -reducidas a los aspectos más

fácilmente cuantificables del proceso de lectura- que predominan en las escuelas. La preocupación por los aspectos señalados llevó a limitar la variedad de las lecturas que se realizan en la clase y a restringir las oportunidades para la lectura estética, que la persona realiza por el placer de leer. En la lectura estética se destaca el sentido personal de la comprensión, aquellos aspectos de la construcción del significado que se unen más íntimamente a las características o metas del lector. Por el contrario, la lectura eferente pone el acento en el significado culturalmente compartido; la lectura se constituye en un medio para el logro de otros propósitos. Se argumenta que al proceder así se ignoran los aspectos más complejos del comportamiento humano y se excluyen los aspectos literarios y estéticos de la alfabetización (Winograd y Johnston, 1987). "La lectura estética es lo que convierte a las personas en lectores motivados para toda la vida. Como no se concede importancia al gusto por la lectura dentro de los métodos actuales de cumplimiento cuantitativo de objetivos, nos preocupa que nuestros niños no lleguen a experimentar el placer estético de la lectura salvo en contadas excepciones" (Winograd y Smith, 1989, p. 15).

Otro hecho que preocupa a estos investigadores, es el excesivo peso que tienen, durante las clases de lectura, las actividades tendientes a 'practicar técnicas', por oposición al tiempo dedicado efectivamente a leer (Winograd y Smith, 1989).

La lectura como una actividad competitiva

Denunciando una exagerada tendencia a la competitividad en la sociedad norteamericana, Winograd y Smith (1989) consideran que esta tendencia impregna las prácticas de la lectura. La constante evaluación y comparación del desempeño de los diferentes alumnos, junto a la homogeneización de los grupos según su nivel de habilidades, puede facilitar la enseñanza, pero estimula en los alumnos una actitud poco apropiada para los aprendizajes. "Cuando un niño empieza a medir su éxito comparando sus resultados con los que obtienen otros niños, les preocupa más evitar el fracaso y la vergüenza, que aprender a leer" (Winograd y Smith, 1989, p. 17). Estas situaciones altamente competitivas pueden desarrollar en los niños, lo que Winograd y Smith (1989) denominan 'fracaso pasivo'; un conjunto de déficits afectivos, cognitivos o motivacionales que obstaculizan el desarrollo posterior de estrategias adecuadas de lectura. De gran interés, respecto de este tipo de estrategias, es el análisis que realizan Paris, Wasik y Turner (1991), respecto de las estrategias defensivas o estrategias de "autoservicio" (*self-serving strategies*). Se trata de un

conjunto de procedimientos y explicaciones que los alumnos pueden adoptar para responder a los requerimientos de la lectura, evitando comprometerse efectivamente en un procesamiento profundo del texto, pero resguardándose simultáneamente de atribuciones de fracaso que dañarían su autoestima. Algunas de las formas en que se manifiestan estas estrategias son: 1) desinterés cognitivo (*cognitive disengagement*); 2) atribución del fracaso en la lectura a factores externos al sujeto; 3) evitar las tareas solicitadas o cambiar sus requerimientos. (Paris *et al.*, 1991).

1) *Los alumnos no participan en las tareas académicas.* Una forma de despreocuparse de los aspectos intelectuales de las tareas solicitadas es evitar la participación en clase; ya sea mostrándose pasivos o ajenos a lo que acontece en el aula. Los alumnos pueden fingir que están tratando de aprender pero sin realizar verdaderamente el esfuerzo cognoscitivo que la tarea requiere. Otros estudiantes pueden quitar valor a las tareas que requieren lectura y en compensación dirigir todos sus esfuerzos hacia asignaturas menos exigentes respecto de esta actividad. "El rasgo común a todas estas estrategias es que minimizan los esfuerzos dedicados a la lectura e impiden el aprendizaje" (Paris *et al.*, 1991, p. 29).

2) *Los alumnos responsabilizan a otros por sus resultados académicos.* El segundo grupo de estrategias de autoservicio tiende a ubicar la causa del fracaso en lectura en factores externos. Los alumnos pueden quejarse de la dificultad de la tarea, del ruido, de sentirse enfermos, de ser molestados por otros estudiantes o de ser tratados en forma desconsiderada por el profesor. Paris y colaboradores consideran que estas quejas y atribuciones de los estudiantes que se refieren a cualquier cosa, excepto al esfuerzo o habilidad personal, están dirigidas a proteger las autopercepciones positivas frente a la evidencia del fracaso.

3) *Los alumnos evitan la respuesta solicitada.* Las tácticas que previenen el fracaso evitando dar respuesta a las tareas solicitadas, se manifiestan en un manejo descuidado del tiempo, equívocos en las lecturas asignadas u olvido de los materiales de lectura. Estas tácticas permiten al alumno preservar sus buenas intenciones respecto del trabajo escolar y además evitar que las dificultades para leer afecten las percepciones positivas hacia sus habilidades. Un modo similar de evitar la tarea es cambiar alguna de sus características. Los alumnos pueden elegir textos muy difíciles y así llegar a fracasar; pero de este modo pueden justificar su atribución del fracaso a factores externos, e indirectamente pueden mantener sus autopercepciones positivas. Los alumnos pueden también cambiar la tarea seleccionando textos muy fáciles o engañando al profesor; aunque estos casos de engaño pueden ser una

forma de expresar una disconformidad con las prácticas establecidas (Paris *et al.*, 1991).

Paris y colaboradores sintetizan las funciones de las estrategias de autoservicio, diciendo: "Ellas son seductoras porque llevan al éxito a corto plazo. Minimizan el esfuerzo y protegen a los lectores de perder su autoestima cuando se producen fracasos. Más aún, estas tácticas disminuyen la ansiedad, culpa y vergüenza. Proporcionan confianza temporaria, pero *sus efectos acumulativos son devastadores*" (Paris *et al.*, 1991, p. 30)⁵. A menudo los estudiantes terminan dedicando cantidades mayores de tiempo y energía a estrategias destinadas a postergar el reconocimiento de los fracasos en lectura. Empieza a crecer la disonancia entre las habilidades reales de lectura y sus ilusiones de competencia, y eventualmente se da un colapso en la confianza y autoestima que no se puede superar fácilmente (Paris *et al.*, 1991). Por eso es importante actuar a tiempo y, sobre todo, evitar que prácticas competitivas de lectura estimulen la aparición de este tipo de comportamientos.

Dependencia de los materiales instructivos

Con esta denominación hacemos referencia al tercer aspecto negativo observado por Winograd y Smith (1989) en sus análisis del clima de las clases en la educación norteamericana. Ellos observan en los maestros una actitud de dependencia respecto de las directivas recibidas de autoridades educativas competentes, así como de los textos aprobados. Estos investigadores explican tales actitudes, diciendo que al considerar que la enseñanza de la lectura es excesivamente compleja, los maestros optan por poner en práctica las directivas recibidas. La preocupación fundamental en este sentido y en términos de Winograd y Smith es que "el anquilosamiento lleve a los profesores a mecanizar la enseñanza de la lectura, como si el único fin fuera el de transmitir información, y que lleguen a olvidar que la lectura es un medio para que los niños disfruten de relaciones humanas y literarias importantes" (Winograd y Smith, 1989, p. 19).

Los planteos que hemos presentado estimulan nuestro interés acerca del clima o ambiente de las clases en nuestro medio. Lamentablemente, no disponemos de trabajos que describan o analicen el tipo de evaluaciones que se implementan en las clases de lectura. Igualmente notorio es nuestro desconocimiento acerca de las prácticas de evaluación, en los diferentes niveles de enseñanza. Agudo de Córscico (1989), sostiene que la evaluación

⁵. La cursiva es nuestra.

educacional en Argentina, está escasamente desarrollada. Afirma:

"Es innegable que en los últimos veinte años se ha producido un avance en las concepciones implícitas de los docentes, quienes no ignoran que la evaluación no es una actividad episódica, que se limita a la asignación de notas, sobre aspectos de la actuación cognoscitiva de sus alumnos. Pero es frecuente que no tengan claro el concepto de medición y de sus relaciones con la evaluación educativa. Pero lo más serio, a nuestro entender, es que no han sido familiarizados con el análisis de las fuentes de valor que influyen sobre sus propios juicios evaluativos. Para el desarrollo de esta clase de análisis se requiere una buena capacidad introspectiva y una rica y clara conceptualización del proceso educativo, con sus fines y objetivos, de los sujetos de la educación y de los valores del contexto socio-cultural y político en que ese proceso se desenvuelve. Se dirá que estas falencias no deben extrañarnos, (...). Pero esas falencias afectan la solidez de muchas de las evaluaciones realizadas por los docentes." (Agudo de Córscico, 1989, p. 416).

Disponemos, en cambio, de interesantes observaciones acerca de las concepciones vigentes, contenido y métodos usados durante las clases de lectura en escuelas primarias de Buenos Aires. Como parte de un análisis de las actitudes, creencias pedagógicas y estilos de enseñanza de los maestros, Gibaja (1992) analiza las prácticas corrientes en la enseñanza de la lectura. Los aspectos que preocuparon a Winograd y Smith (1989) no son extraños dentro de este trabajo. Interrogantes acerca de qué tipos de lecturas ocupan a niños y maestros, cuánto tiempo se dedica efectivamente a leer durante las clases, qué estrategias se estimulan como parte de una formación en comprensión de la lectura y qué actitudes tienen los maestros respecto de la literatura, son objeto de observación y análisis. Sus conclusiones respecto de estos problemas no muestran tampoco una realidad muy diferente de la que nos describieran Winograd y Smith (1989). Respecto del tipo de textos que se utilizan en las clases, Gibaja halló que la mayoría de las lecturas son narraciones y cuentos, lo que nos lleva a pensar que existe un espacio para la lectura estética en las escuelas primarias estudiadas; sin embargo, sus conclusiones respecto de la calidad de los textos escogidos, no permiten ser muy optimistas respecto de la resonancia motivacional o afectiva de esos materiales. Expresa Gibaja:

"Como conclusión provisoria podría decir que, en las clases de lectura observadas -que, con muchos recaudos, podemos considerar un indicador de prácticas más generales- *los grandes autores están casi totalmente ausentes*, lo que hace dudar, como ya dije, del nivel en que se produce la introducción de los niños a la literatura" (Gibaja, 1992, p. 59).⁶

En cuanto a las actividades que ocupan las clases de lectura, Gibaja (1992) observa que las maestras reconocen la importancia de la lectura en la formación de los niños, pero señala

⁶ La cursiva es nuestra.

también que no todas seleccionan ni implementan tareas que conduzcan a esa formación. Entre las prácticas positivas se mencionan las que destinan la hora completa de clase a la lectura silenciosa del material escogido; los talleres literarios; la introducción del periódico y las orientaciones que ofrecen las bibliotecarias (Gibaja, 1992). Entre las prácticas negativas, además del dudoso valor estético de los textos usados, se observa que es escaso el tiempo que se destina efectivamente a leer. Muchas veces las tareas de lectura se subordinan a actividades complementarias que impiden a los niños concentrarse en la lectura (Gibaja, 1992).

Como ya lo señaláramos, tampoco es ajena a Gibaja, la preocupación por las actitudes del docente hacia la literatura, y por el modo en que éstas pueden incidir en la formación del niño como lector. No sin un dejo de tristeza, Gibaja escribe:

"Al observar las diversas maneras en que se presentan a los niños los textos literarios y en que se manejan en clase las actividades relacionadas con ellos, muchas veces me pregunté cómo pueden despertar entusiasmo por la lectura -es decir, por leer novelas, cuentos y toda clase de obras de imaginación por el puro placer que proporcionan- los maestros que no se solazan en la narrativa ni en la ficción y para quienes la lectura no es una de las formas gratas de llenar el tiempo libre" (Gibaja, 1992, p. 79).

Con un compartido desencanto, leemos que los resultados de sus análisis acerca de los hábitos de lectura en los maestros de Buenos Aires, muestran que "relativamente pocos de los que fueron entrevistados mencionan la lectura como actividad de tiempo libre" (Gibaja, 1992, p. 81).

Al finalizar esta sección, con la que cerramos también la primera parte de este trabajo, nos parece oportuno llamar la atención acerca de la riqueza del conocimiento existente sobre la enseñanza de estrategias. En una revisión del Volumen II del *Handbook of Reading Research*, de reciente publicación, (Barr, Kamil, Mosenthal y Pearson, 1991), Cunningham y Cunningham (1991) concluyen que el conocimiento en el campo de la lectura es impresionante, tanto en cantidad como en la profundidad y diversidad de tópicos; y añaden que "Ninguna otra área curricular de la educación tiene tanto conocimiento teórico o profesional a disposición" (Cunningham y Cunningham, 1991, p. 369). No conocemos el grado de penetración de este conocimiento entre los investigadores del área en nuestro país, donde la difusión del conocimiento es todavía un problema a resolver; no conocemos tampoco si existen emprendimientos similares tendientes a sistematizar las investigaciones sobre comprensión de la lectura que se llevan a cabo en el país o en Latinoamérica; pero creemos

no equivocarnos al pensar que muy poco de este conocimiento llega a los maestros o profesores que ejercen la enseñanza.

Pensamos que si este tipo de conocimiento se incluyera en los currículos de formación y perfeccionamiento docente podría, oportunamente, estimular respuestas de interés para los problemas de comprensión de textos que se presentan en las clases.

SEGUNDA PARTE

DOS ESTUDIOS SOBRE COMPRENSIÓN DE TEXTOS EN LA UNIVERSIDAD

CAPÍTULO 5

EL RESUMEN EN LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS

Dedicaremos esta segunda parte a presentar dos estudios llevados a cabo en la Universidad Nacional de Río Cuarto entre los años 1986 y 1991. Se trata de nuestro trabajo con estudiantes universitarios de primer año, desarrollado como proyectos de investigación sobre los dos grandes tópicos que tratamos en la primera parte: el proceso de comprensión y aprendizaje de textos y la enseñanza de estrategias cognoscitivas para favorecer la comprensión.¹

¹. Informes sobre estas investigaciones fueron presentados oportunamente ante la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Río Cuarto y el Consejo de Investigaciones Científicas y Tecnológicas de la Provincia de Córdoba, organismos que subsidiaron los proyectos correspondientes. Se elaboraron también, sobre la base de estas investigaciones, comunicaciones más breves para ser presentadas en Congresos de la especialidad y en Cuadernos o Documentos de Trabajo del Centro de Investigaciones en Ciencias de la Educación o en la Revista de la Universidad Nacional de Río Cuarto.

En este capítulo enfocaremos las interacciones entre lector y texto durante la elaboración de resúmenes. Se eligió el resumen como un medio para estudiar el proceso de comprensión y aprendizaje de textos, por la importancia que se le otorga a esta estrategia en la literatura especializada. Como vimos (capítulo 4 de este trabajo), se considera al resumen como una actividad académica que reúne simultáneamente componentes cognitivos, metacognitivos y afectivos (Garner, 1987). Como actividad cognitiva ha sido estudiada por van Dijk (1983), Brown *et al.*, (1981); Garner (1984, 1985, 1987); Garner y McCaleb (1985). En estos casos la meta parece ser la producción de una versión condensada que preserve las ideas centrales del texto a resumir y las exponga de manera integrada. Como actividad metacognitiva; es decir, como conocimiento o control del propio conocimiento, puede ser utilizada para observar la comprensión del texto o de alguna de sus partes. En este sentido, la posibilidad de expresar en forma breve y en términos propios, las ideas relevantes de la información a resumir, es un indicador de que se está logrando la comprensión de la materia de estudio (Anderson y Armbruster, 1984; Garner 1987). El componente afectivo alude al hecho de que el alumno sólo se ocupa voluntariamente en la elaboración de resúmenes, cuando le atribuye a esta actividad alguna importancia con relación a sus metas personales (Paris, Lipson y Wixson, 1983; Garner, 1987).

Además, conocíamos investigaciones que habían estudiado las estrategias cognoscitivas a partir de la observación del desempeño del sujeto en tareas tales como pensar en voz alta durante la lectura, elaborar resúmenes, reconocer anomalías en la información e informes de recuerdo libre, etc.. (Brown *et al.*, 1981; MacGinitie *et al.*, 1984; Scardamalia y Bereiter, 1984). En esos trabajos, como en el que presentaremos aquí, las estrategias cognoscitivas se infieren a partir del análisis de alguna producción del sujeto; en nuestro caso, a partir del análisis de resúmenes.

Resúmenes en el área de Ciencias de la Educación².

En el desarrollo de esta investigación trabajamos con estudiantes de primer año del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Río Cuarto, que en el año 1987 cursaban la asignatura Historia de la Educación. Los datos necesarios para el estudio se obtuvieron de 76 estudiantes mujeres (un solo varón en el grupo) cuyas edades oscilaban entre 17 y 26 años.

Para hacer los resúmenes se utilizó un fragmento de la obra *Historia de la Pedagogía* de Abbagnano y Visalberghi (1964), sobre el movimiento de la Ilustración. Esta obra había sido usada en otras oportunidades por los alumnos que participaron en la experiencia y su tratamiento, para los fines de la investigación, no alteró el orden de desarrollo de los temas del programa. Estas condiciones nos permitían suponer que los alumnos dispondrían de los conocimientos previos necesarios para la comprensión del texto.

Se dedicó una reunión de 120 minutos para que los estudiantes resumieran el texto de referencia y respondieran a una prueba de comprensión de la lectura. Ambas actividades se realizaron con el texto presente y se indicó a los alumnos que en la elaboración de los resúmenes procedieran según sus modos habituales.

La prueba de comprensión de la lectura se introdujo para conocer si el desempeño del alumno respecto de ciertas variables de la comprensión de textos -que utilizaríamos para el análisis de los resúmenes-, se relacionaba con los niveles alcanzados en una evaluación más global. La prueba consistía de 10 ítems de opción múltiple cuya respuesta requería reelaboración e integración de la información, selección de ideas importantes, reconocimiento de relaciones y precisión en la interpretación de la información.

Análisis y resultados

En esta sección expondremos análisis y resultados relativos a la prueba de comprensión y a los resúmenes. Primero presentaremos las categorías que usamos para el análisis de lo

². Un informe sobre este trabajo fue publicado en el *Cuaderno 10* del Centro de Investigaciones en Ciencias de la Educación (Rinaudo, 1990). En la presente comunicación, además de introducir modificaciones de forma para adecuar la exposición a la estructura de este documento, he revisado y ampliado las secciones correspondientes a análisis y resultados y a la discusión general de la investigación.

resúmenes; pasaremos luego al tratamiento pormenorizado de las características observadas en los resúmenes respecto de cada una de estas categorías y por último, trataremos los resultados hallados en la prueba de comprensión.

Categorías para el análisis de los resúmenes

Las categorías para el análisis de los resúmenes fueron elaboradas teniendo en cuenta aspectos de la comprensión de textos que habían sido estudiados por otros investigadores. Nos referimos a aspectos tales como selección de ideas importantes (van Dijk, 1983; Brown *et al.*, 1981; Garner y MacCaleb, 1985); reconocimiento y uso de estructuras de organización propias de los textos expositivos (Meyer, 1984; Meyer y Rice, 1984; Piccolo, 1987); integración de la información (Garner, 1985; Garner y MacCaleb, 1985; Hidi y Anderson, 1986; Weinstein, 1987). Tomamos también en consideración los resultados del análisis de resúmenes de un trabajo anterior, en el que nos había llamado la atención las dificultades que tenían los alumnos de quinto año del secundario para inferir ideas implícitas y expresarlas correctamente por escrito, así como la cantidad de información que se omitía (Rinaudo, 1987). De esta manera, delimitamos las siguientes categorías de análisis:

1. Aspectos contextuales
 - (a) Referencias al autor y circunstancias de la emisión del texto.
 - (b) Referencias a circunstancias de la recepción: objetivo de la tarea, intenciones personales...
2. Estructura y organización de la información
 - (a) Títulos y subtítulos.
 - (b) Organizadores perceptuales y claves textuales.
 - (c) Estructuras textuales expositivas: descriptivas, comparativas, causales, enumerativas.
3. Contenido o referente textual
 - (a) Selección de ideas importantes.
 - (b) Invención de información implícita.
 - (c) Elaboración de macroproposiciones.
 - (d) Precisión de la información: oposiciones semánticas; restricciones sucesivas; exposición de hechos e interpretaciones.
4. Integración de la información
 - (a) Organización de las oraciones.
 - (b) Organización de los párrafos.
 - (c) Relaciones entre párrafos.

5. Distorsiones del significado

- (a) Ideas incompletas.
- (b) Ideas que distorsionan el sentido del texto.

6. Restricciones de salida

- (a) Omisión de términos.
- (b) Sustitución incorrecta de términos.
- (c) Uso de los signos de puntuación.
- (d) Estructura sintáctica de las oraciones.

Estas categorías fueron elaboradas atendiendo a los planteos que consideramos más relevantes dentro de las investigaciones en lectura. Al analizar los resúmenes haremos mayores precisiones acerca de los aspectos que consideramos en cada una de ellas.

1. Aspectos contextuales

Un punto en común en las diferentes interpretaciones del proceso de comprensión y aprendizaje de textos es, como vimos, el reconocimiento de interacciones o transacciones entre lector, texto y contexto (Dubois, 1984, 1989b; Gibaja, 1982, 1987; Goodman, 1984). En el lenguaje oral, hablante y oyente comparten el contexto y la comunicación se ve facilitada por una serie de claves tales como énfasis vocal, gestos, señales, etc.. En el lenguaje escrito, el lector debe reconstruir la situación de comunicación a partir de las claves lingüísticas que aporta el mismo texto. El conocimiento de estos datos es importante para una interpretación ajustada del material.

Atendiendo a estos argumentos analizamos si los resúmenes incluían referencias que permitieran ubicar el texto en un contexto particular. Los datos que consideramos fueron simplemente la mención del autor, fecha y lugar de emisión de texto. Aunque debería resultar obvio que todo texto tiene un agente humano que lo concibe, no siempre esta relación se hace suficientemente consciente; y es probable que esto incida de algún modo en la forma en que el lector trata el texto. Pensamos que si el alumno tiene presente que detrás del texto hay un autor, le sería más fácil entablar sus transacciones o negociaciones con el texto y adoptar una actitud más activa durante la lectura. Lamentablemente, los resúmenes analizados no reflejan ese tipo de interacciones. No incluyen referencias a autor, origen u otro dato que permita ubicar la información; no se discrimina entre lo que dice textualmente el autor y la interpretación que hace el alumno; tampoco se incluyen objeciones, dudas o algún elemento que señale discrepancias con la perspectiva adoptada en el texto. Sólo un resumen, entre 76, consigna el nombre del autor e igualmente en sólo uno se aclara que el escrito es un resumen de otro texto.

2. Estructura y organización de la información.

El estudio de la organización o estructura del conocimiento ocupa un lugar de privilegio entre los planteos de los psicólogos cognoscitivos. En las investigaciones relativas al aprendizaje de textos, el tema ha sido tratado tanto desde el punto de vista de los contenidos del texto (estructuras textuales) como desde el punto de vista de la representación mental del conocimiento (estructura cognoscitiva). Algunos investigadores sostienen que un amplio rango de habilidades de comprensión tiene, como rasgo común, la búsqueda de un plan o propósito que preste sentido y permita ubicar las diferentes partes del texto que se lee o el problema que se intenta solucionar. La comprensión de un cuento, por ejemplo, supone adivinar el plan e intenciones que hay detrás de las diferentes acciones que se desarrollan en la historia. De manera similar, para comprender cabalmente un texto informativo, para saber "qué sentido tiene que esté allí cada cosa que está allí", es preciso descubrir las intenciones de su autor y el plan o estructura de organización de la información (Brown *et al.*, 1978 citado en Chipman y Segal, 1985). Propósitos y planes pueden estar más o menos explícitos en el texto, pero también puede estar más o menos desarrollado el conocimiento que tiene el alumno acerca de planes, intenciones y estructuras textuales, así como de la función que éstas cumplen en el proceso de comprensión y de las ventajas potenciales de organizar sus propias representaciones del texto tomando como base estas estructuras.

Nuestro análisis atendió a la organización del texto a resumir y a la organización de los resúmenes según los siguientes indicadores: títulos y subtítulos, organizadores perceptuales y estructuras textuales.

a. Títulos y subtítulos. El texto que utilizamos lleva como título "*La Ilustración en Inglaterra y Francia*" y la información se expone con relación a dos subtítulos: "*Características principales de la Ilustración*" y "*La idea de progreso en los fisiócratas y en Condorcet*".

En los análisis consideramos si los títulos consignados se retomaban en los resúmenes y si lo alumnos elaboraban nuevos subtítulos. Se encontró que la estructura completa de títulos y subtítulos empleada por el autor era utilizada en el 50% de los resúmenes, en tanto que la elaboración de nuevos subtítulos sólo pudo hallarse en 11 resúmenes (poco más del 14%).

b. Organizadores perceptuales y claves textuales. El concepto de organizador perceptual, desarrollado por Ausubel (1978), hace referencia a un conjunto de procedimientos que pueden usarse para destacar, auditiva o visualmente, partes relevantes del material a aprender. Con relación a este propósito, Brown, Campione y Day (1981), consideran que el

escritor de textos puede ayudar al lector ofreciendo pistas o claves acerca de la estructura del tema y de la información más importante, utilizando títulos, subdivisiones, palabras o frases particulares o bien a través de redundancias.

En el texto seleccionado se utilizan cuatro tipos de claves o señales perceptuales: tamaño de las letras y distribución del espacio, caracteres tipo itálica y señales léxicas. Pero el uso que el autor hace de estas claves no es totalmente coherente. Por ejemplo, los caracteres tipo itálica se utilizan en seis oportunidades, dos de ellas para destacar palabras en otro idioma; otros dos casos para señalar ideas específicas; una vez para anticipar y otra para señalar una idea general dentro del texto. Igualmente, las señales léxicas o vocablos que deberían indicar la importancia de expresiones subsiguientes, se emplean en el texto en nueve casos; pero, cinco de esos casos corresponden a un mismo párrafo, y otros dos se utilizan juntos para destacar una misma idea. A continuación transcribimos uno de los párrafos del texto donde el lector podrá observar de qué manera el uso indiscriminado de señales léxicas puede obstaculizar la tarea de determinar la importancia del texto.

"La filosofía sirve ahora *esencialmente* para dirigir la transformación cultural política y social del mundo humano, aunque su interés *esencial* sea difundir la nueva visión científica de la naturaleza. El afán de extender esa visión al estudio de las cuestiones humanas es lo que *principalmente* caracteriza la posición ilustrada: *muy grande* es el interés por la psicología, pero la obra *más fecunda* es la que se cumple en el campo del derecho y en el de la economía" (Abbagnano y Visalberghi, 1964, p. 379).³

Como vemos, no siempre el autor utiliza estas señales de manera que constituyan una real ayuda para la comprensión. Atendimos a ello porque se ha observado que los lectores más jóvenes o menos eficientes tienden a pensar que el texto es algo inalterable (Baker y Brown, 1984). Si esto es así, entonces las sugerencias de servirse de las claves textuales para identificar las ideas principales de un párrafo podrían llevar a error si se las sigue automáticamente.

Veamos ahora como se utilizan las claves textuales en los resúmenes analizados. Como ya se mencionara, sólo 38 sujetos (50%) respetaron la estructura de títulos y subtítulos. Parece entonces que a pesar de que el autor usó un doble señalamiento visual -tamaño y espacio- para destacar los títulos, no todos los estudiantes les prestaron atención.

Respecto de las ideas señaladas con cursiva o con claves léxicas, pudo observarse que

³. La cursiva es nuestra; se la usa para marcar las señales léxicas que, en nuestra opinión, más que orientar al lector respecto de la importancia de la Ilustración, pueden dispersar su atención.

la frecuencia con que los estudiantes reproducen las proposiciones que ellas destacan, responde principalmente a las características de la proposición señalada. Así, las proposiciones que se retoman más frecuentemente en los resúmenes corresponden a aquellos casos en los que el autor ha destacado ideas importantes y generales. En otros términos, cuando los indicadores señalan ideas importantes y de carácter general, éstas son incorporadas por la mayoría de los estudiantes; cuando las señales destacan aspectos muy específicos o de menor importancia, la frecuencia con que se reproducen en los resúmenes disminuye drásticamente.

Con relación a esos mismos aspectos se observó si los estudiantes usaban espontáneamente ayudas perceptuales en sus resúmenes y si cabía esperar que ellas favorecieran de algún modo la organización e integración de la información en el texto del resumen. Los análisis mostraron que 40 estudiantes, algo más de la mitad del grupo, destacan ciertas partes de sus resúmenes a través de flechas, subrayados, recuadros, guiones... No obstante, el uso esporádico y poco sistemático de estos señalamientos (marcas diferentes para destacar conceptos de un mismo nivel de generalidad o marcas iguales para señalar conceptos de amplitud e importancia diferente) hacen que no parezca probable que puedan facilitar la comprensión.

c. Estructuras textuales. En trabajos recientes se ha argumentado que los alumnos en general no conocen cuales son los esquemas o estructuras organizativas que corresponden a textos expositivos y que ese desconocimiento limitaría al estudiante respecto de las formas de organizar sus producciones escritas (Piccolo, 1987). Por ello gran parte de esta investigación se destinó a analizar las estructuras textuales empleadas en el texto a resumir y las estructuras que usan los alumnos en sus resúmenes.

Piccolo (1987), discrimina seis tipos de estructuras propias de los textos expositivos: estructuras descriptivas, enumerativas, de secuencias, causa-efecto, comparación- contraste y problema-solución. Según Piccolo, (1987) las características de estas estructuras son las siguientes:

En las estructuras *descriptivas*, se presenta primero un determinado tópico y luego se exponen sus características.

Las estructuras *enumerativas* exponen una oración tópico y a continuación enumeran una lista de ejemplos tendientes a sustentar lo expresado en la oración principal.

En las estructuras de *secuencias*, de manera similar a las estructuras enumerativas, se presenta una oración tópico seguida por información de detalle destinada a sustentarla; pero, en estos casos, el orden en que se presentan esos detalles es importante desde el punto de vista del significado. Esto es, si se alterase el orden de presentación de esa información, variaría el significado del texto. Este tipo de estructura suele ir acompañado de palabras señales que destacan el orden de presentación elegido por el autor: primero, segundo, tercero...; luego, antes, después, finalmente, etc..

En las estructuras de *causa-efecto*, una oración principal presenta un juicio que es seguido por una explicitación de los fundamentos que sustentan la afirmación. En términos de Piccolo: "Se hace una afirmación en la oración tópico y detalles de sustento dicen por qué se hizo tal afirmación" (Piccolo, 1987, p. 839). Palabras señales que destacan esta estructura son: 'de manera que', 'a causa de', 'puesto que'..., etc..

Las estructuras *comparación-contraste*, mencionan los temas que se van a comparar o contrastar y luego se muestra en qué sentido, o en qué aspectos, los referentes tratados son semejantes o diferentes. Las palabras que sirven como señales son: 'a diferencia de', 'comparado con', 'similar a'...

En los párrafos organizados según la estructura *problema-solución*, la oración principal presenta un problema que se trata luego con mayor detalle, explicándose sus causas y presentando posibles soluciones.

En el texto sobre la Ilustración se delimitaron 16 pasajes descriptivos, 10 pasajes de tipo causal; 4 pasajes comparativos y 1 de estructura enumerativa.

El análisis de los resúmenes, con relación a estos aspectos, confirmó las observaciones de Piccolo (1987) en el sentido de que los estudiantes tuvieron dificultades para emplear estructuras causales y comparativas. Observamos que cuando se enfrentan con este tipo de pasajes, los alumnos, tienden a transformarlos adoptando el marco más familiar de las estructuras descriptivas. Así por ejemplo, el pasaje causal que expresa,

"El interés converge en el hombre y *como consecuencia de ello* los problemas educativos pasan a ocupar el primer plano".⁴

se consigna en el resumen del siguiente modo:

⁴. La cursiva es nuestra; se la usa para destacar las palabras que señalan la estructura causal.

"El interés se centra en el hombre *y* los problemas educativos pasan a ocupar el primer plano."⁵

Otros pasajes causales son transformados de manera similar, ya sea retomando como en este caso las dos ideas que forman la estructura causal, pero con un nexo que no muestra esa relación, o consignando sólo una de las ideas de la estructura causal, antecedente o consecuente.

Una nueva característica observada fue la frecuente omisión de los pasajes causales y comparativos. Para dar una idea más aproximada de los problemas que estamos tratando diremos que sobre 10 pasajes causales en el texto a resumir, los alumnos, en promedio, retoman correctamente 1,51, transforman 4,24 y omiten 4,25.

En el caso de las 4 estructuras comparativas, los promedios de uso correcto, transformación y omisión son respectivamente de 0,70; 0,33 y 2,96.

Las estructuras enumerativas, en cambio, parecen de más fácil empleo; 67 (88%) de los 76 resúmenes retoman el único pasaje de este tipo. No obstante pudo observarse que sólo un reducido número de estudiantes (8 resúmenes entre los 67 que retoman este tipo de secuencias) integró los elementos enumerados -que en el texto por resumir estaban citados en dos oraciones- en un listado único. Los alumnos utilizaron mayoritariamente una u otra de las siguientes estrategias: citar indistintamente los elementos consignados en una de las dos oraciones (30 resúmenes); o bien, incluir elementos de las dos oraciones pero manteniendo la separación entre ellas (29 resúmenes).

3. Tratamiento de los contenidos del texto.

El análisis de la forma en que se tratan los contenidos del texto en los resúmenes atendió a aspectos bastante comunes en este tipo de trabajos, tales como la selección de ideas importantes, su inferencia o invención cuando se encuentran implícitas en el texto y la integración de esa información en *macroproposiciones* o *macroestructuras* (Brown *et al.*, 1981; Garner, 1985, 1987; Hidi y Anderson, 1986; Meyer y Rice, 1984; van Dijk, 1983). Las macroproposiciones o macroestructuras exponen en forma muy condensada las ideas importantes de cada párrafo. (Van Dijk, 1983).

Por otra parte, nos interesaba conocer en qué medida, la versión del texto elaborada por el estudiante mantenía un nivel adecuado de precisión conceptual. Como advierte van Dijk

⁵. La cursiva es nuestra; se la usa para señalar el nexo empleado por el alumno en sustitución del nexo causal.

(1983), durante el proceso de interpretación del texto, el lector debe necesariamente suprimir información trivial, sustituir conceptos por otros más generales y construir con ellos proposiciones que expresen la idea general del párrafo. Ahora bien, hay que cuidar que ese proceso de omisiones y generalizaciones no resulte en macroproposiciones que se alejen demasiado del contenido del texto. van Dijk (1983) observa que en el proceso de generalización hay que elegir el concepto directamente superior:

"... Por ello no pasamos de 'animal doméstico' a animal y desde luego tampoco a 'ser viviente' o incluso 'cosa'. (...) la macroproposición siempre debe obtenerse a partir de la implicación inmediata de las proposiciones dadas. Así también se garantiza que la información en todos los niveles (...) siga siendo bastante específica, puesto que tampoco resumimos un texto con las palabras: alguien hacía algo con alguien" (van Dijk, 1983, p. 63).

Atendiendo a estos argumentos, en el análisis del contenido de los resúmenes se consideró, también, de qué manera se manejaban las proposiciones o partes del texto que contribuían a precisar la información. En síntesis, bajo la categoría *Tratamiento de los contenidos del texto*, atendimos a los siguientes aspectos: a) selección de la información importante; b) inferencia de ideas implícitas; c) elaboración de macroproposiciones; d) presencia de proposiciones que otorgan mayor precisión a la información.

a. Selección de la información importante. En el texto seleccionado delimitamos 43 ideas importantes que podían integrarse en 11 macroproposiciones.⁶

El análisis de los resúmenes mostró que se omite un número considerable de ideas importantes. Sólo en un caso se alcanza el nivel de 90% de ideas importantes presentes en el resumen. Igualmente pocos alumnos de este grupo logran niveles de 80% y 70% (4 y 7 resúmenes respectivamente) y en 16 resúmenes no se llega al 40%. De este modo, más de la mitad de los estudiantes con los que trabajamos (54%) no sobrepasan el nivel de 50% de ideas importantes incluidas en los resúmenes.

b. Inferencia de ideas importantes implícitas. Los trabajos de Brown y colaboradores (1981) sobre elaboración de resúmenes, llaman la atención sobre un requerimiento usual de esta tarea: la invención de ideas importantes que pueden extraerse del texto, pero que su autor no ha formulado en forma explícita. Goodman (1984) se refiere a este mismo proceso con el nombre de inferencia. En el texto a resumir, cinco ideas importantes debían ser

⁶ Para esta tarea consultamos a tres especialistas del área. La selección por ellas realizada, junto a la de la autora de este trabajo se tomaron como base para decidir acerca de cuáles serían las ideas que deberían incluirse. Se aceptaron inicialmente sólo las ideas que habían sido seleccionadas por tres de los cuatro participantes. La versión así elaborada fue posteriormente aceptada por todos los jueces.

inferidas o inventadas a partir de lo expresado en dos o más proposiciones.⁷

Los análisis muestran que solamente 5 resúmenes presentan, al menos en una oportunidad -y en un solo caso en dos-, ideas importantes que estaban implícitas en el texto. Por consiguiente, podemos decir que la inferencia de información implícita, en el sentido en que aquí la hemos analizado, está prácticamente ausente en los resúmenes del grupo.

c. Elaboración de macroproposiciones. Como ya se mencionara las 43 ideas importantes del texto sobre la Ilustración podían integrarse en 11 macroproposiciones.

El análisis de los resúmenes mostró que los estudiantes elaboraban, en promedio, 5,41 proposiciones. Sólo 5 resúmenes presentaban un 90% o más de macroproposiciones y el puntaje de 7 macroproposiciones, que marcaría un nivel de alrededor del 60% de elaboración, deja por debajo al 75% de los estudiantes. Como se ve, estos resultados confirman las dificultades para seleccionar ideas importantes y expresarlas en forma integrada.

d. Precisión de la información. Al analizar el texto sobre la Ilustración atendiendo a la forma en que el autor presentaba la información, se advirtieron una serie de características relativas al modo en que los conceptos iban siendo especificados en los diferentes párrafos. Nos detuvimos especialmente en los pasajes que presentaban alguna de las características que describimos a continuación.

- Oraciones con significados opuestos. Hablamos aquí de oraciones como las siguientes: "Una parte notable de la cultura ilustrada *si bien repudia la tradición* que le frena el juvenil impulso, *en el fondo teme* que sus propias audacias vayan a *subvertir a la sociedad más allá de lo que sería útil u oportuno*" (Abbagnano y Visalverghi, 1964, p. 369).⁸ El texto por resumir presenta 5 pasajes de este tipo.

- Sucesión de oraciones que restringen o acotan ideas expuestas previamente; por ejemplo: "La Filosofía sirve ahora esencialmente para dirigir la transformación cultural, política y social del mundo humano, *aunque su interés esencial sea difundir la nueva visión científica de la naturaleza*" (Abbagnano y Visalberghi, 1964, p. 369)⁹. Cuatro pasajes del texto sobre el que se realizaron los resúmenes tienen estas características.

⁷ Para delimitar las ideas importantes que debían inventarse se procedió de la misma manera que para la selección de ideas importantes explícitas y la elaboración de macroproposiciones.

⁸ La cursiva es nuestra

⁹ La cursiva es nuestra.

- Exposición de hechos y sus interpretaciones. Consideramos aquí los pasajes en donde la primera parte del párrafo relata un hecho y la segunda ofrece su interpretación. Por ejemplo: "... su penetración en el mundo propiamente escolástico es lenta (...). Ello depende en parte de dificultades objetivas, pero en parte refleja la característica dominante de la cultura de la Ilustración, que es en lo esencial una cultura de clase burguesa..." (Abbagnano y Visalberghi, 1964, p. 369). En el texto en estudio, tres pasajes responden a esta característica.

El análisis de los resúmenes mostró, nuevamente, una tendencia general a suprimir este tipo de información. Los puntajes medios con que se retoman los pasajes que reúnen las características que llamamos significados opuestos, restricciones sucesivas y diferenciación entre hechos e interpretaciones, son respectivamente de 1,07; 1,08 y 0,27.

En síntesis, respecto del tratamiento de los contenidos, podemos decir que no toda la información importante del texto se incluye en los resúmenes analizados. Las omisiones parecen dirigirse no sólo a información trivial o redundante como sería de esperar, sino también a ciertos pasajes con mayor complejidad textual: estructuras causales y comparativas, discriminaciones entre hechos e interpretaciones, oposiciones semánticas y restricciones de ideas más generales.

4. Integración de la información.

Otro aspecto que analizamos en los resúmenes fue la integración y coherencia del discurso. Trabajos dedicados al estudio de los resúmenes como los de Garner y McCaleb (1985), Garner (1985) e Hidi y Anderson (1986), coinciden en señalar el nivel general de integración y el orden de presentación de las ideas como indicadores de calidad de una comunicación.

Uno de los problemas observados se refiere a la estructura sintáctica de las oraciones. La omisión o uso incorrecto de conjunciones, adverbios y signos de puntuación altera la estructura de la oración y la organización de las ideas dentro de ella. Observamos este problema en 29 de los 76 resúmenes analizados (38%).

Las dificultades para organizar los párrafos se presentaron con mayor frecuencia que las relativas a la categoría recién descrita. Una característica a señalar respecto de la integración de la información, es la presencia de párrafos anómalos, entendiendo por tales, los casos en que, o bien se separan artificialmente ideas que se relacionan estrechamente, o bien se incluyen dentro de un mismo párrafo ideas con muy vaga relación. Veinte resúmenes entre 76

(26%), presentaban problemas de este tipo.

La dificultad más seria que observamos en relación con la integración de la información, fue el escaso uso de nexos entre párrafos. Deficiencias de este tipo se observaron en 73 de los 76 resúmenes analizados. Los sujetos parecen descuidar las relaciones entre párrafos, como si la tarea de resumir volviese innecesaria la explicitación de las relaciones entre ellos. Ciertamente es que algunos alumnos se valen de flechas u otros señaladores como medios para indicar relaciones, pero no siempre se logra una vinculación correcta. Un error generalizado consistió en retomar en el resumen partes del texto que añaden información respecto de párrafos anteriores, pero sin mencionar correctamente cuáles son los referentes a los que corresponden las características o atributos que se expresan. Consecuencia de ello es no sólo la presencia de párrafos descontextualizados, sino también ciertas distorsiones en la información, como por ejemplo, atribuir las características de la filosofía de la Ilustración a la filosofía en general, o características de la posición empirista respecto del razonamiento humano, a la capacidad de razonamiento en general o a la concepción iluminista en este tema. Obsérvese a modo de ilustración, los casos siguientes, donde características de un referente se refieren a otro más general, como en el primer ejemplo; o bien, como en el segundo caso, se expresan sin mencionar referente alguno.

"La filosofía sirve para la transformación cultural, política y social del mundo humano".

"Su interés esencial es difundir la nueva visión científica de la naturaleza" (El vocablo *su* no refiere, en este caso, a ningún referente inmediato en el resumen).

5. *Distorsiones de la información*

Los análisis relativos a esta categoría estaban guiados por la intención de detectar los casos donde el significado del texto resultase alterado. Encontramos así, que uno de los problemas más frecuentes en los resúmenes es la presencia de ideas incompletas, donde las partes omitidas alteran el significado del texto y de las ideas expuestas previamente en los mismos resúmenes. El 70% de los resúmenes del grupo, presenta por lo menos una vez y en 15 resúmenes tres o más veces este tipo de dificultad.

Con menor frecuencia, se presentaron casos donde se reproduce una idea general, pero se omite la explicitación de hechos o argumentos que le sirvan de fundamento.

Otro problema común fue la interpretación incorrecta de proposiciones o párrafos que aportan precisiones a la información. Se trata del tipo de oraciones que discriminamos al analizar el modo en que se trata el contenido del texto a resumir (categoría 3). Para mayor

información diremos que 62 de los 76 resúmenes (81%) presenta alguno de los problemas aquí comentados.

6. Dificultades en el manejo de la lengua escrita

Las dificultades que analizamos en esta categoría corresponden a lo que van Dijk llama restricciones de salida, entendiendo por tales, las dificultades en el empleo de la lengua escrita. En este sentido, el trabajo nos permitió confirmar la existencia de dificultades que habíamos observado en un trabajo anterior (Rinaudo, 1987) consistentes en: omisión y sustitución incorrecta de vocablos y uso incorrecto de los signos de puntuación. Las omisiones de vocablos se presentaron, en esta oportunidad, en 31 resúmenes (40%) y las sustituciones incorrectas en 35 (46%). El uso incorrecto de los signos de puntuación fue observado en 21 resúmenes (27%). Si se considera también el número de veces en que las dificultades señaladas aparecían en cada resumen, las mayores frecuencias correspondían a la omisión de términos.

Una última consideración con relación a estos aspectos, es para señalar que la omisión de términos provoca generalmente anomalías en la construcción sintáctica de las oraciones.

Síntesis de resultados

El análisis de diferentes variables de la comprensión de textos nos lleva a las siguientes conclusiones:

a) Los estudiantes no incluyen en sus resúmenes referencias expresas a aspectos contextuales. Si estos aspectos son considerados en la lectura, no son luego utilizados para contextualizar sus producciones escritas. En consecuencia, la información no se presenta como relativa a un autor, en una época determinada, sino más bien como un saber impersonal, atemporal. El uso incorrecto de los nexos entre párrafos, la ausencia de proposiciones referidas a aspectos estructurales, a intenciones u objetivos de la comunicación, agudizan las características señaladas y la falta de integración de la información.

b) Respecto de las formas de organizar el resumen, se observó que sólo alrededor de la mitad de los alumnos retoma la estructura de títulos y subtítulos del texto y que muy pocos generan subtítulos como medios para organizar sus escritos. Además, si bien gran parte de los alumnos utiliza algún tipo de organizador perceptual, sólo un reducido número lo hace de manera sistemática y empleando formas apropiadas para organizar la información.

Las ayudas o claves léxicas o perceptuales no siempre orientan correctamente al lector respecto de las partes importantes del texto, como sería de esperar. Esto sugiere la necesidad de revisar las prescripciones didácticas que recomiendan al lector atender a las señales textuales; en todo caso, tales prescripciones deberían orientarse a destacar el carácter flexible con que tales ayudas deberían utilizarse.

La información expuesta en los resúmenes sigue principalmente el esquema de las estructuras descriptivas, observándose un escaso número de pasajes que expresen relaciones causales o comparaciones. Cuando en el texto por resumir se presentan estructuras causales o comparativas, éstas son generalmente omitidas o reformuladas según el esquema de las estructuras descriptivas.

Al transformar las estructuras causales en estructuras descriptivas, los alumnos sustituyen el nexo que expresa causalidad, o consignan uno sólo de los términos de la relación causal (antecedentes sin consecuentes; consecuentes sin antecedentes).

La transformación de las estructuras comparativas en estructura descriptivas se produce cuando los alumnos mencionan características del referente, pero omiten las comparaciones o contrastaciones que presenta el texto. Pensamos que esta forma de tratar la información puede incidir negativamente en el proceso más general de categorización o adquisición de conceptos. Bruner observa que: "La adquisición [de conceptos] hace referencia al proceso de encontrar atributos definitorios predictivos que *distingan los ejemplares de los no-ejemplares de una clase*" (Bruner, 1978, p. 37)¹⁰. Este proceso de diferenciación entre ejemplares y no-ejemplares de una clase entraña la discriminación de semejanzas y diferencias propias de la comparación. En este mismo sentido, Raths *et al.* (1971), señalan: "Cuando se forman conceptos, se llega a generalizaciones o se modela una idea nueva, la creación, en cada caso, es el resultado de por lo menos una y, en algunos casos de innumerables comparaciones" (Raths *et al.*, 1971, p. 193). De este modo, la ausencia de comparaciones, en los resúmenes analizados, podría estar mostrando una dificultad o renuencia para considerar semejanzas y diferencias durante el procesamiento de la información que podría afectar negativamente a la comprensión del texto.

c) El análisis de la forma en que los contenidos del texto se presentan en los resúmenes, confirmó ciertas dificultades para seleccionar la información importante que habíamos observado en un trabajo anterior (Rinaudo, 1987). Con frecuencia los estudiantes no sólo

¹⁰. La cursiva es nuestra.

suprimen material trivial o redundante, sino también partes importantes del texto. El trabajo permitió, además, discriminar el tipo de información importante que se omite con mayor frecuencia en los resúmenes. En este sentido cabe mencionar, por una parte, la tendencia - que ya señaláramos- a omitir información que expresa relaciones causales o comparaciones. Por otra, es también frecuente la supresión de las ideas importantes que confieren precisión a los conceptos desarrollados. En los resúmenes analizados observamos gran omisión de las oraciones que presentaban oposiciones de significados o acotaciones sucesivas de ideas expuestas previamente de manera más general.

Debemos también reiterar que no se hallan, en los resúmenes, oraciones que hagan explícitas las ideas importantes que se mantienen implícitas en el texto; en otros términos, los resúmenes no presentan oraciones que indiquen elaboración de inferencias o invención de ideas importantes que puedan extraerse a partir de la lectura del texto.

Brevemente, los contenidos se exponen de un modo bastante general, aportándose escasas precisiones conceptuales; se omite alrededor del 50% de las ideas importantes expuestas en forma explícita en el texto y en muy pocos casos se infiere información importante implícita. Además, aproximadamente un 50% de la información seleccionada para su inclusión en el resumen no se integra en macroproposiciones.

d) Los análisis relativos a la integración de la información mostraron también algunas dificultades, particularmente en las relaciones o nexos entre párrafos. Aún cuando existen algunos problemas en la conformación de los párrafos -donde se yuxtaponen ideas diferentes o se separan ideas que deberían estar unidas-, las dificultades principales, y más frecuentes, se presentan en la integración de los distintos párrafos que forman el resumen. Este hecho, unido a la escasa presencia de proposiciones que expresen relaciones causales, comparaciones o discriminaciones relativamente elaboradas, confiere a los resúmenes observados características peculiares. Se trata de comunicaciones altamente generales; pareciera que al descartar el tratamiento de la información más compleja, los resúmenes, se convierten en réplicas empobrecidas y desdibujadas del texto original. Las deficiencias en el uso de determinadas estructuras textuales expositivas, y la transformación de la información en estructuras descriptivas o enumerativas, asemeja los resúmenes analizados a una simple enumeración de hechos o acontecimientos, cuyas vinculaciones se expresan pero no se explican acabadamente.

e) Las características recién señaladas se relacionan también con los resultados

hallados respecto de las distorsiones de la información. La presencia de ideas incompletas -ya sea comparaciones donde se omite uno de los términos, relaciones causales donde se omite el antecedente o el consecuente, o bien exposición de hechos sin interpretaciones que los expliquen o los integren con la totalidad del texto- lleva frecuentemente a una distorsión del significado intentado por el autor del texto a resumir.

f) El uso de la lengua escrita parece también constituir un problema para los estudiantes universitarios, quienes frecuentemente omiten términos o los sustituyen incorrectamente; usan mal los signos de puntuación y alteran la estructura sintáctica de las oraciones.

Pasaremos ahora a considerar los resultados de la prueba de comprensión.

Análisis y resultados de la prueba de comprensión.

Como ya lo mencionáramos, en la clase destinada al estudio del texto sobre la Ilustración se había requerido de los alumnos (N= 76) que respondieran a una prueba de comprensión. La prueba consistió de 10 ítems de opción múltiple cuya respuesta requería reelaboración e integración de la información, selección de ideas importantes, reconocimiento de relaciones y precisión en la interpretación de la información. Como se recordará, los alumnos trabajaron con el texto presente, para evitar que las respuestas se viesan influidas por el mayor o menor recuerdo de la información. El puntaje máximo de la prueba era de 10 puntos y los resultados del grupo determinaron una media y una mediana de 4.5 puntos.

Al iniciar la investigación pensábamos que si las variables seleccionadas para el análisis reflejaban aspectos importantes del proceso de comprensión de textos, los sujetos que tuviesen diferentes niveles de comprensión (medidos en la prueba de referencia), presentarían también diferencias en los aspectos analizados en los resúmenes. Con el propósito de observar esas relaciones hicimos una serie de análisis tendientes a comparar los resultados en la prueba de comprensión (en adelante C1) con el desempeño en las variables analizadas. Para ello hicimos tres tipos diferentes de agrupamientos de los sujetos atendiendo a los puntajes estándar y a la determinación de cuartiles, según los puntajes en la variable C1. Para los grupos así formados sólo se hallaron diferencias significativas respecto de las siguientes variables: *omisión de información expuesta en relaciones causales* (Los subgrupos con mayores puntajes en C1, presentan menor omisión de relaciones causales); *invención de ideas*

implícitas (subgrupos con mayores puntajes en C1, mayores puntajes en elaboración de ideas implícitas)¹¹; *omisión de precisiones en la información* (subgrupos con mayores puntajes en C1, menor omisión de oraciones que aportan precisión conceptual) y *distorsiones en la información* (subgrupos con mayor puntaje en C1, menor número de ideas distorsionadas en los resúmenes). Como podrá apreciarse, de las 24 variables analizadas en los resúmenes, los subgrupos con diferentes niveles en la prueba de comprensión sólo presentaban diferencias en las cuatro recién mencionadas.

En la búsqueda de explicaciones de estos resultados, pensamos que las pobres relaciones encontradas podrían deberse al carácter homogéneo del grupo estudiado. Apoyaba esta suposición la escasa dispersión de los puntajes en la prueba de comprensión (C1). Aun cuando los puntajes en esa prueba oscilaron entre 1 y 9, el 66% de los sujetos obtuvo entre 3 y 6 puntos. Por esta razón quisimos extender el estudio a nuevos grupos de alumnos. Analizamos, entonces, otros tres grupos de resúmenes sobre el mismo texto: uno, correspondiente a estudiantes que cursaban Historia de la Educación en primer año en el Departamento de Ciencias de la Educación de la UNRC, en el año 1988 (N=51); los otros dos, correspondían a alumnos de nivel secundario que cursaban quinto año en los años 1987 (N=42) y 1988 (N=42).

Expresados en forma sintética, los principales resultados de este nuevo estudio, mostraron que:

a) Las características observadas respecto de las diferentes variables de la comprensión textual, que describimos y analizamos en el apartado anterior, se presentaban nuevamente en los resúmenes de los tres grupos considerados.

b) Sometidos a los mismos análisis estadísticos, los resultados correspondientes a los nuevos grupos muestran diferencias significativas entre los subgrupos (formados en función de sus puntajes en las respectivas pruebas de comprensión), sólo en relación con la omisión y la sustitución incorrecta de términos, pero no en las otras variables consideradas. Es decir, no se ratificaron las relaciones halladas en el estudio inicial.

Estos resultados nos llevan a suponer que la prueba de comprensión utilizada, elaborada según criterios habituales de valoración de la comprensión, no permite por sí misma

¹¹. Debe observarse, sin embargo, que esta relación se establece porque ningún estudiante cuyo puntaje en la prueba de comprensión fuese menor a la media, había logrado inferir ideas implícitas, en tanto que los cinco casos de estudiantes que elaboraron por lo menos una idea, habían superado ese puntaje en la prueba de comprensión.

avanzar en el diagnóstico de dificultades en el proceso de comprensión. Por otra parte, pensamos que la naturaleza y frecuencia de las dificultades observadas en el tratamiento de la información, indica la necesidad de atender a estos problemas en la enseñanza universitaria. Intentaremos una discusión más acabada de estos resultados en la última sección de este capítulo. Antes, presentaremos un estudio realizado en otra área de conocimientos.

Análisis de resúmenes de un texto de Biología

Hacer resúmenes es un procedimiento de uso frecuente entre los estudiantes universitarios (Rinaudo, 1993) y su valor como estrategia cognitiva y metacognitiva, como ya lo señaláramos, parece estar bien reconocido en el área de la comprensión de textos (Garner, 1987, 1988). Estos hechos, junto a nuestra preocupación por determinar si las dificultades halladas en los resúmenes de estudiantes de Educación de los primeros años se presentaban también en estudiantes de otras áreas, nos llevaron a continuar analizando la estrategia de resumen. Con esta intención recabamos los datos y observamos las dificultades que se presentaban al resumir un texto de Biología; intentamos también interpretar estas dificultades atendiendo a las demandas generales del resumen y a las estrategias particulares que los estudiantes adoptan cuando se trata de resumir un texto donde la información se presenta ya en forma bastante condensada.¹²

Descripción de la experiencia

Para realizar este estudio trabajamos con alumnos universitarios de primer año que cursaban la asignatura Anatomía Animal. Esta materia forma parte de los planes de estudio del profesorado y de la licenciatura en Ciencias Biológicas de la Facultad de Ciencias Exactas de la Universidad Nacional de Río Cuarto. En 1990, año en que se llevó a cabo este estudio, el grupo estaba constituido por 12 alumnos, y todos ellos accedieron a participar.

¹² Una síntesis de este trabajo fue enviada para su publicación en la Revista de la Universidad Nacional de Río Cuarto, en Febrero 1993; actualmente está en proceso de evaluación.

El texto seleccionado para la experiencia fue una sección del libro de Pisano y Barbieri (1977), relativo a los tipos de circulación de la sangre. Docentes de la cátedra involucrada y de cátedras afines, coincidieron en señalar que se trata de un texto de uso frecuente entre los estudiantes de Ciencias Biológicas. Por su extensión, el texto era similar al que fue empleado en el estudio con alumnos de Educación (aproximadamente 1000 palabras). Como en el caso anterior, el tema sobre el que versaba el texto no había sido aún desarrollado en clase.

Los procedimientos consistieron en solicitar a los alumnos que elaboraran un buen resumen del texto y además que respondieran a una prueba de 10 ítems de opción múltiple tendiente a evaluar su comprensión. Ambas tareas, prueba y resumen, se realizaron según la condición de texto presente; es decir, los alumnos podían consultar en todo momento el texto con el que estaban trabajando. Respecto del resumen se insistió a los alumnos para que trabajaran según sus modos habituales, pero que procurasen que el resumen elaborado, además de servirles como un medio para comprender el texto y para repasar ulteriormente el tema, pudiera ser interpretado por el docente o un lector ocasional. Aclaramos esto ante las observaciones de algunos investigadores en el sentido de que los resúmenes que los alumnos elaboran para su uso personal, pueden ser de menor calidad que aquellos que se elaboran en respuesta a una tarea académica (Hidi y Anderson, 1986). En cuanto al desarrollo de la experiencia, se trató especialmente de no alterar la secuencia prevista por la cátedra para el tratamiento de los temas y de no producir modificaciones en el ambiente de la clase. Procuramos insertar la tarea de elaboración del resumen dentro del flujo de las actividades habituales de los estudiantes. Contribuyó a ello la buena disposición con que los docentes de la cátedra aceptaron la tarea y asistieron al trabajo de su grupo de estudiantes y del investigador. Completados los requerimientos del trabajo, los alumnos continuaron espontáneamente con las tareas solicitadas por la cátedra en relación con el mismo tema.

El análisis de los datos de la prueba de comprensión, consistió sencillamente en la obtención del puntaje promedio logrado por el grupo de estudiantes y un análisis de los índices de dificultad y de discriminación de la prueba general y de cada uno de los ítems.

El análisis de los resúmenes se realizó en base a categorías elaboradas para ese propósito en el trabajo inicial con estudiantes de Educación. Esas categorías, como vimos, procuran atender a diferentes variables del proceso de comprensión, tales como: 1) aspectos contextuales; 2) organización de la información; 3) tratamiento del contenido o referente textual; 4) integración de la información; 5) distorsiones en el significado del texto; 6)

restricciones de salida o dificultades en el manejo de la lengua escrita.

Análisis y resultados

El puntaje máximo en la prueba de comprensión era de 10 puntos y el promedio del grupo fue de 6. El análisis de los resultados mostró que la prueba era adecuada en cuanto a su nivel de dificultad general (60%) y aceptable por su grado de discriminación (40%). Sin embargo, el análisis del índice de discriminación de los ítems, reveló que de los 10 ítems que formaban la prueba, 3 tenían un índice de discriminación negativo, 3 estaban por debajo del 15%, y ninguno reunía el nivel óptimo del 50%, requerido para discriminar entre los mejores y los menos aventajados. Aun cuando este tipo de análisis sólo es relevante en el caso de grupos grandes, creemos que la prueba debería revisarse antes de nuevas aplicaciones. Por la misma razón no hemos usado los resultados de esta prueba en el resto del trabajo.

Para presentar los resultados del análisis de los resúmenes seguiremos nuevamente las categorías delimitadas para su análisis.

Aspectos contextuales

Como en el estudio anterior, analizamos si los resúmenes incluían referencias a los datos que permiten ubicar el texto en un contexto particular: mención del autor, fecha y lugar de emisión del texto, índole de la tarea para la que se presenta la comunicación. Tal como observáramos en los resúmenes de los alumnos de Educación, ninguno de los resúmenes del texto de Biología incluye referencias a los aspectos contextuales.

Organización de la información

Para analizar la organización de los resúmenes observamos particularmente el plan general de organización de la exposición y el uso de diferentes tipos de estructuras textuales.

Antes de iniciar este análisis trabajamos en la discriminación de los diferentes tipos de estructuras textuales empleadas por el autor. Para ello seguimos nuevamente la discriminación de estructuras textuales expositivas elaboradas por Piccolo (1987). Además, se atendió también al modo en que el autor puede contribuir a hacer explícito su plan y sus propósitos, a través de diferentes recursos perceptuales, léxicos o semánticos.

a. Títulos y estructura de organización. El texto seleccionado presenta un solo título y la información se organiza en torno de dos tópicos; uno, donde se exponen los criterios a tener en cuenta en el estudio de la circulación de la sangre y los cuatro tipos que resultan de la aplicación de estos criterios; otro, dedicado a mostrar en qué casos se presentan los distintos tipos de circulación entre los Vertebrados y a describirlos con más detalle. Ambos apartados están precedidos por una breve introducción donde el autor expone explícitamente sus propósitos. El análisis mostró que 5 de los 12 resúmenes no tienen títulos, sin embargo en todos los casos se respetó la estructura de organización de los contenidos empleada en el texto.

Si comparamos estos resultados con los del estudio en Educación, observamos que: (a) En ambos casos sólo la mitad o algo menos (50% de los resúmenes de Educación; 43% de los resúmenes de Biología), considera necesario reproducir los títulos del texto en el resumen. (b) En ninguno de los resúmenes del texto de Biología se hallaron subtítulos; en los de Educación, donde eran tal vez más necesarios, habían sido elaborados sólo en un 11% de los casos (8 resúmenes entre 76). (c) Los resúmenes del texto de Biología estaban mejor organizados que los resúmenes de Educación; es probable que la mención explícita de los propósitos y del plan de desarrollo de los contenidos, que estaba presente en el texto de Biología y no en el de Educación, haya incidido en estos resultados.

b. Claves textuales. Para ver el efecto de las claves perceptuales, léxicas y semánticas del texto, como estímulos para focalizar la atención del lector en las partes relevantes, comparamos la frecuencia con que se incluyen en los resúmenes las ideas importantes así señaladas, con las frecuencias correspondientes a ideas importantes que no estaban señaladas. El análisis permitió observar que hay diferencias en el modo en que se tratan las ideas que han sido señaladas y las que no lo son. En primer lugar se observa que la variación en la distribución de las frecuencias es mayor en el caso de ideas que no han sido señaladas especialmente. Así, la frecuencia con que se incluyen en los resúmenes las ideas importantes que no se señalan expresamente en el texto, varían de 0 a 12; mientras que las frecuencias correspondientes a las ideas destacadas en el texto oscilan entre 7 y 12, con un número importante de ideas destacadas (9 entre 12) que se retoman en 9 o más de los resúmenes (75% o más). En segundo lugar, se observa que las claves que resultaron más efectivas fueron las que combinaron cursiva, indización alfabética y distribución del espacio. Todas las ideas señaladas de este modo se incluyeron en todos los resúmenes analizados.

Comparando estos resultados con los que se hallaron en los resúmenes de Educación, observamos que en ambos casos los alumnos hacen un uso bastante inteligente de este tipo de señalamientos. En el texto sobre la Ilustración, donde las claves perceptuales y léxicas se utilizan de modo poco sistemático, los estudiantes se sirven de manera correcta y diferenciada de los distintos señalamientos; en el texto sobre la circulación de la sangre, donde las claves se utilizan de un modo más racional, los estudiantes parecen orientarse efectivamente por tales señalamientos para seleccionar la información que incluirán en sus resúmenes.

c. Estructuras textuales. El texto a resumir presentaba estructuras descriptivas, causales, comparativas y de secuencias. El análisis se orientó a observar la frecuencia de uso de cada tipo de estructura y la manera en que se trataban los contenidos ideativos que ellas expresaban. Queríamos ver si las frecuencias de uso eran proporcionalmente iguales o si algún tipo de estructura resultaba privilegiada; además, nos interesaba conocer las formas empleadas por el alumno para reproducir la información que presentaba cada estructura.

Para analizar las frecuencias de uso atendimos al número de estructuras de cada tipo que se incluía correctamente en los resúmenes. Luego, y para cada tipo de estructura, clasificamos los resúmenes en tres grupos, según que ellos incluyeran: a) menos del 30%, b) entre el 31 y el 70 %, c) 71% o más pasajes de la estructura considerada. Esto nos permitió conocer la variación en el número de resúmenes que se ubica en cada grupo para cada tipo de estructura y así observar las diferencias en las frecuencias de uso. Pensamos que estos datos nos indican la mayor o menor dificultad que tienen los alumnos en el manejo de las distintas estructuras textuales. La Tabla 1 muestra estos resultados.

Tabla 1. Distribución de los resúmenes según el porcentaje de uso de cada tipo de estructura.

Porcentaje de uso:	Tipos de estructuras			
	Descriptivas	Causales	Comparativas	Secuencias
(a) 30% ó menos	0	5	6	10
(b) 31% - 70%	9	7	5	2
(c) 71% ó más	3	0	1	0
Total resúmenes	12	12	12	12

Datos de 12 resúmenes de un texto de Biología elaborados por estudiantes de primer año de Ciencias Biológicas de la UNRC, 1990.

La Tabla 1 muestra que:

- a) Las estructuras descriptivas son las que se retoman con mayor frecuencia en los resúmenes analizados (ninguno de los sujetos incluye menos del 30% de este tipo de pasajes, 9 retoman entre 31 y 70% y en 3 casos se supera el 70%).
- b) Las estructuras causales y comparativas tienen una distribución de frecuencias semejante (Cinco resúmenes para el caso de las estructuras causales y 6 para el caso de las estructuras comparativas retoman el 30% o menos de tales pasajes; un número similar de resúmenes -7 y 5 respectivamente- incluye entre 31 y 70% de ellas; en tanto que sólo uno o ninguno logra usar más del 70% de este tipo de estructuras).
- c) Las estructuras que se presentan con menor frecuencia en forma correcta en los resúmenes analizados son las de secuencias. (En 10 resúmenes sólo se expone correctamente un 30% ó menos de estos pasajes; 2 resúmenes incluyen entre 31 y 70% y ninguno expone más del 70% de las secuencias del texto.)

Si realizamos un análisis similar al que presentamos en la Tabla 1, pero atendiendo a la *supresión u omisión completa* de las ideas expresadas en los diferentes tipos de estructuras, los resultados nos muestran un panorama algo diferente. La Tabla 2 muestra esos resultados.

Tabla 2. Distribución de los resúmenes según el porcentaje de *omisión* de cada tipo de estructura.

Porcentaje de omisión:	Tipos de estructuras			
	Descriptivas	Causales	Comparativas	Secuencias
(a) 30% ó menos	12	3	7	10
(b) 31% - 70%	0	6	5	2
(c) 71% ó más	0	3	0	0
Total resúmenes	12	12	12	12

Datos de 12 resúmenes de un texto de Biología elaborados por estudiantes de primer año de Ciencias Biológicas de la UNRC, 1990.

Observamos que:

- a) En ningún resumen se omite más del 30% de las estructuras descriptivas.
- b) Las frecuencias de omisión de las estructuras causales y comparativas son similares, aunque con puntajes levemente favorables para las estructuras comparativas (6 resúmenes en

el caso de las estructuras causales y 5 respecto de las comparativas se ubican en un nivel de omisión entre el 31% y el 70%; en ningún resumen se omitió más del 70% de pasajes comparativos, en tanto que hay 3 que exceden ese porcentaje en relación con los pasajes causales).

c) Las frecuencias con que se suprimen las estructuras de secuencias se asemeja a las que fueron halladas para las estructuras descriptivas (10 resúmenes que suprimen menos del 30%, sólo 2 que suprimen entre el 31 y 70% y ningún caso en que las omisiones superen el 70%).

Ahora bien, el análisis individualizado de los resúmenes nos permitió observar que no sólo existen diferencias en las frecuencias con que se usan u omiten los diferentes tipos de estructuras, sino también en las transformaciones que sufre la información que en ellas se presenta y en el tipo de errores que suele asociarse a estas transformaciones. Analizaremos estos problemas en relación con los diferentes tipos de estructuras.

a) *Transformaciones en las estructuras descriptivas.* El problema más frecuente con relación a las estructuras descriptivas es la omisión de las partes del pasaje que confieren precisión a la información. A continuación presentaremos algunos casos que ilustran este tipo de dificultades.

En el texto:

"Al estudiar comparativamente las arterias, venas y el corazón apreciaremos que el *sistema sanguíneo ha sufrido cambios anatómicos de importancia durante la filogénesis*. Estas modificaciones morfológicas condicionan de manera importante la circulación, es decir el camino que sigue la sangre por el sistema vascular y el corazón" (Pisano y Barbieri, 1977, p. 161).¹³

En los resúmenes:

"Sistema circulatorio. Se estudian los cambios anatómicos del sistema sanguíneo; cambios morfológicos que condicionan el camino que sigue la sangre a través del organismo" (Alumno 5).

"El sistema sanguíneo ha sufrido cambios durante la filogénesis" (Alumno 9).

"Comparando las arterias, venas y el corazón, decimos que el corazón sufre cambios anatómicos" (Alumno 10).

Como se ve, los alumnos no parecen tener en cuenta que los cambios de los que se habla tuvieron lugar durante la filogénesis (lo que es importante para un enfoque comparativo como el que adopta explícitamente el autor), o que estos cambios son de tipo anatómico o

¹³. La cursiva es nuestra; se la usa para indicar la parte descriptiva que se examina con más detalle.

morfológico (lo que es también importante porque el autor se basa en esos cambios anatómicos para explicar los diferentes tipos de circulación).

Un tratamiento similar, que lleva en este caso a una expresión errónea en el resumen, es el que se presenta en relación con el siguiente pasaje.

En el texto:

"a) Circulación sencilla, cuando la sangre, al realizar *cada ciclo circulatorio*, pasa una sola vez por el corazón" (Pisano y Barbieri, 1977, p. 162).¹⁴

En los resúmenes¹⁵:

"Circulación sencilla: pasa una sola vez por el corazón" (Alumno 1).

"Sencilla, cuando la sangre pasa una vez por el corazón" (Alumno 2).

"Sencilla, cuando la sangre circula una sola vez por el corazón" (Alumno 5).

Estas expresiones hacen suponer que los estudiantes consideraron innecesario aclarar que en la circulación sencilla la sangre pasa una sola vez por el corazón en *cada ciclo circulatorio*; de este modo el resumen exhibe un error considerable y obvio.

Para apreciar la generalidad de este tipo de tratamiento de las estructuras descriptivas, podemos añadir que sólo un resumen, de los 12 que analizamos, está libre de esta clase de dificultades; en los restantes el problema está presente y en algunos se reitera hasta tres o cuatro veces.

b) Transformaciones en las estructuras causales. La principal transformación respecto de las estructuras causales es la omisión del nexo o de alguno de los términos de la relación causal. Cuando esto ocurre la estructura se transforma en una descripción. Veamos el siguiente ejemplo. En el texto:

"c) Circulación completa, cuando las sangres arterial y venosa cuentan con vías de circulación perfectamente separadas *que impiden* su mezcla" (Pisano y Barbieri, 1977, p. 162).¹⁶

En los resúmenes :

"Completa, cuando la sangre arterial y venosa corren por vías separadas y no se mezclan" (Alumno 7).

"Completa, cuando la sangre de las venas y arterias se conduce por conductos separados *sin mezclarse*" (Alumno 8).

¹⁴. La cursiva es nuestra.

¹⁵. En todos los casos las transcripciones de los resúmenes de los estudiantes se presentan en su forma textual, con errores.

¹⁶. La cursiva es nuestra.

"Completa: cuando la sangre arterial y venosa están separadas" (Alumno 9).

Los casos presentados, donde el nexo causal se sustituye por conjunciones o nexos propios de estructuras descriptivas, no parecen alterar mayormente el sentido del texto, pero nos queda la duda de si se comprende cabalmente la importancia de las vías de circulación separadas respecto del criterio de clasificación de la circulación de la sangre en completa o incompleta.

c) *Transformaciones en las estructuras comparativas.* Respecto de las estructuras comparativas, las transformaciones más comunes consisten en mencionar sólo las semejanzas o sólo las diferencias; o bien, en citar las características propias del objeto estudiado, pero sin consignar las referencias comparativas. Observemos como tratan varios alumnos la siguiente estructura.

En el texto:

"En los Reptiles el árbol arteriovenoso es parecido al que acabamos de describir, pero aparecen modificaciones en el corazón y en sus relaciones con los troncos vasculares principales (...). Una variante importante es que en el ventrículo, se forma un tabique que tiende a dividirlo en dos cavidades, pero de modo incompleto. La otra variante de nota es que la arteria pulmonar y el arco aórtico izquierdo nacen de la 'mitad' derecha del ventrículo y el arco aórtico derecho de la mitad opuesta" (Pisano y Barbieri, 1977, p. 163).

En los resúmenes:

"Reptiles: Se forma un tabique en el ventrículo y lo divide en dos cavidades de modo incompleto.

La arteria pulmonar y el arco aórtico izquierdo nacen de la mitad derecha del ventrículo y el arco aórtico derecho de la mitad opuesta" (Alumno 7).

"En los reptiles el ventrículo se divide en dos cavidades pero de manera incompleta, y la arteria pulmonar y el arco aórtico izquierdo nacen de la "mitad" derecha del ventrículo y el arco aórtico derecho de la mitad opuesta" (Alumno 8).

"En los reptiles en el ventrículo se forma un tabique que tiende a dividirlo. La arteria pulmonar y el arco aórtico izquierdo nacen de la derecha del ventrículo" (Alumno 9).

Los casos seleccionados pretenden mostrar, como lo hicimos respecto de los resúmenes de Educación, una forma de tratar la información en la que se anula la actividad de buscar semejanzas y diferencias. De este modo, los resúmenes retienen los rasgos morfológicos propios del sistema circulatorio de los Reptiles, pero sin compararlos con los de otros Vertebrados respecto del tipo de circulación.

d) *Transformaciones en las estructuras de secuencias.* La información que se expresa en secuencias también fue objeto de algunas transformaciones en los resúmenes. En el texto

que estamos analizando, las secuencias se refieren al circuito o circuitos que recorre la sangre en cada ciclo circulatorio. Para su comprensión correcta es preciso reconocer las estructuras u órganos por los que pasa la sangre y la dirección que sigue en su recorrido. Ahora bien, las características más notorias en la exposición de secuencias en los resúmenes analizados, se refieren precisamente a la omisión de uno u otro de estos aspectos; es decir, los sujetos omiten la mención de la estructura o la mención de la dirección del flujo sanguíneo. En algunos casos se omiten pasos de estas secuencias. A continuación mostraremos algunos fragmentos que ilustran estas modificaciones.

En el texto:

[En las Aves y Mamíferos] La sangre venosa llega a la aurícula derecha por las venas cavas, desde donde pasa al ventrículo del mismo lado. A partir de esta cavidad se inicia la circulación menor, por las arterias pulmonares en su camino de ida, y por las venas pulmonares en su camino de vuelta hasta la aurícula izquierda del corazón. Después de pasar al ventrículo del mismo lado encuentra su camino hacia el circuito mayor, saliendo por el tronco aórtico" (Pisano y Barbieri, 1977, p. 162).

En los resúmenes:

"La sangre venosa llega a la A. D. por las venas cavas, y pasa al ventrículo del mismo lado. A partir de esta cavidad se inicia la circ. menor, y después de pasar al ventrículo del mismo lado empieza la circulación mayor, saliendo por el tronco aórtico" (Alumno 2).

"La sangre venosa llega a la aurícula derecha y pasa al ventrículo del mismo lado, desde allí la sangre parte hacia los pulmones, vuelve al corazón, aurícula izquierda y ventrículo del mismo lado donde es repartida al resto del cuerpo" (Alumno 4).

"La circulación mayor se encuentra primeramente en dos pares de arcos arteriales, los carotídeos y los sistémicos de la aorta" (Alumno 10).

De este modo, aún cuando el porcentaje de omisión de este tipo de estructuras es bastante bajo (en 10 resúmenes se suprime 30% o menos), el modo en que ellas se reproducen en los resúmenes parece indicar que los estudiantes de este grupo no tratan correctamente la información que se expresa en secuencias.

Con el propósito de comparar los resultados respecto del uso de estructuras textuales, consideramos qué proporción del número total de cada tipo de estructura se incluye correctamente, se omite o se transforma dentro de los resúmenes analizados. Para hacer estas comparaciones dividimos el puntaje promedio del grupo de resúmenes respecto de las frecuencias de uso correcto, omisión o transformación de estructuras textuales, por el número total de cada tipo de estructura en el texto. Procedimos de este modo porque el número de pasajes de cada tipo de estructuras era diferente -11 estructuras descriptivas, 8 estructuras causales, 8 estructuras comparativas y 4 estructuras de secuencias- y por consiguiente la sola

mención de sus promedios de uso, omisión o transformación no resultaba comparable¹⁷. En la Tabla 3 presentamos los resultados de este análisis.

Tabla 3. Puntajes comparativos del uso correcto, la omisión y la transformación de diferentes tipos de estructuras textuales en los resúmenes.

Modos de empleo	Tipos de estructuras			
	Descriptivas	Causales	Comparativas	Secuencias
Uso	0,59	0,34	0,35	0,21
Omisión	0,14	0,48	0,30	0,17
Transformación	0,27	0,18	0,35	0,62

Datos de 12 resúmenes de un texto de Biología elaborados por estudiantes de primer año de Ciencias Biológicas en la UNRC, 1990.

Atendiendo a esta comparación podemos decir que las estructuras que los estudiantes usan con más facilidad son las estructuras descriptivas, lo que se observa tanto por el puntaje de uso correcto -que es el más alto-, como por el puntaje de omisiones, que es bajo. Las estructuras causales son las que se omiten con más frecuencia, lo que denota su mayor complejidad. La característica más destacada respecto de las estructuras de secuencias son las frecuentes transformaciones de las que son objeto.

Estos resultados permiten observar que las diferencias principales entre este estudio y los trabajos con alumnos de Educación respecto de esta categoría, se presentan en relación con las estructuras causales y comparativas. En los resúmenes de Educación, las estructuras omitidas con mayor frecuencia de acuerdo al mismo procedimiento, eran las estructuras comparativas (0,76, vs. 0,42 para la estructuras causales). En el texto de Biología, en cambio, la tendencia se invierte (0,48 para las estructuras causales, 0,30 en las estructuras comparativas). También se invierten las tendencias respecto de la transformación de estructuras causales y comparativas. Así, en Educación, en donde es menor la omisión de estructuras causales, hay mayor porcentaje de transformación (0,42 versus 0,18). En cambio, las estructuras comparativas que fueron omitidas con mayor frecuencia por los estudiantes de Educación tienen, en esos resúmenes, un menor porcentaje de transformación que en los resúmenes de Biología (0,08 en Educación vs. 0,35 en Biología). Las estructuras descriptivas, en ambos casos, resultaron las de más fácil manejo.

¹⁷ Los puntajes promedios correspondientes a uso, omisión y transformación son, respectivamente, los siguientes: 6,50; 1,50 y 3,00 respecto de las estructuras descriptivas; 2,75; 3,83 y 1,41 en las estructuras causales; 2,83; 2,41 y 2,75 en las estructuras comparativas; y 0,83; 0,66 y 2,50 respecto de las estructuras de secuencias.

Entendemos que los resultados del trabajo confirman las observaciones realizadas a partir del análisis de resúmenes del texto de Educación en los siguientes aspectos: a) La probabilidad de que una idea sea incluida en el resumen parece estar afectada por el tipo de estructura textual en que se presenta. b) Los alumnos de nivel universitario, en los grupos estudiados, tienen dificultades para tratar las estructuras causales y comparativas que son propias de los textos expositivos. c) La información expuesta en estructuras causales y comparativas es frecuentemente omitida en los resúmenes. d) La información expuesta en estructuras causales y comparativas es, con frecuencia, objeto de transformación. Relaciones causales y comparaciones se exponen como descripciones y, de este modo, la información pierde precisión.

Tratamiento de los contenidos del texto.

Entendiendo que un buen resumen debe presentar una versión abreviada, coherente y fiel del material que se está procesando, las pautas para el análisis se encaminaron a observar las características de esas nuevas versiones. Atendimos especialmente a la selección de las ideas importantes, a la elaboración de inferencias o invención de ideas implícitas y a la integración de esas ideas en macroproposiciones.

a. Selección de ideas importantes. Respecto del proceso de selección de la información, el análisis mostró que un solo resumen de los 12 que analizamos incluyó más del 80% de las ideas importantes (33 de las 39 ideas que deberían formar parte del resumen); la mayoría (7 resúmenes de los 12) retoma entre un 50 y un 70% y 4 de los 12 resúmenes restantes retoman entre el 71 y 80%.

b. Elaboración de inferencias. La elaboración de inferencias o invención de ideas implícitas resultó un tipo de estrategia muy poco usada. Si bien hay 5 resúmenes (42% de este grupo) en que se hacen inferencias, éstas son de bajo nivel de elaboración; además, en ningún caso se presenta más de una proposición de este tipo.

c. Elaboración de macroproposiciones. De las 16 macroproposiciones que tomamos como base para el análisis, los resúmenes presentan un promedio de 8,16. Un solo resumen incluye 13 macroproposiciones (poco más del 80%); la mayoría (7 resúmenes de 12) alcanza a elaborar entre 8 y 10 (50 al 70%) y en los restantes sólo se elaboran entre 4 y 7 macroproposiciones (25 al 43%).

En síntesis, los resultados muestran que la mayoría de los alumnos reproduce entre el 50 y el 70% de la información importante; la elaboración de inferencias es baja o nula y no toda la información importante seleccionada se integra en macroproposiciones.

Comparando nuevamente los resultados de este trabajo con los resultados hallados en los resúmenes de un texto de Educación, observamos que: a) En ambos casos hay dificultades para seleccionar la información importante. Los alumnos, además de suprimir información trivial o redundante, omiten información que es esencial para mantener la identidad del mensaje que se resume. Los resúmenes de Biología fueron, en este sentido, algo superiores; la mayoría (58% de los resúmenes) logra seleccionar entre el 50 y el 70% de información importante, mientras que en los resúmenes de Educación, la mayoría (54% de los resúmenes) no supera el nivel de 50% de ideas importantes. b) La elaboración de inferencias es escasa o nula en ambos grupos. Ningún alumno en el caso de los resúmenes de Biología y un solo caso en los resúmenes de Educación, incluye más de una idea implícita. c) No toda la información importante seleccionada para su inclusión en el resumen se presenta de manera integrada. En ambos casos, la mayoría de los resúmenes (el 75% en Educación y el 83% en Biología), no supera un nivel del 60% de elaboración de macroproposiciones.

Integración de la información

Otro aspecto que analizamos en los resúmenes fue la integración y coherencia del discurso. Atendimos a la conformación interna de oraciones y párrafos, así como a los nexos entre párrafos u organización general de la exposición.

Entre los problemas referidos a la conformación de oraciones y párrafos observamos que, en algunos casos, la estructura sintáctica se ve alterada de tal modo que se vuelve imposible obtener sentido de ellas. Observemos, a modo de ejemplo, los siguientes casos.¹⁸

"El seno venoso comunica ahora con ambas aurículas y estas con el ventrículo. Se observan las circulaciones menor y mayor. La menor, (en sangre venosa) llega al seno venoso por 3 venas, de este pasa a la aurícula derecha y de allí al ventrículo, de este sale a los pulmones de la que regresa por venas que termina en la aurícula izq. Al poseer un solo ventrículo, de la aurícula izquierda vuelve a pasar por el ventrículo antes de salir al cuerpo" (Alumno 6).

"d) Circulación incompleta: todo lo contrario, los dos tipos de sangre tienen que pasar por cavidades o conductos lo que se produce por una 'impurificación' de la sangre arterial"

¹⁸. Recuérdese que se trata de una transcripción textual, con errores.

(Alumno 10).

Problemas de este tipo se presentan en 11 de los 12 resúmenes analizados y en la mayoría de los casos (7 resúmenes -58%-) se reitera entre 3 y 6 veces.

En cuanto a la conformación de los párrafos, volvimos a encontrar lo que llamamos una organización anómala; es decir, una fragmentación excesiva de la exposición -cuando se separan ideas que para su comprensión debieran permanecer unidas-, o la inclusión dentro de un mismo párrafo de ideas que no están relacionadas. Casos bastante característicos fueron los resúmenes donde se separaban en párrafos diferentes los pasos o etapas de una secuencia breve. La mitad de los resúmenes presentó este tipo de problemas.

Junto a la dificultad recién señalada se presenta también el de la mención incompleta del referente del que se está hablando; problema que observamos en 11 de los 12 resúmenes analizados. Con menor frecuencia, en 4 resúmenes (33%), se encuentra la omisión del referente. Los fragmentos que transcribimos a continuación muestran estos problemas.

"El arco aórtico izquierdo recoge sangre venosa. El a. o. d. recoge sangre arterial. 2 arcos confluyen y forman la arteria aorta dorsal, donde se mezclan los dos tipos de sangre" (Alumno 2).

"En Anfibios adultos y en Reptiles hay circulación doble e incompleta.

El corazón de los anuros además de las variedades que poseen los peces, presentan una aurícula doble.

El seno venoso se comunica con la aurícula derecha y las dos aurículas con el ventrículo" (Alumno 3).

"b) en los Anfibios adultos y Reptiles se encuentra la circulación doble e incompleta. en los anfibios hay los mismos compartimientos que en los peces pero aparece una aurícula doble gracias a la interposición de un tabique el seno venoso comunica con la aurícula derecha y las 2 aurículas con el ventrículo" (Alumno 11).

Comparados los resultados de este trabajo con el que hicimos con estudiantes de Educación, observamos que: a) En los resúmenes de Biología se encuentran similares dificultades para integrar la información. b) Los problemas referidos a la organización de las oraciones, aunque comunes a ambos grupos, se presentan con frecuencias diferentes; afectan al 40% de los resúmenes de Educación pero a un 90% de los resúmenes del texto de Biología. c) Los problemas en la organización de los párrafos son igualmente comunes a ambos grupos de resúmenes, pero se presentan -nuevamente- con valores superiores para el caso de los resúmenes de Biología (50% vs. 26%). d) Las dificultades para establecer relaciones entre párrafos, tan importantes para lograr un escrito coherente e integrado, son comunes e

igualmente altas para ambos grupos (91% en los resúmenes de Biología, 96% en los resúmenes de Educación).

Distorsiones en la información

Las distorsiones en la interpretación de la información se presentaron, como esperábamos, ligadas a una exposición incompleta de las ideas. La supresión de precisiones, de términos de comparación y especialmente de rasgos que contribuyen a delimitar a los referentes o sus propiedades es fuente de la mayor parte de las ideas erróneas que encontramos en los resúmenes. Obsérvese, por ejemplo, de qué manera se distorsiona la información en los siguientes párrafos.

"La sangre venosa llega a la A.D. por las venas cavas y pasa al ventrículo del mismo lado. A partir de ésta cavidad se inicia la cir. menor, y después de pasar al ventrículo del mismo lado empieza la circulación mayor, saliendo por el tronco aórtico" (Alumno 2).

"Circulación incompleta: cuando hay una mezcla en alguna parte del organismo de la sangre arterial" (Alumno 6).

Los problemas de este tipo fueron muy frecuentes. En 10 de los 12 resúmenes analizados, esta clase de error se reitera en 3 o más oportunidades, con casos extremos (4 resúmenes -33%-) donde el problema se observa entre 7 y 11 párrafos.

Otro tipo de error, la expresión de ideas que distorsionan el significado del texto, se presentó en 4 resúmenes -33%- y nunca más de una vez en un mismo resumen.

Un último aspecto a señalar en relación con las distorsiones de la información es la dificultad para interpretar correctamente los criterios de clasificación empleados por el autor para delimitar los cuatro tipos de circulación de la sangre. Sólo un resumen los consigna correctamente, en 6 resúmenes se los omite y en 5 se los confunde o expresa erróneamente.

Comparando estos resultados con los que hallamos en los resúmenes de Educación observamos que la principal fuente de distorsiones de la información, en los resúmenes de ambos grupos, es la expresión incompleta de las ideas. Esto puede apreciarse en el 83% de los resúmenes del texto de Biología y en el 70% de los resúmenes de Educación.

Manejo de la lengua escrita

Las dificultades que hemos señalado en los apartados anteriores no nos permiten albergar dudas respecto de las dificultades que plantea, a los estudiantes universitarios de los

grupos estudiados, el manejo de la lengua escrita. Como ya lo mencionáramos, la omisión y sustitución incorrecta de términos, el mal empleo de los signos de puntuación y las deficiencias en la estructura sintáctica de las oraciones son problemas muy frecuentes en los resúmenes.

Problemas de omisión de términos se observaron en 10 de los 12 resúmenes (83%); las sustituciones incorrectas se presentaron en 6 resúmenes (50%) y las dificultades en los signos de puntuación en 4 resúmenes (33%).

Curiosamente, esos problemas no parecen ligarse estrictamente a un intento o ensayo para presentar el tema dentro de un marco conceptual o lenguaje propio, lo que sin duda exige habilidades específicas. Por el contrario, los problemas en la redacción de los resúmenes parecen reflejar cortes o supresiones arbitrarias en transcripciones literales del pensamiento del autor; transcripciones que tampoco se señalan expresamente. Estimamos que los párrafos que transcribimos a continuación permitirán al lector apreciar la gravedad de las dificultades que estamos señalando.

"en los reptiles aparecen modificaciones en el corazon. en el ventriculo se forma un tabique que lo divide de forma incompleta. y la arteria pulmonar y el arco aórtico nacen en la mitad. derecha del ventriculo. y el arco aortico de la mitad opuesta. lo cual contribuye a que la sangre arterial se mantenga mas purificada; el arco aortico izquierdo recoge sangre venosa y el derecho sangre arterial, los dos arcos aorticos. forman la arteria aorta. donde los dos tipos de sangre se mesclan" (Alumno 5).

"c) En aves y mamíferos encontramos circulación doble y completa, se conservan los dos circuitos, la circulación menor y la mayor. Y es completa porque se forma un tabique ventricular. La mitad derecha del corazón doble pasa sangre venosa y por la izquierda sangre arterial.

Los vasos principales se asemejan al de los Reptiles menos la arteria aorta. En aves persiste cayado del lado derecho y mamíferos del lado izquierdo.

La sangre venosa llega a la aurícula derecha por las venas cavas. A partir de allí se inicia la circulación menor y, por las arterias pulmonares de ida y por la aurícula izquierda el camino de vuelta. Despues de pasar el ventrículo sale por el tronco aórtico" (Alumno 10).

"En Reptiles es similar pero con modificaciones como por ej.: -el ventrículo tiende a dividirse en dos cavidades por un tabique incompleto.

- La arteria y arco aórtico nacen en la mitad opuesta. el arco aórtico derecho recoge la sangre venosa. y el derecho la arterial, las cuales se mezclan por fusión de los arcos en una vena" (Alumno 12).

Continuando con las comparaciones diremos que las dificultades en el manejo de la lengua escrita, que hemos descripto como omisiones y sustituciones incorrectas de términos y mal empleo de los signos de puntuación, fueron problemas comunes a los resúmenes de ambos grupos. Las diferencias se presentan sólo en las frecuencias con que tales dificultades se presentan. En este sentido, las principales diferencias se encuentran en relación con la

omisión de términos, que se observa en el 40% de los resúmenes de Educación y asciende al 83% en los resúmenes de Biología. En los otros aspectos las diferencias son menores: el 46% de los resúmenes de Educación y el 50% de los resúmenes de Biología presentan sustitución incorrecta de términos, en tanto que el mal uso de los signos de puntuación se presenta en el 27% de los resúmenes de Educación y en el 33% de los resúmenes de Biología.

Discusión de resultados

En esta sección presentaremos posibles explicaciones de los resultados de nuestros trabajos sobre elaboración de resúmenes. Con este propósito argumentaremos acerca de la posibilidad de que los problemas que observamos en la elaboración de resúmenes, en los diferentes grupos de estudiantes y en diferentes áreas del conocimiento, estén reflejando un déficit conjunto en diferentes variables de la comprensión textual. Atenderemos especialmente a las estrategias cognoscitivas que orientan las interacciones entre sujeto y texto en la elaboración de resúmenes; a la incidencia de los conocimientos del lector acerca del área de conocimientos sobre la que versa el texto por resumir; y a la interpretación y control de la tarea de elaboración del resumen por parte del estudiante. La complejidad del proceso de comprensión de la lectura, y la variada gama de factores que en él intervienen, nos hacen pensar que las dificultades observadas pueden estar reflejando un déficit conjunto en diferentes tipos de conocimientos previos del lector.

Relaciones entre características de los resúmenes y estrategias cognoscitivas.

Uno de los propósitos de nuestros trabajos sobre la elaboración de resúmenes había sido llegar a explicar los problemas en la comprensión de la lectura, como un déficit de estrategias cognoscitivas para tratar la información y aprender de los textos escritos. Pensamos ahora, que la explicación de los problemas hallados no puede restringirse al ámbito de las estrategias cognoscitivas. Sin embargo, creemos que puede resultar de alguna utilidad

la discriminación de estrategias de lectura, cuya carencia o uso incorrecto parece contribuir a la manifestación de las dificultades que hemos detectado en los resúmenes y, por consiguiente, a ocasionar problemas en la comprensión. Es en este sentido en que nos parecen plausibles las interpretaciones siguientes:

1) La ausencia de información referida a aspectos contextuales, en los resúmenes analizados, puede explicarse por una deficiente aplicación de la estrategia de *muestreo* o *selección*. Según Goodman (1984), cada lector selecciona las partes del texto a las que prestará atención; es decir que no se leería todo el texto, sino una 'muestra' de él. Pensamos que probablemente los datos referidos a la emisión del texto, tales como autor, país, fecha de edición, queden fuera del muestreo que realiza el alumno y en consecuencia estos datos sean omitidos también en sus resúmenes. En otros términos, pareciera que los alumnos no incluyen en sus resúmenes referencias al contexto de emisión, porque no leen estos datos en el texto.

Podríamos añadir que ciertos aspectos de la clase y de los materiales que se utilizan para la lectura, pueden llevar a este tipo de muestreo. Así por ejemplo, el frecuente uso de fotocopias, sin datos de autor ni de edición, puede estar favoreciendo este tipo de tratamiento de la información.

2) Parece igualmente plausible atribuir la escasa presencia de proposiciones relativas a información que no está expuesta de modo explícito en el texto, a las dificultades para emplear lo que Brown *et al.*, (1981) llaman estrategia de *invención*. Esta estrategia, como la de *inferencia* (según la describimos a través de los trabajos de Anderson y Pearson, 1984; Goodman, 1984; Rumelhart y Ortony, 1977), se utiliza en todos los casos donde el sujeto, sobre la base de lo que ya conoce, conjetura porciones de información que resulta necesaria para lograr una interpretación acabada del texto, pero que no está expresamente enunciada en él. El uso limitado de subtítulos u otros organizadores conceptuales elaborados por el propio alumno, podría también relacionarse con dificultades en la aplicación de las estrategias citadas.

También es posible apelar, como explicación de las dificultades señaladas, a características de la clase que llevan a este tipo de procesamiento. Nos referimos a las preguntas, orales o escritas, que se le plantean a los estudiantes. Es posible que si las preguntas que hace el profesor se orientan con mayor frecuencia a la información explícita, el alumno dirija su atención principalmente a este tipo de información. Podemos mencionar aquí las conclusiones de un trabajo de Pearson y Gallagher (1983), donde se observa que las

preguntas planteadas más frecuentemente, tanto por los docentes como por los libros de texto, son de tipo literal y que, paralelamente, los estudiantes muestran una mayor facilidad para responder a este tipo de cuestiones que a preguntas que requieren elaboración de inferencias. Igualess conclusiones se presentan en un trabajo de Gibaja (1986), donde se argumenta: "Si los niños saben que únicamente se espera de ellos que recuerden los detalles de la lectura y los repitan, se limitarán a memorizar información y no harán ningún esfuerzo por penetrar en el contenido conceptual" (Gibaja, 1986, p. 130). Entendemos que la reticencia para incluir en los resúmenes la información que no está explícita en el texto, puede acrecentarse cuando los requerimientos de la clase sólo exigen un procesamiento superficial de la información. El esfuerzo mental que requiere la elaboración de inferencias no sería imprescindible para responder satisfactoriamente a los requerimientos académicos más frecuentes.

3) Los problemas para tratar oraciones o párrafos que aportan precisiones de ideas más generales, hallarían su explicación en el uso insuficiente de estrategias de *control*. En los trabajos que hemos revisado sobre el papel del control durante el proceso de comprensión del texto (Baker y Brown, 1984; Goodman, 1984; Scardamalia y Bereiter, 1984; Wade y Reynolds, 1989), se considera que el lector debe ir controlando sus interpretaciones. Como expone claramente Goodman, durante la lectura el lector va construyendo una representación mental hipotética del texto. Estas representaciones, que se basan tanto en información explícita ya leída como en las anticipaciones y predicciones elaboradas por el propio sujeto, deben ser *confirmadas*, como un modo de controlar la propia comprensión. En este sentido, es probable que algunos alumnos elaboren sus hipótesis a partir de las oraciones iniciales del párrafo y tengan luego dificultades u omitan llanamente el control de sus interpretaciones. Si éste fuese el caso, los pasajes donde las proposiciones iniciales no coinciden con el significado total del mismo resultarían distorsionados. Cabe también la posibilidad de que los estudiantes controlen adecuadamente sus hipótesis o interpretaciones iniciales, pero en el caso de que no fuesen confirmadas, tengan dificultades para implementar estrategias de *corrección o reparación*. Entre los medios más apropiados para realizar la corrección se suelen citar la *relectura* (también denominada *lookback* por Scardamalia y Bereiter, 1984 y por Gamer y Chou Hare, 1984) y el *pensar* acerca de la significación asignada a las porciones ya leídas del material. De este modo, pensamos que los problemas relativos a la falta de precisión y distorsiones en la información podrían estar relacionados con estrategias cognoscitivas relativas al control y corrección de las interpretaciones asignadas inicialmente al texto.

4) Las dificultades para establecer relaciones entre párrafos (observadas al analizar la

integración de la información en los resúmenes) podría a su vez explicarse por la aplicación de lo que Scardamalia y Bereiter (1984), denominan estrategias de procesamiento *inmaduras*. Esas estrategias son descritas como procesos de *paso único* (*single pass*), en los que cada proposición es cotejada con los conocimientos previos del lector y categorizada como importante o no, pero con poca actividad tendiente a comparar esa idea con ideas anteriores o posteriores en el texto. La abundancia de información organizada en estructuras descriptivas que hallamos en los resúmenes analizados, también podría deberse al uso de estrategias de procesamiento de paso único, puesto que no requiere de mayores comparaciones o revisiones de la información presentada en pasajes anteriores o posteriores. Esto explicaría, asimismo, que el empleo de estructuras causales o comparativas, donde es imprescindible establecer relaciones entre dos o más partes del texto, se vea seriamente limitado.

En síntesis, los resultados del estudio nos muestran que los alumnos universitarios tienen dificultades para tratar la información y que ellas pueden explicarse, en parte, en función de las estrategias de aprendizaje que regulan las interacciones entre lector, texto y contexto durante el proceso de comprensión.

Relaciones entre características de los resúmenes y los conocimientos previos del estudiante.

Al profundizar el estudio sobre el papel del lector en la elaboración del significado del texto, empezamos a planteamos las dificultades que entrañaría el intento de interpretar los problemas de comprensión, exclusivamente en base a déficits en las estrategias cognoscitivas. Como ya lo señaláramos, las investigaciones sobre la lectura, en las dos últimas décadas, han demostrado el papel de los conocimientos previos del lector, tanto respecto del vocabulario y área temática, como de la estructura propia del texto a resumir (Anderson, 1977a y b; Brown *et al.*, 1981; Meyer, 1984; Paris, Lipson y Wixson, 1983; Piccolo, 1987; van Dijk, 1983; Voss, 1984). Empezamos entonces a preguntarnos si las diferencias en conocimientos previos del lector podrían reflejarse en las características de los resúmenes. Enfocamos este problema a través del estudio de resúmenes de un texto muy familiar, tanto por su estructura -narrativa-, como por su vocabulario e índole del tema. De este modo, seleccionamos un cuento del poeta latino Ovidio titulado *Filemón y Baucis* (Anderson Imbert, 1977) y se trabajó con los mismos estudiantes universitarios con quienes se había tratado el texto sobre la Ilustración. Los procedimientos seguidos para recabar los resúmenes fueron

también similares a los que se utilizaron en aquella oportunidad. La elaboración de los resúmenes del cuento se realizó 5 meses después que los resúmenes sobre el texto de la Ilustración.

Analizamos los resúmenes del cuento sobre la base de las seis categorías generales delimitadas para el análisis de los resúmenes de los textos anteriores. Una vez analizados los resúmenes del cuento en base a esas categorías, se compararon los resultados relativos a los dos tipos de texto. A continuación comentaremos brevemente las diferencias más notorias que pudieron observarse entre los resúmenes de ambos textos.

1) Si bien las referencias a aspectos contextuales son todavía escasas en los resúmenes del cuento, éstas se dan con frecuencias mayores que las observadas en los resúmenes del texto sobre la Ilustración. Seis de 57 resúmenes del cuento -10%- y 1 de 76 resúmenes sobre la Ilustración presentan ese tipo de información.

2) Los resúmenes del cuento muestran un mejor tratamiento de las relaciones causales y comparativas. Esto pudo observarse, por una parte, en el hecho de que en los resúmenes del cuento hay un mayor número de pasajes que adoptan estos tipos de estructura textual. Por otra parte, se observó que el contenido ideativo de los pasajes causales y comparativos del cuento, se suprime con menor frecuencia durante la elaboración de los resúmenes. Así, usando nuevamente un procedimiento¹⁹ para comparar los textos con diferente número de pasajes de cada tipo, observamos que los puntajes de presencia correcta de pasajes causales y comparativos, en el texto sobre la Ilustración son de 0,15 y 0,17 respectivamente; en tanto que en los resúmenes del cuento y para el mismo tipo de estructuras, estos puntajes, son de 0,20 y 0,57. Paralelamente, la supresión de pasajes comparativos es mucho menor en los resúmenes del cuento que en los del texto sobre la Ilustración, siendo los puntajes respectivos de 0,17 y 0,76.

3) Respecto del tratamiento de los contenidos del texto, los resúmenes del cuento muestran, proporcionalmente, mayor número de ideas importantes, explícitas e implícitas, mayor elaboración de macroproposiciones y mayor presencia de proposiciones que contribuyen a precisar la información. Los puntajes comparativos, para los resúmenes de ambos textos, son: en la selección de ideas importantes explícitas e implícitas, de 0,48 y 0,01 respectivamente para el texto sobre la Ilustración y de 0,64 y 0,24 en los resúmenes del

¹⁹. Se trata del mismo tipo de procedimiento que usamos para comparar el uso, la omisión y la transformación de distintos tipos de estructuras textuales, en los resúmenes de Biología.

cuento. Como se ve, la inferencia de ideas implícitas es claramente superior. Igualmente superiores son los puntajes promedio de elaboración de macroproposiciones e inclusión de proposiciones que precisan la información: 0,46 y 0,42 respectivamente en los resúmenes del texto sobre la Ilustración, mientras que para los resúmenes del cuento los puntajes correspondientes a los mismos aspectos y orden son de 0,74 y 0,52.

4) La integración de la información es otro aspecto que diferencia a los resúmenes del cuento de los resúmenes sobre la Ilustración. Las dificultades para establecer relaciones entre párrafos sólo se presentan en 16 de los 57 resúmenes del cuento (28%); en tanto que en los resúmenes sobre la Ilustración las dificultades se habían presentado en 73 de los 76 resúmenes analizados (96%).

5) De manera similar a lo observado para las categorías anteriores, los resúmenes del cuento resultan también mejores respecto de la interpretación y preservación del significado del texto. Las distorsiones en la interpretación de la información, que observáramos en los resúmenes sobre la Ilustración y que atribuyéramos a la omisión de pasajes de mayor complejidad textual (estructuras causales o comparativas, precisión en la información), se presentan con menor frecuencia en los resúmenes del cuento. Concretamente, problemas de esta naturaleza se presentan en algo más del 80% de los resúmenes sobre el texto expositivo, pero disminuyen a un 52% en los resúmenes del cuento.

6) A diferencia de lo observado respecto de los resultados comentados hasta aquí, el análisis de los resúmenes desde el punto de vista de las restricciones en el uso de la lengua escrita no mostró diferencias favorables para los resúmenes del cuento. Dificultades tales como omisión de palabras y sustitución incorrecta de términos, alteraciones en la estructura sintáctica de las oraciones y empleo incorrecto de los signos de puntuación, se hallaron en más del 70% de los resúmenes para ambos tipos de textos. Entre las dificultades mencionadas, únicamente la sustitución incorrecta de términos se presentó con menor frecuencia entre los resúmenes del cuento, donde sólo se la observa en 11 casos de 57 (19%). En los resúmenes sobre la Ilustración, en cambio, la dificultad se halló en 35 resúmenes entre 76 (46%). Este resultado podría estar mostrando el mayor conocimiento del vocabulario utilizado en el cuento, por parte de los estudiantes.

En síntesis, si se exceptúan las dificultades para expresarse por escrito, comunes a los resúmenes de ambos tipos de texto, los resúmenes del cuento resultan substancialmente mejores que los resúmenes del texto sobre la Ilustración. Nuestra interpretación de estos

resultados es que el mayor conocimiento acerca del área sobre la que versa el texto -un cuento de amor en el que acontecen acciones familiares de hospitalidad, venganza y recompensas-, permite una mejor comprensión por parte de los estudiantes. Es posible que al disponer de conocimientos previos acerca del tema, del vocabulario y de la estructura narrativa, los estudiantes puedan usar mejor sus estrategias cognitivas y, de este modo, hacer un procesamiento más profundo de la información. Aún cuando el tiempo transcurrido entre la elaboración de los resúmenes sobre la Ilustración y los resúmenes del cuento (5 meses) podría eventualmente haber mejorado el desempeño intelectual de los alumnos, creemos que es razonable atribuir las diferencias observadas a la relación entre texto y conocimientos previos de los estudiantes. Apoyarían esta interpretación los resultados de un trabajo de Bono (1991), con estudiantes de cursos avanzados de las carreras del área Educación, en la misma universidad en la que hicimos nuestro trabajo. En ese estudio se halló una persistencia, aunque en forma algo más atenuada, de las dificultades observadas entre los estudiantes de los primeros cursos con los que trabajamos.²⁰

Cómo interpretan los estudiantes la tarea de elaboración de resúmenes.

Un tópico de interés dentro de los desarrollos de la psicología cognoscitiva es el que se refiere a la interpretación que hace el alumno de las tareas instructivas. Al reseñar los aportes de esta corriente para el estudio del aula, Gibaja (1991) observa que la manera en que el alumno interpreta las tareas escolares influye en las operaciones intelectuales que éste emprende y por consiguiente en los resultados de su aprendizaje. Convencidos de la importancia de estos planteos, intentamos ampliar nuestras explicaciones acerca de las dificultades observadas en la elaboración de resúmenes a través del análisis de las representaciones que tienen los estudiantes respecto de la tarea de resumir un texto. Este tipo de análisis, que se encuadra dentro de los estudios de los aspectos metacognitivos en el proceso de lectura, ya había sido previsto al iniciar el trabajo con los estudiantes de Educación, en el año 1987. Con ese propósito habíamos solicitado a los estudiantes que

²⁰ Se trata de un proyecto de investigación implementado con una beca del Consejo de Investigaciones Científicas y Tecnológicas de la Provincia de Córdoba. El estudio se llevó a cabo en la Universidad Nacional de Río Cuarto, en los años 1990 y 1991, con estudiantes del Departamento de Ciencias de la Educación a quienes se les solicitó el resumen de un texto. Como directora de esa beca facilité a Adriana Bono las categorías de análisis usadas para el estudio de los resúmenes del texto de la Ilustración; es por ello que los resultados de ese trabajo resultan apropiados para la comparación.

elaboraran un informe acerca de los procedimientos que habían seguido para resumir el texto sobre la Ilustración, durante el desarrollo de la clase destinada al trabajo de investigación. Obtuvimos datos de 71 estudiantes de primer año, que formaban parte del grupo de 76 alumnos con los que iniciamos el trabajo. La consigna para esta tarea fue presentada en forma oral en la clase siguiente (una semana después de la que se habían elaborado los resúmenes). Se pidió a los alumnos que: a) explicaran en la forma más detallada que les fuese posible, de qué manera habían procedido para resumir el texto sobre la Ilustración; b) que indicaran si los procedimientos que habían utilizado respondían a sus formas habituales de resumir. Se les solicitó también que si existían diferencias, las hicieran explícitas.²¹ Las respuestas a estas preguntas nos permiten conocer de qué manera los estudiantes interpretaron la tarea de resumir el texto y también elaborar algunas explicaciones acerca de la naturaleza de las dificultades halladas en los resúmenes.

Quienes han estudiado el proceso de elaboración de resúmenes, coinciden en señalar que esta tarea exige la efectivización de procesos de reducción y reconstrucción de la información (Brown *et al.*, 1981; Garner, 1987; Mandl y Schnotz, 1985; van Dijk, 1983). Para resumir es necesario *suprimir* información trivial o redundante, *generalizar* conceptos o acciones y *seleccionar* las partes más importantes del texto (Brown *et al.*, 1981). Como resultado de estas acciones el sujeto elabora una nueva versión del texto, pero esa elaboración requiere también de la particularización y especificación inherentes a los procesos constructivos o generativos (van Dijk, 1983). De este modo, la tarea de resumir requiere por parte del estudiante tomar decisiones acerca de cuáles son las ideas que debería incluir y cuáles las que conviene dejar de lado.

El análisis de las respuestas de los estudiantes mostró que si bien el resumen forma parte de los procedimientos habituales de estudio (en el grupo considerado 50 de los 71 alumnos informan que los utilizan habitualmente), las ideas acerca de sus requerimientos son muy restringidas. Así, mientras el 98% de los estudiantes (70 entre 71 informes) reconoce que para hacer un resumen hay que identificar las ideas importantes del texto, sólo un 21% (15 entre 71 informes) acepta la necesidad de elaborar o producir un escrito coherente e integrado, y ninguno menciona el requerimiento de fidelidad respecto del pensamiento del autor. Estos

²¹ En rigor de verdad, solicitamos a los alumnos que explicaran de qué manera habían procedido para resumir el texto sobre la Ilustración y para estudiar un texto sobre los Pedagogos más importantes del Siglo XVIII. Como el estudio se centró luego exclusivamente en la tarea de elaboración de resúmenes, nos referiremos únicamente a las respuestas acerca de esta tarea y en referencia al texto sobre la Ilustración. El artículo *Metacognición y Estrategias de Aprendizaje* (Rinaudo, 1993) presenta un análisis más completo del trabajo realizado en relación con estos problemas.

datos pueden ayudarnos a interpretar las deficiencias que se hallan reiteradamente en los resúmenes de estudiantes universitarios.

Pensamos que si el sujeto entiende el resumen como una tarea de reducir información, es posible que preste mayor atención a los procesos reductivos y descuide los procesos generativos que apuntan a la elaboración de su versión del texto. Esto nos permitiría comprender porqué los resúmenes analizados presentan un nivel tan alto de omisión de ideas importantes. Por otra parte, este descuido de los procesos generativos, puede llevar a alterar el mensaje del autor cuando se omiten las especificaciones y particularizaciones que resultan relevantes desde el punto de vista de la precisión de la información. Cuando se trata de textos informativos, la fidelidad de la interpretación debería ser objeto de especial consideración.

Otro aspecto de interés en los informes de los alumnos respecto de sus procedimientos para elaborar resúmenes tiene que ver con el modo en que controlan o regulan la ejecución de esta tarea. Muy pocos estudiantes parecen involucrarse en actividades de control o autorregulación durante la elaboración de resúmenes; en los casos en que esto ocurre -sólo 18 entre 71 estudiantes (25%) informan acerca de algún tipo de control o autorregulación-, la atención del alumno se dirige con mayor frecuencia a observar si comprende el texto. Únicamente 7 estudiantes (10%) dicen que orientan las acciones de control hacia el texto del resumen. Este déficit en la conciencia de los aspectos de la tarea que deben someterse a control en las diferentes etapas del resumen, puede también ayudarnos a entender algunas de las dificultades halladas. Parece plausible atribuir a esta falta de control del texto del resumen -como ya lo hemos sugerido al tratar las relaciones entre las dificultades halladas en los resúmenes y el uso de estrategias-, los errores más flagrantes respecto de la omisión del referente de las oraciones, las ideas incompletas que llevan a distorsiones en la información y las deficiencias en la redacción del resumen (omisión de términos, problemas con la estructura sintáctica de las oraciones...).

En estrecha relación con las actividades de control o autorregulación, que señalábamos recién, está el problema de la flexibilidad o adecuación de las estrategias cognoscitivas a la tarea requerida. La adecuación conciente de un procedimiento a las demandas específicas de un texto o tarea académica, es lo que le confiere a éste su carácter estratégico. Si el procedimiento se aplica en forma ciega, uniforme y sin mayor control o regulación, no es apropiado considerarlo como una verdadera estrategia de aprendizaje. Analizados desde esta perspectiva, sólo 4 informes (menos del 10%), incluyen referencias

acerca de algún intento de adecuar los procesos de elaboración del resumen a los textos que deben tratar. En estos casos los alumnos mencionan adecuaciones en los procesos según el tamaño del texto, el tiempo de que disponen y la importancia y tipo de contenido.

Es probable que la falta de conciencia respecto de la flexibilidad que debería caracterizar a una estrategia de aprendizaje, tenga que ver con el tratamiento indiferenciado que se aplica a diferentes tipos de contenidos y a diferentes tipos de estructuras textuales. De aquí, posiblemente, las dificultades para tratar en forma adecuada las estructuras causales, comparativas y de secuencias, propias de los textos expositivos. De naturaleza similar podrían ser las dificultades para resumir textos donde la información se presenta en forma muy condensada. En estos casos, como ocurrió con el material que habíamos utilizado en nuestro trabajo con los estudiantes de Biología (Pisano y Barbieri, 1977), el alumno debe decidir hasta qué punto puede suprimir información sin quitar ideas importantes para el desarrollo del tema, ni precisión a la información. En estos casos, el uso flexible de la estrategia advertiría al estudiante acerca de los problemas que puede presentar, desde el punto de vista de la fidelidad del texto, un empleo poco cuidadoso de la regla de supresión. De este modo, el conocimiento de las condiciones en que es pertinente usar una u otra estrategia y de cómo debe adecuársela al material en estudio, parece imprescindible para desempeñar adecuadamente este tipo de tareas.

En síntesis, el análisis de los resúmenes y las interpretaciones que esbozamos nos llevan a considerar la posibilidad de que los estudiantes universitarios se vean ante un déficit conjunto de conocimientos y de estrategias para tratar la información. El conocimiento de base y las habilidades específicas requeridas para el estudio de textos en los primeros años de la universidad, no parecen desarrollarse convenientemente en los niveles educativos anteriores. Apoyarían estas conclusiones los resultados de otros investigadores que consideran que la habilidad para elaborar un resumen escrito adecuado de un texto largo -tarea que se correspondería con los requerimientos habituales de un estudiante universitario-, se desarrolla tardíamente. Voss (1984) observa que aún cuando podría esperarse que en la edad del College los sujetos fuesen capaces de construir una representación adecuada de un texto, los resultados de su estudio revelaron que sólo los estudiantes de alta habilidad pudieron hacerlo. La construcción de la representación mental de un texto, afirma Voss, debe ser concebida como una función conjunta de los conocimientos relacionados al área temática y de las

estrategias cognoscitivas empleadas en el procesamiento de la información (Voss, 1984). En este mismo sentido, los estudios de Scardamalia y Bereiter (1984) han concluido que cuando los estudiantes tratan de aprender de textos escritos, a menudo trabajan bajo déficits combinados de un conocimiento limitado del tema y del género que están leyendo.

Por último, nos parece que la extensión, persistencia e índole de las dificultades halladas, merecen un estudio detenido de las posibilidades de incluir, en la enseñanza universitaria, alguna asistencia especial a los alumnos, con el propósito de facilitar sus aprendizajes y tender al logro de desempeños académicos más aceptables.

CAPÍTULO 6

ENSEÑANZA DE ESTRATEGIAS PARA FAVORECER LA COMPRENSIÓN DE LA LECTURA EN LA UNIVERSIDAD

Al concluir nuestro estudio sobre la elaboración de resúmenes, en el capítulo anterior, hemos argumentado acerca de la necesidad de implementar, en los primeros años de estudios universitarios, alguna asistencia especial para ayudar a los estudiantes a tratar con los textos escritos. Fundábamos este reclamo en las dificultades que tienen los estudiantes para tratar con textos expositivos instructivos, especialmente en la tarea de elaboración de resúmenes. Por otra parte, hemos intentado también presentar un panorama del estado actual de las investigaciones sobre enseñanza de estrategias para la lectura, atendiendo principalmente a la producción anglosajona de las dos últimas décadas (Capítulos 3 y 4). Revisión que nos permitió observar una postura optimista respecto de las posibilidades de enseñar estrategias cognitivas para favorecer los procesos de comprensión (Brown *et al.*, 1984; Duffy y

Roehler, 1987; Gibaja, 1982; Palincsar y Brown, 1989; Palincsar *et al.*, 1988).

En este capítulo nos proponemos mostrar una forma de implementar la enseñanza de estrategias para favorecer la comprensión en situaciones corrientes de clase en la universidad. Presentaremos primero una descripción de la experiencia; luego, a través de transcripciones de diálogos entre profesor y estudiantes, trataremos de mostrar los rasgos distintivos de las clases, así como las reflexiones o fundamentos que orientaron el trabajo del docente. Concluiremos el capítulo con una evaluación de la experiencia.¹

Descripción de la experiencia

La investigación se llevó a cabo en la Universidad Nacional de Río Cuarto, en la cátedra de Introducción a las Ciencias de la Educación, entre 1989 y 1991². Esta asignatura constituye uno de los cursos obligatorios del currículo de las carreras de Profesorado de Enseñanza Especial para Deficientes Mentales y de la Licenciatura en Psicopedagogía, ubicándose en el primer año de ambas carreras. En 1990, cursaron esta asignatura 110 estudiantes.

La cátedra de Introducción a las Ciencias de la Educación está organizada en clases teóricas y clases de trabajos prácticos, en los dos casos con reuniones semanales de dos horas. Las clases teóricas estaban a cargo de la encargada de cátedra y reunían al grupo total de alumnos; los trabajos prácticos se realizaron en dos comisiones separadas, a cargo de distintas profesoras. Los alumnos se distribuyeron espontáneamente en estas comisiones, que funcionaban en los mismos días y horarios. La enseñanza de estrategias para favorecer la comprensión se llevó a cabo en una de estas comisiones. La profesora a cargo del grupo en el que se enseñaron las estrategias, que denominaremos 'grupo A', formaba parte del equipo de investigación, y se preparó especialmente para la implementación de la experiencia. La otra comisión de trabajos prácticos, en adelante 'grupo B', desarrolló las clases según sus modos habituales. Aún cuando no se siguieron procedimientos de aleatorización para la distribución

¹. Una síntesis de este trabajo fue presentada en el II Encuentro Internacional de Lectura, organizado por la Asociación Argentina de Lectura. Buenos Aires, 6 al 8 de Mayo de 1993.

². Por tratarse del año en que la experiencia tuvo mayor duración -todo el año académico-, nos referiremos aquí, especialmente al trabajo realizado en 1990.

de los alumnos, los grupos que se formaron resultaron bastante homogéneos respecto de la edad, sexo, carrera y lugar de procedencia de sus miembros.³ Los profesores decidieron, por azar, hacerse cargo de una u otra de las comisiones que se habían formado espontáneamente. En el momento de iniciar las actividades los grupos estaban formados por 55 estudiantes cada uno.

El trabajo se encuadró principalmente dentro de los lineamientos de la enseñanza interactiva (Brown *et al.*, 1984; Palincsar y Brown, 1989; Palincsar, 1986); tratamos de orientar al alumno en sus interacciones con el texto, atendiendo a cuatro aspectos importantes en el proceso de comprensión: conocimientos previos, estrategias de lectura, componentes motivacionales y regulación de la tarea de lectura o componente metacognitivo. Procurábamos, de este modo, apoyar a los estudiantes en los aspectos que parecían vincularse con las dificultades que habíamos observado en nuestros trabajos anteriores sobre elaboración de resúmenes.

Los materiales de lectura habían sido seleccionados por los docentes a cargo de la cátedra. Como requisito de nuestro trabajo sólo estipulamos que los textos deberían ser los de uso corriente entre los estudiantes, y que la parte de ellos que se trabajase en las clases destinadas a la experiencia, no contuviera más de 1000 palabras. Esto garantizaba, de alguna manera, la posibilidad de un tratamiento adecuado dentro de los límites de tiempo de las clases (120 minutos).

La secuencia prevista para el desarrollo de las clases intentaba responder a los estudios reseñados por Tierney y Cunningham, que sistematizan las estrategias en función del momento en que se realiza la intervención instructiva. (Tierney y Cunningham, 1984). De este modo, cada clase de la experiencia contempló la implementación de: 1) actividades previas a la lectura; 2) actividades de lectura y 3) actividades posteriores a la lectura.

1) Las actividades previas a la lectura se seleccionaron con el propósito de ayudar a los alumnos a regular sus actividad cognoscitiva. Actualización de conocimientos previos, uso de organizadores, contextualización de la información y la enunciación explícita de los propósitos de la tarea, fueron las actividades más frecuentes en este momento de la instrucción y tendían precisamente a favorecer la regulación metacognitiva.

2) Todas las clases presentaron oportunidades para que el alumno trabajara con textos

³ La cátedra sólo exigía que las dos comisiones de trabajos prácticos tuvieran igual número de alumnos. Como ambas comisiones funcionaban en los mismos días y horarios, satisfacer este requisito no planteó dificultades.

escritos. En general, se solicitaba la lectura silenciosa e individual atendiendo a los propósitos establecidos previamente. Dentro de ciertos límites, cada alumno podía decidir el tiempo que destinaría a la lectura.

3) Las actividades posteriores a la lectura se realizaron principalmente a través del diálogo y tendían a proporcionar oportunidades para clarificar la información, controlar la comprensión y hacer explícitas las estrategias usadas durante la lectura.

Tampoco se descuidó el dominio de los contenidos de la asignatura. En todas las clases se atendió a los modos en que los alumnos usaban la información y se insistió en que sus producciones -orales o escritas- evolucionaran hacia una mayor precisión y elaboración conceptual.

Brevemente, la experiencia fue preparada para favorecer una lectura estratégica de los materiales de estudio, esperando con ello enriquecer el repertorio de estrategias cognitivas de los estudiantes e indirectamente lograr mejores resultados en su desempeño académico.

Características de las clases

Durante el desarrollo de la experiencia, todas las clases fueron observadas por uno o más miembros del equipo de investigación, llevándose un registro escrito. A continuación presentaremos un análisis de esos registros con la intención de mostrar los rasgos más salientes de las clases en el marco de este estudio. Atenderemos, en primer lugar, al papel del diálogo en la clase, y nos detendremos luego en la consideración de la forma en que se manifiestan los factores metacognitivos y motivacionales en el proceso de comprensión.

El diálogo como facilitador de los aprendizajes

El rasgo que nos parece más distintivo de las clases observadas es el carácter del diálogo entre profesor y alumno y de los alumnos entre sí. Cabe señalar que el diálogo fue un procedimiento constante, y aunque las funciones para las que fue utilizado diferían según los

objetivos de la clase, es posible delimitar dos propósitos generales: 1) hacer explícito el uso de estrategias y 2) facilitar la elaboración de conceptos y el tratamiento profundo de la información.

Uso explícito de las estrategias.

Uno de los principales propósitos de la experiencia era crear condiciones propicias para el empleo de estrategias cognoscitivas acordes a los requerimientos que planteara el aprendizaje de los diferentes textos que se utilizaran en el desarrollo de la materia. El razonamiento subyacente es que al interactuar con el docente y con sus compañeros, los estudiantes podrían obtener conocimiento sobre diferentes maneras de tratar la información. Estudios anteriores (Rinaudo, 1983, 1987) nos habían permitido observar cuán limitada puede ser la gama de estrategias cognoscitivas empleadas por un estudiante y cuán ingenuas son muchas veces sus representaciones del proceso de aprendizaje. Conocíamos también las escasas posibilidades que suelen ofrecer los materiales instructivos y aún las mismas actividades de aprendizaje para desarrollar o enriquecer las estrategias de conocimiento (Lemmonier-Schallert *et al.*, 1988).

Por otra parte, compartíamos el supuesto de que los estudiantes pueden utilizar con mayor efectividad sus recursos cognoscitivos, si se les muestra cómo hacerlo (Paris, Wixson y Lipson, 1983; Duffy *et al.*, 1987; Duffy y Roehler, 1987; Weinstein y Mayer, 1986; Wittrock, 1986). Es por ello que las actividades seleccionadas para cada clase procuraban poner al estudiante ante la necesidad de utilizar diferentes estrategias. El diálogo se encaminaba entonces a analizar los requerimientos de las diferentes tareas de aprendizaje, a hacer explícitas las estrategias cognoscitivas que permitirían satisfacerlos e indirectamente a aprender nuevas estrategias.

El diálogo que transcribimos a continuación intenta mostrar de qué modo esas interacciones llevaron a los estudiantes a reflexionar y comentar acerca de sus modos de procesar la información.

El grupo dialoga acerca de las dificultades halladas en trabajos realizados en la clase anterior. El propósito de la tarea había sido "Relacionar las concepciones de educación bancaria y educación problematizadora con los principios fundamentales de la pedagogía liberadora".

Profesora: Ustedes manejaron bien las relaciones comparativas que estaban en el texto, no así las relaciones entre la concepción general de la pedagogía liberadora y los

conceptos de educación problematizadora y educación bancaria. ¿Qué exigiría...?

Alumna 1: Reelaborar... salir del texto.

Alumna 2: Lo que pasa es que el texto estaba tan bien estructurado que nos quedamos con eso.

Profesora: Para responder a la consigna era necesario ir más allá del texto. Debemos tratar de relacionar el texto con toda la información que tenemos.

Alumna 2: Yo en el primer día usé principalmente el texto, después puse más de lo que habíamos charlado en clase...; me había quedado más eso.

Como era de esperar, el diálogo sobre las estrategias cognoscitivas planteaba a veces grandes dificultades para el estudiante. En estos casos las intervenciones del docente se volvían más directas. Obsérvese a modo de ejemplo la situación siguiente.

La clase dialoga sobre los criterios que se tuvieron en cuenta para organizar la información sobre los principios fundamentales de la corriente pedagógica denominada Escuela Nueva. La consigna que orientaba la actividad de los alumnos había sido: "Categorizar la información del texto en base a criterios determinados". Una alumna informa sobre su trabajo.

Alumna: Utilicé los criterios de: organización de la escuela; actividades; relación pedagógica y finalidad.

Profesora: ¿Y de dónde tomaste esos principios?

Alumna (Piensa y luego expresa dubitativamente): ... Y, del texto ... me parece...; aunque no están iguales.

Profesora: Bueno, podemos decir que vos elaboraste, inferiste esos principios que no están explícitos en el texto. Laura (se refiere a otra alumna) tomó principios del texto que le servían para organizar la información. Se pueden tomar criterios del texto, o elaborar otros; lo importante es que comprendan porqué agrupan determinados principios en relación con un criterio.

Diálogos similares se mantuvieron en relación con las diferentes estrategias cuyo uso se intentó estimular: actualizar conocimientos previos, focalizar la atención, selección de ideas importantes, reconocimiento de estructuras textuales, etc.. Se procuraba así, favorecer el aprendizaje a través de un diálogo que llevara a los estudiantes a reflexionar sobre sus procesos de conocimiento y a profundizar sus interpretaciones del texto. Volveremos sobre este tema al tratar el papel del conocimiento metacognitivo.

Elaboración de conceptos

Una de las dificultades que habíamos observado reiteradamente en las producciones escritas de los estudiantes universitarios fue la ausencia de proposiciones destinadas a circunscribir o precisar la información. Como vimos (capítulo 5 de este informe), el análisis de resúmenes elaborados por estudiantes universitarios, en Educación y en Biología, mostró una

tendencia general a suprimir aquellos pasajes del texto donde se especifican los aspectos más complejos del tema en desarrollo. La distorsión del significado en este tipo de pasajes fue también un error frecuente.

Conscientes de estos problemas, nos interesaba asistir a los estudiantes en la elaboración de conceptos, llevándolos a hacer más precisas y ajustadas sus repuestas y a controlar sus interpretaciones.

En la primera clase, una vez leído un texto sobre educación, la profesora pregunta sobre el contenido tratado. Una alumna inicia el diálogo:

Alumna: La diferencia entre educación y pedagogía es que la educación es algo práctico y la pedagogía es una reflexión.

Profesora: ¿En qué parte del texto está esa idea?

La alumna lee la parte pertinente.

Profesora: ¿Con qué expresión se alude a práctico?

Alumna: Donde dice que es una acción y donde dice que es algo fáctico.

Con los mismos fines toda vez que resultaba oportuno la profesora retomaba los conceptos que exponían los alumnos, los completaba o circunscribía y extendía la información para continuar con nuevas cuestiones acerca del tema. La situación que transcribimos a continuación procura mostrar las características señaladas.

En la séptima clase, al tratar el tema de la corriente tecnológica en Pedagogía, la profesora define la tecnología educacional como una aplicación del enfoque sistémico y del conocimiento científico para la organización de la educación formal. Copia esa definición en el pizarrón y luego pregunta

Profesora: ¿Qué conceptos de esta definición deberíamos tener claros para poder comprenderla?

Alumna 1: Enfoque sistemático

Alumna 2: Conocimiento científico.

Profesora: Sí, estos dos conceptos, siempre que también tengamos claro qué es educación formal. Veamos entonces qué es un sistema.

Alumna 3: Partes interrelacionadas...

Alumna 4: ... Que cumplen un fin.

Profesora: Bien, un conjunto de partes interrelacionadas que interactúan para cumplir un fin. ¿Y cuáles serían los elementos o partes del sistema?

Varios alumnos responden y se menciona la totalidad de los elementos. Simultáneamente la profesora dibuja en el pizarrón un esquema que muestra las relaciones entre los elementos de un sistema. A continuación sugiere:

Profesora: Ahora intentaremos representar estos elementos en la situación de clase.

---- Nadie responde.

Profesora: Veamos, ¿cuál sería la entrada?

Alumna: Y..., por ejemplo nosotros, que entramos al aula.

Profesora: Sí, pero va más allá de entrar concretamente al aula. ¿Quiénes entran?

Alumna: Personas... alumnos, profesores.

Profesora: Bien, docentes y alumnos; quienes van a ser transformados y quienes colaboran en el proceso de transformación. ¿Y cuáles serían los procesos?.

Alumna: Lo que hacemos acá, lo que nos enseñan y aprendemos.

Profesora: Bien, los procesos de enseñanza-aprendizaje. ¿Y el ambiente?

Alumna: La universidad

Profesora: ¿Y si estuviéramos hablando de otros niveles?

Alumna: Escuela.

Profesora: Si considerásemos como sistema el nivel primario, ¿cuál sería el suprasistema?

Alumna: El sistema educativo.

Profesora: ¿Cuál sería el suprasistema del sistema educativo?

Alumna: La sociedad, el sistema social.

Nos parece que el modo en que el docente orientó el diálogo, en estas situaciones, permitió que los alumnos reflexionaran sobre sus respuestas anteriores, propusieran ejemplos, encuadraran casos particulares en ideas más generales y tomaran en consideración conceptos nuevos.

Factores metacognitivos

La importancia de los aspectos metacognitivos es reconocida en todos los trabajos acerca de enseñanza de estrategias para la comprensión (Baker y Brown, 1984; Brown *et al.*, 1981, 1984; Dole *et al.*, 1991; Duffy *et al.*, 1987; Paris, 1988; Paris *et al.*, 1983, 1986, 1991; Weinstein y Mayer, 1986; Wittrock, 1986). El conocimiento de los recursos cognoscitivos personales y la forma de utilizarlos en respuesta a los requerimientos de una tarea dada, parecen ser factores relevantes para el éxito en el aprendizaje. Como un modo de traducir estos criterios, las clases presentaron oportunidades para reflexionar y discutir sobre: 1) los requerimientos de las diferentes tareas y la pertinencia de las estrategias seleccionadas; 2) los procedimientos para efectivizar las estrategias y 3) las dificultades en el proceso de comprensión.

Requerimientos de la tarea

Un supuesto básico dentro del enfoque cognoscitivo es que las personas responden a las diferentes situaciones en función de la interpretación que hacen de ellas. Ahora bien, es notable, por muchas razones, el desconocimiento o desorientación que puede mostrar un alumno frente a una consigna de índole académica. Las transcripciones que ofrecemos a

continuación son ejemplo de ese desconcierto.

En la primera clase, instantes después de haber fijado como propósito de la clase la comprensión acabada del texto a tratar (un fragmento de un libro de Fulat, 1963, acerca del concepto de educación) y en respuesta al requerimiento de la profesora de que se leyera el texto en silencio, tiene lugar la siguiente situación.

La mayoría lee. Una alumna empieza a leer, se distrae... vuelve a leer. En general, parece que todos leen, algunos subrayan renglones completos, otros encierran algunas palabras entre corchetes. En un grupo, un alumno que terminó de leer pregunta en voz baja a otro: ¿hay que leerlo nomás?; después se pone a escribir en otra hoja, aparentemente otro trabajo. Algunos alumnos releen, una alumna mira hacia afuera; empiezan a mirarse entre sí. La profesora pregunta si terminaron. No contestan verbalmente pero dan muestras de haber concluido.

Cabe añadir que esta dificultad para obtener una idea clara de los requerimientos de la tarea, no se presenta solamente frente a consignas poco estructuradas como puede haber sido la indicación de leer el texto en procura de una comprensión cabal. El fragmento siguiente muestra que la misma incertidumbre se presenta en relación con requerimientos mucho más puntuales.

En la segunda clase y luego de haber dialogado sobre la estructura y contenido del texto, la profesora solicita: "Atendiendo a la estructura del texto, elabore un esquema que exponga las ideas principales y muestre sus relaciones". Los alumnos empiezan a trabajar. Una alumna pregunta: ¿hay que hacer un resumen?

Para atender a este tipo de problemas, cada vez que se establecían los propósitos de la clase o de la lectura en particular, la profesora iniciaba el diálogo tendiente a analizar la naturaleza o los requerimientos de las metas y tareas propuestas. Nos interesaba, por una parte, conocer cuáles eran las interpretaciones que los estudiantes daban a las metas que se establecían formalmente; y por otra, favorecer el desarrollo de interpretaciones más aproximadas a los criterios utilizados por la cátedra. A continuación transcribimos dos pasajes de una misma clase, en donde puede observarse este modo de trabajo.

En la tercera clase se habían fijado como propósitos: "Explicar la definición de educación propuesta por Durkheim" y "Leer para comprender y recordar el material para su posterior utilización". Inmediatamente después tiene lugar el siguiente diálogo:

Profesora: ... Vamos a ver qué significa explicar.

Alumna 1: Es aclarar...

Alumna 2: Es como abrir una idea.

Profesora: Muy bien, ¿y qué recursos utilizamos?

Alumna 2: La hacemos más simple.

Profesora: Sí, explicar es aclarar; es hacer comprensible o más comprensible algo, mediante el uso de otros términos, tratando de hacerlo más simple. Esto es lo que vamos a hacer.

(...)

Momentos después la profesora inicia un diálogo referido al segundo propósito enunciado.

Profesora: ¿Qué harían ustedes para recordar un material de lectura?

Alumna: Pensar...

Profesora: Pensar...¿cómo...?

Alumna: Acordarse de las ideas principales para después poder recordar las otras ideas.

Profesora: Exacto, el recordar estas ideas principales facilita luego el recuerdo de otras ideas. Vamos a tratar de extraer esas ideas principales.

Como muestran estos pasajes, el análisis de los propósitos permitía muchas veces seleccionar una estrategia pertinente para su consecución; otras veces y con el propósito de ampliar el repertorio de estrategias cognoscitivas de los estudiantes, la profesora proponía directamente el uso de una determinada estrategia, orientaba a los alumnos durante su empleo y concluía con un diálogo sobre los méritos y aplicaciones de la estrategia ensayada. Se trabajó de este modo en relación con el uso de organizadores, la elaboración de imágenes mentales y las estrategias de control de la comprensión. Transcribimos un ejemplo de este tipo de dinámica.

En la quinta clase, después de fijar como propósitos "Describir las características de las Escuelas Nuevas" y después de dialogar acerca de los requerimientos de la descripción, la profesora propone:

Profesora: ...Traten de leer y simultáneamente elaborar una imagen mental ... pictórica del texto. Una imagen que represente el contenido del texto. Les pedimos esto porque pensamos que de este modo pueden ayudarse para describir y recordar las características de la Escuela Nueva.

Se reparten los textos y la profesora anota en el pizarrón la siguiente consigna: "Lea detenidamente el texto, procurando elaborar imágenes mentales representativas de su contenido".

Cuando la profesora observa que los alumnos van acabando de dibujar pregunta:

Profesora: A ver Patricia, vos que ya acabaste cuéntanos qué dibujaste y qué trataste de representar.

Alumna 1: Un campo... practican deporte y también por las experiencias de agricultura.

Atrás la ciudad con sus ruidos... y todo lo que le puede ofrecer.

Profesora: (Refiriéndose a la clase) ¿Qué otros elementos podrían incorporar?

Alumna 2: El sentido de lo religioso, pero sin que haya una confesionalidad particular. El agrupamiento en pabellones como si fueran una pequeña familia... Los signos de los sexos, por la coeducación.

Alumna 3: También lo universal... Yo hice un globo terráqueo con banderas.

Alumno 4: Yo a eso lo escribí... "Para la humanidad".

(...)

Profesora: Bien, para qué les sirvió elaborar y dibujar esas imágenes?

Alumna 1: Para acordarme

Alumna 2: Para hacerlo más concreto. Hacer más concreto lo abstracto.

Profesora: Bien, puede favorecer la comprensión y concretar el material abstracto. Ahora veamos si pueden describir las escuelas nuevas a partir de los dibujos que ustedes

hicieron.

Los diálogos presentados muestran el modo en que se intentaba hacer explícito el uso de la estrategia y de los razonamientos que subyacen a su empleo. En otros términos, tratamos de proporcionar a los estudiantes oportunidades para que reflexionaran y dialogaran acerca de las estrategias con las que habían estado trabajando.

Procedimientos para usar estrategias

Una diferenciación usual en los trabajos sobre enseñanza de estrategias, es la que se refiere a tres tipos de conocimiento: conocimiento declarativo, conocimiento procesal y conocimiento condicional (Paris, *et al.*, 1983, 1986; Winograd y Johnston, 1987; Winograd y Chou Hare, 1988). El conocimiento *declarativo*, es un tipo de conocimiento que incluye principalmente información sobre las características y metas de una tarea, así como sobre las habilidades personales del aprendiz. El conocimiento *procesal* se refiere a la información sobre el modo de llevar a cabo diferentes acciones; por ejemplo, cómo hacer resúmenes, cómo examinar un texto, etc.. El conocimiento *condicional* se refiere a la comprensión, por parte del aprendiz, de cuándo y porqué debería llevar a cabo determinadas acciones. (Paris *et al.*, 1983).

En las clases destinadas a la experiencia, se procuró enriquecer los tres tipos de conocimiento. El apartado anterior intentó mostrar la forma en que se trabajó para permitir un mejor conocimiento de las metas y requerimientos de las tareas -conocimiento declarativo-; los pasajes que transcribimos a continuación muestran situaciones donde el diálogo se orientó principalmente a presentar procedimientos eficaces para implementar una estrategia.

En la cuarta clase los alumnos estaban trabajando sobre un apartado del texto de García Hoz (1960), relativo al concepto de educación. Cuando se inicia este diálogo los estudiantes ya habían leído individualmente el texto y habían solucionado problemas relativos al significado de algunos términos nuevos. El propósito de la tarea era: "Elaborar un resumen del texto".

Profesora: ¿Cómo resumirían el primer párrafo?

Alumna 1: La educación es una cualidad adquirida en sociedad.

Profesora: ¿Y qué pasa con el resto del párrafo?

Dos alumnas a la vez: lo sacamos. (El sentido aquí, es el de suprimir el párrafo)

Profesora: Sacamos información... ¿por qué?

Las mismas alumnas que dijeron que lo sacarían: Porque eso ya está en la primera parte.

Alumna 3: Yo, sin embargo, dejaría la idea de que es un resultado, porque después habla de que es un resultado. Se le une una compañera y afirman que no suprimirían esa información.

Profesora: Bien, podemos no suprimir la idea, pero sí algunas expresiones. La idea permanece cuando la retomamos al pasar a otra proposición.

Alumna 1: Podríamos poner resultado en lugar de cualidad.

Profesora: ...para resumir hay que establecer relaciones y ver cómo cambiando algunas palabras manejamos mejor esas relaciones...

Una alumna reinicia el diálogo diciendo cómo va a seguir y explica porqué.

Profesora: Entonces en el primer párrafo... (interrumpe una alumna).

Alumna: ...y el segundo serviría de nexos entre el primero y el tercero.

En la novena clase la profesora inicia un diálogo tendiente al reconocimiento de diferentes estructuras textuales.

Profesora: ¿Qué tipos de estructuras textuales se dan en el primer párrafo?

Alumna 1: Comparativas.

Alumna 2: En el segundo párrafo se ven las diferencias.

Alumna 3: Se hacen ver las similitudes.

Profesora: Veamos primero el primer párrafo. ¿Hay palabras claves que señalen esas semejanzas o comparaciones?

Alumna 1: También (Se refiere a la palabra también como una de esas claves).

Alumna 3: Es comparable.

Alumna 4: Igual que.

Alumna 5: De igual forma.

La profesora señala otras palabras que indican comparaciones y luego invita a los alumnos a analizar el segundo párrafo.

Alumna 2: En el segundo párrafo se ven las diferencias. Comienza diciendo "Existen diferencias entre..."

Entendemos que los diálogos presentados muestran una forma de incentivar el análisis más detenido del texto. Insistimos en esto porque entendemos que cuando la meta es el procesamiento profundo de la información, las interacciones entre sujeto y texto son necesariamente complejas y exigen un considerable grado de reflexión por parte del lector.

Dificultades en el proceso de comprensión

El reconocimiento de dificultades en la comprensión y el empleo de estrategias que llevan a solucionarlas son probablemente los aspectos más críticos en la autorregulación del proceso de aprendizaje. El papel destacado que se da a los aspectos metacognitivos en los estudios de entrenamiento en estrategias de aprendizaje, tiene como propósito la formación de aprendices independientes. Y para ese propósito es crucial el conocimiento de los propios recursos cognoscitivos y de la forma de emplearlos efectivamente. Si el estudiante ha de orientar personalmente su aprendizaje, deberá ser capaz de reconocer cuáles son las demandas de una tarea determinada; qué acciones deberá llevar a cabo para satisfacerlas y qué resultados obtiene en sus intentos. En el caso particular del estudiante universitario, que

deberá adquirir grandes cuerpos de información a través de la lectura de textos, el control de la comprensión es de suma importancia. Ahora bien, observar la comprensión no siempre es una experiencia consciente. Se ha argumentado que cuando la comprensión se logra sin demasiado esfuerzo, habría poca experiencia de conciencia metacognitiva; en cambio, cuando surgen obstáculos en la comprensión, el control metacognitivo se produciría en forma más consciente (Baker y Brown, 1984). De aquí la importancia que se atribuyó al reconocimiento de las dificultades en la comprensión como un medio para poner en marcha la actividad regulatoria o metacognitiva.

En todas las clases se estimuló a los alumnos para que observaran sus procesos de comprensión tratando de hacer explícitas las dificultades que se hubiesen presentado. La secuencia seguida en estos diálogos era, frecuentemente, la siguiente: preguntas acerca de la comprensión global del texto; comentarios sobre las ideas más importantes; preguntas respecto de términos o expresiones desconocidas o mal interpretadas y, finalmente, una revisión de los procedimientos que cada estudiante había utilizado -o podría utilizar-, para solucionar las dificultades halladas.

El análisis de estas situaciones que, como dijéramos, se reiteraron en todas las clases, permitió observar las siguientes características:

Primero, los estudiantes fueron capaces de detectar los problemas de comprensión y de hacer explícitos para los otros compañeros cuáles eran las circunstancias que los alertaban respecto de estas dificultades (por ejemplo, un número elevado de términos desconocidos).

Segundo, los estudiantes fueron capaces de mencionar y utilizar estrategias adecuadas para solucionar problemas de comprensión (entre otras: relectura, uso del contexto, inferencias a partir de conocimientos previos y consulta a fuentes externas).

Tercero, los estudiantes hicieron explícita su satisfacción con este modo de trabajo. Apreciaron particularmente la posibilidad de examinar, junto a sus compañeros, las dificultades que se les presentaban al tratar los materiales de lectura.

Cuarto, los estudiantes no utilizaron espontáneamente las estrategias para detectar y solucionar problemas de comprensión. Curiosamente, aún cuando se insistió en forma constante acerca de la necesidad de controlar la comprensión y de emplear estrategias compensatorias, los estudiantes no las emplearon en una tarea de estudio independiente en la séptima clase. Este hecho llamó nuestra atención porque los mismos estudiantes se habían

expresado en forma bastante apropiada acerca de esas estrategias ya desde las primeras clases. Cuando los consultamos sobre ello, las respuestas de los alumnos resultaron pueriles desde el punto de vista de las razones invocadas para justificar las omisiones, pero bastante informadas en cuanto al reconocimiento de las estrategias adecuadas para solucionar los problemas señalados. A continuación transcribimos pasajes breves para mostrar el conocimiento de opciones para solucionar problemas de comprensión; el trabajo de la profesora para orientar el análisis de esas opciones y el comentario en clase de la situación recién examinada. Los términos en cursiva advierten acerca del uso correcto de estrategias de control o reparación, propias de la autorregulación metacognitiva.

En la primera clase, una vez leído y comentado el texto en líneas generales, la profesora pregunta si entendieron todas las expresiones (estrategia de clarificación). Una alumna pregunta por la expresión: "El conocimiento pedagógico es a la vez interrogante acerca de y organización de las acciones educadoras". La profesora le pregunta si hay algún término que no entiende o si es por la forma en que está expresado. La alumna dice que quizás sea por la forma. La profesora le sugiere que vea como puede solucionarlo. La alumna *relee* en voz alta, *sustituye* algunas palabras, *cambia* la estructura de la oración y expresa que ahora sí entiende. La profesora pide al curso que reflexione acerca de lo que hizo la alumna. La misma estudiante que planteó la dificultad dice que se dio cuenta de que entendía los términos y que cambió la estructura de las oraciones.

En la quinta clase, en circunstancias similares, tiene lugar el siguiente diálogo:

Profesora: Antes que nada veamos si el texto quedó comprendido. ¿Quieren preguntar algo?

Alumna 1: ¿Qué es emulación?

Profesora: Traspaso la pregunta al grupo.

--- Nadie responde

Profesora: ¿Qué podríamos hacer?

Alumna 2: *Ver el sentido etimológico.*

Profesora: ¿Y por el sentido etimológico?

--- Nadie responde.

Alumna 2: ... Nada ... se ríe y el grupo se le une.

Alumna 1: *Buscar en el diccionario.*

En la octava clase y con relación a un texto que acababa de leerse y comentarse en líneas generales.

Profesora: ¿Quedan dudas?

Alumna 1: ¿Qué es la vocación ontológica?

Alumna 2: De ser lo que se es. Yo lo deduje del párrafo siguiente.

Alumna 3: Yo lo busqué en el diccionario.

Alumna 4: Yo ya lo sabía porque lo vimos en Filosofía.

La profesora observa que se han utilizado tres formas distintas de solucionar una dificultad y pide que pasen a la tarea siguiente.

En otro momento de misma clase la profesora propone que se fijen como un objetivo el control de la comprensión de la lectura, señalando que en la clase anterior nadie había preguntado ni expresado dificultades, pero que sin embargo los informes sobre el texto tratado presentaban problemas de interpretación. A continuación pregunta por qué no habían planteado dudas o dificultades.

Alumna 1: Para estudiar no hace falta saber todo de memoria. *Si hay una palabra que no entiendo, pero no me hace perder la idea global, la puedo pasar. Pero si encuentro cinco o seis palabras seguidas que no entiendo, entonces pregunto o consulto. Cuando es una sola palabra doy vuelta la oración y veo si así se entiende.*

Alumna 2: Yo no pregunté porque creía que era una tarea individual y que no se podía preguntar. Pero no me gusta porque yo me quedé con dudas. Cuando aclaramos el texto en grupo me resulta más fácil.

La profesora aclara que aunque no se lo expresara explícitamente, tampoco se había dicho que no podían hacer consultas.

Alumna 3: Además teníamos el teórico fresquito y, aunque no supiera algunas palabras, lo mismo entendía el texto.

Como comentáramos antes, los alumnos conocen cuáles son los indicadores de dificultades en la comprensión y cuáles los modos para solucionarlas, pero parecen reacios a desempeñar espontáneamente un rol eminentemente activo durante el estudio individual e independiente, en situaciones de clase. Pensamos que la causa de estos desajustes puede radicar, en parte, en factores de índole motivacional. La próxima sección está destinada al análisis de esos aspectos durante las clases de enseñanza de estrategias.

Aspectos motivacionales

En la última década las investigaciones sobre comprensión de la lectura han proporcionado conceptos que nos permiten tratar más adecuadamente los aspectos motivacionales en el aprendizaje. Estudios sobre los aspectos pragmáticos en la enseñanza de estrategias cognoscitivas (Paris *et al.*, 1983; Paris, Wasik y Turner, 1991; Winograd y Johnston, 1987); la discriminación de metas del aprendizaje desde el punto de vista motivacional (Winograd y Paris, 1988); las teorías de la atribución y autoeficacia (Palmer y Goetz, 1988); y especialmente el reconocimiento de un procesamiento motivacional de la información -de naturaleza similar al procesamiento cognitivo- (Winne y Marx, 1989), nos permitieron planear actividades y comprender mejor algunas situaciones.

En primer lugar, se procuró que los estudiantes tuviesen oportunidades de evaluar, desde su situación particular, la significación de los objetivos propuestos. Con ese propósito, siempre que se fijaban las metas de una tarea, se comentaban las interpretaciones que los

alumnos hacían sobre ellas y la valoración que les asignaban.

Segundo, toda vez que se proponía el empleo de una estrategia cognoscitiva, se dialogaba acerca de la conveniencia de su uso en función de las metas fijadas y de las características observadas en la ejecución de tareas previas similares. En este sentido, las estrategias propuestas procuraban atender a las dificultades que advertíamos en el análisis de las sucesivas producciones escritas del grupo. Pensábamos que esto permitiría a los alumnos juzgar su desempeño en base al parámetro de la tarea o de la estrategia en particular, a la vez que adquirir conocimientos sobre cuándo y por qué utilizar determinadas estrategias. Respondíamos también a la idea de introducir conocimiento condicional a la que hiciéramos referencia más arriba.

Tercero. Conocíamos que cuando el alumno atribuye las dificultades académicas a aspectos que escapan a su propio control, es posible que desista en sus intentos de lograr las metas propuestas; en cambio, cuando las deficiencias se atribuyen a aspectos controlables y modificables del comportamiento, es más probable que se involucre en actividades que lo lleven a una solución (Palmer y Goetz, 1988). Siguiendo estos criterios, el análisis de las dificultades observadas siempre fue referido a características de las estrategias empleadas. Buscábamos así que el alumno atribuyese sus dificultades a aspectos de su comportamiento que pudiesen ser controlados y modificados intencionalmente.

Cuarto. Otra pauta que se siguió en el desarrollo de las clases fue la graduación de las tareas con miras a una mayor independencia del alumno en el planeamiento y control de sus aprendizajes. Este paso paulatino, desde un trabajo guiado principalmente por el docente hacia interacciones autoiniciadas y orientadas principalmente por el alumno o por sus pares, se hizo con la intención de favorecer la elaboración de metas de solidaridad social y metas relativas a tareas de aprendizaje. Las metas motivacionales relativas a la tarea, se refieren a la posibilidad de disfrutar con la ejecución de una tarea particular. Leer por el placer de la experiencia en sí misma es un ejemplo de este tipo de propósito. A su vez, las metas de solidaridad social son aquellas que se concretan en la cooperación y el logro de objetivos comunes (Winograd y Paris, 1988). Para implementar esta idea se elaboraron tareas que llevaran a la cooperación mutua entre los estudiantes y también, como ya se mencionó, hacia una progresiva autorregulación de los aprendizajes.

Un quinto criterio que se atendió en la búsqueda de un compromiso real del estudiante con las tareas de aprendizaje, consistió en estimular el diálogo acerca de sus concepciones,

expectativas y sentimientos respecto del estudio y la carrera.

A continuación transcribimos algunos pasajes que muestran la forma en que se trabajó para lograr que los alumnos asignaran significación personal a las metas de la clase, que consideraran las dificultades de desempeño en relación con las estrategias y que tuvieran oportunidades para expresar sus pensamientos y actitudes personales hacia el estudio.

En la segunda clase, la profesora fija como objetivo descubrir la estructura del texto. Inmediatamente un alumno inicia el diálogo.

Alumno 1: La estructura es lo que sostiene el texto.

Alumno 2: Es como un esqueleto.

Profesora: Sí, es la forma en que el autor organiza el texto. Como ustedes dijeron, es el esqueleto del texto. (...) Ahora veamos para que nos sirve a nosotros conocer la estructura de un texto.

Alumna 3: Para que no nos queden ideas sueltas.

Alumna 4: Para ver si por ejemplo el autor plantea una idea principal y luego la explica, o primero explica y luego expone la idea principal.

En la misma clase, antes de iniciar el tratamiento del tema del día, la profesora solicita a los alumnos que en grupos de dos (previamente organizados para combinar alumnos con desempeño bueno y con desempeño pobre) revisen los trabajos de la clase anterior y que los reelaboren atendiendo a las correcciones e indicaciones proporcionadas en los mismos trabajos. En algunos subgrupos hay poca interacción al principio, pero luego se integran y trabajan, aparentemente con agrado. Finalizada esta tarea la profesora inicia el siguiente diálogo:

Profesora: Ustedes han hecho rectificaciones en sus trabajos, las que estaban señaladas u otras que ustedes hayan identificado a partir de lo que se habló en esta misma clase; ahora les voy a comentar algunas dificultades generales para que tengan en cuenta para futuros trabajos (...). Si ustedes dicen que hay diferencias entre educación y Pedagogía pero no añaden nada más, queda una idea incompleta. Si yo digo, la educación es una acción, un hecho, mientras que la pedagogía es una teoría, aquí ya tengo una idea. De lo contrario llevamos la idea a un nivel de resumen que ya no nos dice nada. Otra sugerencia es que integren la información. La profesora escribe en el pizarrón: "La educación es una acción, un hecho". Más abajo escribe, "La Pedagogía es una teoría". Luego pregunta cómo se pueden integrar esas dos afirmaciones.

Alumna 1: Poniendo "en cambio".

Profesora: Bien, si integramos la idea como una oposición, vamos a recordar como una idea esa oposición.

Durante la novena clase, tiene lugar un diálogo sobre las dificultades que habían tenido los alumnos para hacer un trabajo en la clase anterior y luego pasan espontáneamente a conversar sobre sus concepciones y actitudes acerca del estudio. (Obsérvese que el diálogo se sostiene exclusivamente por la participación de los alumnos, lo que estaría mostrando una evolución hacia actividades más independientes).

Alumna 1: En el momento yo pongo más lo que está en el texto; después de un tiempo puedo darlo vuelta, expresarlo con mis palabras.

Alumna 2: Claro, yo no me acuerdo cómo lo dice el texto.

Alumna 1: Sí, yo hago así porque si no, si me dan vuelta la pregunta ya no se contestar.

Alumna 3: A eso uno lo va aprendiendo, tendríamos que ver cómo.

Profesora: Por eso es importante reflexionar sobre cómo estudiamos y con qué resultados.

Alumna 4: Yo necesito estudiar con lápiz y papel. Leo, anoto lo que entiendo. Después controlo si lo que escribí estaba bien, ... o cosas que no me di cuenta al principio.

Profesora: El control es necesario, procurando ver si no se ha distorsionado el texto. También hay que controlar si el resumen expresa realmente lo que uno quiere poner. A veces uno omite términos, o los sustituye en forma incorrecta.

Alumna 1: Yo a veces escribo rápido porque si no, después se me va.

Profesora: Por eso hay que controlar

Alumna 5: Yo me acuerdo mucho de los libros que leo y me gustaron y pienso por qué me acuerdo poco de cosas que estudio. Lo que no me gusta me da trabajo. Una chica me dijo que cuando tenga una materia que no me guste, que trate de leerla como si fuera un cuento. Ella hace así y le va bien.

Alumna 6: Yo estudio sin pensar si me gusta más o menos. Yo pienso que estoy adquiriendo más conocimientos.

Alumna 2: Yo también veo que estoy cambiando el gusto en las lecturas. Antes leía más pavadas o un *best seller*, ahora me gustan otras cosas.

Alumna 7: Yo no sé si a ustedes les pasa. Yo ahora estudio mucho más tiempo. Antes, en el secundario, no estudiaba.

Alumna 8: ¡No! ¡Yo creo que lo que sé ahora, lo conozco por lo que estudié en el secundario! ¡Yo en el secundario estudié muchísimo! Analizábamos las cosas, la profesora nos llevaba a que hiciéramos las cosas no sólo por obligación.

Profesora: Son experiencias distintas.

Alumna 7: Yo fui al secundario para conseguir un trabajo. Para tener quinto año y poder conseguir un trabajo. A lo mejor vos (dirigiéndose a la alumna 8) ya tenías decidido ser profesional en primer año.

Alumna 1 (dirigiéndose a la alumna 7): Pero creo que vos te estas desvalorizando como persona.

Alumna 7: Si... Ahora me doy cuenta que perdí cinco años.

Profesora: Bien, esto nos tiene que servir para reflexionar sobre nuestras actitudes frente al estudio.

Como se ve, en el último fragmento que transcribimos, el diálogo se desenvuelve principalmente entre los estudiantes; el docente sólo sostiene la participación procurando mantener el foco de la discusión en las actitudes y estrategias hacia el estudio. De todos modos, a pesar de la evolución señalada, no debemos dejar de advertir que la discusión ocupa sólo a un grupo reducido de alumnos y está aún muy lejos de comprometer a la totalidad de los estudiantes.

Respecto de la forma en que se trató de favorecer una mayor independencia del alumno en los aprendizajes, nos parece de alguna utilidad mostrar cómo se la fue regulando durante el desarrollo de las clases. Para no extendernos demasiado, seleccionamos una estrategia simple, el empleo de los datos contextuales, y transcribimos la forma en que se programó su implementación en los planes de clase.

Para la primera clase se decidió trabajar con todo el grupo, a través de un diálogo orientado por las preguntas siguientes:

¿Qué nos sugiere el nombre del autor y el título del libro del que se ha extraído el texto?; según éste, ¿cuál podría ser el enfoque asignado al tratamiento del tema?; ¿qué podemos decir en relación con el lugar y fecha de edición?

En la segunda clase, el plan fijó dos modos de trabajo: a) examen preliminar del texto en forma individual; b) diálogo con el grupo clase orientado por las preguntas, ¿de qué obra se ha extraído el texto?; ¿qué perspectiva de análisis nos sugiere el título del libro?; ¿quién es el autor?; ¿tenemos algún conocimiento acerca de su obra?

Para la tercera clase, el marco de trabajo estipuló: "En grupos de tres personas comentar el encabezamiento del texto y expresar todo aquello que los datos allí expuestos le sugieran. Comentar con el grupo total".

Antes de concluir esta sección nos interesa volver a analizar la situación planteada en la séptima clase, en relación con el propósito de lograr que el alumno se involucre voluntaria y responsablemente en las tareas de aprendizaje. En esa oportunidad, como vimos, los estudiantes habían adoptado una actitud bastante pasiva respecto del control de su propia comprensión. Nos referimos al hecho de que no se requirió ningún tipo de ayuda al docente, ni se consultaron los diccionarios que estaban permanentemente a disposición de los estudiantes; sin embargo, los trabajos escritos mostraban, a juicio del profesor, que se habían producido dificultades en la comprensión. De este modo, a pesar de que los estudiantes conocían estrategias para el control de la comprensión y para solucionar las dificultades que se les presentaran, no parecían haberlas utilizado en esa situación. En un interesante planteo acerca del procesamiento motivacional de la información, Winne y Marx (1989), analizan las causas que pueden llevar al alumno a realizar las tareas sin la suficiente dedicación o persistencia. Observan estos investigadores que junto al procesamiento cognitivo de la información, en relación con una tarea dada, interviene también un procesamiento o *razonamiento motivacional*. Este razonamiento motivacional lleva al alumno a analizar la tarea desde el punto de vista de los riesgos y beneficios que implica su ejecución. El alumno puede considerar la posibilidad de evitar una valoración pública de su desempeño -y con esto disminuir los riesgos de la tarea-, a través de la ejecución de una tarea diferente, más simple, e igualmente aceptada (Winne y Marx, 1989). En el caso que estamos analizando, si el alumno planteaba alguna pregunta podía, evidentemente, lograr mejores resultados en su tarea, con lo que aumentaban sus posibilidades de una valoración muy positiva de parte del profesor y de sus compañeros; pero la pregunta por plantear podía también poner de manifiesto sus dificultades y, de este modo, aumentar las posibilidades de una valoración negativa que disminuyera su autoestima. Desde este punto de vista, al evitar la consulta se

evitaba también la posibilidad de una valoración pública adversa. Este tipo de razonamiento podría haber llevado al estudiante a optar por la tarea más sencilla, e igualmente permitida, de trabajar de acuerdo con su propio criterio, esperando solucionar sus dudas en una situación menos arriesgada, como podrían ser los comentarios individuales y privados que hacía la profesora cuando corregía los trabajos escritos.

En síntesis, la interpretación de los aspectos motivacionales durante la ejecución de una tarea, contribuye a mostrar la complejidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje y las dificultades con las que se enfrenta el educador.

Habiendo hecho explícitas estas dificultades, pasaremos a mostrar los principales resultados de esta experiencia.

Evaluación de la experiencia

Cuando decidimos implementar una experiencia destinada a favorecer la comprensión de textos escritos a través del desarrollo de estrategias cognoscitivas, pensamos que si nuestra intervención era realmente enriquecedora, podría traducirse en un mayor rendimiento académico en general y en un mejor desempeño en las habilidades específicamente relacionadas con la comprensión del texto escrito. De este modo, recabamos datos acerca del desempeño del alumno en las evaluaciones implementadas en la cátedra en la que se realizó la experiencia, y solicitamos a los estudiantes que resumieran el texto de la Ilustración. Esto último, con el propósito de observar si las dificultades que hallamos reiteradamente en nuestros estudios anteriores, se presentaban también en este grupo (Ver capítulo 5 de este mismo trabajo). La presencia de un grupo de estudiantes con características muy similares a las del grupo en el que se hizo la experiencia -la comisión de trabajos prácticos que funcionaba en los mismos horarios y desarrollaba un programa de contenidos iguales-, nos permitió hacer comparaciones respecto de los aspectos mencionados.

Pensábamos, también, que una enseñanza que atendiera a dificultades especiales de los estudiantes respecto de sus aprendizajes podría contribuir, indirectamente, a una mayor permanencia dentro de la institución. El razonamiento que subyace a este supuesto es que si el estudiante obtiene un cierto éxito en sus estudios, puede sentirse más motivado para continuarlos. Con carácter exploratorio, llevamos entonces un registro de la deserción dentro

de las dos comisiones de trabajos prácticos implementadas por la cátedra.

De este modo, al evaluar los resultados de la experiencia atendimos a los siguientes aspectos: deserción, rendimiento académico, y calidad de los resúmenes.⁴

Deserción estudiantil

Para calcular la deserción consideramos el número de alumnos en cada comisión de trabajos prácticos (comisión A -en la que se realizó la experiencia y comisión B, en la que se trabajó en la forma habitual), al comienzo de las clases, al finalizar el primer cuatrimestre y al finalizar el año académico. El análisis del número de estudiantes que abandonó sus estudios en ambas comisiones muestra grandes diferencias.

Al iniciar las clases, ambos grupos tenían 55 estudiantes. Al finalizar el primer cuatrimestre, el 'grupo A' conservaba 46 estudiantes, y el 'grupo B', 36. Es decir, el porcentaje de abandonos que era de 16% en el 'grupo A', se elevaba a 34% en el 'grupo B'. Al terminar el año académico, la deserción había aumentado en ambos grupos, pero nuevamente fue mayor en el 'grupo B'. El grupo en el que implementamos la experiencia conservó hasta el final del año a 41 estudiantes; con una tasa de deserción para el año de 25%. En el 'grupo B' sólo llegan a completar el año académico 29 estudiantes, por lo que el porcentaje de deserción en el año resulta de 47%. Como se puede observar, la deserción en este último grupo casi duplica al porcentaje de abandonos del grupo en que se enseñaron las estrategias.

Rendimiento académico.

Para considerar el rendimiento académico se tuvo en cuenta el resultado de tres parciales implementados por la cátedra durante el transcurso del año académico. Estas evaluaciones, que eran iguales para ambos grupos, fueron elaboradas y corregidas por el profesor a cargo de la asignatura, lo que nos garantizó que los alumnos de ambos grupos fueran evaluados con un mismo criterio. La primera evaluación se tomó a los 45 días de iniciadas las clases, la segunda al finalizar el primer cuatrimestre y la tercera al finalizar el año. Los parciales fueron evaluados en una escala de 0 a 100.

⁴. El registro los datos para la evaluación de la experiencia fue realizado por Gisela V. de de Olmos y Alicia Mancini, quienes colaboraron también en la etapa de análisis.

Los resultados permiten observar que, en todos los casos, los puntajes promedios fueron superiores para el grupo en el que se hizo la experiencia. En este grupo, los puntajes promedios correspondientes a las tres evaluaciones, son: 53,14; 64,35 y 76,00. En el mismo orden, los puntajes promedios logrados por el 'grupo B' fueron: 43,00; 49,26 y 59,64. La comparación de los puntajes promedio en las diferentes evaluaciones muestra que hubo progresos en ambos grupos, pero éstos son mayores en el grupo al que le enseñamos las estrategias.

Con el propósito de identificar los casos en los que se producían los mayores progresos, distribuimos a los sujetos del 'grupo A', en las siete categorías que establece la escala de calificaciones vigente en la Universidad Nacional de Río Cuarto. Para hacer la distribución tuvimos en cuenta los puntajes logrados en el primer parcial y los homologamos a los de la escala vigente⁵.

La Tabla 1. permite apreciar que si bien en todas las categorías se observan progresos importantes, son los estudiantes que se ubicaron en las categorías más bajas, quienes lograron elevar más sus puntajes promedio. Si atribuimos estos resultados a los efectos de la experiencia, podemos decir que quienes más se beneficiaron con la enseñanza de estrategias fueron los alumnos con puntajes iniciales más bajos. En el 'grupo B', en cambio, los mayores progresos se produjeron entre los alumnos ubicados en las categorías *suficiente* y *bueno*.

⁵. Los criterios que usamos para este procedimiento son los siguientes.

Categoría UNRC	Puntaje UNRC	Puntajes parciales
Reprobados	0	0-9
Aplazados	1-3	10-35
Suficiente	4	36-45
Bueno	5-6	46-65
Muy bueno	7-8	66-85
Distinguido	9	86-95
Sobresaliente	10	96-100

Tabla 1. Distribución de los estudiantes y puntajes promedio, por categorías, para los tres parciales con que se evaluó el rendimiento académico.

Categorías	Parciales					
	1		2		3	
	N	M	N	M	N	M
Reprobados	0	-	0	-	0	-
Aplazados	9	26,11	9	62,22	7	70,71
Suficiente	6	40,83	6	65,50	6	69,71
Bueno	19	54,21	19	65,37	16	74,37
Muy bueno	11	72,73	11	72,27	11	84,54
Distinguido	0	-	0	-	0	-
Sobresaliente	1	100*	1	60*	0	-

(*) Puntaje del único sujeto incluido en la categoría.

Datos correspondientes a los 46 estudiantes que hasta el momento del primer parcial formaban el grupo en el que se realizó la experiencia de enseñanza de estrategias. Universidad Nacional de Río Cuarto, 1990.

Elaboración de resúmenes.

Como ya lo señaláramos, al emprender la experiencia de enseñanza de estrategias, esperábamos que ésta contribuyera también a mejorar la calidad de los resúmenes. En este sentido, nos interesaba ver si las dificultades que habíamos detectado en trabajos anteriores, podían atenuarse como resultado de una enseñanza que hiciera hincapié en la comprensión de la lectura. Con este propósito requerimos a los alumnos de ambos grupos que resumieran el texto sobre la Ilustración que ya habíamos utilizado en otras experiencias (de las que nos ocupamos en el capítulo 5 de este trabajo). Como en los trabajos anteriores, las categorías delimitadas para el análisis tenían que ver con la estructura y organización de la información, el tratamiento del contenido o referente textual, la integración de la información, las distorsiones en el significado del texto, y las dificultades en el manejo de la lengua escrita.

Estructura y organización de la información

Analizamos aquí el uso que hacen los estudiantes de las estructuras propias de los textos expositivos, atendiendo especialmente a las estructuras causales y comparativas, que parecían las de más difícil manejo por parte de los estudiantes. En este trabajo pudimos observar que de 10 estructuras causales que presentaba el texto por resumir, la media de uso correcto para el 'grupo A', es 2,85 y para el 'grupo B', 2,13. Para los 4 pasajes comparativos, la media de uso correcto en el 'grupo A', es de 1,20 y en el 'grupo B', de 1,04. Diferencias más marcadas y favorables al grupo en que enseñamos estrategias, se hallaron respecto del uso

correcto de estructuras enumerativas, observándose una mayor integración de la información que se expone en esas estructuras. El 33% del 'grupo A', versus un 12 % en el 'grupo B', había integrado las dos oraciones que, en el texto sobre la Ilustración, enumeran características de un mismo referente.

Tratamiento del contenido o referente textual

Para el análisis de estos aspectos atendimos nuevamente a la selección de la información importante, explícita e implícita; a la integración en macroproposiciones de las ideas seleccionadas, y a la incorporación de ideas que contribuyen a dar mayor precisión a la información.

Con respecto a la *selección de la información*, observamos que de 43 ideas importantes explícitas en el texto que debían resumir, los estudiantes del 'grupo A' retoman, en promedio, 22,69 y los del 'grupo B', 20,96. A pesar de que en ambos grupos la omisión de información importante se acerca al 50%, observamos una leve diferencia favorable al 'grupo A'.

Aunque se observan diferencias entre los grupos, la *elaboración de inferencias* sigue siendo muy escasa. Sólo 10 de 39 resúmenes (26%) del 'grupo A', y 4 entre 24 resúmenes (17%) pertenecientes al 'grupo B', incluyen ideas que no han sido formuladas explícitamente por el autor del texto.

La integración de la información en *macroproposiciones*, es también mayor entre los resúmenes del 'grupo A'; la media para este grupo es de 5,51 y para el 'grupo B' es de 3,71. (El número total de macroproposiciones elaboradas para el análisis de los resúmenes era 11).

El objetivo de una mayor *precisión en la información* que se presenta en los resúmenes, no fue logrado por los estudiantes del 'grupo A'. Los puntajes medios con que se incluyen en los resúmenes los diferentes tipos de oraciones que confieren mayor precisión -12 en total en el texto a resumir-, son muy similares a los que hallamos en nuestro primer estudio sobre resúmenes. Tampoco se observan diferencias entre el 'grupo A' y el 'grupo B', respecto de esta variable. En el 'grupo A', sólo 10 entre 39 resúmenes (26%), incluyen la mitad o más de este tipo de oraciones; asimismo, 5 entre 24 resúmenes (21%) del 'grupo B', alcanzan ese mismo nivel.

Integración de la información

El análisis de los resúmenes respecto de esta categoría produjo resultados bastante alentadores. Si bien no podemos decir que se hayan solucionado las dificultades para integrar la información -sólo 8 resúmenes entre los 39 del 'grupo A' está completamente libre de este tipo de errores-, la falta de relación entre los párrafos disminuyó notoriamente entre los estudiantes del grupo en el que realizamos la experiencia. La fragmentación excesiva de las ideas que componen el resumen, por ejemplo, fue observada sólo en cinco resúmenes (13%) del 'grupo A'; dificultad que fue, en cambio, hallada en 12 de los 24 resúmenes del 'grupo B'. Estos resultados nos resultan particularmente interesantes porque la falta de relación entre las diferentes partes de un resumen, había sido un error constante en todos los grupos de resúmenes analizados a lo largo de nuestros trabajos.

Distorsiones en el significado

Analizamos aquí los problemas que llevan a alterar el sentido del texto, ya sea por omisión o por modificación incorrecta de conceptos y proposiciones. Tampoco podemos decir, respecto de estas dificultades, que hayan sido superadas. Sólo 8 resúmenes entre 39 en el 'grupo A', respeta fielmente el sentido del texto; pero hay otros 12 resúmenes dentro del grupo, en los que se presenta sólo una alteración menor del sentido. De este modo, en algo más de la mitad de los resúmenes del 'grupo A' se preserva el significado del texto. En el 'grupo B', la situación es bastante diferente; 2 resúmenes están completamente libres de este tipo de dificultades y otros 3 presentan solo una distorsión leve en el significado, pero en los 19 restantes (79%) las alteraciones son más severas. Brevemente, el problema de la distorsión en el significado del texto se observó en la mitad de los resúmenes del 'grupo A', y en casi un 80% de los resúmenes del 'grupo B'.

Dificultades en el manejo de la lengua escrita

Como ya lo señaláramos, las principales dificultades que se presentan respecto del manejo de la lengua escrita, son la omisión de palabras, la sustitución incorrecta de vocablos y el uso inapropiado de los signos de puntuación. Las diferencias entre ambos grupos se observaron principalmente respecto de la omisión de términos, dificultad que disminuye notoriamente en los resúmenes del 'grupo A', donde sólo pudo observarse en 11 resúmenes

(28%), mientras que 18 resúmenes (75%) del 'grupo B', exhiben este tipo de problemas. Son también importantes las diferencias halladas respecto del uso incorrecto de los signos de puntuación, dificultad que se observa en 10 resúmenes (26 %) del 'grupo A' y que alcanza a un 46% de los resúmenes en el 'grupo B' (11 resúmenes entre 24). Por el contrario, existen escasas diferencias entre el 'grupo A' y el 'grupo B' respecto de la sustitución incorrecta de términos, que es elevada en ambos grupos -16 resúmenes (66%) en el 'grupo A' y 25 resúmenes (64%) en el 'grupo B'. En síntesis, los logros observados en los resúmenes del grupo en el que enseñamos las estrategias, respecto de esta categoría, son modestos, pero relevantes si se considera el alcance y persistencia de este tipo de problemas en las producciones escritas de los estudiantes universitarios de diferentes áreas del conocimiento.

Para concluir este apartado podemos sintetizar los resultados de la experiencia remarcando lo siguientes aspectos:

a) El análisis comparativo de las tasas de deserción entre los estudiantes de ambos grupos nos permite suponer que la experiencia ha incidido favorablemente en la retención de los estudiantes. Considerando la deserción anual en la materia, el número de abandonos en el 'grupo B', está muy cerca del doble del que se presentó en el 'grupo A'.

b) El rendimiento académico mostró igualmente resultados muy favorables para el 'grupo A'. Pudimos también identificar los grupos de estudiantes entre los que se hallaron los mayores progresos en el rendimiento. En este sentido, aquellos estudiantes que habían obtenido las calificaciones más bajas en el primer parcial, parecen ser los que más se beneficiaron con la enseñanza de las estrategias.

c) Los progresos observados en torno del propósito de superar las dificultades que se hallan generalmente entre los estudiantes universitarios cuando resumen textos escritos, no son uniformes. Las diferencias más importantes entre los grupos fueron observadas respecto de una mayor elaboración de macroproposiciones, mayor integración de la información que se expone en el resumen; menor omisión arbitraria de términos y mejor uso de los signos de puntuación.

Consideraciones finales

Nuestro trabajo nos permite concluir que es posible utilizar, en el nivel universitario, métodos de trabajo que estimulen el proceso de comprensión de textos entre los estudiantes. La experiencia implementada en clases comunes, con textos corrientes y sin alterar los modos habituales de funcionamiento institucional, permitió un buen desempeño de la totalidad de los estudiantes y progresos considerables en aquellos que habían mostrado, inicialmente, un rendimiento académico más bajo.

Entendemos que fue posible estimular en los alumnos un uso flexible y variado de estrategias cognoscitivas apropiadas para el procesamiento profundo de la información. Pudimos mostrar al grupo de alumnos con los que trabajamos, la manera de orientar las interacciones entre sujeto y texto buscando una mejor comprensión. Insistimos en el carácter personal, flexible y autorregulatorio de los procesos de estudio y tratamos de llevar a nuestro alumnos, paulatinamente, hacia un trabajo independiente. Procuramos también atender a los aspectos motivacionales en los episodios de estudio, insistiendo en el establecimiento de metas personales respecto de las tareas académicas; paso imprescindible para el control y autorregulación de la lectura.

Es probable que el trabajo realizado haya incidido en la mayor retención de estudiantes y en los importantes progresos observados respecto del rendimiento académico. No se nos escapa, sin embargo, el reducido alcance de nuestro trabajo respecto de la magnitud y complejidad de los problemas que estamos estudiando. Por ello, no sería correcto atribuir las diferencias entre los grupos exclusivamente al desarrollo de esta experiencia. Nos parece más prudente insistir en la posibilidad de implementar, en las clases universitarias, modos de trabajo que ofrezcan oportunidades para desarrollar o enriquecer el repertorio de estrategias cognoscitivas de los estudiantes. No es nuestro propósito predecir los resultados de tales esfuerzos en clases particulares y con grupos particulares de alumnos. Intentamos sí, tal como lo hiciéramos con nuestros alumnos, *mostrar* a otros docentes una forma de trabajo que nos parece promisorio.

Finalmente, puede ser útil señalar la necesidad de fundar los procedimientos que se seleccionen para estimular la comprensión de la lectura, en un conocimiento profundo de la naturaleza de este proceso. El conocimiento acabado de los diferentes factores que juegan en

el proceso de comprensión de la lectura es lo que más ayudará al docente interesado en favorecer este proceso entre sus estudiantes. La producción anglosajona de esta línea de investigación, por otra parte, brinda innumerables sugerencias acerca de las alternativas de aplicación. Si nuestro estudio resulta de utilidad en ese mismo sentido, podremos decir que nuestros propósitos más ambiciosos han sido conseguidos.

TERCERA PARTE

**EL APRENDIZAJE DE TEXTOS EN
EL MARCO DE LA CLASE.
Un estudio en el nivel secundario**

CAPÍTULO 7

LA CLASE COMO 'CONTEXTO' EN EL APRENDIZAJE DE TEXTOS

En esta parte presentaremos un estudio etnográfico realizado en un colegio secundario público de la ciudad de Río Cuarto. Analizaremos las características de las clases desde la perspectiva del desarrollo de habilidades cognitivas para aprender de los textos escritos. Atenderemos a las oportunidades que se presentan para el desarrollo de estas estrategias y también al uso que hacen los alumnos de esas oportunidades.

El colegio seleccionado para el estudio está ubicado en la zona céntrica de Río Cuarto y es uno de los tres colegios secundarios públicos de la ciudad, que comparten las siguientes características: son los de mayor matrícula en este nivel; reúnen a una población de estudiantes de un nivel socio-económico similar -que profesores y estudiantes coinciden en identificar como de nivel medio-; son los colegios secundarios públicos de mayor antigüedad

(más de 80 años en los tres casos). De estos tres colegios seleccionamos aquel en el que se nos facilitó más nuestra tarea gracias al interés y disposición del personal directivo y docente.

En el año 1992, este colegio reunía alrededor de 80 profesores y 1000 estudiantes. Trabajamos en dos secciones de tercer año, una en turno mañana y otra en turno tarde, en períodos diferentes que en total cubrieron el segundo cuatrimestre del año académico 1992 (del 27 de julio al 18 de diciembre).

Los datos fueron recabados por medio de: a) observaciones de clases, b) entrevistas a estudiantes, c) entrevistas a docentes. Intentamos así, por una parte, describir las tareas de la clase analizando los procesos cognoscitivos que estimulan, el modo en que se las presenta e implementa y los aspectos que se valoran. Por otra parte, procuramos presentar los principales argumentos que exponen los alumnos cuando interpretan distintas situaciones de enseñanza-aprendizaje; en especial las referencias acerca de sus estrategias para comprender y aprender de textos escritos. Intentamos también presentar la perspectiva de los docentes respecto de los problemas mencionados. De este modo, hemos tratado de seguir las sugerencias de Galton acerca de la necesidad de unir diferentes ramas de investigación para que el análisis de la instrucción no "mire únicamente las demandas intelectuales de las tareas, sino también las percepciones sostenidas por profesores y alumnos sobre tales tareas" (Galton, 1991, p. 113).

Comenzaremos tratando de hacer explícitos, en este capítulo, los supuestos que guiaron nuestro trabajo de investigación. Para ordenar la exposición los agrupamos en torno de dos ideas que pueden formularse así: 1) la etapa de la enseñanza secundaria es crítica para el desarrollo de estrategias cognoscitivas para aprender del texto escrito y en la orientación de estos aprendizajes, los profesores de las distintas disciplinas cumplen un papel muy especial; 2) es notoria la falta de conocimientos acerca de lo que acontece en el interior de las escuelas en nuestro país y muy particularmente respecto del carácter de las clases en la enseñanza secundaria.

En las dos secciones siguientes presentaremos los argumentos que apoyan a estas ideas y también las derivaciones que extraemos de ellas para orientar nuestra investigación.

El profesor de secundaria y el desarrollo de estrategias

En nuestro trabajo con estudiantes universitarios hemos analizado las dificultades que plantea la comprensión de textos aún en este nivel de escolarización. Interpretando esas dificultades señalamos que los estudiantes ingresan a la universidad con un déficit de conocimientos y habilidades cognoscitivas que puede obstaculizar su desempeño académico. En particular, hemos señalado carencias respecto de los conocimientos previos, refiriéndonos aquí tanto a conocimientos generales como a conocimiento de vocabulario y de áreas específicas; carencia de estrategias cognoscitivas para interactuar con el texto, especialmente para hacer inferencias, resumir, organizar la información, generar cuestiones y ajustar las respuestas a las demandas de las tareas; y un control poco eficiente del proceso de comprensión y aprendizaje (control que debería llevar al estudiante a tomar decisiones respecto de qué aspectos deben revisarse, cuándo dar por finalizada la preparación para un examen, qué modos de trabajo son más útiles respecto de cada texto o tarea...).

Entendemos que en los primeros años de enseñanza universitaria se puede atender a estos obstáculos. Sin embargo, nos parece que los estímulos para el desarrollo de las habilidades cognoscitivas deberían proporcionarse antes. En este sentido, los primeros años de la enseñanza secundaria parecen los más propicios para el desarrollo de estas estrategias.

Moore y Stefanich (1990) han observado que al iniciar la escuela media¹ los lectores promedio ya han logrado una fluidez mínima, han desarrollado estrategias para decodificar palabras de uso poco frecuente y tienen estrategias básicas de comprensión que les permiten responder cuestiones sobre información explícita en el texto. Paralelamente, las dificultades que observan se refieren especialmente a la falta de conocimientos generales y de estrategias más elaboradas para tratar la información:

"A causa de la limitada cantidad de información de background adquirida hasta este momento, estos lectores frecuentemente interpretan mal la información y pierden las alusiones a las ideas. (...) En este nivel los lectores promedio tienen, típicamente, pocas estrategias de estudio. (...) Por primera vez los estudiantes deben comprender ... y retener cantidades de información escrita compleja. Prepararse para las evaluaciones y presentar información sintetizada, extraída de diferentes materiales, puede ser frustrante para estos estudiantes a menos que reciban instrucción apropiada" (Moore y Stefanich, 1990, p. 10).²

¹. Las Middle Schools en Estados Unidos corresponden a un período de escolaridad que comprende generalmente los grados 5 a 7 ó 6 a 8. Las Junior Schools imparten educación en los grados 7 a 9. Cuando nos referimos a enseñanza media en Estados Unidos lo hacemos en forma indistinta a estos dos tipos de escuelas.

². La cursiva es nuestra.

Presentamos estas observaciones porque entendemos que ellas apoyan nuestra preocupación por introducir en la enseñanza secundaria instrucción específica en las estrategias para comprensión de la lectura.

Por otra parte, la sugerencia de ubicar esta enseñanza en el marco de las diferentes asignaturas -más allá de otros emprendimientos destinados a enseñarlas, tales como cursos especiales, talleres de lectura, etc.-, puede apoyarse, al menos, en dos argumentos que nos parecen de relevancia: 1) el conocimiento de la estructura y temas de la disciplina por parte del profesor de asignatura; 2) el papel que tienen las demandas de las tareas seleccionadas respecto de las estrategias cognitivas que deben emplearse.

El profesor y su conocimiento de la disciplina.

Un punto de partida clave para el éxito de diferentes estrategias de estudio, que se relaciona estrechamente con las dificultades que comentamos antes, es la posibilidad de determinar qué partes del texto o qué información resulta más importante en función de propósitos específicos. Schmidt y otros (1988) sostienen que el número de conceptos representados en una página de texto, puede resultar *abrumador* para aquellos estudiantes que desconocen la estructura total de un tópico o carecen de conocimientos generales. Para estos estudiantes, cada idea o concepto dentro de una página puede parecer igualmente relevante o irrelevante. Y es precisamente en relación con estos problemas que los mismos autores fundan la importancia del rol del profesor. Puesto que el profesor del área de contenidos conoce como se relaciona cada capítulo o cada idea, con el marco más amplio que le proporciona su conocimiento del tema de la materia, argumenta Schmidt, él está en una posición *única* para demostrar y explicar el proceso de seleccionar y organizar ideas importantes en el texto (Schmidt y otros, 1988).

La situación del estudiante ante el gran número de ideas que se desarrollan usualmente en los libros de textos ha sido puesta de manifiesto también en un estudio de Elizabeth Liendro sobre la enseñanza de la Biología en nuestro país. Con el propósito de mostrar las grandes diferencias que existen entre el número de conceptos que realmente se explican en los textos, respecto de los conceptos que simplemente se mencionan, se presenta un ejemplo donde en sólo dos páginas se incluyen por lo menos 30 conceptos claves que únicamente se mencionan. Respecto de una muestra de 11 libros de Biología para primero, segundo o tercer año, Liendro observa que de la totalidad de conceptos presentados

"aproximadamente el 55% no se define ni se explica; (...) el 34% sólo se define, y (...) solamente el 11% es explicado" (Liendro, 1992, p. 44). De este modo, junto a la falta de conocimientos generales, que como vimos es característica de los estudiantes en los primeros años de enseñanza secundaria, habría que considerar el posible carácter hermético - desconsiderado, observan otros-, de los textos o manuales de estudio. Es por ello que el profesor de cada asignatura aparece como una de las personas más indicadas para ayudar al estudiante en esta tarea, generalmente ardua, de obtener conocimiento a partir del texto escrito.

Tareas de la clase y estrategias cognoscitivas

La importancia de adecuar las estrategias de procesamiento a las demandas de las tareas que se solicitan ha sido señalada reiteradamente en los estudios acerca de la comprensión de textos, especialmente por quienes se interesaron en los aspectos metacognitivos durante la lectura (Anderson y Armbruster, 1984; Baker y Brown, 1984; Brown, Campione y Day, 1981). En este sentido, las oportunidades de los estudiantes para usar y enriquecer sus estrategias cognoscitivas están muy ligadas al tipo de tarea que requiere el profesor. Se ha argumentado que "al plantear cuestiones y aceptar o rechazar respuestas, los profesores forman el pensamiento de sus estudiantes acerca de los modos de aprender de un texto" (Head, 1985, citado en Schmidt y otros, 1988, p. 432).

Sin desconocer el rol prioritario que desempeña la interpretación de la tarea por parte del estudiante, los argumentos presentados nos parecen bastante sugestivos respecto del papel del profesor de enseñanza secundaria en la formación de lectores estratégicos. Su conocimiento del tema, sus concepciones acerca del aprendizaje y la enseñanza deben de incidir fuertemente en las tareas que seleccione, e indirectamente en las estrategias de estudio que adopten sus estudiantes. Si la concreción de la tarea requiere comprensión genuina, elaboración y uso inteligente de la información, entonces es muy probable que el alumno encuentre oportunidades para el desarrollo de estrategias apropiadas para satisfacer estas demandas. Por el contrario, si las tareas sólo requieren repetición y aplicación mecánica de información o procedimientos de trabajo, respuestas literales y conceptos vagos o generales, las posibilidades de enriquecimiento intelectual se reducirán considerablemente.

En síntesis, la etapa de la enseñanza secundaria constituye para el estudiante un momento propicio para aprender a tratar con los textos escritos; los profesores pueden favorecer este aprendizaje a través de la selección de las tareas académicas que propongan a sus alumnos.

Estas consideraciones se ligan a cuatro ideas que guiaron nuestro estudio:

1) Los profesores de enseñanza secundaria no enseñan a sus estudiantes estrategias cognoscitivas para tratar con los textos escritos.

2) Las tareas académicas que se solicitan pueden resolverse sin que medie un esfuerzo intelectual consciente y deliberado por parte del estudiante. Procesos cognoscitivos tales como elaboración de hipótesis, selección, organización y elaboración de la información conceptual; establecimiento de relaciones e integración de la información; búsqueda de regularidades, analogías o contrastes; extrapolación de información o adopción de perspectivas diferentes a las que presenta un autor o texto, están prácticamente ausentes en el desarrollo de las clases.

3) Las tareas, que a modo de cuestiones, actividades, ejercicios o problemas presentan los libros o manuales de las distintas disciplinas, tampoco llevan al uso de estrategias cognoscitivas que favorezcan su comprensión.

4) Las actitudes que adoptan los alumnos respecto de sus aprendizajes, influyen en el desarrollo de estrategias cognoscitivas.

El conocimiento acerca de la clase

Si bien el aula parece ser el ámbito natural para el estudio de los problemas de enseñanza-aprendizaje, no siempre ha sido ésta la dirección seguida en las investigaciones llevadas a cabo dentro del campo de la Psicología Educacional o la Didáctica. En 1969, Joseph Schwab, investigador norteamericano, plantea un fuerte reclamo respecto de la carencia de conocimientos sobre lo que ocurre en las escuelas "... nosotros simplemente no teníamos idea de lo que ocurría en las clases americanas" (Citado en Good, 1983, p. 129). Retomando esta preocupación, una década después, Good advierte que así como han sido grandes los progresos logrados por los investigadores de la clase, son también grandes las

lagunas en ese conocimiento.

"...aún cuando estoy muy estimulado por los recientes progresos alcanzados por los investigadores del aula, estoy igualmente impresionado por la complejidad de los ambientes de la clase y por las *cuestiones no examinadas e insolubles que enfrentan la investigación de la clase y la práctica de la enseñanza*" (Good, 1983, p. 129).³

También los psicólogos de la línea psicogenética, antes preocupados por los aspectos más individuales del desarrollo y la actuación, están ahora mirando con interés el contexto de la clase y su incidencia en los aprendizajes escolares. César Coll escribe:

"... el problema de fondo con el que nos enfrentamos no es tanto, o no es sólo, comprender mejor cómo los alumnos construyen el conocimiento, sino comprender mejor cómo los profesores pueden influir sobre este proceso de construcción, facilitarlo y encauzarlo hacia el aprendizaje de unos contenidos determinados. Por supuesto, ambos aspectos están íntimamente relacionados... No obstante es forzoso reconocer que, hasta la fecha, los esfuerzos de la investigación psicoeducativa se han centrado mayoritariamente en el estudio de esta dinámica interna, ... *quizás ha llegado el momento de poner igual empeño en comprender mejor cómo esta dinámica interna puede verse afectada por los intentos más o menos conscientes, sistemáticos y planificados de los profesores -o de los agentes educativos en general-, de incidir sobre ella y de encauzarla en una determinada dirección*" (Coll, 1991a, p. 26).⁴

Desde los últimos años de la década del 70 y hasta el presente, la investigación educacional en los países anglosajones ha encaminado sus esfuerzos a cubrir el déficit señalado. Fruto de estos esfuerzos son minuciosas y agudas descripciones del contexto social de la clase y de los ambientes o subambientes que se conforman en torno de diferentes estructuras de actividades o tareas de aprendizaje (Doyle, 1986; Weinstein, 1991; Wigfield y Asher, 1984); análisis rigurosos acerca de la distribución del tiempo en diferentes asignaturas y en diferentes modalidades de clase (Goodlad, 1977, 1984; Rutter y otros, 1982); y una fina observación de las interacciones verbales y gestuales que se suscitan entre profesor y alumno y entre pares, así como de su manifestación en el desempeño académico (Cazden, 1986; Doyle, 1986). Interesantes estudios teóricos y empíricos acerca del papel del pensamiento del docente -sus creencias, expectativas y concepciones relativas al aprendizaje- en la selección de las tareas académicas que implementará en las clases (Bolster, 1983; Clark y Peterson, 1986; Cooper y Tom, 1984; Feiman-Nemser y Floden, 1986; Fraser y Rennie, 1990; Heckman, 1987; Marland y Osborne, 1990) y una nueva perspectiva en los planteos sobre motivación y autorregulación de los aprendizajes (Bobbitt Nolen, 1988; Paris y Byrnes, 1989; Winne y Marx,

³ La cursiva es nuestra.

⁴ La cursiva es nuestra.

1989) forman también parte de este nuevo cuerpo de trabajos que enriquecen los enfoques para investigar los procesos cognoscitivos en la clase.

Lamentablemente, muy distinta es la situación en nuestro país, donde el desconocimiento acerca de lo que acontece en las aulas parece ser la regla más que la excepción dentro de la comunidad de investigadores de la educación. La carencia de publicaciones que enfoquen los problemas más comunes dentro del aula en el nivel secundario, es igualmente notoria. Refiriéndose a la situación de la investigación en Argentina y en Latinoamérica, Tenti (1988) escribió: "Tenemos muchas utopías, pero no tenemos conocimiento, no sabemos qué es lo que pasa, cuál es el tipo de relación dominante entre burócratas, jefes de departamentos y subordinados, qué tipo de autoridad se establece en nuestras organizaciones escolares, etc." (Tenti, 1988, p. 133). Una excepción en este panorama, al menos en lo que se ha difundido en alguna medida en nuestro país, son los trabajos de Gibaja, en México (1986) y en Buenos Aires (1990, 1992); trabajos donde la preocupación central es la calidad de la educación que se imparte en las escuelas primarias. En este mismo sentido puede citarse el estudio de Liendo (1992) sobre la enseñanza de la Biología en el nivel medio.⁵

En síntesis, el déficit de conocimientos acerca de lo que acontece en el interior de las escuelas es, en nuestra opinión, un problema manifiesto en nuestro país. La importancia de atender a ello, no parece menos evidente. El aula es un ambiente particular para el análisis de los procesos de comprensión de textos; creemos que es en ella donde el estudiante deberá adquirir, usar o modificar sus estrategias de lectura para poder aprender del texto escrito.

Tres ideas relacionadas con este supuesto orientaron también nuestro trabajo:

1) Los profesores no conocen qué cosas se deberían enseñar para responder al propósito de ayudar a los estudiantes a construir el significado de los textos escritos relativos al campo de la propia disciplina.

2) Los investigadores no conocemos los obstáculos ni las posibilidades que se presentan en las clases de nuestro medio, para la enseñanza y el aprendizaje de estrategias cognoscitivas para favorecer la comprensión.

3) Las recomendaciones de investigación, respecto de la enseñanza de estrategias

⁵. Hay también referencias de un trabajo de Hilda Lanza y Silvia Finocchio, en vías de publicación por editorial Miño y Dávila, acerca de la enseñanza de la Historia, pero no hemos tenido acceso a él.

cognoscitivas para favorecer la comprensión y el aprendizaje de textos, deben adecuarse a los límites y posibilidades de la clase como contexto de aprendizaje.

Formulados estos supuestos nos abocaremos, en los capítulos siguientes, a presentar el estudio acerca de la clase según la perspectiva del observador; la perspectiva de los estudiantes y la perspectiva de los profesores.

CAPÍTULO 8

UNA MIRADA HACIA EL INTERIOR DE LA CLASE **Las tareas académicas en la perspectiva del observador**

En este capítulo describiremos las características principales de las clases observadas, desde el punto de vista de las oportunidades que proporcionan para el uso o desarrollo de estrategias cognoscitivas para aprender del texto escrito. Como ya lo señaláramos observamos clases correspondientes a dos secciones de tercer año en un colegio secundario público de la ciudad de Río Cuarto, durante el segundo semestre de 1992. Para el análisis consideramos 55 clases, que corresponden a la totalidad de veces en que nos fue posible hacer un registro completo de los 80 minutos que comprende cada módulo de clase.

Nos centramos en el análisis de las tareas académicas. Esta decisión se fundó

principalmente en la importancia que se le asigna actualmente al estudio de las tareas escolares o tareas académicas respecto de los resultados de aprendizaje (Coll, 1991a y b; Doyle, 1986; Gibaja, 1991; Winne y Marx, 1989). Gibaja hizo notar que:

"... las percepciones, expectativas y procesos de decisión de estudiantes y maestros en torno a las tareas escolares intervienen seleccionando las actividades intelectuales que se cumplirán en el aula y que serán las que en definitiva produzcan los aprendizajes deseados" (Gibaja, 1991, p. 525).

En este mismo sentido, Coll observa:

"... nótese que el objetivo prioritario ya no es captar la dinámica del proceso de construcción del conocimiento de los alumnos, sino más bien captar cómo esta dinámica está más o menos condicionada por el hecho de *producirse en el marco de unas tareas, de unas actividades escolares*, en cuya configuración las intervenciones del profesor son decisivas. Se requieren pues situaciones de observación en las que sea posible captar tanto la actividad que llevan a cabo los alumnos como la que lleva a cabo el profesor en el desarrollo de las actividades escolares; *necesitamos datos que nos informen sobre cómo se articula la actividad de unos y otro durante la realización de estas tareas*; y los análisis deben prestar una especial atención a estas formas de organización de la actividad conjunta, que son al mismo tiempo el soporte de la actividad mental constructiva de los alumnos y la plataforma que puede utilizar el profesor para incidir sobre la misma" (Coll, 1991a, p. 27).¹

Compartiendo esos criterios orientamos nuestros análisis del registro de las observaciones de clase hacia las tareas o actividades que ocupan el tiempo dedicado a la instrucción.

Siguiendo a Winne y Marx (1989), entendimos como tarea académica, a "*los acontecimientos de la clase que proporcionan oportunidades para que los estudiantes usen sus recursos cognitivos y motivacionales al servicio del logro de metas personales y educacionales*" (Winne y Marx, 1989, p. 242). Otros trabajos dentro de esta línea nos sirvieron para una delimitación inicial de las categorías (Marx y Walsh, 1988; Rorhkemper y Corno 1988; Winne y Marx 1989); sin embargo, la selección definitiva sólo fue posible con el análisis de los datos. Llegamos así a establecer las siguientes categorías: *condiciones de presentación y ejecución de las tareas; productos y planes cognitivos requeridos; y control del desempeño*.

Estas categorías nos sirvieron también para discriminar los momentos de iniciación y finalización de cada tarea dentro de la clase y, consecuentemente, para una delimitación más fina de las unidades de análisis. En este sentido, para recortar cada tarea dentro del flujo de

¹ La cursiva es nuestra.

los acontecimientos de la clase, tuvimos en cuenta los siguientes aspectos: a) que el profesor solicitara alguna actuación de sus estudiantes, ya sea a estudiantes individuales -caso de las preguntas nominales por ejemplo-, a grupos pequeños, o a la totalidad de la clase -prestar atención a una exposición, solucionar problemas, responder preguntas-; b) que la actuación requerida presentara oportunidades para que los alumnos usaran sus recursos cognitivos y motivacionales para el logro de metas educacionales, en cualquier grado de explicitación en que éstas se presentaran, aún en los casos en que debieran ser inferidas por el observador a partir de la actuación o de los productos solicitados.

Por lo demás, si bien analizamos expresamente las condiciones de ejecución de la tarea, sus productos y los modos usados para su evaluación y control, no exigimos que se reunieran las tres instancias para identificar y separar una tarea de otra. Por consiguiente, incluimos en el análisis a tareas que no habían recibido ningún tipo de control, tareas que no finalizaban con la elaboración de un producto particular, y tareas para las que no se pudo observar ninguna actuación o desempeño por parte del estudiante (situaciones en que la tarea fue presentada pero no se llevó a cabo).

Trabajando de este modo delimitamos 149 tareas que conforman la base de datos para las descripciones que presentaremos a continuación. Durante el análisis de las tareas en este capítulo, así como en los capítulos siguientes de esta tercera parte, describiremos actuaciones y transcribiremos opiniones de docentes y estudiantes. Para evitar su identificación usaremos nombres ficticios; además, siguiendo un recurso sugerido por Gibaja (1992), nos referiremos en general a los profesores, aún cuando observamos y entrevistamos a profesores de ambos sexos.

Condiciones de presentación y ejecución de las tareas

Dentro de esta categoría analizamos la forma en que las tareas se presentan al alumno y también la situación en que éstas se llevan a cabo.

Entendimos como presentación de una tarea, a la etapa en la que el profesor

comunica a los alumnos, directa o indirectamente, cual es la ejecución que requiere de ellos, o bien, explica los temas o contenidos que deberán estudiar posteriormente. Cuando hablamos de ejecución nos referimos a la etapa en el desarrollo de la tarea en la que el alumno hace algo en respuesta a un requerimiento explícito por parte del profesor.

Para el análisis de las *condiciones de presentación* de las tareas tuvimos en cuenta: 1) el medio utilizado para presentar la tarea (oral, escrito, dictado); 2) el grado de explicitación de las metas hacia las que se orienta la tarea; 3) el grado de explicitación de las consignas de trabajo; es decir, la claridad con que se le indica al alumno la respuesta que se espera de él.

Respecto de las *condiciones de ejecución*, analizamos: 4) el tiempo que se destina a las tareas académicas; 5) los recursos disponibles (textos, mapas, calculadoras...) y 6) los rasgos sociales del ambiente en el que se lleva a cabo la tarea (carácter de las interacciones entre profesores y estudiantes, legalidad y carácter de las interacciones entre pares).

Medios empleados en la presentación de las tareas.

A juzgar por el análisis de las clases observadas en las dos secciones, el medio preferido por los profesores para la presentación de las tareas es el oral. En algunos casos, el profesor plantea verbalmente la tarea, sin exigir que los alumnos copien o anoten ninguna indicación. Otras veces, el profesor explica muy rápidamente en qué consiste la tarea y luego **dicta** los ejercicios, preguntas o problemas a resolver. En 92 tareas analizadas en clases de ciencias sociales (Castellano, Inglés, Historia, Geografía, Educación Cívica), 46 fueron presentadas en forma exclusivamente oral, 22 fueron dictadas y otras siete combinaron la forma oral con el dictado

Tabla 1. Número de tareas según diferentes medios de presentación: (1) oral; (2) dictado; (3) combina oral y dictado; (4) combina oral y escrito; (5) escrito.

Asignatura	Sección	Medios de Presentación					Total Tareas
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	
Castellano	A	1	10	3	0	2	16
	B	0	2	3	0	0	5
Inglés	A	2	0	0	6	4	12
	B	2	0	0	3	2	7
Historia	A	15	1	0	0	0	16
	B	4	5	0	0	0	9
Geografía	A	9	2	0	0	0	11
	B	9	0	0	0	0	9
E. Cívica	A	3	2	0	0	0	5
	B	1	0	1	0	0	2
Matemática	A	0	8	0	7	1	16
	B	1	0	6	8	1	16
Física	A	3	5	0	1	0	9
	B	0	0	2	3	0	5
Química	A	2	0	0	2	1	5
	B	1	1	1	3	0	6
Total	A	35	28	3	16	8	90
	B	18	8	13	17	3	59
	A y B	53	36	16	33	11	149

Datos correspondientes a dos secciones de tercer año de un colegio secundario de Río Cuarto en 1992.

Usado en forma exclusiva, en combinación con otros medios orales, o con el pizarrón, el dictado es la forma predominante en clases del área de las ciencias exactas (Matemática, Física, Química).

Considerando la totalidad de las tareas observadas (149), los modos de presentación oral, incluyendo aquí los exclusivamente orales, el dictado y la combinación de ambos, se utilizan en el algo más del 70% de los casos (105 tareas). Sin embargo, existen grandes diferencias entre asignaturas; por ejemplo, en Historia, en una de las secciones observadas, 15 de 16 tareas se presentaron en forma oral, mientras que en Inglés, sólo se presentaron de este modo 2 tareas entre 12. La Tabla 1 muestra estas diferencias.

En los modos orales de presentación, especialmente cuando no se le pide al alumno que copie las indicaciones para el trabajo, éstas se toman menos estables y, durante la ejecución, el alumno no puede volver a ellas tal como fueron formuladas inicialmente. Este hecho permite un considerable margen de variación en las respuestas que efectivamente se concretan y, por consiguiente, en las actividades cognitivas que ellas generan. Veamos, como ilustración, una consigna oral en una clase de Historia y las respuestas diferentes a las que dio

lugar:

- 08:07 - *Profesor*: Busquen el cuadro sinóptico². En 10 minutos ustedes eligen un tema y después lo repasan rápidamente y luego hacemos un repaso entre todos. Supersintético, quiero la idea,... la idea"
- 08:08 - Los alumnos empiezan a trabajar, algunos en forma individual, otros en grupo.
- 08:20 - *Profesor*: Voy a evaluar el tema en forma oral.
- 08:21 - Un alumno pide para contestar y lee la respuesta a una pregunta de un cuestionario que se había trabajado en la clase anterior. La respuesta tiene afinidad con los temas tratados en el cuadro, pero no responde estrictamente a ninguno de los títulos o apartados del cuadro sinóptico.
- 08:22 - El profesor aclara que esa respuesta no se refiere al cuadro, que la indicación era tratar los temas del cuadro. Sigue un diálogo entre el profesor y varios estudiantes.
- 08:25 - Un alumno presenta una exposición breve que sintetiza la información del texto referida a uno de los puntos del cuadro.
Se suceden otras tres respuestas de diferentes alumnos en el mismo sentido.
- 08:32 - Un alumno inicia un comentario sobre la reelección presidencial en relación con la Constitución de 1853 (tema que figuraba en el cuadro). Estos comentarios, a los que se unen varios alumnos y el profesor, ocupan 8 minutos.
- 08:40 - El alumno cuya participación había consistido en leer una respuesta ya elaborada, expone ahora brevemente un punto del cuadro.
- 08:42 - Un alumno lee párrafos subrayados en el libro que se refieren a temas del cuadro. Inmediatamente continúa otro alumno con un comentario relativo al tema, pero que no estaba tratado en el cuadro indicado. El profesor interrumpe con un comentario jocoso sobre los "chupandinos", tema al que hacía referencia el alumno ... (Ciencias sociales, tercera clase).

De este modo, una misma consigna oral, generó actividades tan diversas como: a) revisar y exponer información elaborada previamente en respuesta a una pregunta específica del profesor; b) elegir un tema, revisarlo, seleccionar información importante e integrarla en una exposición oral breve; c) leer partes previamente señaladas; y d) expresar comentarios muy generales sobre temas afines al contenido de la tarea. Entendemos que el valor de estas diferentes respuestas, desde el punto de vista del desarrollo de estrategias cognoscitivas, es también diferente.

Cabe también comentar que cuando la presentación de las tareas se hace en forma exclusivamente oral, las variaciones en las respuestas de los estudiantes pueden también presentarse como consecuencia de indicaciones diferentes respecto de un mismo trabajo. Cuando el profesor elabora las consignas en el mismo momento en que presenta las tareas, suele ir especificando la ejecución requerida a partir de las preguntas de los estudiantes y de las alternativas que se presentan en el manejo de la clase; en estos casos, la definición final

². El profesor se refiere a un cuadro sinóptico que había sido fotocopiado del libro de Historia (Etchart, Douzon y Rabini, 1987) acerca del período de la historia argentina comprendido entre 1852 y 1862.

de la tarea puede ser diferente -y a veces hasta contradictoria- respecto de su presentación inicial. Presentaremos un breve extracto del registro de una clase de Inglés, donde se observa con claridad el problema que estamos señalando.

Los alumnos están trabajando con estrategias para la lectura en idioma extranjero, de manera similar a la forma en que habían trabajado en clases anteriores. Trataban de aplicar una estrategia de *skimming* (examen superficial).³

16.00 - *Profesor*: Lean el título, miren los dibujos; en base a eso piensen sobre qué trata el texto... qué quiere decir el texto... Para una primera lectura no busquen en el diccionario.

16.04 - *Alumno*: ¿Señor, qué es *feedback*?

Profesor: Busque en el diccionario.

16:35 - La clase está ahora haciendo una lectura más completa del texto, a la que el profesor se refiere como estrategia de *scanning* (exploración).

Profesor: Empiecen buscando los términos... Antes de buscar el término lean la oración, si no, no saben cuál es el significado (Inglés, tercera clase).

Las modificaciones que sufre una tarea cuando se presenta a la consideración de la clase han sido señaladas y consideradas en diferentes trabajos acerca del tema (Marx y Walsh, 1988; Rohrkemper y Como, 1988; Winne y Marx, 1989); la importancia de entender las estrategias didácticas o planes para el desarrollo de la clase como guías flexibles más que como reglas o secuencias rígidas, también ha sido advertida y propiciada en los estudios acerca de la enseñanza de estrategias para favorecer la comprensión (Pressley, Harris y Marks (en prensa); Palincsar, 1986); pero creemos que las situaciones que estamos analizando no reflejan ese tipo de adaptaciones a los conocimientos y posibilidades de los estudiantes, sino que se trata de una consecuencia de la manera vaga o confusa en que se presentó la tarea, lo que parece asociarse al medio empleado en su presentación.

Metas de las tareas

Las metas o propósitos deberían informar al alumno acerca de los logros -en términos de habilidades, conocimientos o actitudes-, que se quieren obtener de la tarea. Si las metas son claras, pueden orientar los esfuerzos del estudiante en la dirección deseada, a la vez que servir como criterio para una evaluación personal del desempeño. Si ellas no se explicitan o los alumnos no logran comprenderlas, la tarea pierde significado potencial.

³ Se trata de un procedimiento consistente en revisar rápidamente las partes más destacadas del texto con el propósito de hacer predicciones acerca de los contenidos que se desarrollarán en el mismo.

En las clases observadas, las metas estuvieron generalmente ausentes. No registramos verdaderas explicaciones o conversaciones acerca de los propósitos para los que se proponían las tareas. Aunque observamos algunas excepciones a esta generalización, en el 92% de los casos (137 tareas de las 149 que analizamos) las metas no tuvieron formulación explícita.

Explicitación de la ejecución requerida

Como las metas, las consignas o indicaciones respecto de la ejecución o de los productos que se esperan del estudiante, sirven de orientación para el trabajo académico. En este sentido, pudimos observar un interés por parte de docentes y estudiantes para dejar en claro, antes de iniciar el trabajo, cuál es la respuesta esperada y cuáles son las pautas que deben seguirse en su ejecución. De este modo, docentes y estudiantes parecen interesarse más en establecer los requisitos específicos de la tarea, que las metas o resultados a largo plazo de los esfuerzos instructivos. Curiosamente, no observamos demandas de parte de los estudiantes para que se clarificasen los propósitos de las tareas, que generalmente estaban ausentes; en cambio, registramos muchos reclamos acerca de una mayor explicitación de aspectos formales sobre las respuestas. "¿Dejamos un renglón entre cada oración?"; "¿lo escribimos en la carpeta?", fueron expresiones habituales de los estudiantes, especialmente en los casos en que las tareas se presentaban a través del dictado. Por parte de los profesores, una muestra de esta preocupación parece reflejarse en indicaciones como las siguientes: "Dos puntos; debajo, con una raya"; "Van a poner en el reverso del mapa"; "... son 31. Vamos a hacer dos columnitas, una con 16 y otra con 15".

Sin embargo, a pesar de este interés común, las características de la ejecución no quedan claras en todas las tarea requeridas. A veces, porque se las presenta en forma muy vaga; otras veces, porque los requerimientos de presentación la hacen innecesariamente compleja; también, a causa de la dificultad del tema o de la carencia de los conocimientos pertinentes, una consigna clara para algunos alumnos puede resultar incomprensible para otros.

Las consignas vagas acompañan con frecuencia a las presentaciones por medios exclusivamente orales, aunque las complicaciones excesivas estuvieron también ligadas a este medio de presentación. Las explicaciones más claras acerca de las respuestas requeridas las observamos en clases de Castellano, donde se combinaron medios orales y dictado en la

presentación de las tareas y también en clases de Inglés, Química y Matemática, donde se observó un mayor equilibrio entre los medios orales y escritos de presentación. En estos casos, las condiciones de ejecución resultaron claras y desligadas de exigencias de carácter meramente formal. En clases de Matemática, donde el conocimiento previo específico parece imprescindible para la solución de problemas y ejercicios, se presentó con gran frecuencia el caso de tareas claras en cuanto a los requerimientos, pero inaccesibles para un grupo considerable de alumnos.

De este modo, los alumnos suelen iniciar su trabajo académico sin un conocimiento acabado acerca de lo que deben hacer y, en casi la totalidad de las clases observadas, con un desconocimiento sobre los resultados o metas que pueden derivarse de estas tareas. La manera en que una tarea instructiva puede contribuir al desarrollo de sus habilidades cognoscitivas, es algo que los alumnos deberán descubrir por sí mismos; tal vez más probablemente como una consecuencia de su interés por los logros académicos, que como resultado de un análisis estimulado intencionalmente en el contexto de la clase.

Tiempo destinado a las tareas académicas

En nuestro país, las clases en el nivel secundario se desarrollan generalmente en módulos horarios de 80 minutos; en menor medida, un módulo horario puede estar compartido por dos asignaturas, con lo que resultan algunas clases de 40 minutos de duración. En 55 módulos completos que tomamos en consideración para este análisis, el tiempo dedicado a las tareas académicas ocupó entre un 61% (49 minutos) y el 100% (80 minutos) de la clase; incluso hubo clases que se prolongaron 5 ó 10 minutos más allá del tiempo estipulado. El tiempo promedio dedicado a tareas académicas para 55 módulos completos, fue de 62 minutos.

No se observaron diferencias muy notorias entre profesores acerca del uso del tiempo; tampoco, si consideramos el uso del tiempo en las dos áreas que consideramos más arriba, ni en las dos secciones observadas. En asignaturas de ciencias sociales el tiempo promedio dedicado a tareas académicas por clase, en la sección A, -considerando 15 clases- fue de 60 minutos, y para asignaturas del área de ciencias exactas, en la misma sección -de 10 clases consideradas- fue de 63. En la sección B, el tiempo promedio de duración de las clases en ciencias sociales -considerando las 18 clases observadas- fue de 64 minutos y en ciencias exactas -considerando 12 clases-, fue igual al de la sección A, es decir, 63 minutos.

Si se tiene en cuenta que se hace un control de la asistencia por clase, lo que implica la presencia de un celador que pasa lista a los alumnos, los saludos a profesor y celador, además del tiempo para ubicar los materiales necesarios para el trabajo; el uso del tiempo dedicado a la instrucción, en las clases observadas es bastante bueno. Nos parece importante destacar la responsabilidad con que algunos profesores usaron su tiempo de clase. En los casos en que era necesario el manejo de recursos que no estaban habitualmente en la clase - textos especiales, mapas, aparatos para las clases de Física, materiales para los laboratorios en Química-, los profesores generalmente tomaban los recaudos para disponer de ellos desde el comienzo de la clase y sólo en dos oportunidades observamos una pequeña interrupción en el desarrollo de una tarea, para solucionar problemas de esta índole. Respecto de los alumnos, observamos un comportamiento similar. Si por algún motivo eran llamados por otro profesor o por alumnos de otros cursos, el tiempo que se distraía en ello, era mínimo.

También nos llamó la atención, y creemos que merece comentarse, la actitud de los alumnos respecto de las clases de laboratorio en Química. Por la índole de las actividades, en algunas clases observadas los alumnos no podían suspender el trabajo en los minutos destinados a recreo, sin embargo no registramos quejas al respecto; además, cuando un grupo terminaba, acordaba con el profesor el tiempo que podía disponer para salir de la clase y aunque no había timbres, celadores ni profesores que les recordaran el momento en que debían regresar, los alumnos lo hicieron puntualmente.

Otro aspecto que nos pareció de interés en el análisis del tiempo dedicado a las tareas académicas, fue el de su distribución en tres momentos o fases en el desarrollo de la tarea: preparación, ejecución o respuesta y control de las respuestas.

Para este análisis ubicamos dentro de la etapa de *preparación*, tanto las actividades del profesor tendientes a explicar en qué consistiría la tarea solicitada, como a las explicaciones o exposiciones acerca de contenidos de la asignatura que los alumnos deberían estudiar posteriormente, dentro o fuera de la clase. Las tradicionales y tan criticadas exposiciones fueron, pues, incluidas en esta categoría. En la *etapa de ejecución* ubicamos los momentos de la clase en que la actividad recaía principalmente en los alumnos; nos referimos al tiempo dedicado a dar respuesta a las consignas o requerimientos del profesor. La *etapa de control* hace referencia a las acciones del profesor, de los estudiantes o de ambos, cuyo propósito es poner en consideración el producto o resultado de la tarea. Nos interesaba conocer si los profesores, a través del tiempo dedicado, daban prioridad a alguna de estas

fases. Las Tablas 2 y 3 muestran la distribución del tiempo considerando el tiempo total observado y los porcentajes que corresponden a cada etapa en cada asignatura.

Tabla 2. Tiempo y porcentaje del tiempo total destinado a tareas académicas, según su distribución en las fases de preparación, ejecución y control.

	Tiempo	Porcentaje
Preparación	16 hs	28%
Ejecución	28 hs	49%
Control	13 hs	23%
Total	57 hs	100%

Datos de 149 tareas, en dos secciones de tercer año de un colegio secundario de Río Cuarto, 1992.

La tabla 3 muestra las grandes diferencias que se dan entre asignaturas.

Tabla 3. Porcentaje del tiempo total destinado al trabajo académico que se asigna a las etapas de preparación (P), ejecución (E) y control (C) de las tareas, en cada asignatura.

Asignatura	Sección	Distribución del tiempo		
		(P)	(E)	(C)
Castellano	A	58	19	23
	B	23	60	17
Inglés	A	24	44	32
	B	30	44	27
Historia	A	16	62	22
	B	17	48	34
Geografía	A	83	16	1
	B	34	53	13
E. Cívica	A	3	82	15
	B	4	54	42
Matemática	A	29	64	7
	B	16	55	29
Física	A	25	56	19
	B	15	21	64
Química	A	17	50	33
	B	5	34	13

Datos para 149 tareas, en dos secciones de tercer año de un colegio secundario de Río Cuarto, 1992.

El análisis de esos datos nos lleva a las siguientes consideraciones:

a) Si bien es posible delimitar un orden respecto del tiempo destinado a cada una de las etapas, ubicando en primer lugar la ejecución (49%), en segundo lugar la preparación (28%), y en tercero el control (24%), su distribución por asignatura hace muy difícil establecer regularidades según los aspectos citados.

b) Los resultados permiten, en cambio, poner en duda algunos prejuicios acerca del predominio de las clases expositivas. En las dos secciones que observamos, el tiempo destinado a la etapa de ejecución casi duplica al que se dedicó a la preparación de las tareas. En otros términos, las actividades del alumno ocupan la mayor parte de la clase. El análisis del contenido de las exposiciones y las características de las mismas, especialmente en las tres asignaturas en las que resultaron más frecuentes (Castellano, Geografía y Química), muestran también que este tipo de trabajo en clase está muy lejos de asumir las características negativas que se les suele atribuir en algunos tratados de Pedagogía.

c) No es posible realizar un análisis acabado del uso del tiempo, sin considerar la calidad de las tareas y la configuración total del desarrollo de las clases. Por ejemplo, el porcentaje de tiempo dedicado al control de las tareas en las clases de Geografía, en la sección A, que no alcanza al 1%, podría llevarnos a pensar que en esa asignatura no se hace un control de las tareas. Por el contrario, un minucioso análisis, fuera de las horas de clase, permitía al profesor tener un conocimiento acabado de las tareas hechas por cada estudiante. El planeamiento de las clases y un registro inmediato de los acontecimientos más salientes desde el punto de vista del trabajo académico llevan, en este caso, a un control muy estricto de las tareas. Transcribimos, a continuación, comentarios espontáneos formulados por algunos estudiantes de la sección A, en entrevistas individuales, que nos permitieron corroborar esta apreciación.

"Geografía es una materia que hay que estudiar bastante. ... Nos hace estudiar para todas las clases. Nos hace una pregunta y una pregunta es una nota; entonces estudiamos y aprendemos" (Matías, sección A)⁴.

"Ese profesor es exigente por demás. Controla hasta si uno bosteza o no. Anota todo en un cuadernito. Si uno interrumpe para ir al baño, anota todo" (Alejandro, sección A).

"En Geografía las tareas son más difíciles, el profesor las controla" (Pablo, sección A).

De este modo, las actividades de control que pueden observarse dentro de una clase, sólo nos permiten ver una de las formas de control; aquélla que lleva a un análisis público del desempeño del alumno. Lo mismo podríamos decir respecto de la etapa de ejecución de las tareas. Es por esto que entendemos que es conveniente complementar el análisis de las observaciones de clase con datos de otras fuentes.

⁴ Como ya se señaló, en todos los casos en que presentamos referencias a profesores o estudiantes, los nombres han sido cambiados para evitar su identificación.

Recursos para las tareas. El libro de texto

Los recursos más empleados en las clases observadas fueron las carpetas de los alumnos, el pizarrón y, con menor frecuencia, los textos o manuales. Mapas y calculadoras fueron también recursos asiduamente utilizados en las clases en que resultaban más necesarios.

Centramos nuestro análisis en el uso de los textos porque el principal interés de este trabajo era precisamente analizar la clase como contexto para los procesos de aprendizaje a partir de los textos escritos. Atendimos a la frecuencia con que se usan libros en las clases de las distintas asignaturas, a la calidad de los textos empleados y a los modos en que se trabaja con ellos.

1. Frecuencia de empleo de los textos en tareas académicas de distintas asignaturas.

Para este análisis consideramos el número de tareas que requerían el uso del texto por parte de los estudiantes y también el porcentaje de uso sobre el total de las tareas observadas. La Tabla 4 muestra esos datos.

Tabla 4. Número total de tareas; número de tareas que requieren uso del texto y sus porcentajes en distintas asignaturas.

Asignatura	Sección	Total Tareas	Uso del texto	%
Castellano	A	16	2	13
	B	5	4	80
Inglés	A	12	10	83
	B	7	4	57
Historia	A	16	14	88
	B	9	7	78
Geografía	A	11	7	64
	B	9	4	44
E. Cívica	A	5	4	80
	B	2	2	100
Matemática	A	16	0	0
	B	16	1	0,6
Física	A	9	3	33
	B	5	1	20
Química	A	5	4	80
	B	6	2	33

Datos para 149 tareas, en dos secciones de tercer año de un colegio secundario de Río Cuarto, 1992.

Los datos de la Tabla 4 permiten observar grandes diferencias en las frecuencias con que se usan los libros en las clases. Entendemos que las oportunidades para aprender a usar estratégicamente los textos deben también variar concomitantemente. Sin embargo, como en los casos anteriores, el análisis cuantitativo no nos parece suficiente; debemos también considerar qué características presentan los textos que se usan en esas tareas académicas y de qué manera se los usa. Al análisis de estos temas se refieren los apartados siguientes.

2. Calidad de los textos en uso.

Para el análisis de la calidad de los textos tuvimos en cuenta algunas características que se consideraron dentro de esta línea de trabajos (Ausubel, 1978; Calfee y Curley, 1984; Dole, 1992; Meyer, 1984; Piccolo, 1987; Sawyer, 1991; Slater y Graves, 1989; y especialmente Kinder *et al.*, 1992). Nos orientamos hacia los aspectos más formales, para eximirnos de un análisis de contenidos que exigiría una formación particular en cada una de las áreas a las que correspondían los textos.

Los 9 textos que analizamos corresponden a aquellos que fueron usados como recursos para tareas académicas o citados de algún modo dentro de las clases observadas. Todos ellos son manuales de asignatura elaborados para su uso en tercer año del nivel secundario⁵. Para su análisis consideramos: a. organización y estructura, b. coherencia local, y c. directividad de los textos.

En el análisis de la organización y estructura examinamos cuatro aspectos: *títulos y subtítulos*, atendiendo a los niveles de generalidad e inclusividad que ellos expresan y a la sistematicidad y coherencia con que se usan las señales tendientes a destacar la organización adoptada; presencia o no de un capítulo de *introducción* o de secciones introductorias en cada capítulo, así como sus características -especialmente si incluyen organizadores de avance, si se hace una revisión de contenidos tratados con anterioridad y si se presentan brevemente los temas a tratar en el libro o capítulo-; presencia y ubicación de *resúmenes* y tipo de *estructura textual* que prevalece (descriptivas, enumerativas, secuencias, causales, comparativas, problema-solución).

El análisis de la coherencia local se refiere a la claridad o unidad del texto a nivel del párrafo. Siguiendo a Kinder y otros (1992), consideramos bajo esta categoría la claridad de las

⁵. En el Anexo 1 presentamos la lista de los textos con los que trabajamos.

referencias que se establecen con el uso de los pronombres. Si todos los pronombres usados en el párrafo podían ser reemplazados con claridad por el nombre al que hacían referencia, se consideraba que el pasaje respetaba el criterio de coherencia local.

Para analizar la directividad del texto, nos centramos en la presencia de cuestiones, actividades prácticas u otras sugerencias que pudiesen estimular un enfoque activo durante la lectura del texto. Observamos tanto la ubicación de esas cuestiones o actividades -al comienzo del capítulo y antes del desarrollo de los temas, dentro del texto o después del tratamiento de los temas-, como su carácter; es decir, si se referían a detalles o a aspectos globales y si el lector debía ejercer una lectura estratégica para responder adecuadamente a ellas. Al hablar de lectura estratégica nos referimos a una lectura que conlleve el uso de estrategias tales como determinación de importancia, elaboración de inferencias, resumir la información, control de las interpretaciones, etc..

El análisis de la organización y estructura global del texto se realizó atendiendo al índice de los libros y a la sistematización de la información dentro de un capítulo. Los capítulos seleccionados fueron los que trataban los temas que se estaban considerando en las clases observadas. El examen de las introducciones y resúmenes, se realizó para el texto en general y para cada uno de sus capítulos. Las estructuras textuales se analizaron para 10 párrafos consecutivos dentro de una sección, elegida al azar, de cada capítulo seleccionado.⁶

La coherencia local se analizó también para 10 párrafos consecutivos en una sección de cada texto. Usamos los mismos párrafos seleccionados para el análisis de las estructuras textuales.

El análisis de la directividad, a su vez, atendió a las actividades o cuestiones que se proponían en el capítulo seleccionado de cada libro.

Los resultados de estos análisis se presentan en la Tabla 5 (Ver página siguiente).

⁶. Si la sección seleccionada era de menos de 10 párrafos continuábamos con el análisis de la sección inmediata posterior.

Tabla 5. Uso de indicadores de organización, coherencia y directividad, en manuales para tercer año de enseñanza secundaria.

	Manuales Autor	Historia Etchart <i>et al.</i> ,	Historia Drago	Historia Cosmelli Ibañez	Geografía Floreal Rossi	Educ. Cív. A-Z	Educ. Cív. Drago	Física Miguel	Química Biasoli <i>et al.</i> ,	Química Milone
Indicadores de organización, coherencia y directividad.	Edición	1991	1992	1991	1992	1987	1992	1992	1990	1986
1) Organización y Estructura										
<i>a) Títulos y Subtítulos.</i>										
-Respeto por relaciones jerárquicas entre conceptos.		NO	NO	SI	NO	NO	SI	SI	NO	SI
-Organizadores perceptuales.		NO	NO	SI	NO	NO	SI	SI	SI	SI
-Coherencia, índice y texto.		NO	NO	SI	SI	NO	SI	SI	SI	SI
<i>b) Introducciones.</i>										
-Introducción al libro.		NO	SI	NO	NO	NO	NO	SI	SI	NO
-Introducción como organizador de avance.		-	SI	-	-	-	-	NO	NO	-
-Introducción como revisión de <i>background</i> .		-	NO	-	-	-	-	SI	NO	-
-Introducciones en cada capítulo.		SI	SI	NO	NO	NO	SI	NO	NO	SI
-Introd. al capítulo como organizador de avance.		SI	SI	-	-	-	SI	-	-	NO
-Introd. al capítulo como revisión de temas ya tratados		NO	NO	-	-	-	NO	-	-	NO
<i>c) Resúmenes.</i>										
-Capítulo de resumen al finalizar el texto.		NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO
-Resúmenes al finalizar cada capítulo.		NO	NO	SI	SI	NO	NO	NO	NO	SI
<i>d) Estructuras textuales.</i>										
-Estructura predominante. (1= Descriptiva; 2= Causales).		2	1	1	1	1	1	2	1	1
2) Coherencia local.										
-Porcentaje de referencias pronominales claras.		80%	80%	100%	100%	90%	100%	100%	100%	100%
3) Directividad										
-Inclusión de problemas, cuestiones, o tareas.		SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI
-Ubicación de las cuestiones o preguntas.		3	3	3	3	3	3	3	3	3
(1= Antes de iniciar el capítulo; 2= Insertas en el texto; 3 = Al final de capítulo).										
-Porcentaje de cuestiones de detalle.		88	14	56	N.C.*	14	20	88	98	95
-Porcentaje de cuestiones de carácter global.		12	86	44	N.C.*	86	80	12	2	5
-Porcentaje de cuestiones que estimulan la lectura estratégica.		27	93	51	N.C.*	86	90	19	56	83

* Por tratarse de elaboración de mapas, No Corresponde (N.C.) su análisis con estas categorías.

Datos para nueve manuales en uso en dos cursos de tercer año de un colegio secundario de Río Cuarto. 1992.

En los anexos 1 y 2, incluimos la nómina de los libros analizados y la definición de cada una de las dimensiones de análisis. A continuación comentaremos los principales resultados⁷.

a) Organización y Estructura

Títulos y subtítulos. El análisis de la organización de los títulos, tanto en el índice como dentro del texto indica que no siempre la organización adoptada muestra claramente los diferentes niveles de inclusión, generalidad e importancia entre los contenidos. En cinco de los 9 libros que analizamos, el uso de títulos y subtítulos no es adecuado a los fines de orientar la lectura o el estudio. Tampoco es generalizado el uso sistemático de organizadores perceptuales; si bien todos los libros incluyen ayudas visuales para destacar títulos, subtítulos o palabras importantes, no se cuida suficientemente la coherencia con que se usan tales indicadores. Entendemos por falta de coherencia, en este caso, al hecho de que se usen las mismas señales para destacar títulos de distinto nivel de generalidad o señales diferentes para subtítulos de un mismo nivel. Como se ve en la Tabla 5, cuatro libros presentan este tipo de problemas.

Otro problema relacionado con la organización es la falta de coherencia entre el esquema de organización de títulos y subtítulos adoptado en el texto, y la presentación que éstos tienen en el índice.

Igualmente ligado al problema de la organización, podríamos citar los casos en los que el índice es tan escueto que no permite al lector ubicar la información en base a su lectura.

Introducciones. Los manuales que analizamos no presentan, en general, capítulos introductorios. Como se muestra en la tabla 5, sólo 3 entre los 9 textos analizados presentan una introducción, y sólo en un caso esta introducción es de naturaleza tal que puede servir como un organizador de avance para los aprendizajes. También en un solo caso la introducción presenta una revisión de temas tratados con anterioridad.

En cuanto a las introducciones a cada capítulo, tampoco se han incluido en todos los textos. En algunos casos, en un mismo libro hay capítulos que tienen introducciones y otros en que se las ha omitido. Al presentar los resultados en la Tabla 5, consideramos que se habían

⁷. En el documento "El libro de texto. Pautas para su análisis" (Inédito) presentamos un análisis más detallado de cada uno de los textos.

incluido introducciones, si éstas se presentaban en el 70% o más de los capítulos del libro. Si analizamos estas introducciones atendiendo a la naturaleza del contenido que se expone, los resultados muestran que muy escasamente se contemplan las funciones para las que debería servir una introducción; sólo en tres casos se presentan como organizadores de avance y en ningún caso se hace una revisión de los contenidos tratados en capítulos anteriores. El criterio para considerar que las introducciones de un capítulo presentaban este carácter fue también que estas características se presentaran en el 70% o más de las introducciones.

Resúmenes. Ninguno de los manuales analizados ha incluido un capítulo de resumen al finalizar el libro, y sólo tres presentan resúmenes al final del capítulo.

Estructuras Textuales. Respecto de las estructuras textuales, pudimos observar un predominio de pasajes de tipo descriptivo en 7 de los 9 libros analizados. Para dar una idea más acabada de este predominio podemos decir que de los 90 párrafos analizados, 48 (53%) se presentan como descripciones, 22 (24%) expresan relaciones de causa-efecto y 14 (16%) comparaciones. Las estructuras de enumeración y secuencias, consideradas a veces también como descripciones (Kinder *et al.*, 1992) ocupan respectivamente 5 (6%) y 1 párrafos (1%). Si atendemos a estos resultados desde el punto de vista de las relaciones entre estructura del texto y comprensión de la información, puede resultar de interés comentar las conclusiones de un trabajo de Meyer y Freedle, donde se encontró que "cuando se daba a estudiantes universitarios la misma información en estructuras de comparación-contraste, causa y efecto, problema-solución y descripción (enumeraciones y secuencias) los estudiantes recordaban significativamente más desde los pasajes comparativos que desde las descripciones. Aún cuando no se llega a diferencias estadísticamente significativas, los estudiantes también recordaron más desde los pasajes causa-efecto y problema-solución que desde las descripciones" (Meyer y Freedle, 1984, citado en Kinder *et al.*, 1992, p. 15). De este modo, el tipo de estructura más frecuentemente usada en los pasajes analizados, no es el que más favorecería la comprensión y el recuerdo de la información.

Nos parece oportuno volver aquí a algunos resultados que presentamos en el Capítulo 5 de este trabajo, respecto de los resúmenes que elaboran estudiantes universitarios de los primeros años. Como vimos, los resúmenes presentaban un predominio de pasajes descriptivos y una dificultad para tratar la información expuesta en pasajes causales y comparativos. Podría ser de interés extender el estudio que hemos realizado hacia las diferentes fuentes de información que usan los estudiantes durante los años de enseñanza

secundaria. Quizás, las dificultades que éstos encuentran para tratar con la información que se presenta en pasajes causales y comparativos, se originen simplemente en una menor familiaridad con este tipo de estructuras.

b) Coherencia Local

En todos los manuales analizados las referencias pronominales fueron claras. Sin embargo, creemos que este análisis no es suficiente para determinar la claridad y coherencia del texto en el nivel de los párrafos. Mostraremos a continuación un párrafo de un texto de Geografía, que en nuestra opinión es muy difícil de comprender, aún cuando las referencias pronominales son claras.

"La corriente de *Malvinas* es fría, rama o derivación de la corriente del cabo de Hornos. Marcha de sur a norte o con más propiedad, de SO a NE. Recorre la plataforma continental argentina. En su avance, lleva en suspensión la riqueza de los mares del sur y su temperatura, que la participa al medio ambiente y si no transporta hielo (lo hace en cambio hasta los 45°), es porque el fondo del mar no va más allá de los 200 m y esos colosos, con sus moles gigantescas, superan con holgura ese espesor." (Floreal Rossi, 1993, p. 149).

Si bien nuestro análisis se orientó al uso de los pronombres, nos pareció importante señalar las características de este párrafo, donde un contenido intrínsecamente sencillo se vuelve muy difícil de interpretar a causa de su confusa formulación. Puede observarse también la innecesaria fragmentación en la presentación de las ideas, características que hallamos reiteradamente en el trabajo con estudiantes de primer año en la universidad.

c) Directividad

En todos los manuales se han incluido actividades o cuestiones tendientes a ayudar al estudiante en su aprendizaje a partir del texto. En todos los casos, también, estas actividades se han ubicado al final de cada capítulo. No es uniforme, en cambio, el carácter de estas actividades. A pesar del generalizado consenso que parece existir acerca de evitar la memorización mecánica y las respuestas literales, en 5 de los 9 manuales analizados predominan las cuestiones puntuales o de detalle. Tampoco se ha generalizado la inclusión de actividades apropiadas para generar un enfoque activo y el uso de estrategias cognoscitivas en la lectura. Sólo en 4 de los manuales presentados hay un predominio de este tipo de preguntas o tareas.

Si expresamos los resultados atendiendo a las 280 cuestiones que analizamos en total para los 9 libros, el porcentaje de cuestiones puntuales es del 77%, vs. un 23% de cuestiones globales. Respecto de las posibilidades de generar un enfoque activo, los resultados son algo mejores: 48 % de cuestiones estratégicas y 52% de cuestiones que no requieren el uso de las estrategias cognoscitivas que estamos estudiando.

Otras características. Una característica de los manuales que nos llamó la atención durante el análisis, fue el poco cuidado de las normas que deben seguirse en los escritos académicos. Lo que más nos alarmó fue la falta de citas o referencias a las fuentes de información. Con excepción de la mención de documentos históricos, censos o resoluciones de aprobación de ciertos mapas, la información que se presenta en los manuales analizados aparece como elaborada exclusivamente por el autor. No se hace explícito qué datos, ideas, interpretaciones son propias del autor y cuáles han sido tomadas de otros trabajos. Entendemos que este es un aspecto de cuidado, no sólo por lo que implica ocultar las fuentes de información, sino también por la idea de ciencia o de conocimiento científico que se va formando el lector. Si el autor no hace explícito el modo en que llegó a las interpretaciones que presenta, la información expuesta puede adquirir un carácter dogmático; y lo que es más, priva al lector de la posibilidad de recorrer ese camino. Es muy difícil que el estudiante llegue a una idea de ciencia como una construcción social del conocimiento si los textos son tan herméticos respecto de los modos en que operan los intercambios entre quienes están dedicados a esa tarea. En su estudio acerca de la enseñanza de la Biología, Liendro (1992) analizó 11 manuales de esta disciplina que se usan en cursos de primero, segundo o tercer año de enseñanza secundaria. Como resultado de este análisis la autora concluye:

"El análisis de los libros de texto desde las dimensiones histórica y teórica nos da cuenta de que el conocimiento que transmiten se adecua más al programa oficial que a la rigurosidad de la propia ciencia. Pensamos que el carácter enciclopedista de los programas se mantiene en los libros de texto. En el afán de incluir todo *no hay espacios para explicar quiénes inventaron y/o descubrieron los fenómenos y las técnicas que hoy conocemos y afirmamos; como tampoco cuándo y dónde se realizaron.* (...) Los libros son esencialmente necesarios, pero se debe comenzar a exigir que contengan teorías y metodologías científicas contextualizadas en su producción y desarrollo" (Liendro, 1992, pp. 71 y 82)⁸.

Entendemos que el descuido por las normas del trabajo académico que hemos advertido en nuestro estudio opera en el mismo sentido señalado por Liendro.

⁸. La cursiva es nuestra.

En síntesis, más de veinte años después de que Ausubel destacara la importancia de la organización de los contenidos y de la naturaleza de los materiales respecto del aprendizaje significativo y a pesar de la amplia difusión y aceptación que tienen actualmente estas ideas, los escritores de textos no parecen tomarlas todavía en consideración. Entendemos que los manuales que hemos analizado, no han incorporado los resultados de la investigación educacional en este aspecto.

3. *Modalidades de uso del texto*

Como vimos, los textos que se usan como recurso para las tareas escolares no siempre reúnen las características que podrían conferirle mayor significatividad potencial. Pero nos preguntábamos si el modo en que el alumno interactúa con el texto, para dar respuesta a una tarea académica, puede dar lugar a los procesos cognoscitivos que llevan a la comprensión y a un aprendizaje significativo. Con este propósito analizamos las características de las tareas que requerían el uso de textos. Observamos así que hay dos modos principales en que alumnos y profesores usan el texto: uno, para leer y comentar acerca de un tema del programa; dos, para responder preguntas aisladas o cuestionarios.

a) Cuando el texto se usa para *leer y comentar* partes seleccionadas por el profesor, es usual que los alumnos se sucedan en la tarea de leer y que se dejen espacios para los comentarios orales respecto del contenido de la lectura. Estas interrupciones para el comentario no parecen obedecer a un orden preestablecido, sino más bien al interés momentáneo del profesor o de los estudiantes. Aunque los comentarios los hace principalmente el profesor, nunca observé situaciones en que se rechazasen opiniones de los alumnos. Dos parecen ser los problemas más importantes a señalar respecto de estas prácticas: la *selección del texto* a leer y el *carácter de los comentarios*.

La *selección del texto*. Las características del texto que se va a leer y comentar son un aspecto importante para determinar la calidad de este tipo de tareas, dado que las actividades que se suceden quedan condicionadas a las posibilidades que el texto presente. Es por eso que la elección de los materiales debería ser un momento importante en la preparación o planeamiento de las tareas de lectura. En este sentido, vimos clases en que los textos parecían haber sido cuidadosamente seleccionados y permitieron efectivamente un trabajo intelectual de real interés. Nos referimos a clases de Castellano donde, en días sucesivos, se leyeron y comentaron textos de Borges y de Sarmiento acerca del carácter y de la muerte de

Facundo Quiroga.⁹

Otras veces la elección del texto no parece responder a propósitos instructivos tan claros, sino más bien a un interés por completar el tiempo de clase. Por ejemplo, en Historia, observamos que pocos minutos antes de acabar la clase, el profesor solicitó a los alumnos la lectura de un texto muy breve (125 palabras), acerca de los rasgos físicos y modos de vestirse del General Urquiza.¹⁰ Me pregunto cuál puede ser la intención de tratar estos datos en una materia en la que se dispone de una sola clase semanal para desarrollar un programa que debería cubrir la historia argentina, desde 1832 hasta nuestros días.

En cuanto a los *comentarios* que suceden a la actividad de lectura debe señalarse el carácter superficial y vago de la información proporcionada por los estudiantes... y en algunos casos también en la que aporta el profesor. Los comentarios de los profesores, especialmente en asignaturas de ciencias sociales, donde los temas a desarrollar son muy amplios, la información que se presenta no suele ir más allá de la que proporciona el texto. En el caso de los estudiantes, éstos traen a colación información de diferentes fuentes: padres, televisión, experiencias personales, etc., las que no siempre resultan confiables. Para dar una respuesta intelectualmente valiosa, el profesor debería tener un bagaje muy amplio de conocimientos generales. Tal vez el comentario superficial sea la única salida que tiene el profesor poco informado frente a la diversidad de las demandas de los estudiantes, especialmente en las asignaturas donde los temas a desarrollar son muy amplios y tienen múltiples relaciones con lo que acontece a diario. Consideremos, por ejemplo, la siguiente situación:

En una clase, en la que se está analizando el texto de la ley 1420, al comentar la gratuidad de la enseñanza, se suscitan estos comentarios:

Luis: La falta de alimentación no desarrolla el cerebro de los chicos de clase más baja.

Carlos: Yo pienso que eso de la educación para adultos está bien... hay tantos millones de analfabetos.

Para responder airoosamente a estos comentarios, el profesor debería conocer acerca del problema de la desnutrición infantil y los modos en que esta opera en el desarrollo del cerebro en los años de la infancia; igualmente, debería proporcionar la cifra exacta o aproximada de analfabetos en el país, en la fecha de promulgación de la ley y en la actualidad;

⁹. Nos referimos a las relaciones entre la poesía de Borges, "El general Quiroga va en coche al muere" y "Barranca Yaco" de Sarmiento. En otras clases de esta misma materia observamos nuevamente este tipo de relaciones con partes del Martín Fierro y el cuento de Borges "Biografía de Isidoro Tadeo Cruz."

¹⁰. Nos referimos a un fragmento de Vicente Quesada, en el libro de Víctor Gálvez, *Memorias de un viejo*, que se reproduce en el libro de texto usado en el curso: Etchart *et al.*, 1992, p. 94.

de lo contrario, sólo puede asentir respecto de la importancia de una correcta alimentación y la necesidad de solucionar los problemas de analfabetismo.

Otro hecho que debe tenerse en cuenta al analizar los comentarios de los estudiantes, aunque pueda parecer una verdad de perogrullo, es que sus conocimientos previos, el contenido ideativo de sus estructuras cognoscitivas son necesariamente diferentes a los del profesor, a los del autor del texto y al de los adultos de la generación del profesor. Aunque se ha insistido reiteradamente en la necesidad de atender a los conocimientos previos del estudiante, no parece ser muy claro en el momento de interactuar con los jóvenes, que es lo que ellos pueden conocer por experiencias personales, por vivir en una determinada cultura, en un determinado momento histórico, y lo que ellos debieron aprender como parte del cuerpo de conocimientos de una disciplina particular. No estamos argumentando aquí acerca de la necesidad de que el alumno descubra o construya autónomamente el conocimiento como única garantía de una comprensión genuina, sino simplemente de que el conocimiento de los hechos que nuestra generación conoce porque han formado parte de experiencias vividas no pueden tener el mismo significado real para los adolescentes. Este reconocimiento es importante en el momento de poner ejemplos o de advertir qué partes del texto pueden presentar mayores dificultades de interpretación para un lector que no dispone de determinados conocimientos de base. Para ilustrar esta argumentación presentaremos un diálogo que tuvo lugar en una clase de Educación Cívica.

Los alumnos debían informar en forma oral acerca del tema Defensa Civil que previamente habían estudiado del texto. El alumno empieza, expone datos inconexos acerca de lo que debe hacerse en casos de peligro... titubea...

Profesor: Recuerdan el conflicto con Chile, las instrucciones que se habían dado acerca de qué hacer ante un ataque aéreo?

Alumnos: ... no hay respuestas ni comentarios

Profesor: ¿En qué año fue?... Ustedes, ¿cuántos años tenían... (Enseguida), ¿qué pasó en Israel, durante la Guerra del Golfo?

Alumno: Ah... sí, las instrucciones para usar las máscaras... (Educación Cívica, tercera clase)

Para quienes vivimos en Río Cuarto, muy próximos a la base aérea de Las Higueras, las indicaciones acerca de oscurecer las ventanas y los ensayos de oscurecimiento general de la ciudad, son un recuerdo bastante vívido..., siempre que uno haya tenido algo más de 2 años, que es la edad promedio que tenían los alumnos de este curso en el año 1977. Las respuestas del grupo ante las ayudas que daba el profesor fueron obviamente diferentes, según el conocimiento al que apeló en los diferentes casos.

Debemos también reconocer que hubo clases en que los comentarios del profesor, con mucho conocimiento acerca de su materia, dieron lugar a diálogos interesantes y a preguntas inteligentes de parte de los alumnos. Mostraremos la forma en que se desarrolló uno de esos intercambios:

En una clase de Castellano los alumnos estaban analizando la Biografía de Isidoro Tadeo Cruz, de Borges. Orientados por el profesor trataban de establecer las relaciones con los episodios del Martín Fierro que ayudan a dar más sentido a la lectura de Borges.

Profesor: Cuando lean la poesía, vean si el que habla es el personaje o si es el autor.

Alumno: ¿El autor habla cuando abre los paréntesis? (Castellano, tercera clase).

Como se ve, la tarea de leer y comentar un texto puede asumir distintas características según el texto seleccionado y según la extensión y profundidad del conocimiento que esté a disposición de profesores y estudiantes. Pasaremos ahora al análisis de los cuestionarios, que fue otro de los modos frecuentes que se usaron para orientar las interacciones entre lector y texto en las clases observadas.

b) Las preguntas o *cuestionarios* que se presentan a los estudiantes pueden adoptar distintas modalidades. A veces los profesores elaboran los cuestionarios en el momento en que los dictan y en estos casos las preguntas son generalmente de carácter global y referidas a conceptos o problemas centrales dentro de las secciones que deben consultarse. En otras oportunidades los profesores usan los cuestionarios o ejercicios que trae el libro, en forma textual o con ligeras modificaciones. Uno de los problemas que observamos en estos casos, se presenta cuando los profesores aceptan que los alumnos usen diferentes libros, pero solicitan tareas que toman textualmente de uno de ellos. En estos casos el trabajo resulta diferente para los estudiantes según que tengan o no el libro desde el que se extraen las preguntas. Si el alumno tiene el mismo libro, las preguntas lo llevan naturalmente de un tema a otro y las respuestas pueden ubicarse con facilidad; muchas veces hasta se utilizan los mismos términos del texto en la elaboración de la pregunta. En cambio, el alumno que tiene otro texto, deberá identificar la información necesaria para la respuesta sin las claves que proporcionan los subtítulos o el orden en la presentación de los temas. Observamos este tipo de problema en clases de Historia, donde la organización de los manuales de estudio, como vimos, es ya bastante compleja. Volveremos al análisis de los cuestionarios cuando tratemos el problema de los productos requeridos en las distintas tareas académicas.

Otros modos por los que los alumnos llegan a intercambios con el texto, son las indicaciones generales para estudiar determinados contenidos. Los profesores suelen señalar

las partes que consideran más importantes y anticipar acerca de conceptos o datos que no están claros o que son erróneos.

En síntesis, para concluir con el análisis de los textos y mirando a las oportunidades que se presentan para el desarrollo de estrategias cognoscitivas, debemos decir que tales oportunidades varían considerablemente entre las clases. Observamos situaciones en que se llevaron a cabo análisis minuciosos de los textos usados y otras en que se dejaron pasar oportunidades que se generaban espontáneamente en el seno de los grupos de estudiantes. Entre las estrategias que se estimularon encontramos la contextualización de la información, elaboración de resúmenes, reorganizar la información según criterios diferentes a los utilizados en el texto, elaboración de esquemas, comparaciones, control de las dificultades en la comprensión y registro de las dudas, reconocer señales textuales, elaborar preguntas, poner títulos y establecer relaciones.

Por otra parte, aún cuando las tareas que llevan al uso de estrategias no fueron las más frecuentes, se pudo observar una gran insistencia en la necesidad de comprender los textos que se leen. Aunque no den indicaciones efectivas acerca de cómo lograr la comprensión, los profesores parecen realmente interesados en que los alumnos piensen y que lleguen a aprendizajes significativos. Este fue un rasgo común en todas las clases en las que se hizo uso de los textos; las variaciones se observan respecto del grado en que los profesores logran orientar efectivamente a los estudiantes hacia este propósito. Es importante señalar que estos esfuerzos, más o menos efectivos de los profesores, son valorados por los estudiantes. Contrariamente a lo que podría pensarse, una de las cualidades que más parecen apreciar los estudiantes en sus profesores es la capacidad y la disposición que éstos tengan para explicarles las cosas que no entienden. En este sentido, profesores y estudiantes parecen compartir un interés por la comprensión y el aprendizaje; los problemas surgen en los modos de llegar a concretar estos propósitos. La forma de orientar los intercambios entre lectores y textos parece responder más a la intuición y a la habilidad personal de cada profesor, que a planes sistemáticos destinados a favorecer la comprensión.

Ambiente de las tareas

Bajo esta categoría analizaremos los rasgos sociales de la clase, el ambiente en el que se llevan a cabo las tareas académicas. Para este análisis tomamos en consideración las interacciones que se producen durante el desarrollo de la clase, tanto de los estudiantes entre

sí, como entre éstos y el profesor.

Observamos tres aspectos principales: 1) condiciones de trabajo establecidas por la tarea; 2) legalidad y carácter de las interacciones entre los estudiantes: si éstas eran permitidas o no por los profesores y cómo se comportan los estudiantes respecto de las posibilidades de dar o pedir ayuda para completar una tarea; 3) tipos de ayuda que ofrecen los profesores y modo en que responden ante los pedidos de ayuda de los estudiantes.

1. Condiciones de trabajo.

Para analizar este aspecto hay que tener en cuenta, por una parte, si los alumnos hacen una misma tarea, o si éstas se diferencian para cada estudiante, o para cada grupo. Por otra parte, hay que analizar los modos en que se organiza el trabajo; esto es, si la tarea encargada debe realizarse en forma individual o grupal.

En la casi totalidad de las clases observadas, los alumnos trabajaron simultáneamente en una misma tarea; prácticamente no observamos diferenciación de tareas por estudiantes, ni por grupos de trabajo. Una excepción respecto de las tareas uniformes se presentó en clases de Geografía, en la sección B, en donde se encargó en forma especial a un grupo de alumnos la elaboración de un informe oral sobre un tema específico. En cuanto a la forma de organización, lo más común es que el alumno empiece trabajando en forma individual y luego forme espontáneamente pequeños grupos de trabajo. Estos pasajes desde la forma de trabajo individual a la de pequeños grupos, fueron generalmente permitidos por los profesores, a condición de que los grupos así formados se mantuvieran sobre la tarea, o no interrumpieran el trabajo del resto de los compañeros. Los trabajos grupales sólo representaron un porcentaje muy bajo del total de tareas (9%).

2. Carácter de los intercambios

Mencionamos recién una característica del desarrollo de las tareas que consiste en partir de una forma de trabajo individual y formar, paulatinamente, pequeños grupos de trabajo. En estos casos, los intercambios tienen como propósito completar la tarea o solucionar algún problema dentro de su ejecución. Los estudiantes usan distintos modos para recabar ayuda de sus pares: mirar desde el lugar en que están ubicados hacia las carpetas de los compañeros que tienen más cerca, preguntar a determinados compañeros por las cosas que

no entienden, prestarse diferentes tipos de elementos, hasta acuerdos tácitos de control mutuo de las respuestas y de los procedimientos de respuesta para determinadas tareas, generalmente ante problemas de Matemática o de Física. En los primeros registros de clase, anotaba frecuentemente la ocurrencia de interacciones cooperativas entre los estudiantes que eran permitidas por los profesores. Con el correr de las clases fui identificando ciertas diferencias por estatus académico que condicionan quiénes son los alumnos que pueden pedir ayuda a quienes y en qué momento es correcto hacerlo. Por ejemplo, si un alumno está enfrascado en la solución de un problema, puede desatender sistemáticamente cualquier pedido de ayuda sin que esto moleste a sus compañeros, incluso al que la solicitó. Si el alumno que pide ayuda es alguien que no ha estado intentando la solución del problema, generalmente recibe respuestas muy parcas o ningún tipo de respuesta. Si a un alumno se lo respeta académicamente, se lo consulta para controlar los resultados o para ver qué procedimientos ha seguido en la solución. Existen también redes bastante estables entre los intercambios. Hay alumnos que se agrupan para la ejecución de unas tareas y no de otras; por ejemplo, observé a dos estudiantes que se reunieron en todas las clases de Matemática, pero nunca para tareas de otras asignaturas. Hay grupos pequeños, bastante estables, que trabajaban generalmente juntos en todas las asignaturas y que sólo admitían a otros estudiantes en algunas de ellas... Pero lo que probablemente dé al lector una idea más acabada de estas diferenciaciones que se producen entre los estudiantes respecto del dar y recibir ayuda para hacer una tarea académica, sean estas expresiones de un estudiante, con elevado estatus académico dentro del curso, en una entrevista individual:

"Me piden ayuda, sí; pero si es algo que no es muy complicado, les digo como pueden hacerlo, les tapo la hoja para que lo hagan ellos. Todos me piden ayuda. A los más amigos, les digo para que traten de hacerlo ellos; a los otros les digo nomás, no se los explico tanto ..." (Martín, sección A).

Otro aspecto a considerar respecto de estos intercambios son los casos en los que los estudiantes piden ayuda a los profesores. En este sentido observamos que hay grandes diferencias entre los estudiantes respecto de la frecuencia con que solicitan ayuda de sus profesores. Algunos tienen intercambios muy frecuentes con los profesores, y obtienen la ayuda a sus necesidades específicas; otros rara vez interactúan con el profesor. No siempre son los alumnos que más lo necesitan los que piden ayuda a los profesores; por el contrario, los intercambios más frecuentes los observamos en alumnos con un buen desempeño académico. Esta característica fue muy marcada en clases de Ciencias Exactas, en donde al hacer una pregunta el alumno se arriesgaba a que el profesor, a su vez, le preguntara acerca

de conocimientos previos necesarios para poder solucionar los problemas y dar respuestas a la tarea. En las clases del área de ciencias sociales, donde no era tan notoria la necesidad de un conocimiento específico acerca del tema, y donde se trabajaba más con cuestionarios, lectura y comentario de textos, las intervenciones estaban más distribuidas entre los estudiantes. Sin embargo, aún cuando el curso en general no se comporta de igual modo en todas las materias, las diferencias más notorias se observan entre estudiantes. Si bien todos mantienen alguna conversación ajena al desarrollo de la tarea y aún cuando la configuración de la clase en alumnos que trabajan o atienden y alumnos que están fuera de la tarea cambia con gran rapidez, hay alumnos que generalmente están trabajando y otros que generalmente están conversando, ocupados con tareas para otras asignaturas o simplemente esperando a que otros compañeros terminen para copiar sus respuestas.

Un aspecto que nos parece que debe señalarse respecto de las dos secciones observadas en nuestro estudio, es la ausencia de intercambios competitivos. De este modo, una de las características más negativas que se han señalado respecto del ambiente de la clase en algunos estudios sobre la lectura en las escuelas norteamericanas (Winograd y Smith, 1989), no se presentarían en nuestro medio; por lo menos en la institución que hemos estudiado.

3. Claves para el desarrollo de la tarea.

Mientras los alumnos llevan a cabo sus tareas es habitual que los profesores proporcionen, espontáneamente o a requerimiento de los estudiantes, claves o ayudas para el trabajo. Estas claves consisten en una mayor especificación de las consignas, revisar rápidamente los conocimientos necesarios para dar la respuesta, o anticipar procedimientos o formas de respuesta que pueden llevar a error. Cabe señalar que observamos una gran disposición en los profesores para ayudar a los alumnos en sus tareas; también, lamentablemente, cómo se rompe un clima de trabajo por un comentario irónico o grosero por parte de los estudiantes. Vimos, igualmente, el esfuerzo emocional que significa para profesores y estudiantes volver al trabajo después de estas interrupciones, especialmente si el comportamiento indisciplinado de un alumno ha dado lugar a comentarios del profesor que involucran a la totalidad de la clase.

Un aspecto adicional que se puede comentar respecto de los intercambios entre profesores y estudiantes es el uso de la ironía que se expresa a través de comentarios que

tienden a subrayar la característica opuesta a la que se formula verbalmente. Por ejemplo, en una clase escuchamos: "aunque hay muchos que ya lo saben, pero por respeto a los que no lo saben y están atendiendo, dejen de conversar"; "Ya Francisco y Marcos terminaron; necesitan otros ejercicios. Voy a hacer tarjetas para los más adelantados". En realidad, en ambas situaciones los que conversaban eran los que tenían más dificultades en esa asignatura y tampoco intentaban resolver los ejercicios o problemas.

También observamos, por parte de los alumnos, esas afirmaciones que deben interpretarse al revés. Por ejemplo, decir "Ah... " y hacer gestos de comprensión, cuando en realidad no habían entendido la explicación que acababa de dar el profesor.

En síntesis, el ambiente de la tarea parece ser diferente para cada estudiante en función de su capacidad e interés por aprovechar las oportunidades que la clase presenta. Parece que los que más asiduamente o con más intensidad se abocan a hacer las tareas de la clase, obtienen más intercambios positivos con sus compañeros -se los consulta más y se los molesta menos-, y con sus profesores, quienes les proporcionan explicaciones más acordes a sus necesidades especiales. En el anexo 3 transcribimos un fragmento del registro de una clase de Matemática en la que se pueden observar con bastante claridad las características señaladas.

Antes de pasar a nuestra próxima perspectiva de análisis de las tareas escolares nos parece de interés comentar el valor pedagógico de los intercambios entre profesor-alumno y alumno-alumno, en el desarrollo de las clases; tema que está empezando a constituir un tópico de estudio en las investigaciones más recientes (Brown, Palincsar y Armbruster, 1984; Coll, 1990, 1991a y b; Coll y Colomina, 1990; Coll y Solé, 1990; Lysynchuk, Pressley y Vye, en prensa; Palincsar, 1986; Palincsar y Brown, 1989; Palincsar, Ransom y Derber, 1988; Pressley *et al.*, en prensa). El problema central en estos trabajos es cómo ajustar la ayuda pedagógica que proporcionan tanto el profesor como los otros estudiantes, a la dinámica de los procesos individuales de construcción de conocimientos. Desde esta perspectiva, los intercambios o interacciones -o la *interactividad* como prefieren algunos- profesor-alumno y alumno-alumno, se constituyen en situaciones privilegiadas de *influencia educativa*. Por otra parte, ya en 1966, Bruner, en su valioso estudio sobre la teoría de la instrucción -muy poco difundido en nuestro país-, había señalado la importancia de la información que proporciona el docente acerca de actuaciones particulares de los estudiantes. Muy agudamente señalaba que:

"El conocimiento de los resultados debería llegar en el punto de la solución de problemas en que la persona compara los resultados de su tanteo con algún criterio de lo que busca conseguir. El conocimiento de los resultados que se dé antes de haber llegado a ese punto no será comprendido o habrá de guardarse como carga extra en la memoria. El conocimiento que se dé después de ese punto puede llegar demasiado tarde para orientar la selección de la siguiente hipótesis o prueba. Mas para que el conocimiento de los resultados sea útil ha de proporcionar información no sólo acerca de si un acto particular propio ha logrado éxito, sino también sobre si en realidad ese acto nos lleva a través de la jerarquía de objetivos que uno desea conseguir (...). Es aquí donde el tutor tiene un papel especial. (...) Generalmente el estudiante puede saber si un ciclo particular de actividad ha dado resultados (...), pero a menudo es incapaz de decir si ese ciclo completado le conduce al objetivo final" (Bruner, 1969, pp. 67-68).

Los planteos más recientes señalan la importancia de las indicaciones que da el alumno para que el profesor o sus compañeros puedan proporcionarle la *ayuda* necesaria, en el momento oportuno. Las grandes diferencias entre los alumnos en su capacidad para mantener intercambios positivos con sus compañeros y con el profesor, se constituyen así en condicionadores de las posibilidades de desarrollo de estrategias cognoscitivas y, en un sentido más general, de la posibilidad de obtener beneficios de la instrucción.

Finalizamos aquí la descripción de las condiciones en que se presentaron y se llevaron a cabo las tareas académicas en las clases observadas. Atendimos a los medios empleados para presentar las tareas, a la explicitación de las metas y consignas, tiempo y recursos disponibles en el momento de la ejecución. Nos detuvimos particularmente en el análisis de los textos en función de la frecuencia con que se los usa, de su calidad y de los intercambios que se propician entre lector y texto. Analizamos también los rasgos sociales del ambiente de la tarea, especialmente el carácter de las interacciones entre profesores y estudiantes y entre pares. Pasaremos ahora al análisis de las tareas desde otra de las categorías que habíamos delimitado: los productos que se solicitan y los planes cognitivos que ellos pueden estimular.

Productos y planes cognitivos

Con el término *producto* nos referimos a las producciones que los alumnos presentan como respuesta final a las demandas de una tarea. Desde el punto de vista del profesor son los resultados observables que se esperan como consecuencia de la ejecución de una tarea dada; en este sentido, metas y consignas son los medios que se usan para comunicar a los

estudiantes cuáles son los productos esperados.

Tipos de productos solicitados

En el análisis de las observaciones de clases hallamos que los profesores habían requerido 9 tipos de productos diferentes: 1) copia, 2) atención a las exposiciones, 3) respuestas a preguntas formuladas en forma oral, 4) ejercicios, 5) discusiones, 6) lectura, comentario y análisis de textos, 7) respuestas escritas a cuestionarios, 8) informes o ensayos - orales o escritos-, 9) resolución de problemas.

Definimos como *copia*, como es obvio, a los productos que consistían en copiar, al dictado o del pizarrón, ejercicios, contenidos para su estudio posterior, o los objetivos y temas del programa de estudio de la asignatura.

En los casos de exposiciones del docente, entendimos que el producto esperado era *prestar atención a la exposición*, e identificamos así a otro tipo de productos.

Ubicamos como *respuestas a preguntas formuladas oralmente*, los casos en que los profesores planteaban más de tres preguntas; es decir, las situaciones en que el interrogatorio se usaba para desarrollar una parte de la clase. De este modo, las respuestas que los alumnos daban a preguntas aisladas durante el desarrollo de una exposición, o durante el control de una tarea, no se incluyeron dentro de esta categoría.

Bajo la denominación de *ejercicios* ubicamos respuestas breves a tareas muy estructuradas en las que el alumno debía, por ejemplo, aplicar fórmulas o procedimientos, establecer correspondencia entre pares de ítems, completar oraciones, cambiar tiempos de verbos, ubicar ríos en un mapa, etc..

Entendimos como *discusiones* a los casos en que la tarea requería que los alumnos confrontaran puntos de vista o interpretaciones acerca de temas o problemas planteados por el profesor.

En la categoría *lectura, comentario y análisis de textos* agrupamos las tareas cuyas respuestas requerían el uso de la información proporcionada en el texto en cualquiera de las siguientes formas: formular comentarios¹¹, elaborar cuadros o resúmenes, anotar las

¹¹. Como se recordará, la lectura seguida de comentarios fue la forma usada con mayor frecuencia para trabajar con los textos.

dificultades de comprensión, elaborar preguntas o poner títulos.

Como su nombre lo indica, entendimos como *cuestionarios*, a los productos consistentes en expresar por escrito las respuestas a un conjunto de preguntas formuladas en esa misma forma.

Ubicamos como *ensayos o informes* a aquellos casos en que una consigna menos estructurada dejaba al alumno un mayor grado de libertad y decisión acerca de los contenidos que deberían incluir en la respuesta y la manera de enfocarla. Para dar ejemplos de este tipo de productos podemos citar las exposiciones de los alumnos acerca del tema Fitogeografía de Argentina, encargada a un grupo de estudiantes en una clase de Geografía, donde era necesario seleccionar información, reorganizarla y presentarla en forma oral ante sus compañeros. Productos similares, pero a ser presentados en forma escrita se solicitaron con las siguientes consignas: "Van a ir a comités o unidades básicas para ver cuál es la participación de la juventud en los partidos políticos"; "leer detenidamente el artículo 'La generación del 80' y relacionarlo con la obra realizada por el Presidente Roca..., ver si cumplió con lo que dice ahí, y con las dificultades que hubo durante su gobierno... Ahí iría un poquito el problema social".

Finalmente, con la denominación de *resolución de problemas* agrupamos a los productos que exigían la solución por escrito de problemas presentados también en forma escrita; es decir, lo que entendemos habitualmente por resolver problemas.

La Tabla 6 presenta los datos acerca de los productos requeridos en las 149 tareas que observamos. Presentamos estos datos por materia y sección, los subtotales para las áreas de ciencias sociales y de ciencias exactas en cada sección y también los totales por sección.

Tabla 6. Número de tareas para cada tipo de producto solicitado en distintas asignaturas de tercer año de enseñanza secundaria:

		1) copia 4) ejercicios 7) cuestionario			2) exposiciones 5) discusiones 8) informes		3) respuestas orales 6) lectura y comentario 9) problemas.				
Productos solicitados	Sección	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Total
Asignaturas											
Castellano	A	6	0	0	7	0	2	0	1	0	16
	B	0	0	0	0	0	5	0	0	0	5
Inglés	A	0	2	0	9	0	0	1	0	0	12
	B	0	0	0	3	0	2	2	0	0	7
Historia	A	0	0	3	0	1	10	1	1	0	16
	B	0	0	0	0	0	4	4	1	0	9
Geografía	A	0	2	3	2	0	4	0	0	0	11
	B	0	2	1	1	0	4	0	1	0	9
E. Cívica	A	0	0	0	0	0	1	2	2	0	5
	B	0	0	0	0	0	0	1	1	0	2
Matemática	A	3	4	0	2	0	0	0	0	7	16
	B	2	1	1	2	0	0	0	0	10	16
Física	A	1	3	0	0	0	0	0	0	5	9
	B	0	0	0	1	0	1	0	0	3	5
Química	A	1	1	0	2	0	1	0	0	0	5
	B	1	1	1	2	0	1	0	0	0	6
	A	6	4	6	18	1	17	4	4	0	60
	%A	10%	6,7%	10%	30%	1,7%	28%	6,7%	6,7%	0	100%
Ciencias Sociales	B	0	2	1	4	0	15	7	3	0	32
	%B	0%	6,2%	3,1%	12,5	0	47%	22%	9,4%	0	100%
	A	5	8	0	4	0	1	0	0	12	30
	%A	17%	26%	0	13%	0	3%	0	0	40%	100%
Ciencias Exactas	B	3	2	2	5	0	2	0	0	13	27
	%B	11%	7%	7%	19%	0	7%	0	0	49%	100%
	A	11	12	6	22	1	18	4	4	12	90
	%A	12%	13%	7%	24%	1%	20%	4%	4%	13%	100%
Total Secciones	B	3	4	3	9	0	17	7	3	13	59
	%B	5%	7%	5%	15%	0	29%	12%	5%	22%	100%

Datos para 149 tareas, en dos secciones de tercer año, en un colegio secundario de Río Cuarto, 1992.

Si atendemos a los resultados para las dos secciones en todas las asignaturas, es decir a los tipos de producto que se solicitaron con mayor frecuencia en el período observado, sin discriminar asignaturas, áreas o secciones, podemos establecer el siguiente ranking: primero, *lectura y comentario de textos* (23%), segundo, *ejercicios* (21%) y tercero, *resolución de problemas* (17%). Si consideramos cada sección en forma separada, encontramos nuevamente a los mismos productos ocupando los tres primeros lugares en un ranking de frecuencias, aún cuando el orden entre ellos sea diferente; en la sección A, ubicamos en primer lugar a los *ejercicios* (24%), en segundo lugar la *lectura y comentario de textos* (20%) y en tercero a la *resolución de problemas* (13%). Resultados muy similares obtenemos en la sección B, en donde ocupan el primer lugar las tareas de *lectura y comentario de textos* (29%), el segundo, la *resolución de problemas* (22 %) y el tercero los *ejercicios* (15%). En el caso de la sección A, el tercer lugar fue compartido con el producto *atender a exposiciones*. Con porcentajes marcadamente diferentes en cada sección, la *lectura y comentario de textos*, fue un tipo de producto predominante en el área de ciencias sociales (28% en la sección A y 47 % en la sección B)¹². Registrando menores diferencias por sección, la *resolución de problemas* fue el producto predominantes en el área de ciencias exactas (40% en la sección A y 48% en la sección B)

Con esta categorización intentamos también seguir un continuo entre los distintos tipos de productos requeridos, considerando las posibilidades que ellos ofrecían para el trabajo intelectual del estudiante. De esta manera, las cuatro primeras categorías serían las que menos actividad intelectual requieren, y las 4 últimas las que serían más acordes para el desarrollo de estrategias cognoscitivas y de un enfoque activo en el aprendizaje. Analizando los datos desde esta perspectiva obtenemos que las tareas más prometedoras desde el punto de vista cognoscitivo predominan en la sección B (68% vs. 32%), tanto en el área de ciencias sociales, donde las diferencias son muy marcadas, (78% vs. 22%), como en las de ciencias exactas, donde las diferencias son menores (55% vs. 44%). En la sección A, las tareas incluidas en las categorías superiores obtienen porcentajes algo más bajos, tanto si consideramos el total de tareas (43% vs. 57%), como dentro de cada una de las áreas consideras (42% vs. 58%, en ciencias sociales y 43% vs. 57% en ciencias exactas).

Con estos resultados podríamos concluir que poco menos de la mitad de las tareas

¹². En la sección A, hay una leve diferencia favorable al producto *ejercicios* que obtiene un 30%; por lo que hablando en términos más estrictos, la *lectura y comentario de textos* ocupa, en esta sección, el segundo lugar en el área de ciencias sociales.

presentadas en una sección, y más de la mitad de las tareas presentadas en la otra, dejan abiertas posibilidades para el desarrollo de estrategias cognoscitivas. Sin embargo, el alcance real de esta aseveración puede variar considerablemente. Hay veces en que tareas que podrían llevar a un trabajo intelectual fecundo se simplifican excesivamente; por el contrario, tareas que parecen exigir poco trabajo intelectual se convierten, cuando son bien orientadas por los profesores, en trabajos que implican verdadera elaboración conceptual.

El análisis de las clases nos permitió demarcar algunos aspectos que parecen contribuir a las variaciones que hemos señalado; a saber: calidad global de la tarea, planes cognitivos de los estudiantes y persistencia en la tarea. Consideraremos cada uno de estos tres aspectos por separado.

Calidad de las tareas

Uno de los aspectos que contribuye a producir diferencias en el tipo de actividad intelectual que se despliega en la clase es la calidad de una tarea. Esta es una característica que aparece con bastante claridad en las observaciones, aún cuando su descripción nos resulta más bien compleja. Probablemente uno de los productos que se presta mejor para observar este aspecto son los cuestionarios, porque de las características de sus preguntas dependerá que el alumno se oriente hacia una mera transcripción y memorización mecánica de la información o a un análisis detenido del texto.

Las categorías que preparamos para examinar los cuestionarios incluidos en los textos nos ayudan también en este análisis de los cuestionarios elaborados por el profesor. Sin embargo, nos parece que algo se nos escapa y es que la decisión acerca de cuando una pregunta es inteligente -y por consiguiente capaz de generar actividad intelectual relevante-, incluye muchos aspectos a observar. No basta con que la pregunta lleve al alumno a considerar una porción importante del texto, en lugar de datos o detalles puntuales; hay que analizar también la relevancia de esa información para el conocimiento del tema o problema que se está estudiando. Tampoco es suficiente que el tema en sí sea importante, si la pregunta no permite captar apropiadamente esa relevancia.

A continuación transcribiremos dos cuestionarios usados en el área de ciencias sociales; el primero de ellos presentado en una clase de Historia y otro correspondiente a una clase de Castellano. Vemos en ellos casos claros en que consignas y productos

aparentemente iguales pueden llevar tanto a una mera transcripción de información textual, como a un análisis detenido del texto y a la adquisición de modos de tratar la información que pueden transferirse a otros trabajos.

Cuestionario 1

"Presidencia de Juárez Celman.

1. ¿A qué partido político pertenece?
2. ¿Cuál fue su período presidencial y quién fue su vicepresidente?
3. ¿Cuál fue su acción de gobierno?
4. ¿Por qué hubo crisis económico-financiera?
5. ¿Quiénes eran opositores de Celman y del régimen?
6. ¿Dónde y cuándo se reúnen sus opositores?
7. ¿Qué nombre reciben?
8. ¿En qué fecha y dónde se fundó la Unión Cívica y quién la preside?
9. Resuma la Revolución de 1890" (Historia, cuarta clase).¹³

Cuestionario 2

El cuestionario que transcribimos a continuación fue presentado para analizar la poesía 'El general Quiroga va en coche al muere', de Borges.

- "1. Transcribir los términos desconocidos.
2. ¿Cuál es el hecho histórico que evoca esta poesía?. Averigüelo, consigne datos del autor que proporcione esos datos. (Al dictar esta pregunta, el profesor aclara que a veces los datos difieren según el historiador que los presenta)
3. La poesía consta de dos partes -teniendo en cuenta su contenido y su función-, ¿qué estrofas comprende cada parte?, ¿cuál es el contenido y la función de cada una?
4. Ejemplifique los recursos que caracterizan el estilo de Borges en esta poesía: a) enumeración, b) argentinismos fónicos y léxicos; c) adjetivación original; d) interrogaciones retóricas, e) repeticiones" (Castellano, primera clase).

Planes cognitivos de los estudiantes

Otra variable que incide en la definición del producto que elabora el estudiante es su propia interpretación de la tarea. Para referirse a estos problemas Marx y Walsh (1988) usan el concepto de *planes cognitivos*. Este concepto hace referencia a la forma en que los estudiantes se representan mentalmente los requerimientos de la tarea y las operaciones intelectuales que utilizan para completarlas (Marx y Walsh, 1988).

Aún cuando es difícil realizar un análisis de los planes cognitivos de los estudiantes con datos de las observaciones de clase, nos parece útil comentar algunas situaciones que pueden ilustrar la forma en que éstos incidieron en la naturaleza de la tarea.

¹³. La cursiva es nuestra; la usamos para destacar las preguntas que mejor ilustran las características que estamos señalando.

Veamos, por ejemplo, lo que aconteció en una clase de Historia con una consigna que podría haber generado un debate o discusión, si hubiese sido bien interpretada.

Profesor y estudiantes estaban finalizando el control de las respuestas a un cuestionario en el que se había trabajado gran parte del tiempo de clase y cuyo tema central eran los conflictos entre Buenos Aires y el interior entre 1854 y 1860.

08.50 - *Profesor*: Vamos a imaginar que estamos en la época de la batalla de Cepeda. ¿Ustedes en qué bando estarían?

Alumno 1: yo me escondo.

Alumno 2: yo de Boca.

Alumno 3: ¡De la Confederación!

Varios Alumnos (a coro): ¡Sí!

Alumno 4: Pide la palabra y lee una respuesta del cuestionario que él había contestado mal.

Profesor: Yo les pregunto, ¿por quién tomarían parte...? (Inmediatamente). Si estudian Historia, ¿está bien tomar parte?

Alumnos (a coro): ¡No!

Profesor: ¿Y con lo que ocurre ahora?

Alumnos (a coro): ¡Sí!...

El profesor acepta las respuestas y las comenta muy brevemente.

08.53. - *Profesor*: Lean el cuadro y vean si hay algo que no entienden. (Historia, segunda clase).

Como se puede apreciar los alumnos no tomaron seriamente la tarea; tal vez porque no vieron la posibilidad de identificar y discutir con sus compañeros sobre los argumentos que se esgrimían desde una y otra posición. Aparentemente el profesor tampoco fue capaz de reorientar la tarea y optó por cambiarla.¹⁴

En este mismo sentido, aunque probablemente más ligado a sentimientos de autoestima o autoeficacia de los estudiantes, observamos casos en que una tarea potencialmente rica, como la solución de problemas en clases de Matemática o Física, se reduce a la mera copia de la solución que encontraron otros compañeros. También registramos situaciones en las que la organización del trabajo dentro de los pequeños grupos, hace que cada miembro realice una tarea diferente. La siguiente transcripción muestra esas diferencias.

11.15- Empieza una tarea que los alumnos deben realizar en pequeños grupos de trabajo (5 o 6 miembros). La tarea consistía en responder a un cuestionario que había sido

¹⁴. Al observar esta tarea, y posteriormente durante su análisis, no pudimos dejar de recordar las frescas descripciones de Bruner acerca de unas clases de Historia en un primer año de enseñanza secundaria, donde se estudia un episodio en el que Julio César, que estaba en la Galia Cisalpina, debe decidir si cruza el Rubicón, y entra a Roma: "... la discusión era dramática: sus razonamientos se parecían a los de un político!... Las transcripciones de esas lecciones son maravillosas!" (Bruner, 1974, p. 130).

dictado previamente, en la misma clase. Los diálogos que transcribimos tuvieron lugar en uno de los grupos formado por 5 miembros: Alberto, Félix, Nicolás, Mariano y Miguel.¹⁵

Alberto (empezando a leer): Realizar un cuadro comparativo acerca de los regímenes de partido único, multipartidismo y bipartidismo... Un cuadro hay que hacer..., cortito lo vamos a hacer. Empieza a leer del texto, enseguida traza unas líneas... Nicolás, Miguel y Félix hacen lo mismo; Mariano mira hacia otra parte aparentemente distraído. Alberto reinicia la lectura: el partido único se da en un sistema totalitario. Es totalitarista, totalitarista hay que poner.

Nicolás: El multipartidista es democrático. Todos parecen escribir lo que dijo Nicolás. Cuando llegan a bipartidismo no se deciden... Nicolás lee una parte, llama al profesor. El profesor aclara algo, no escucho su respuesta.

Alberto: único, hay un solo partido; múltiple, varios partidos, bipartidismo, dos partidos... es la final.

El trabajo continúa, Alberto propone criterios, da ideas, las discute, se enoja.

11.36 - *Alberto*: Terminamos el práctico, pasemos a lo otro. ¿Para qué nos habrá dado esto (se refiere a una fotocopia que les entregó el profesor al comienzo de la clase), ¿tendremos que usar la fotocopia o el libro? Le preguntan al profesor y él les contesta que usen los dos.

11.40 - Nicolás lee en voz muy baja. Alberto, que había empezado una conversación con otro alumno le dice que lea más fuerte y Nicolás lo hace. Félix, Alberto y Miguel parecen estar muy atentos; Mariano busca algo en su portafolios después, aparentemente, escucha a sus compañeros. Mientras Nicolás lee, Alberto interrumpe: eso...eso...; encuentra las respuestas y quiere escribirlas. Miguel y Félix, quieren que Nicolás siga leyendo, no quieren escribir lo que indicó Alberto. Mariano dice *corta, corta...*

Sigue el trabajo. Nicolás dicta, el resto escribe. Alberto no escribe, luego se decide y también anota lo que dicta Nicolás.

11.45 - El profesor pregunta si terminaron. Los alumnos piden que se los deje seguir unos minutos más, el profesor accede. El trabajo continúa de manera similar. (Educación Cívica, clase 1)

Como se puede apreciar, aún cuando las carpetas de los cinco estudiantes de este pequeño grupo acrediten respuestas idénticas al cuestionario o producto solicitado, sus planes cognitivos deben haber sido muy diferentes.

Persistencia en la tarea

Otro aspecto que parece incidir en la configuración final del producto de una tarea y en la actividad intelectual que ésta genera, es la capacidad de persistir en ella cuando se presentan obstáculos en su ejecución. Ya hemos mencionado en este trabajo los estudios de Palmer y Goetz (1988), acerca del papel de las expectativas de eficacia personal en la selección y uso de estrategias cognoscitivas (Capítulo 2 de este trabajo). Precisamente una de

¹⁵. Recuérdese que los nombres con que nos referimos a los alumnos no revelan su identidad real.

las maneras en que se hace explícito ese sentimiento de eficacia es a través del tiempo y esfuerzo que la persona dedica a la concreción de una tarea. Palmer y Goetz observan que cuando la tarea es difícil o presenta algún obstáculo, las personas que dudan de su capacidad tienden a evitarla; por el contrario, quienes confían en su capacidad para resolverla le dedican más tiempo y aumentan sus esfuerzos para completarla. Ausubel (1978) también llamó la atención sobre la capacidad de autocrítica y la manera en que ésta puede llevar al estudiante a profundizar el análisis de las relaciones entre sus conocimientos previos y el nuevo material, con la intención de lograr comprensiones genuinas.

Los registros de clases presentan muestras de comportamientos que parecen responder a este tipo de sentimientos. Consultas reiteradas al profesor, consultas a sus compañeros, revisión de notas de clase y una concentración absoluta en la tarea fueron notas distintivas en el trabajo de algunos estudiantes, principalmente frente a problemas de Matemática o de Física, pero también ante algunas preguntas en las clases de Historia y Educación Cívica. Timbres, nuevas tareas, recreo, cambio de profesor, pueden sucederse sin que parezcan alterar a estos estudiantes en sus intentos de dar su respuesta a la tarea. Para no abrumar al lector, hemos preferido transcribir en un anexo un registro de clase en donde pudimos observar actitudes bien opuestas ante un problema difícil: alumnos que ni siquiera intentan solucionarlos y otros que continúan buscando la respuesta después que la clase ha comenzado otro problema y aún cuando el tiempo destinado a esa asignatura ha llegado a su fin (Ver anexo 4).

Esta actitud que ha sido estudiada respecto del comportamiento de los estudiantes, parece tener su correlato en la persistencia con que los profesores insisten en que sus alumnos logren determinados resultados académicos. Cuando el profesor apunta al logro de la comprensión genuina y la elaboración conceptual, no suele conformarse con las respuestas del alumno si éstas son imprecisas, vagas o literales. Tuvimos oportunidad de registrar muchos pasajes donde los profesores insistían y volvían a preguntar, como si buscasen convencerse a sí mismos de que el alumno que daba la respuesta entendía cabalmente lo que estaba diciendo. El breve diálogo que transcribimos a continuación pretende mostrar la característica que estamos definiendo.

El profesor está explicando como deben interpretarse unas tablas relativas a un proceso de destilación fraccionada en el que habían estado trabajando.

Profesor: ¿Qué parte de la tabla nos interesa más?

Luis: La de 98.

Profesor: ¿Por qué?

Luis: No..., es donde dice 100

Profesor: ¿Por qué?

Luis: Porque hay un cartel que dice... (intentó salir de la pregunta con un chiste).

Profesor: No,... vamos a explicar por qué nos interesa una parte en especial y cuál es esa parte.

Luis no responde.

El profesor explica nuevamente los resultados del proceso de destilación en otra tabla.

Antes de que termine, Luis interrumpe.

Luis: Donde dice 98.

Profesor: ¿Por qué en los 98?

Luis: Porque es la temperatura en la que ebulle el agua en Río Cuarto.

Observamos a este profesor también en otras clases y siempre encontramos esta insistencia en que los alumnos llegasen a las respuestas esperadas. Nos parece que una caracterización acabada de estos esfuerzos por el logro de las metas académicas refleja lo que Teddlie *et al.* (1989) han señalado como el mensaje principal que transmitían las escuelas más efectivas en su estudio: "que los estudiantes estaban en la escuela para aprender y que no se permitiría que ninguna persona, evento o excusa obstruyese tal oportunidad" (Teddlie *et al.*, 1989, p. 233). Alguna indicación de que ese mensaje fue efectivamente transmitido a los alumnos, puede hallarse en el siguiente comentario formulado en una entrevista individual:

"El profesor de Química no tiene problema de seguir explicando. Si todos los chicos entienden, no; pero aunque uno solo dice que no entiende, explica todo de nuevo" (Norberto).

Cabe señalar que esta persistencia en la tarea no fue un comportamiento aislado de un solo profesor. Con diferentes matices, pudimos observar este empeño en el logro de los conocimientos en clases de Matemática, Geografía, Castellano, Química y Física en ambas secciones. Pero aunque sólo fuesen casos aislados, creemos que vale la pena señalar de qué manera estas actitudes inciden en la definición de las tareas académicas. Escuchar una exposición o responder a una pregunta formulada oralmente puede también constituirse, como vimos, en una oportunidad para el pensamiento y la actividad intelectual.

Comportamientos opuestos a los que acabamos de describir pueden, por otra parte, restarle valor a una tarea inicialmente interesante. Ya comentamos lo ocurrido en una clase donde luego de proponer una tarea potencialmente interesante, el profesor desiste de su intento por hacerla cumplir. Otras veces, el profesor puede restar importancia a una tarea cuando le dedica poco tiempo; un caso que podríamos llamar típico de estas situaciones se presenta cuando los profesores les preguntan a los estudiantes si quieren hacer preguntas acerca de un tema, cuyo desarrollo puede haber demandado al profesor 20 ó 30 minutos de

exposición e inmediatamente pasar a otra cosa, como si elaborar una pregunta que pueda formularse para toda la clase fuese cuestión de segundos.

El control de las tareas

En este apartado analizamos el modo en que se lleva a cabo el control de las tareas durante la clase. No hemos incluido el estudio de las evaluaciones que se toman con el propósito de calificar y determinar la promoción de los estudiantes, sino más bien lo que se entiende habitualmente por *feedback*; es decir las respuestas que se dan en la clase a los productos elaborados por los estudiantes e indirectamente acerca de sus planes cognitivos. Para ello atendimos a los siguientes aspectos: cantidad, tipo, fuente y valor de la información que se proporciona.

En cuanto a la *cantidad* de *feedback*, analizamos el número de tareas que se someten a algún tipo de control durante la clase, entendiendo que estos controles representan oportunidades para que el estudiante obtenga información acerca de sus resultados. Para este análisis consideramos el total de tareas en las que era más necesario un control, descartando aquí los productos que sólo requerían copiar contenidos o atender a exposiciones. De este modo, identificamos, para las dos secciones, 119 tareas que requerían control. Los resultados nos muestran que la cantidad de tareas controladas en cada sección era similar: un 79% en la sección A, y 73% en la sección B (si consideramos las dos secciones juntas el número de tareas controladas -91 tareas-, representa un 76% del total). Cuando atendemos a la situación por áreas de conocimiento, las diferencias son algo mayores y favorables para el área de las ciencias exactas, en ambas secciones. En la sección A, se controló un 74% de las tareas de ciencias sociales y un 94% en el área de ciencias exactas; en la sección B, un 63% en el área de ciencias sociales y un 86% en el área de ciencias exactas. Tomadas en conjunto las dos secciones, en el área de ciencias sociales se controla un 70% de las tareas y en ciencias exactas el 90%.

En cuanto al *tipo* de información que se proporciona al estudiante sobre su desempeño, observamos que hay grandes diferencias entre los profesores en el modo de hacer el control de las tareas. Algunos sólo se limitan a escuchar y, a veces, a dejar que los

alumnos expongan sus respuestas sin atender verdaderamente a ellas. Otros profesores hacen del control un momento especial y muy propicio para el aprendizaje. Ayudan al estudiante a precisar sus respuestas, si éstas son vagas o muy generales; a reflexionar sobre los errores, mostrando perspectivas diferentes para enfocar las tareas, a actualizar conocimientos previos pertinentes que el alumno no ha podido usar en sus respuestas, etc.. Estas diferencias parecen ligarse a modos de enseñar de los profesores, ya que aquellos que controlaban con más detalle, lo hicieron así en todas las tareas que observamos. Por el contrario, los profesores que mostraban menos interés por las respuestas de los alumnos, también desplegaron este comportamiento en la mayoría de las tareas observadas.

Respecto de las *fuentes* que proporcionan información acerca del desempeño en una tarea, la más común fue el profesor; no obstante los alumnos, como vimos, ayudan a sus compañeros en el análisis de los resultados de las tareas académicas.

Respecto de las diferentes *valoraciones* que asignan los alumnos a la información que reciben de sus profesores y de sus compañeros, pareciera que la posibilidad de que se tomen en cuenta las indicaciones acerca del desempeño, dependen también de la percepción que tiene el estudiante acerca de la seriedad con que se está enfocando el control de la tarea.

Transcribimos, a continuación, una apreciación formulada por un estudiante durante una entrevista individual, que expone las características que estamos señalando:

"Esas tareas (las que no se terminan en clase), por política no las hago. Tengo que estar muy sin hacer nada. Mientras el profesor no le presta atención a la respuesta... Como ser en ... a lo mejor leemos y el profesor está en otra, no presta atención y dice que está bien. Cuando se controla bien la tarea, como ser el profesor Carlos, te presta atención, si algo no está bien, va al pizarrón y explica (...). El profesor González anota lo que hacemos (...). Con el profesor Martínez, él escucha lo que decimos, pero se olvida y volvemos a controlar. En ..., también repetimos algunas tareas" (Nicolás, Sección A).

Estas observaciones muestran, una vez más, la manera en que las interpretaciones de los alumnos acerca de las distintas circunstancias de la clase, inciden en sus comportamientos académicos. También una vez más tenemos evidencias de la complejidad de la enseñanza y de la sutilidad de las dimensiones que connotan las interacciones entre profesores y estudiantes.

Con estas consideraciones cerramos nuestros análisis acerca de las tareas de la clase. Nos parece oportuno retomar aquí, una vez que hemos analizado diferentes variables que pueden incidir en el éxito de una clase, algunas reflexiones acerca de la dificultad para

predecir los resultados de las intervenciones pedagógicas. Y lo haremos a través de los términos de Coll (1991b) quien, refiriéndose a la infalibilidad que se suele atribuir a la concepción constructivista, sostiene:

"El constructivismo no es una teoría psicológica en *sentido estricto*, ni tampoco una teoría psicopedagógica que nos proporcione una explicación completa, precisa y contrastada empíricamente de cómo aprenden los alumnos y de la que puedan derivarse prescripciones *infalibles* de cómo hay que proceder para enseñarles mejor. Desgraciadamente, ni la psicología ni las didácticas han alcanzado todavía tal nivel de desarrollo y elaboración. Cuando se recurre al constructivismo -o a cualquier otra concepción psicopedagógica- como criterio inapelable para sancionar o descalificar definitivamente, sin el menor asomo de duda racional, sin la menor reserva y precaución, determinadas propuestas o prácticas pedagógicas, se está forzando hasta límites dudosamente aceptables nuestro conocimiento actual sobre cómo aprendemos los seres humanos y sobre cómo podemos enseñar y ser enseñados" (Coll, 1991b, p.9).¹⁶

En el próximo capítulo tendremos oportunidad de observar de qué manera las explicaciones elaboradas por los estudiantes acerca de su desempeño en clase, introducen nuevas dimensiones y nuevos problemas en el estudio de los procesos de aprendizaje.

¹⁶. La cursiva es nuestra.

CAPÍTULO 9

EL OFICIO DE ESTUDIAR ¿Qué piensan los estudiantes sobre sus desempeños académicos?

En este capítulo se analizan opiniones de los estudiantes acerca de sus aprendizajes, especialmente respecto del aprendizaje que tiene lugar a partir de las tareas solicitadas dentro de las clases.

Los datos se recabaron en entrevistas individuales con 57 estudiantes, que constituían el total de alumnos de los dos cursos en los que hicimos las observaciones de clases (Ver capítulo 8 de este trabajo). La edad de los estudiantes oscilaba entre 15 y 17 años.

Las entrevistas, de carácter estructurado, se realizaron en la biblioteca del colegio y tuvieron una duración aproximada de 30 minutos cada una. Para orientar el diálogo se comunicaba al estudiante el propósito de la entrevista; esto es, conocer cómo estudian, qué

cosas favorecen y qué cosas obstaculizan sus aprendizajes. Se usaron, además, preguntas similares a las siguientes: ¿qué materias te resultan más difíciles?; ¿cómo estudias?; ¿qué tiempo dedicas a estudiar?; ¿con qué profesores aprendes más?; ¿te gusta leer?; ¿se ayudan entre los compañeros?...

De este modo intentábamos conocer qué piensan los estudiantes sobre sí mismos como aprendices y qué atribuciones hacen respecto de las causas de sus éxitos y fracasos escolares. En un interesante artículo sobre este tema, Paris y Byrnes caracterizan lo que ellos llaman *teorías de los estudiantes acerca de la autorregulación de sus aprendizajes*. Estas teorías, sostienen Paris y Byrnes, "tienen tanto una influencia proactiva sobre las expectativas, actitudes y esfuerzos, como un rol retroactivo en las explicaciones personales de los estudiantes" (Paris y Byrnes, 1989, p. 174).

Siguiendo esta línea de pensamiento, analizamos los datos de las entrevistas en torno de dos dimensiones: las atribuciones respecto de los éxitos y fracasos académicos y las concepciones sobre las estrategias de estudio.

Sobre los éxitos y fracasos escolares

En esta sección presentaremos el análisis de las explicaciones que construyen los estudiantes acerca de su desempeño en la escuela. Palmer y Goetz (1988), han señalado que las explicaciones de los alumnos sobre su desempeño en la escuela, las causas a las que atribuyen sus éxitos y sus fracasos escolares (por ejemplo, falta de estudio, suerte, falta de capacidad, dificultad de la tarea, modo de estudio...) influyen en diferentes variables ligadas con el rendimiento académico. Los mismos investigadores muestran, por ejemplo, la incidencia de estas atribuciones sobre las *expectativas* del propio alumno respecto de su rendimiento futuro, en el *tiempo que persistirá* trabajando en una tarea cuando ésta presente dificultades, en el nivel de *ansiedad* que pueda experimentar frente a una tarea y también en la *elección de las tareas* que efectivamente realice. De aquí nuestro interés por conocer cuáles eran las explicaciones que este grupo de estudiantes había elaborado acerca de su desempeño académico.

Una primera categorización de las explicaciones proporcionadas por los estudiantes

entrevistados atendió a diferenciar entre explicaciones sobre los éxitos y explicaciones sobre los fracasos. Para ambos casos se analizó también si las explicaciones se referían a factores internos al sujeto (capacidad, esfuerzo, interés...) o a factores externos (exigencias muy altas, ritmo de la clase, características del profesor, etc.).

Pudimos observar que los alumnos no presentan dificultades para responder a esta pregunta; 55 de los 57 sujetos entrevistados pudieron elaborar explicaciones sobre sus éxitos académicos, incluidos los 10 estudiantes que por su rendimiento ocupaban los lugares más bajos dentro del grupo. Explicaciones sobre los fracasos escolares se obtuvieron de 49 estudiantes.

Las *explicaciones acerca de los éxitos* se distribuyen del siguiente modo: un número reducido de alumnos se refiere exclusivamente a factores internos (6 alumnos); el resto, se reparte entre explicaciones referidas a factores exclusivamente externos (24 estudiantes) y explicaciones que combinan factores internos y externos (25 estudiantes).

Las *explicaciones acerca de los fracasos* se distribuyen en forma diferente: esta vez el número más reducido de juicios corresponde a factores exclusivamente externos (8 alumnos); el resto se reparte entre atribuciones a factores exclusivamente internos (19 alumnos) y atribuciones que combinan factores internos y externos (22 estudiantes). De este modo, y a diferencia de lo que podría esperarse, los alumnos entrevistados parecen más dispuestos a sentirse responsables exclusivos de sus fracasos que de sus éxitos escolares. Cabe acotar que de los 10 estudiantes que ocupan los lugares más bajos por sus resultados escolares, sólo uno lo atribuye a factores exclusivamente externos. Veamos ahora cuál es el contenido de las atribuciones analizadas.

Las *explicaciones de los éxitos apoyadas en factores internos*, hacen referencia, con mayor frecuencia, a las *capacidades personales*, especialmente a la posibilidad de entender las explicaciones de los profesores o las demandas intelectuales de las tareas que se requieren. De 41 juicios referidos a factores internos, 17 corresponden a la *capacidad*. Le siguen en importancia, por la frecuencia con que aparecen en las explicaciones del éxito, el *esfuerzo* y la *dedicación al estudio*: "estudiar mucho", "atender", "estudiar todos los días", son las expresiones que usan los 13 estudiantes que hacen estas atribuciones. Explicaciones de índole motivacional se hallan en 7 entrevistas, en las que se menciona el "gusto" o "interés" por la materia. Con frecuencia menor (4 respuestas) aparecen juicios que podríamos referir a los procedimientos de estudio, o modos de tratar las tareas de la clase: "poder pensar",

"corregir los errores", "aplicar lo que estudio".

En cuanto a las *atribuciones de los éxitos escolares referidas a factores externos*, hallamos que de los 49 estudiantes que incluyen este tipo de atribuciones, 48 se refieren a aspectos metodológicos en la orientación de los aprendizajes. En marcada oposición con las duras críticas que han recibido las exposiciones del docente en algunas concepciones acerca de los aprendizajes escolares, 36 de los 48 estudiantes que atribuyen sus éxitos a factores metodológicos, mencionan las *explicaciones del profesor*. Referencias al ritmo de la clase (7 casos), a las exigencias (6 casos) y a las tareas que hacen pensar (6 casos), son otros factores que se citaron con mayor frecuencia entre los juicios que categorizamos como ligados a aspectos metodológicos; si bien, como se ve, muy lejos de las referencias a las explicaciones del profesor (36 casos). Hay también afirmaciones, que no se repiten más de una vez, acerca de "permitir el debate", "controlar los errores", "poder preguntar", "trabajar junto al profesor", "hacer gráficos o diagramas", "hacer ejercicios" o similares.

Un aspecto que nos llama la atención, y que se opone a una creencia arraigada entre los docentes, es la escasa mención a factores de índole afectiva o motivacional. De los 9 estudiantes que hacen referencia a estos aspectos, solo uno lo cita como única atribución: "que el profesor sea bueno"; se trata en este caso de uno de los 10 estudiantes de menor rendimiento académico. Además, incluidos dentro de los 9 juicios que apelan a factores afectivos, agrupamos 6 que se refieren a la *voluntad de los profesores para volver a explicar*, es decir, muy afines a las menciones respecto del papel de las explicaciones del profesor en el proceso de aprendizaje.

Las *causas internas* más citadas en relación con los fracasos escolares, son también la capacidad y el esfuerzo personal. En estos casos las referencias aluden a dificultades para comprender al profesor o a los textos, 24 referencias (49%); a los modos de estudiar, 4 (8%) y a la falta de esfuerzo personal ("no me pongo", "soy vago", "no estudio"), otros 14 juicios (29%). Además, y de manera similar a lo hallado en las explicaciones de los éxitos, no se presentan casos de alumnos que se refieran con exclusividad a factores motivacionales o afectivos; las 7 referencias (14%) a este tipo de factores corresponden a estudiantes que han reconocido, además, otras causas internas o externas.¹

Las *causas externas* más citadas en relación con los fracasos académicos, aluden

¹. Este análisis se hizo sobre un total de 49 juicios, porque algunos de los 41 estudiantes que mencionan causas internas citan más de un factor.

nuevamente a factores de índole intelectual y apuntan igualmente hacia las explicaciones del profesor.² "Falta de explicaciones", "no explica nada", "explica muy rápido", son los motivos que se presentan en 14 referencias a factores externos (33%). Con connotaciones de carácter intelectual, encontramos otras 8 referencias (19%) a motivos diversos que no se repiten más de una vez; se trata de atribuciones como las siguientes: "el profesor usa un lenguaje muy técnico"; "los dibujos son muy difíciles"; "nos toman muchos temas juntos"; "nos hace estudiar de memoria"...; etcétera. A este mismo tipo de factores podrían sumarse 5 juicios (12%) sobre las exigencias del colegio, o de profesores en particular: "el profesor exige mucho"; "nos pide mucho de deber"...

Las referencias a aspectos motivacionales aparecen en 8 oportunidades (19%) y se mencionan tanto actitudes de los profesores como de los compañeros; "no esperan a que el profesor explique"; "nos trata como a chiquilines", o similares, son las quejas formuladas por los 8 alumnos que mencionaron este tipo de factores. Nos interesa señalar otra vez, que también en estos casos las referencias corresponden a estudiantes que han identificado además otros motivos de sus fracasos en el aprendizaje.

Tiempo de estudio y resultados académicos

Otro aspecto de interés en el análisis de las opiniones de los estudiantes sobre sus éxitos y fracasos académicos es el *tiempo de estudio*. Si bien el tiempo dedicado a estudiar se menciona sólo indirectamente en relación con los resultados escolares creímos que valía la pena detenerse en el análisis de este factor.

Las consideraciones de los alumnos sobre el tiempo de estudio pueden agruparse en tres categorías: la de quienes afirman que *no estudian o estudian muy poco* -donde se ubican 5 estudiantes (9%)-; la que se conforma con los estudiantes que dicen que *sólo estudian para las pruebas*, categoría que agrupa a la mayoría -30 estudiantes (52%)- y las respuestas que indican *regularidad en el estudio*, con 22 estudiantes (39%).

Tres aspectos nos llamaron la atención en los comentarios acerca del tiempo: 1) que una misma actitud hacia el estudio puede verse sustentada por estudiantes con características y motivaciones muy diferentes; 2) el escaso tiempo real que dedican al estudio aún los

². Este análisis se hizo sobre un total de 42 juicios, porque algunos de los 30 estudiantes que mencionan causas externas señalan más de un factor.

alumnos que lo hacen regularmente o que estudian para las pruebas; 3) las demandas conflictivas que se le plantean al estudiante respecto del uso del tiempo.

1. *Actitudes similares, motivos diferentes.* Al señalar que una misma actitud puede originarse en motivos diferentes, lo hacemos pensando en los comentarios de los estudiantes que dicen que no estudian o estudian muy poco. Obsérvense, por ejemplo, las siguientes respuestas:

"En realidad no estudio(...). Estudio para alcanzar no para superar. No estudio hace 3 años. A veces ni miro la carpeta. Antes estudiaba para competir con Martín, pero cuando no pude aprobar Física, dije: ¡pero sigo como soy ...!". Poco después, al entrar a una clase, me muestra una prueba y me dice: "Mire, esta es una prueba para la que no estudié". La prueba es de química y las notas son Bueno y Muy Bueno (María, sección A).

"No hago los deberes. No tengo ganas de estudiar. Durante la semana llego y me pongo a ver televisión, no me pongo a hacer los deberes. Los fines de semana, desayuno, el sábado voy de mi abuela y a un grupo juvenil; a la noche, salgo. El domingo duermo toda la mañana; a la tarde sé ir a jugar al *paddle* y desde las 19 hago los deberes" (Andrés, sección B).

"Estudio poco, muy poco. No me gusta; no puedo sentarme y quedarme quieto a estudiar. Si pasa alguien me desconcentro. En otras palabras, soy vago. A veces repaso para las pruebas" (Claudio, sección B).

Las dos primeras respuestas que transcribimos corresponden a estudiantes con rendimiento académico bueno, quienes parecen haber advertido, especialmente en el caso de la primer respuesta, que no necesitan estudiar para responder satisfactoriamente a las demandas de la clase. La tercer respuesta corresponde, en cambio, a un alumno que por su nivel de rendimiento académico ocupa uno de los lugares más bajos dentro del curso, situación en la que se encuentran los 5 estudiantes que afirman que no estudian o estudian muy poco. Pero hay algo más en estas consideraciones. La primer respuesta nos hace pensar en las situaciones muchas veces señaladas en estudios sobre la motivación en lectura (Brown, 1988; Paris, 1991; Paris *et al.*, 1991; Winograd y Smith, 1989), donde el alumno disminuye sus esfuerzos para adecuarlos a los parámetros logrados y continuar manteniendo en alto su autoestima³. La segunda respuesta parece ligarse más bien a una falta de voluntad para optar por el estudio frente a otras actividades que proporcionan recreación o placer. En la tercera respuesta nos parece advertir, además de la falta de voluntad que señalamos recién, la carencia de ciertas habilidades mínimas de concentración en la tarea.

³. Paris (1991) afirma que "La competencia puede llevar a reducir el esfuerzo entre los estudiantes que sienten que *perderán*, independientemente de la intensidad con que se dediquen al estudio." (Paris, 1991, p. 35)

2. *Tiempo dedicado al estudio.* Aún cuando no todos los alumnos estuvieron dispuestos a precisar el número real de horas que dedican a estudiar, no parece incorrecto afirmar que el tiempo de estudio es muy escaso. Veamos algunos datos.

Digamos en primer lugar que responden acerca de las horas dedicadas a estudiar 30 alumnos (52% del grupo). Entre estos alumnos, los 17 que corresponden al subgrupo de los que estudian regularmente, la mayoría estima que dedica una o dos horas diarias. La situación no es mejor entre los 13 estudiantes del grupo que estudia únicamente para las evaluaciones; entre estos alumnos, la mayoría dice que estudia 2 ó 3 horas y sólo uno afirma que estudia unas 6 horas. Pero lo que nos da una impresión más acabada acerca del poco tiempo que se dedica al estudio, sean tal vez expresiones como las siguientes:

"Estudio poco y nada. La única vez que estudié horas fue para levantar Física y Matemática. Creo que tengo facilidad y por eso no me pongo" (Federico, sección A).

"El tiempo que dedico al estudio depende; si es una prueba grande, 2 ó 3 horas; por ejemplo, ayer rendimos Química, entonces el viernes me puse, estudié desde las 2 hasta las 3, descansé media hora y estudié otra hora. Mucho no aguanto" (Sergio, sección A).

"Las materias se van estudiando en clase; también en la casa. Con 2 horitas ya se sabe" (Félix, sección A).

"Los días de semana, si hay que rendir, una hora, dos horas; también el fin de semana. Si hay que hacer deberes 15 minutos o media hora" (Santiago, sección B).

Si comparamos estas afirmaciones con el reconocimiento de algunos investigadores del aprendizaje (Hayes, 1985; Norman, 1980), quienes señalan que el tiempo que requiere poder llegar al dominio, en cualquier área del conocimiento, debe pensarse en términos de *miles de horas*, el problema adopta otra dimensión. Hayes (1985) sostiene que un importante conocimiento metacognitivo que deberían lograr los estudiantes, es la conciencia de que el dominio de un campo puede tomar muchos años. El desconocimiento del tiempo que llevan ciertos aprendizajes, señala el mismo Hayes, puede llevar al alumno a "sentirse desalentado frente a las primeras dificultades y a creer que sus fracasos indican falta de talento más que falta de conocimiento" (Hayes, 1985, p. 404).

Otro aspecto que puede pasar inadvertido con el sólo detalle de las horas dedicadas al estudio son las grandes diferencias que existen entre los alumnos respecto del uso del tiempo, y los esfuerzos que significa para distintos estudiantes lograr un mismo nivel de desempeño académico. Observemos, por ejemplo, la distinta situación de los dos estudiantes con mayor

rendimiento académico:

"Estudio poco...; dos horas diarias, menos. Estudio para las pruebas. En Matemática he aprendido bastante. Me gusta pero no tengo tiempo. Salgo del colegio y me voy a entrenar para un campeonato local" (Martín, sección A).

"Cuando hay prueba estudio desde una semana antes. El que aprueba es porque realmente se dedica y entiende. Dejé de hacer deportes por el estudio. Hay fines de semana que ni salgo, ni a bailar" (Raúl, sección A).

Igualmente contrastantes parecen las situaciones de estos dos estudiantes con un mismo nivel de rendimiento académico medio:

"El tiempo libre, todo para estudiar" (Elena, sección A).

"Le dedico poco tiempo; si le dedicara más tiempo me iría mejor. Le dedico lo mínimo necesario. También es el ritmo del colegio... hay que venir a la mañana, a la tarde; uno se satura..." (Marcos, sección A).

3. *Demandas conflictivas respecto del uso del tiempo.* Un comentario frecuente de los estudiantes, en las tres categorías que habíamos delimitado, está dado por sus quejas respecto de las demandas conflictivas que se les presentan entre el tiempo que dedican o deberían dedicar al estudio y el tiempo que desearían destinar, o destinan, a otras actividades también legítimas y de las que parecen disfrutar especialmente: deportes, vida en familia, "visitar a lo abuelos", grupos juveniles, dormir, escuchar música. Pero, las demandas conflictivas parecen presentarse no sólo entre los estudios y otras actividades sociales o recreativas, sino principalmente entre las demandas creadas por el mismo sistema escolar. Varios alumnos manifiestan, por ejemplo, que hay desequilibrios en las exigencias entre los distintas materias -"el profesor cree que es la única materia"-, y que por ello no pueden distribuir el tiempo del modo en que sería más racional. Otras quejas se refieren a las exigencias que plantea la doble escolaridad: "Tenemos que estar muchas horas en el colegio, y nos queda poco tiempo para estudiar". Estos señalamientos, que presentaron 12 alumnos sin que se les preguntara expresamente acerca de este régimen, abren cuestiones realmente interesantes, porque un sistema creado para incrementar el tiempo de estudio y dedicación a las tareas académicas podría estar produciendo resultados completamente opuestos.

Como en los apartados anteriores, transcribiremos algunos de los reclamos de estos estudiantes para mostrar mejor cómo perciben los conflictos que mencionamos.⁴

⁴ El uso de cursiva en las transcripciones siguientes es nuestro.

"Tenemos *muchas horas en el colegio, pocas horas para estudiar*. Yo llego cansado, no tengo ganas de hacer nada. Cuando llego a las 18,30 puede ser, más tarde no; cuando más horas estudio es el viernes a la tarde. A veces, los sábados y domingos a la mañana. (...) *Nos tendrían que dejar más horas para estudiar*" (Pablo, sección A).

"Estudio toda la semana, desde que salgo de taller hasta las 12. Por la tarde, 2 horas, todos, todos los días. Hay muchas tareas, *los profesores tendrían que organizarse; hay deberes, deberes... y después, ¿quién los hace?*" (Roberto, sección B).

"Lo que tiene este colegio, que no es tan fácil, es que es mañana y tarde; 7 hasta las 12. A la tarde también. *Cuando uno llega a su casa y se pone a estudiar se le cierran los ojos, tiene sueño; no tiene ganas de estudiar. Si fuera un solo turno uno puede descansar y estudiar*" (Darío, sección B).

"Matemática, 2 horas y media por día; las otras materias 1 hora por día. Es un poco cansador venir mañana y tarde. *Aparte, voy a inglés, a alemán, vengo acá...* (Nicolás, sección B).

"No tengo ganas de estudiar; me pongo para las pruebas. *Me gusta aprovechar la edad; después hay obligaciones y no se puede aprovechar*" (Ignacio, sección B).

Las demandas de estos adolescentes sobre el uso del tiempo ponen de manifiesto la complejidad del problema de la educación; problema que muy agudamente reflejan las siguientes reflexiones de Fernando Savater:

"Se dice que ya no hay tiempo para leer; todas las crónicas, todos los artículos se han vuelto largos. (...) Pero es que, si bien se mira, para todo lo importante y humano, para cuanto no es mera obediencia, nunca hay tiempo; a contratiempo emprendemos cuanto cuenta, sea el amor o el arte, la lectura o la meditación. Y *si la palabra educación quiere seguir siendo digna de su alto sentido, debiéramos desde un principio ser preparados para tales contratiempos.*" (Savater, 1993, p. 5).⁵

En síntesis, y volviendo al marco de nuestro trabajo, los datos acerca de las atribuciones de los estudiantes sobre los éxitos académicos, señalan dos aspectos muy importantes para el trabajo pedagógico: por una parte, el reconocimiento del papel de los aspectos intelectuales; por otra, las referencias al esfuerzo y dedicación personal.

Lamentablemente, los datos confirman también la escasa conciencia acerca del papel de las estrategias de estudio, como causa de éxitos o fracasos; los alumnos entrevistados no parecen hallar en ellas motivos importantes respecto de los resultados académicos o, al menos, no lo expresan espontáneamente. El tiempo de estudio, como se muestra en muchos trabajos acerca del tema, sigue siendo un problema complejo, tanto desde una perspectiva personal como institucional.

⁵ La cursiva es nuestra.

Concepciones sobre las estrategias de aprendizaje

El desarrollo de este tema tiene como base los resultados del análisis de las respuestas de los estudiantes a las preguntas sobre sus modos de estudio. Para definir las dimensiones y categorías de trabajo atendimos por una parte, a los datos proporcionados en esas respuestas y por otra, a algunos planteos acerca del papel de la metacognición en la autorregulación de los aprendizajes (Baker y Brown, 1984; Fischer y Mandl, 1984; Garner, 1988; Wade y Reynolds, 1989).

Con estos aportes teóricos fue posible delimitar la variable que denominamos pensamiento metacognitivo de los estudiantes, en torno de tres dimensiones: 1) *conocimiento de las estrategias*, 2) *regulación metacognitiva* y 3) *conocimiento de la autocompetencia*. La primera dimensión alude al conocimiento de los alumnos sobre las estrategias de aprendizaje que usan, o que podrían usar, en la ejecución de las tareas académicas. La segunda dimensión tiene que ver con la regulación de la actividad cognoscitiva; es decir, si el estudiante hace planes o se organiza de alguna manera para estudiar y también, si controla que aquello que está intentando hacer -comprender, resumir, recordar...- se está llevando a cabo de acuerdo a sus intenciones; esto es, si efectivamente comprende, resume o recuerda. La última dimensión se refiere al conocimiento que tienen los estudiantes acerca de los resultados de sus aprendizajes, acerca de la efectividad de sus procedimientos de estudio.

Para analizar el *conocimiento de las estrategias* discriminamos tres aspectos: uso de la lectura; práctica y estrategias cognoscitivas para adquirir, organizar o usar la información. Para el análisis de la *regulación metacognitiva* atendimos a las referencias sobre el tiempo de estudio, sobre el ambiente donde se realizan las actividades escolares y también a los comentarios sobre características de las tareas de aprendizaje. En el análisis del *conocimiento de la autocompetencia* consideramos las referencias de los alumnos sobre los resultados de sus aprendizajes.

Para cada una de las tres dimensiones, especificadas según los aspectos recién señalados, discriminamos tres categorías que llamamos nivel 0, nivel 1 y nivel 2. En el nivel 0, las respuestas de los estudiantes no incluyen referencias a las dimensiones consideradas; en el nivel 1, las respuestas incluyen una mención a la dimensión en análisis pero sólo en una forma muy general, vaga o imprecisa; en el nivel 2, las respuestas de los estudiantes incluyen

referencias pertinentes y precisas respecto de las dimensiones consideradas. En el anexo 5, mostramos con mayor detalle las dimensiones y categorías usadas en este análisis. Para presentar los resultados organizamos la exposición en dos apartados: uno, donde intentamos describir los niveles de pensamiento metacognitivo de los estudiantes; otro, en el que atendemos a las posibles asociaciones entre estos niveles de pensamiento metacognitivo y los resultados en el rendimiento académico de los mismos estudiantes⁶.

Niveles de pensamiento metacognitivo

Para organizar esta descripción seguiremos el orden de las dimensiones analizadas: 1) conocimiento de las estrategias; 2) regulación metacognitiva; 3) conocimiento de la autocompetencia.

1. *Conocimiento de las estrategias.* Como se recordará, para el análisis de esta dimensión atendimos a los juicios de los estudiantes en relación con: a) uso de la lectura; b) práctica o estrategias para favorecer el recuerdo; c) otras estrategias para adquirir, organizar o usar la información.

Los resultados hallados parecen indicar que los alumnos conocen muy poco acerca de las estrategias que podrían usarse para aprender de los textos expositivos. La Tabla 1 muestra la distribución de los estudiantes según sus niveles de conocimiento en cada uno de los aspectos considerados.

Tabla 1. Número de alumnos según niveles de pensamiento metacognitivo acerca de sus estrategias de aprendizaje.

Niveles de pensamiento Metacognitivo	Estrategias de aprendizaje.		
	Lectura	Práctica	Otras Estrategias
Nivel 0	2	20	18
Nivel 1	15	32	8
Nivel 2	40	5	31
Total Alumnos	57	57	57

Datos para 57 estudiantes de un colegio secundario de Río Cuarto, 1992 (Nivel 0, las respuestas no hacen referencia a las dimensiones consideradas; Nivel 1, las respuestas mencionan en forma vaga las dimensiones consideradas; Nivel 2, las respuestas incluyen referencias pertinentes para las dimensiones consideradas).

⁶ No debemos olvidar que esta descripción se basa en lo que los alumnos *dicen que hacen*, no en una observación de su desempeño. Es por ello que la descripción refleja más la conciencia metacognitiva respecto del uso de estrategias que las características de su desempeño ante las tareas.

Como puede observarse, en relación con el uso de la lectura, la mayoría de los alumnos de este grupo -40 estudiantes, 70%- se ubica en el nivel 2, que definimos como el de los sujetos que incluyen en sus respuestas referencias a criterios relevantes respecto de este proceso (por ejemplo, ajustar el ritmo de la lectura al tamaño del texto, a los conocimientos del tema que se lee ...). Sin embargo, si se considera la edad de los estudiantes y su grado de escolarización, resulta también grande el número de sujetos que no llega a este nivel.

La transcripción de algunas de las respuestas que ubicamos en el nivel 1, permitirá comprender mejor el tipo de dificultades que la lectura puede plantear a algunos estudiantes:

"Leo, me voy acordando las partes, por renglón..." (Eduardo, sección A).

"Leo un renglón, me lo aprendo; después otro y después me lo digo todo" (Sergio, sec. B).

Tales expresiones, que muestran una fragmentación excesiva de la lectura, nos hacen pensar que es imposible que estos estudiantes puedan aprender cuando estudian de un texto, y aún que lleguen a captar el significado de lo que leen. Como observan McGinitie, María y Kimmel (1984), si la persona no logra una cierta fluidez en la lectura, o experimenta dificultades en la decodificación, entonces es probable que no pueda avanzar en la lectura dejando de lado los detalles para llegar a la comprensión del párrafo. Como muestra la Tabla 1, hay 15 estudiantes, de 57, que parecen experimentar estas dificultades.

Todavía peor es la situación de los dos estudiantes que confiesen que no leen libros, o que alguien lee para ellos.

"Mi mamá me resume todo; lo escribe en una hoja ... mi mamá me lo lee y me repite y así me va quedando también" (Darío, sección B).

"Cuando estudio de los libros entiendo, pero últimamente no leo ninguno" (Luis, sec. A).

La conciencia acerca de la necesidad de emprender acciones tendientes a *favorecer el recuerdo* de la información -estudiada generalmente como actividades de *práctica*- no está tampoco generalizada entre los alumnos que entrevistamos. Veinte estudiantes, un 35% del grupo, no mencionan ninguna estrategia de práctica o repaso. Entre quienes parecen haber advertido la necesidad de hacer algo para mejorar el recuerdo, la mayoría -32 estudiantes, 56% del total- dice únicamente que repite o relee; sólo 5 estudiantes -9 %-, especifica de qué manera procede para fijar la información. Juicios que parecen mostrar este mayor nivel de conciencia son, por ejemplo, los siguientes:

"... leo en voz baja; a veces leo, grabo y lo escucho varias veces. ... escribo lo

fundamental; lo que me parece a mí, aparte, mientras lo paso de un lado a otro se me queda más" (Roberto, sección B).

"Soy de machacar un tema. Cuando hay una prueba no estudio lo justo y necesario sino más; para saber más, a veces y otras veces para que el profesor tome concepto y para que si algún tema más flojo, me ayudo con otro" (Raúl, sección A)

El conocimiento de *otras estrategias para adquirir, organizar o usar la información* (resúmenes, cuadros sinópticos, mapas conceptuales, imágenes mentales...) es también bastante pobre. Poco más de la mitad de los estudiantes puede mencionar otras estrategias además de la lectura. Un grupo más reducido, sólo menciona propósitos u operaciones intelectuales sin hacer mención a estrategias especiales; las expresiones que usan estos alumnos son por ejemplo:

"...Busco los temas, me pongo a verlos, leerlos, aprenderlos. Depende de como tengo que estudiarlos. Hay algunas materias en las que se puede razonar más la lectura, otras no..." (Matías, sección A).

"Leo, leo; por ejemplo, una pregunta de Historia, la leo en el libro y la memorizo o trato de analizar porque sino me olvido; leo, repito, trato de razonar" (Alejandro, sección B).

"... leo, después empiezo a escribir lo que recuerdo; después lo comparo..." (Carlos, sección B).

El resto, 18 alumnos -32%-, se ubica en el nivel 0; donde agrupamos a quienes no mencionan estrategias específicas ni operaciones intelectuales pertinentes para adquirir, organizar o usar información. Interpretando la distribución de los sujetos en los tres niveles delimitados, pensamos que el mayor porcentaje de estudiantes que cita estrategias, respecto de los que sólo mencionan operaciones intelectuales o actividades propias de las diferentes estrategias, puede deberse a que los estudiantes hayan incorporado a su lenguaje el nombre de algunas estrategias, como resumen por ejemplo, sin haber adquirido realmente un conocimiento acerca de cuáles son las demandas de estas estrategias: en qué consisten, qué procedimientos implican, en qué condiciones conviene utilizarlas, cuáles son las ventajas de usarlas..., etc.. Los resultados sobre el control o autorregulación en el uso de las estrategias, parecen apoyar esta interpretación.

De este modo, no todos los estudiantes entrevistados han desarrollado un adecuado nivel de conocimiento acerca de los requerimientos de la lectura de textos como estrategia de aprendizaje, y muy poco más de la mitad puede mencionar otras estrategias para favorecer el recuerdo, adquirir, organizar o usar la información.

2. *Regulación metacognitiva*. Como se explicó más arriba, al analizar las respuestas de los estudiantes atendimos a las expresiones que pudieran indicar si éstos se organizan de algún modo para estudiar y si las actividades que emprenden están sujetas a algún tipo de autocontrol. Analizamos las referencias a la distribución del tiempo y a las variables del ambiente, dos factores que se mencionan frecuentemente como componentes de los planes para la autorregulación de los aprendizajes (Fischer y Mandl, 1984; Paris, 1991). Atendimos también a la presencia de expresiones que indicaran un control de la actividad cognoscitiva, buscando referencias a las habilidades metacognitivas discriminadas en otros trabajos acerca del rol regulatorio de la metacognición, tales como reconocimiento de las demandas de la tarea, focalización de la atención en las partes importantes del texto, control de la comprensión, uso de estrategias de reparación (Baker y Brown, 1984; Nisbet y Shucksmith, 1987).

La Tabla 2 muestra la distribución de los estudiantes según sus niveles de pensamiento metacognitivo en los tres aspectos mencionados: regulación del tiempo, regulación del ambiente, regulación de la tarea.

Tabla 2. Número de alumnos según niveles de pensamiento metacognitivo acerca de la autorregulación de los aprendizajes.

Niveles de pensamiento	Dimensiones de la regulación metacognitiva		
	Tiempo	Ambiente	Tarea.
Nivel 0	52	45	24
Nivel 1	1	10	16
Nivel 2	4	2	17
Total Alumnos	57	57	57

Datos para 57 estudiantes de un colegio secundario de Río Cuarto, 1992 (Nivel 0, las respuestas no hacen referencia a las dimensiones consideradas; Nivel 1, las respuestas mencionan en forma vaga las dimensiones consideradas; Nivel 2, las respuestas incluyen referencias pertinentes para las dimensiones consideradas).

Como podemos observar, un número muy pequeño de estudiantes se ubica en un nivel adecuado de regulación metacognitiva en los aspectos referidos a los planes para el aprendizaje. Muy pocos alumnos parecen tener conciencia de la importancia del manejo del tiempo; 52 estudiantes, más del 90% de este grupo, no hace ninguna mención en este sentido. Además, si bien casi un 20% de los alumnos hace referencia a factores ambientales, solamente 2 relacionan las características que nombran con aspectos relevantes para la regulación de la actividad de estudio: silencio o aislamiento "para favorecer la concentración"; reunirse con otros estudiantes "para compartir opiniones acerca de la interpretación de un

texto" o "para hacer juntos las tareas más difíciles".

Como en las otras dimensiones de análisis, hay todavía un número alto de alumnos que no menciona ningún tipo de control de la tarea -24 estudiantes, 42%- y sigue siendo importante el número de alumnos que sólo hace referencias de carácter general, sin alusión a habilidades implícitas en la regulación metacognitiva. Casos representativos de este nivel de regulación son, por ejemplo, los siguientes:

"Leo varias veces. Si no entiendo vuelvo a leer el fragmento y nada más"(Martín, sec. A).

"Estudio en mi pieza, prendo la luz, me pongo a estudiar. Agarro lo que tengo que estudiar, lo leo 2 ó 3 veces y después empiezo a repetir; las partes que no me acuerdo voy mirando" (Nicolás, sección B).

Por el contrario, los informes de los 17 estudiantes -30% del grupo- que parecen estar dispuestos a involucrarse activamente en el control de la tarea, incluyen reflexiones similares a las que transcribimos a continuación:

"Primero, tranquilo, meriendo. Después me concentro en la materia; una vez que lo vi todo, hago otra cosa... algo en la computadora; pero primero veo lo que sé y lo que no sé. Si es una materia que lleva mucho tiempo como Matemática, Física..., me pongo de lleno con los ejercicios, porque es importante no estudiar sin práctica. De un ejercicio hago 1 ó 2 y controlo. Castellano o Geografía, empiezo del principio hasta donde no sé; y después repaso lo que no sé" (Luis, sección B).

"Si tengo que hacer algo práctico, lo hago a la tarde, a las 19.00. Cuando tengo que estudiar, a la noche. Los viernes no tenemos taller y generalmente adelanto.

Me gusta estudiar solo; sin ruido en la casa o con ruido en mi pieza... con música. Muchas veces estoy estudiando y me pasa un pensamiento y me voy; creo que ese es un problema: saber concentrarse.

Generalmente hago resúmenes. Leo y voy resumiendo. Si hay algo que es importante lo subrayo; se trata de subrayar y simplificar cosas para hacer más fácil el estudio. Saco lo importante, después veo lo subimportante para poder saber un poquito más de lo necesario" (Raúl, sección A).

3. *Conciencia de la autocompetencia.* Mediante este análisis pensamos enfocar desde otra perspectiva el problema de los éxitos y fracasos escolares. Como vimos, muy pocos alumnos habían mencionado espontáneamente los procedimientos de estudio como causas de sus logros o fracasos académicos; la pregunta acerca de las estrategias de estudio ofrecía una nueva oportunidad para hablar de esas relaciones, en el caso de que las hubiesen reconocido. En este sentido, examinamos las respuestas atendiendo a las referencias acerca de la capacidad o autocompetencia para las tareas académicas; ubicamos en un nivel 0 a las respuestas en que no se hacía mención a estos aspectos, en el nivel 1 a las referencias

generales sobre las propias habilidades: "entiendo", "me acuerdo", "me va bien", "me cuesta"... y en el nivel 2 a los juicios donde se discriminan habilidades y se las relaciona con materias o resultados académicos particulares.

La Tabla 3 muestra la distribución de los estudiantes según sus niveles de pensamiento metacognitivo acerca de su autocompetencia.

Tabla 3. Número de alumnos según niveles de pensamiento cognitivo respecto de su autocompetencia.

Niveles de pensamiento	Autocompetencia. Competencia cognitiva
Nivel 0	21
Nivel 1	18
Nivel 2	18
Total alumnos	57

Datos para 57 estudiantes de un colegio secundario de Río Cuarto, 1992 (Nivel 0, las respuestas no hacen referencia a la dimensión considerada; Nivel 1, las respuestas mencionan en forma vaga la dimensión considerada; Nivel 2, las respuestas incluyen referencias pertinentes para la dimensión considerada).

Como vemos, en los tres niveles encontramos un número similar de estudiantes; de este modo sólo alrededor del 30% de los alumnos entrevistados parece haber tomado conciencia de sus propias competencias para el trabajo académico. Muy probablemente, los alumnos no han advertido aún las relaciones entre las estrategias de estudio que usan y los resultados que obtienen.

Resumiendo, los resultados hallados nos hacen suponer que los estudiantes que entrevistamos no han desarrollado aún los niveles de pensamiento metacognitivo que parecen ligarse a desempeños eficientes en la comprensión y aprendizaje de textos. Ahora bien, si se atiende a los resultados de otras investigaciones, se observa que este déficit no afecta sólo a los estudiantes con los que trabajamos. En una síntesis de los principales resultados de la investigación en metacognición durante la lectura, Garner (1992) observa que:

"La investigación reciente sobre las estrategias relacionadas con el estudio y la lectura nos han proporcionado tanto malas nuevas como buenas nuevas. Las malas nuevas son que los estudiantes jóvenes así como los lectores menos hábiles *usualmente fracasan para regular estratégicamente sus aprendizajes*. Por ejemplo, estos niños no distribuyen sabiamente su tiempo de estudio (Owings *et al.* , 1980); no se benefician de las ventajas de los textos escritos para reexaminarlos apropiadamente (Garner *et al.* , 1983, 1984) y no generan resúmenes de la información importante hallada en los textos (Brown y Day,

1983; Winograd, 1984)" (Garner, 1992, p. 246).⁷

En un tono similar, pero aduciendo características de las prácticas escolares en las escuelas medias norteamericanas, Herrmann (1990) advierte:

"Desafortunadamente, muchos estudiantes de escuelas medias no aprenden a ejercer un control metacognitivo en sus lecturas porque la instrucción se centra principalmente en habilidades aisladas (...). Poco o ningún tiempo instructivo se dedica a ayudar a los estudiantes a volverse conscientes de los procesos de razonamiento que podrían ayudarlos a leer más eficientemente..." (Herrmann, 1990, p. 83).⁸

Estos reclamos de Herrmann sobre la falta de atención a los aspectos metacognitivos coincide con lo que señaláramos en el capítulo anterior cuando comentamos que no habíamos observado clases en las que se orientara a los alumnos a analizar el modo en que una tarea académica podía contribuir al desarrollo de habilidades cognoscitivas. Los datos derivados de las entrevistas individuales nos mostrarían que sin la ayuda que puede representar la consideración o el análisis explícito de las estrategias de aprendizaje, en el contexto de la clase, son pocos los alumnos que logran un nivel adecuado de pensamiento metacognitivo.

Continuando con el estudio de estos problemas, en el apartado siguiente presentamos los resultados de un análisis en el que enfocamos las relaciones entre los niveles de pensamiento metacognitivo, medidos según un índice ad hoc y los resultados académicos indicados por las calificaciones escolares.

Pensamiento metacognitivo y resultados académicos

El interrogante que nos planteamos en esta sección es si los alumnos que mostraron mayor nivel de pensamiento metacognitivo, según las dimensiones y categorías delimitadas en este estudio, obtienen mejor desempeño académico que aquellos que ubicamos en los niveles más bajos según los mismos indicadores. Para estudiar estas relaciones, elaboramos un índice de pensamiento metacognitivo y un índice de rendimiento académico.

Para elaborar el *índice de pensamiento metacognitivo*, sumamos los puntajes en cada una de las 7 dimensiones analizadas. Para determinar el puntaje dentro de cada dimensión consideramos el nivel en que habíamos ubicado a cada sujeto (tal como se explicó en el apartado anterior), y otorgamos puntaje 0, si el estudiante había sido ubicado en el nivel 0,

⁷. La cursiva es nuestra.

⁸. La cursiva es nuestra.

puntaje 1 si el estudiante había sido ubicado en el nivel 1 y puntaje 2 si hubiese sido ubicado en el nivel 2. De esta manera los puntajes posibles del índice de pensamiento metacognitivo variaban de 0 a 14.

Para elaborar el *índice de rendimiento académico* asignamos un puntaje a cada una de las calificaciones que los alumnos habían obtenido en las 9 asignaturas en que observamos clases. La escala de calificaciones correspondiente al colegio en el que trabajamos presenta 5 categorías: insuficiente, regular, bueno, muy bueno y excelente. Para transformar estas categorías en puntajes, usamos 1 para insuficiente, 2 para regular, 3 para bueno, 4 para muy bueno y 5 para excelente. De este modo, los puntajes de los alumnos en el índice de rendimiento académico variaban de 9 a 45.

Para establecer las relaciones entre los índices así elaborados, dicotomizamos ambas variables. En relación con el índice de pensamiento metacognitivo, consideramos como "grupo alto" a los 28 estudiantes que obtenían puntajes de 6 ó más y como "grupo bajo" a los 28 estudiantes que obtenían puntajes de 5 ó menos. En relación con el índice de rendimiento académico consideramos como "grupo alto" a los 28 estudiantes que habían obtenido un puntaje de 25 ó más, y como "grupo bajo" a los 28 estudiantes que obtenían un puntaje de 24 ó menos. Para determinar los puntos de corte usamos los puntajes de las medianas dentro de cada variable. La Tabla 4 muestra la distribución de los estudiantes según los criterios mencionados.

Tabla 4. Número de alumnos según índice de pensamiento metacognitivo e índice de rendimiento académico.

Pensamiento Metacognitivo	Rendimiento académico		Total
	Alto	Bajo	
Alto	22	6	28
Bajo	8	20	28

Datos de 57 estudiantes de un colegio secundario de Río Cuarto, 1992.

Para determinar la existencia de relaciones entre el nivel de pensamiento metacognitivo y el rendimiento académico usamos la prueba de χ^2 para una muestra. El resultado de esta prueba ($\chi^2 = 14,08$) indica una asociación significativa en el nivel de $p \geq .001$. Estos resultados nos estarían mostrando que entre los estudiantes que entrevistamos hay una fuerte asociación entre las variables consideradas.

Para concluir esta sección nos parece oportuno insistir en las consideraciones con las que cerramos el apartado anterior; esto es, la importancia de la ayuda pedagógica para

favorecer la comprensión y el aprendizaje de textos. Si, como muestran nuestros datos, existe efectivamente una relación entre los niveles de pensamiento metacognitivo y los resultados académicos, parece importante prestar mayor atención a estos aprendizajes en el ámbito de la clase. Por otra parte, nuestros datos mostrarían también que un factor que puede incidir en favor de tales emprendimientos es la valoración muy positiva que hacen los alumnos de las explicaciones del profesor (como se recordará, la explicación del profesor fue citada reiteradamente como causa de los éxitos en el aprendizaje, así como la ausencia de tales explicaciones fue citada como causa de los fracasos escolares). Estos resultados nos orientan también respecto de los enfoques que podrían adoptarse en la enseñanza de estrategias para favorecer la comprensión y aprendizaje de textos entre nuestros estudiantes. Al revisar los estudios acerca de la enseñanza de la comprensión (capítulo 4 de este trabajo) hemos reseñado las principales características del enfoque centrado en la enseñanza explícita de estrategias cognoscitivas. En ese enfoque se pone el acento, simultáneamente, en la necesidad de hacer hincapié en los aspectos metacognitivos que orientan los aprendizaje y en el papel de las explicaciones del profesor. Veamos, en términos de Duffy, y dentro de este encuadre, cuáles son las funciones y características más importantes en las explicaciones del profesor:

"Primero, las explicaciones proveen a los estudiantes información que es útil para una tarea particular; segundo, los profesores más efectivos cultivan altos niveles de conciencia metacognitiva entre los estudiantes. Tercero, con respecto a las estrategias cognoscitivas, los buenos profesores explican qué son, cómo operan y cuándo y porqué son efectivas (...). Cuarto, las explicaciones efectivas son sensibles a los niveles de comprensión de los estudiantes" (Duffy y otros citados en Paris *et al.*, 1986, p. 106)

Nos parece, entonces, que las recomendaciones sobre la enseñanza explícita de estrategias para favorecer la comprensión de la lectura (Duffy *et al.*, 1987), merecerían tenerse en cuenta en el momento de iniciar acciones pedagógicas tendientes a mejorar el rendimiento académico de los estudiantes.

En el capítulo siguiente, al analizar el pensamiento de los profesores, tendremos una nueva perspectiva acerca de la posibilidad de atender a los propósitos recién señalados.

CAPÍTULO 10

EL PROFESOR ANTE SU PRÁCTICA Hacia una caracterización del pensamiento de los profesores

En este capítulo comentaremos algunas opiniones vertidas por un grupo de docentes de tercer año a los que entrevistamos durante el desarrollo de nuestro estudio en el segundo semestre de 1992. El grupo está constituido por 10 profesores: 7 mujeres y 3 hombres. Por su edad, podríamos hablar de dos subgrupos, uno con 7 profesores mayores de 45 años y otro con tres profesores, de 32, 39 y 40 años.¹ Se trata de los profesores cuyas clases observamos, de allí nuestro interés por conocer qué pensaban acerca de la enseñanza secundaria y más específicamente sobre su modo de orientar el trabajo de los estudiantes. En cuanto a las

¹. Siguiendo un recurso empleado por Gibaja (1992), para evitar la identificación de los docentes con los que trabajamos, me referiré siempre a los profesores, aun cuando, como se dijo, el grupo incluyó a 7 profesoras.

calificaciones profesionales, el grupo está constituido por 3 profesores con formación docente y profesional en el nivel universitario; 4 profesores con formación docente de nivel terciario; y 3 profesores que sólo tienen formación académica profesional.

El estudio del pensamiento de los profesores constituye en sí mismo una completa línea de trabajo en el campo de las investigaciones sobre la enseñanza. El supuesto más general que sostienen quienes trabajan dentro de esta área expresa que "el comportamiento del profesor está substancialmente influido y aún determinado por sus procesos de pensamiento" (Clark y Peterson, 1986, p. 255). Los trabajos de esta línea de investigación, observan Clark y Peterson (1986), se dirigen a tres categorías de procesos de pensamiento: pensamientos respecto del planeamiento de la enseñanza; pensamientos durante el desarrollo de la clase, y teorías o creencias implícitas.

Dentro de la categoría *pensamientos del profesor durante el planeamiento de las clases* se analizan los procesos de pensamiento que tienen lugar en fases diferentes de la enseñanza, conocidos en la literatura específica como pensamiento pre-activo y pensamiento post-activo, según se trate de preparar clases futuras o de reflexionar acerca de lo acontecido en clases ya implementadas.

La categoría *pensamiento interactivo* se refiere a los pensamientos que guían las decisiones acerca de hechos o situaciones particulares de enseñanza; se sostiene que el tipo de pensamiento que tiene lugar durante las interacciones de la clase, puede ser cualitativamente diferente del tipo de pensamiento que los profesores tienen cuando están planeando una clase futura o examinando una clase pasada (Crist, Marx y Peterson, 1974, citado en Clark y Peterson, 1986).

Las *teorías y creencias del profesor* constituirían el contexto psicológico dentro del cual el profesor toma decisiones acerca del planeamiento y de las interacciones en la clase. "Para un profesor individual, este contexto psicológico puede pensarse como una mezcla de teorías sólo parcialmente articuladas, creencias y valores sobre su propio rol y sobre la dinámica de la enseñanza y el aprendizaje. El propósito de la investigación sobre las teorías implícitas es hacer explícitos y visibles los marcos de referencia a través de los cuales los profesores individuales perciben y procesan información" (Clark y Peterson, 1986).

Dentro de esta línea de investigaciones se ha avanzado en la discriminación de los *temas o contenidos* sobre los que versa el pensamiento de los profesores respecto de las tres categorías de procesos que hemos señalado. Respecto de la primer categoría, los estudios se

han centrado en el tipo de planes que proponen los profesores con mayor experiencia docente, y los sentimientos que se asocian a esa labor. En cuanto a los procesos de pensamiento interactivo, y luego de revisar trabajos realizados entre 1976 y 1982, Clark y Peterson (1986) hallaron que los informes de los profesores acerca de sus decisiones en la clase se refieren con mayor frecuencia a su conocimiento de los estudiantes. Otros temas que aparecen en los mismos estudios revisados son: objetivos o metas de la enseñanza, contenidos de la instrucción y materiales instructivos. Respecto del contenido de las teorías y creencias de los profesores se han analizado las atribuciones sobre las causas del desempeño de los estudiantes, concepciones acerca del rol docente, las metas que asignan a la enseñanza en general o bien a áreas particulares del currículo. Brusseau, Book y Byers (1988), por ejemplo, analizaron las creencias de los profesores acerca de los estudiantes, el currículo, el medio social, los docentes y la enseñanza. Marland y Osborne (1990), utilizan el nombre de teorías de acción y discriminan dentro de ellas, afirmaciones relativas a metas de la enseñanza, creencias y valores, dilemas y tácticas o principios para el manejo de la clase. Fraser y Rennie (1990), en un estudio que combina métodos cuantitativos y cualitativos, hallaron incluso que los profesores conceptualizaban sus roles en términos de metáforas y que estas metáforas influían en el modo en que ellos enseñaban y en el ambiente que se creaba en la clase.

Como podemos ver, aún cuando se trata de una línea de investigación relativamente reciente², los trabajos acerca del pensamiento del profesor presentan aristas nuevas para el estudio de la enseñanza. Nuestra intención al ocuparnos del pensamiento del profesor, en el presente trabajo, no es ciertamente la de producir avances dentro de este campo. Nos proponemos, sencillamente, enriquecer el estudio de las tareas y acontecimientos de la clase incluyendo las opiniones de los profesores acerca de estos temas.

Como dijimos más arriba, los datos para este análisis los obtuvimos a través de entrevistas. Trabajamos con entrevistas estructuradas, pero con preguntas de final abierto. Tratamos de orientar y mantener el diálogo dentro de los problemas de nuestro interés, pero también, de garantizar la posibilidad de que los profesores respondieran libremente, plantearan sus preocupaciones en sus propios términos y sin violentar sus marcos de referencia. Las entrevistas fueron de diferente duración; con algunos profesores sólo pudimos conversar unos 15 minutos, otros nos dedicaron casi dos horas. El ambiente en el que se llevaron a cabo fue

². Clark y Peterson (1986) mencionan como antecedentes de estos estudios, la obra de Phillips Jackson, *Life in Classroom*, publicada en 1968 y el Informe del Panel 6 de la National Conference on Studies in Teaching, organizadas por el National Institute of Education, en Estados Unidos, en Junio de 1974.

también diferente: en algunos casos trabajamos en el aula, mientras se desarrollaban las clases; en otros pudimos concertar anticipadamente el tiempo de la entrevista y buscar un lugar más apropiado (biblioteca o aulas desocupadas del colegio, oficinas o estudios de los mismos profesores). Esta diversidad de tiempo y de ambientes no nos permitió llevar a cabo un trabajo tan detenido como hubiésemos deseado; sin embargo, creemos que la información proporcionada por los profesores nos brinda una nueva perspectiva sobre los problemas que venimos analizando. Para exponer estas concepciones de los profesores hemos organizado este capítulo en dos secciones: en la primera, consideraremos el *contenido* de sus pensamientos; analizaremos los temas o problemas que surgieron en el diálogo sobre las características de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el nivel secundario. En la segunda sección nos detendremos en las *atribuciones que elaboran los profesores respecto de los éxitos y fracasos de sus estudiantes*, incluyendo algunas reflexiones acerca de las relaciones entre estas atribuciones y el comportamiento de los profesores.

El contenido del pensamiento de los profesores

Para analizar los datos de las entrevistas en relación con esta variable, partimos de los temas que se han mencionado en los estudios relativos a esta línea de investigación (Brusseu, Book y Byers, 1988; Marland y Osborne, 1990). Atendimos entonces a las referencias de los profesores respecto de: las *procesos de enseñanza aprendizaje* en la materia a su cargo, los *estudiantes*, los *planes* y los *materiales* para la enseñanza.

Uno de los temas de reflexión por parte de los docentes entrevistados tiene que ver con las características y resultados de los *procesos de enseñanza- aprendizaje* en las materias a su cargo. Todos los profesores de este grupo parecen preocupados porque los alumnos logren ciertas metas propias de la asignatura; además, son conscientes de cuáles deberían ser los aportes específicos de su materia en esta etapa de formación de los estudiantes. Nos llamó la atención, sin embargo, la conformidad de algunos de ellos con la obtención de metas menos ambiciosas de las que habían señalado como deseables. Las expresiones que transcribimos tienen por objeto mostrar esta especie de claudicación respecto de la búsqueda

de mayores niveles de rendimiento académico.³

Durante una clase, los alumnos trabajan en forma ordenada y aparentemente con interés en un cuestionario. El profesor se acerca y me pregunta.

"P.: ¿Son siempre así (se refiere al grupo de alumnos)? ... ¿Trabajan igual con otros profesores?

E.: Sí, generalmente sí.

P.: Y entonces... ¿por qué será que no saben nada?... (él mismo sigue) No, ... no sé. Yo *pretendo que no odien la materia*. Cuando yo iba al secundario teníamos una profesora que hacía que a ninguno nos gustara la materia. Yo creo que hay que ser tolerante, si uno les exige mucho, le toman bronca.

Algo más tarde, en el mismo día, el profesor me dice: Claro que al final del año ellos no pueden hacer una exposición sobre un tema; pero yo pretendo que no odien la materia" (Profesor 2, mayor de 45 años).

"E.: ¿En general los chicos aprenden... está conforme con los logros...?

P.: Bueno, *hay que hacer adaptaciones*. Hay chicos que no llegan a ver relaciones, que les cuesta escribir bien, pero no se los puede dejar. *Uno no puede decir exijo esto y si no está no aprueba*. Hay que ver que hay chicos que vienen de medios muy limitados -no sólo económicos- y son los que más necesitan estar en el secundario. Yo me lo planteo humanamente, hasta cristianamente ... Si los dejás en primer año, los chicos se pierden" (Profesor 3, mayor de 45 años).

Cabe señalar que la nota de conformismo que revelan estas expresiones no se corresponde con la percepción de los alumnos acerca de las clases de estos profesores. Es cierto que algunos estudiantes manifestaron espontáneamente que no les interesaban esas materias; pero afirmaciones similares se presentaron con igual frecuencia respecto de diferentes asignaturas del currículo. Además, los alumnos habían citado espontáneamente las formas de trabajo de estos dos profesores, como ejemplo de clases en las que podían aprender, eran escuchados y podían disentir sin mayores riesgos para su estatus académico dentro del curso. Por otra parte, en las entrevistas individuales que mantuvimos con los alumnos, no nos pareció que careciesen de los medios económicos necesarios para satisfacer los requerimientos de la escuela.⁴ Formulamos estas consideraciones porque no parece haber, en las explicaciones de estos profesores, causas suficientes para lo que nos impresionó como una resignación de metas más ambiciosas respecto de su trabajo docente; creemos que esas actitudes deben responder a motivos no verbalizados durante las entrevistas.

³. El uso de cursiva, en las transcripciones de los diálogos, es nuestro; tiene el propósito de destacar las partes que expresan con más claridad las ideas que comentamos. La letra P. introduce a las respuestas u opiniones de los profesores; la letra E. precede a las preguntas o comentarios de la entrevistadora.

⁴. Emitimos esta opinión atendiendo a las actividades extraescolares citadas por los alumnos: asistencia a cursos de computación o idiomas, participación en actividades deportivas de clubes de la ciudad, paseos y otras referencias a acontecimientos de su medio familiar y social.

Con connotaciones positivas o negativas, las referencias a *los estudiantes* ocupan un lugar muy especial en el pensamiento de los profesores que entrevistamos. Adecuaciones en las metodologías de las clases, decisiones acerca de la selección de los materiales para la instrucción y ritmo de aprendizaje se fundan, aparentemente, en el conocimiento de los profesores acerca de las características de sus estudiantes. Incluimos en la expresión características de los estudiantes tanto las menciones al interés y esfuerzo que éstos dedican a sus aprendizajes, el nivel socioeconómico de su familia, como las dificultades específicas en relación con los contenidos de una disciplina. Los pasajes que transcribimos a continuación muestran de qué manera las características señaladas se ofrecen como explicaciones de diferentes decisiones acerca de la enseñanza.⁵

"P. (Refiriéndose a dificultades de sus alumnos): No saben, les faltan conocimientos, no estudian, no tienen interés...

E.: Entonces, ¿un alumno que no sabe lo que se trabajó en años anteriores, no puede progresar en tercer año?

P.: Si estudia sí. *Yo les he dado todos los conceptos que ellos necesitan, pero no los estudian,*

(...)

E.: Esos chicos que no pueden seguir la materia, si Ud. trabajara un poco más despacio, ¿no podrían seguirlo?

P.: *Creo que no, porque usted ve que no saben; no preguntan porque no saben. Yo cuando termino les pregunto si comprendieron, pero ellos no dicen nada. Tampoco van a las clases de apoyo. Yo tengo varios horarios en los que ellos podrían ir, pero no van. Por eso, yo sigo con los que me responden y muestran interés.*

(...)

E.: ¿Son buenos los textos?

P.: Algunos sí.

E.: ¿Trabajan con los textos en algunas clases? (Durante las clases observadas, los textos no se habían usado)

P.: *Es que ellos no los tienen; no los saben usar. Yo, por eso, prefiero dictarles*" (Profesor 6, mayor de 45 años).

"E.: ¿No trabajan con los textos en las clases?

P.: Es que no hay ninguno que responda bien al programa. *Los chicos tendrían que comprar dos, y no pueden*" (Profesor 7, mayor de 45 años).

"P.: El problema más grande es que no estudian. Ahora, el curso es bueno; hay chicos que trabajan (se refiere al trabajo en clase) y otros que no. Esos que no trabajan se van, son chicos que en cuarto año ya no están.

E.: ¿Y qué métodos le dan más resultado?

P.: La experiencia; *los chicos se interesan mucho por las cosas concretas. Por ejemplo,*

⁵ El uso de cursiva, en las transcripciones, es nuestro; responde al propósito de destacar las partes que expresan mejor las ideas que estamos analizando.

usted vio, cuando yo les di el tema X⁶, el ejemplo del peine, o la dilatación de las chapas de los techos. Yo les doy muchos problemas y explicaciones en relación con cosas concretas" (Profesor 8, menos de 40 años).

Como se puede observar en los ejemplos precedentes, los profesores usan su conocimiento de los estudiantes como fundamento para decisiones importantes acerca de la enseñanza.

Una perspectiva completamente diferente la encontramos en las conversaciones con una profesora, quien se refiere a las características de los estudiantes en función de posibilidades para beneficiarse más o menos de la instrucción. Esta profesora no ve en las características de los estudiantes motivos suficientes para cambiar sus modos de dar clase, o las metas que ella se propone. Analiza estos problemas desde el punto de vista de las condiciones que permiten a un estudiante adecuarse a la dinámica de las clases y así obtener provecho de la enseñanza. Veamos como se expresa:

"P. (Refiriéndose al rendimiento del curso): Este curso es muy bueno; ahora, yo trabajo del mismo modo con todos los cursos (...). Hay chicos *que vienen de otras escuelas, o que en la casa no les controlan nada; no se adaptan a mis clases*. Yo pienso que hay que fijarles normas; hay que hacerles ver lo que se les va a permitir y lo que no se les va a permitir (...). Yo creo en los premios; al alumno bueno, lo premio, lo estimo; si ellos no cumplen van a rendir" (Profesor 4, mayor de 45 años).⁷

Pasando ahora a las referencias respecto de la *tarea de planeamiento*, observamos que sólo tres profesores lo incluyen espontáneamente como tema de reflexión. Consultados al respecto, las opiniones podrían resumirse así: *uno*, estos profesores no ven el planeamiento como una imposición institucional que recargue excesivamente su tarea o restrinja su libertad de trabajo en el aula; *dos*, creen que la tarea de planeamiento es más necesaria para los profesores jóvenes, que recién se inician en la docencia; *tres*, para algunos de ellos representa un auxiliar valioso para el manejo de la clase y el control del trabajo del alumno; *cuatro*, para algunos profesores, el planeamiento confiere seguridad y un sentimiento de mayor profesionalidad en la tarea. Comentaremos brevemente cada una de las características señaladas.

Una preocupación común entre los estudiantes de los profesorados, al menos en el ámbito de los profesorados de la Universidad Nacional de Río Cuarto, es que las prescripciones curriculares y las exigencias de planeamiento impuestas por la institución,

⁶. No mencionamos el tema, para evitar la identificación del profesor.

⁷. La cursiva es nuestra.

coarten sus posibilidades de trabajar creativamente en la enseñanza.⁸

No parece ser ése el sentimiento de los profesores que entrevistamos; ninguno expresó rechazo por la tarea de planeamiento, ni lo consideró como una carga impuesta por la institución; sus respuestas reflejan más bien un reconocimiento de que las exigencias de planeamiento son escasas y también su convencimiento de que los planes que ellos elaboran no son objeto de estricto control institucional: "Se exige poco", "distribuimos los temas...", "no hay mucho control", son algunas de las expresiones usadas para referirse a la tarea de planeamiento.

Las referencias a que la tarea de planeamiento es más necesaria para los profesores jóvenes, o para quienes recién se inician en la docencia, las observamos en comentarios como los siguientes⁹:

"E.: ¿Hacen planes?

P.: Exigen pocos planes, una planificación anual (...) *yo tengo muchos años de dar clase. Cuando uno es más joven tiene que preparar más*" (Profesor 3, mayor de 45 años).

"E.: ¿Hace algunos planes?

P.: Para el colegio; distribuimos los temas que vamos a dar durante el año.

E.: ¿A usted le sirven esos planes?

P.: Bueno, ... *ahora ya sé, cuando uno recién empieza tiene que preparar más*" (Profesor 8, menos de 40 años).

Pero estas opiniones reflejan también la idea de que cuando el profesor tiene más experiencia, el planeamiento deja de ser necesario. Parece que el conocimiento adquirido en la práctica de dar clases proporciona, a los docentes con mayor experiencia, una orientación semejante a la que se puede obtener mediante la tarea de planeamiento.

Una concepción diferente acerca del tema la presentó un profesor, con muchos años de experiencia docente y con una gran autoestima. Muchos indicios nos llevan a pensar que este profesor es el que ejerce con mayor profesionalidad su rol docente.¹⁰ En su perspectiva,

⁸. Desde el año 1975 he trabajado, en forma continuada, como docente a cargo de materias pedagógicas (Psicología Educacional y Didáctica) con estudiantes de los profesorados en Ciencias Biológicas, Matemática, Filosofía, y Química y Física de la Universidad Nacional de Río Cuarto.

⁹. El uso de cursiva, en las transcripciones, es nuestro; como en los casos anteriores responde a la intención de destacar las partes que expresan con más claridad las ideas que estamos analizando.

¹⁰. Algunos de estos indicios los obtuvimos en la observación de las relaciones de este profesor con el personal de apoyo a la docencia: nunca permitió interrupciones que pudiesen alterar el desarrollo de la clase; exigió que el material de trabajo estuviera disponible en el momento necesario; requirió informes acerca de las inasistencias de sus alumnos, etc. Una actitud similar adoptó respecto de la entrevista que le solicité; el profesor fijó un horario especial, hizo los arreglos necesarios para disponer del tiempo y lugar apropiados, asistió puntualmente a la reunión y nada interrumpió nuestro trabajo. Durante el

la elaboración de planes ayuda principalmente al manejo de la clase y al control del trabajo de los estudiantes; considera también que planeamiento y control son las bases de un trabajo pedagógico eficiente. Veamos sus expresiones:

"Yo planifico todas las clases. Siempre preparo lo que voy a hacer. Los chicos saben que yo controlo todo: la asistencia, el trabajo en la clase, la carpeta y las pruebas. Desde la primera clase yo les digo como son las cosas; les pido que se tomen hasta la clase siguiente para hacer sugerencias. Los compañeros me dicen ¿y si te salen con algo raro?... Yo me animo, les pregunto y les digo que piensen bien. En las clases, voy siguiendo el orden y anoto lo más importante (...). En mis inicios tuve un cargo como maestro, (...) la maestra anterior se había ido llorando. Yo organicé el trabajo, guardaba de mi sueldo, un mes para comprar tijeritas, otro cartulina; en mi clase todos trabajaban; si no traían el material yo se los daba..." (Profesor 4, mayor de 45 años).

En otro momento de la misma entrevista y refiriéndose al problema de tener que asumir tantas horas de clase por razones de índole económica, el profesor expresa:

"Es difícil trabajar con tantas horas y tantos alumnos. Yo estoy siempre preparando clases, buscando cosas. A mi me gusta preparar cada actividad, pero no puedo pedir que mis compañeros hagan lo mismo. Yo no tengo descanso..." (Profesor 4, mayor de 45 años).

En cuanto a la cuarta perspectiva que señalamos, referida a un sentimiento de profesionalidad o seguridad respecto de la tarea docente, se puede observar en opiniones como las que transcribimos a continuación:

"Cuando yo recién empecé tenía 18 horas, tenía empleada, era la señora profesora que preparaba sus clases. Ahora la situación económica cambió, tengo más de 30 horas, me coso la ropa, tejo para mi hija y para mí..." (Profesor 2, mayor de 45 años)

"Yo trato de ordenarme, para cada clase. Al comienzo selecciono el material y eso me contiene, me da seguridad. Hacemos una selección de los textos que vamos a usar. Trabajamos con otros profesores... nos ayudamos, cuando hacemos una selección, esa selección se la ofrecemos a otros profesores" (Profesor 3, mayor de 45 años).

Aunque con expresiones muy diferentes ambos profesores parecen compartir un sentimiento común, acerca de la importancia de la preparación de las clases para la enseñanza.

Las consideraciones acerca de los *textos o materiales de estudio* que ofrecieron los profesores entrevistados fueron bastante escuetas; no obstante permiten apreciar que la propuesta editorial que tienen a su disposición no los satisface plenamente. Costo excesivo de

desarrollo de las clases, las exposiciones del profesor presentaban un lenguaje fluido y los comentarios aportados reflejaban un estar alerta ante los acontecimientos de actualidad que pudieran ser presentados como ejemplos o actividades especiales dentro de una clase.

los libros, nivel desparejo en el desarrollo de los temas, explicaciones y ejemplos insuficientes para tratar conceptos difíciles e inadecuación de las actividades sugeridas respecto de los estudiantes del interior del país, son algunas de las críticas que hemos recogido. Una respuesta común ante este problema, siempre dentro del reducido número de profesores que entrevistamos, fue la elaboración, en forma individual o en grupos de colegas, de los materiales para la enseñanza. Cabe añadir que no se trata de que los profesores sustituyan completamente los manuales por fichas de cátedra o selecciones de otros textos; generalmente estos materiales se preparan para el desarrollo de temas particulares dentro del programa.

Nos parece interesante destacar que las opiniones de estos profesores se corresponden, en gran medida, tanto con nuestras observaciones acerca de los mismos textos (Ver Capítulo 8), como con las conclusiones de algunos estudios que han señalado la insuficiente explicación que reciben los conceptos, dentro de los textos preparados para la enseñanza (Liendro, 1991).

En síntesis, a juzgar por las conversaciones sostenidas, podríamos caracterizar el pensamiento de estos profesores del siguiente modo: *Uno*, hay un sentimiento compartido de que el estudio de las asignaturas que se ofrecen puede proporcionar, a los estudiantes que se interesen en ellas, aportes valiosos para su formación personal: aprender a pensar, conocer el país, formación cultural, aprender a interpretar los textos, son ejemplos de las metas citadas con igual interés por los profesores entrevistados. *Dos*, el grado en que se insiste en el logro de esos propósitos varía entre los profesores. No pudimos conocer, en el marco de este análisis, qué cosas llevan a algunos profesores a persistir tras las metas fijadas mientras otros se conforman con metas menos valiosas; sólo podemos sugerir que estas diferencias no parecen radicar en habilidades personales para el manejo de la clase. *Tres*, el conocimiento de las características de los estudiantes que los profesores obtienen a través de su experiencia de dar clases, parece constituir uno de los pilares en los que se fundan las decisiones acerca de la enseñanza. Nos parece que un problema que merecería mayor investigación, atendiendo a estas observaciones, es el de determinar el origen de ese conocimiento y también el grado en que refleja características reales de sus alumnos. *Cuatro*, la tarea de planeamiento no resulta una carga pesada para estos profesores; por el contrario, parecen coincidir al señalar las ventajas que éste puede proporcionar, especialmente para los profesores más jóvenes. *Cinco*, los profesores entrevistados no encuentran en los libros de texto o manuales a su disposición una ayuda importante para llevar a cabo su tarea.

Atribuciones sobre los éxitos y fracasos escolares

Para estudiar las atribuciones de causa que hacen los profesores sobre los éxitos y fracasos de sus estudiantes, seguimos un criterio similar al que usamos en el análisis de las explicaciones que elaboran los estudiantes acerca del mismo problema. Tratamos de ver si los profesores encuentran en ellos mismos, o en sus modos de enseñar, las causas de los éxitos y fracasos de los alumnos; o si, por el contrario, ubican estas causas en factores ajenos a su control. Adoptamos esta categorización siguiendo las argumentaciones de Clark y Peterson (1986); ellos sostienen que si los profesores no advierten o no aceptan su responsabilidad frente a los resultados de aprendizaje de sus estudiantes, podrían estar menos dispuestos a trabajar para mejorar el desempeño de los alumnos durante sus clases.

Siguiendo estos criterios observamos que no todos los profesores entrevistados hacen referencia a los *éxitos académicos* de los estudiantes y entre los 6 que sí lo hacen, sólo uno parece sentirse el artífice principal de esos resultados. "Aprenden con lo que hacen aquí. Afuera nada. Todo lo que aprenden lo hacen en clase", fueron las enfáticas expresiones usadas por el profesor al que nos referimos. Los restantes docentes parecen interpretar los éxitos académicos o bien como el resultado de una acción compartida entre profesores y alumnos (3 opiniones en este sentido), o por una acción del alumno sostenida o estimulada por medios familiares o sociales propicios para el aprendizaje.

Cuando se pone el acento en el comportamiento de los estudiantes, las principales causas de éxito que se mencionan son: responsabilidad y participación en las tareas académicas, estudio e interés por los aprendizajes. Cuando las atribuciones de éxito refieren a actuaciones de los docentes se hace hincapié en las explicaciones frecuentes y acabadas y en el planeamiento de las clases.

En cuanto a los *fracasos escolares*, una primera observación es que todos los profesores que entrevistamos hicieron algún comentario acerca de sus causas. De acuerdo a estas respuestas, sólo un docente entiende que las causas del fracaso radican exclusivamente en los profesores y en los programas. Con duras expresiones hacia sus colegas este profesor sostiene:

El mayor problema en la enseñanza secundaria son los profesores. Los que ya se están

por jubilar no tienen más interés. Después, también los contenidos; mi hijo tenía que estudiar el nombre del alcalde de una ciudad norteamericana en el límite con Canadá. ¡Mire usted si los yanquis van a estar estudiando sobre nosotros! Ellos están ahí, con las computadoras, y avanzan más (Profesor 10, mayor de 45 años).

Desinterés y falta de estudio son los motivos que citan 5 profesores de este grupo para explicar los fracasos académicos en función de factores exclusivamente individuales de los estudiantes.

Cuando los fracasos escolares se interpretan como responsabilidad compartida entre profesores y estudiantes, las explicaciones que mayor consenso tienen en este grupo mencionan: dificultad de los alumnos para adecuarse al modo de trabajo del profesor o dificultad del profesor para generar en los alumnos un interés por los temas de estudio. Padres que no orientan a sus hijos, falta de controles por parte de la familia, problemas socioeconómicos y el clima poco ejemplarizador de la sociedad en nuestro país, son también mencionados como causas más indirectas de los fracasos académicos. Veamos algunas de las expresiones que adoptan estas ideas.

"E.: ¿Cuáles son las principales dificultades que tienen los alumnos para aprender esta materia?

P.: Que no saben; les faltan conocimientos; no estudian, no tienen interés. La sociedad también los lleva a que no se interesen. A veces diputados, senadores, no saben nada y hacen cada cosa y eso es un mal ejemplo.

(...)

E.: ¿Qué piensa de la enseñanza secundaria?

P.: Debe tener sus fallas, pero el problema es que los chicos no se interesan; o tal vez uno no los sabe interesar. Los padres tampoco se preocupan; si mi hijo trae una libreta como llevan éstos, yo voy a hablar con el profesor, a ver qué pasa. Aquí no, los chicos están en la pavana; ésta es la peor edad (...). Hay chicos que no pueden estar media hora sentados; no tienen hábitos de estudio (...). Las horas libres relajan la disciplina. También algunos profesores, por hacer demagogia, contribuyen a que el alumno no haga un esfuerzo sostenido" (Profesor 6, mayor de 45 años).

De este modo, los profesores que entrevistamos muestran su preocupación por los fracasos escolares ubicando sus causas en diferentes factores, pero todos ellos parecen indicar fuertemente que *la cuestión crítica, al menos para este pequeño grupo, sigue siendo hoy la de cómo lograr que los alumnos se interesen por los contenidos de aprendizaje y se aboquen a su estudio*. Acción docente, control familiar y ambiente social deberían, según las opiniones formuladas, encaminarse a estimular y sostener las actividades de estudio de los adolescentes; una idea que parece bastante desacreditada en el discurso pedagógico de varios centros de formación docente en nuestro país.

Curiosamente, las referencias a aulas superpobladas, necesidad de trabajar el máximo de horas para reunir un salario digno, o la escasez de recursos, no fueron usadas por estos profesores para explicar el bajo rendimiento que observaban en sus estudiantes. Aún cuando estas razones aparecieron en las conversaciones que mantuvimos, los tres profesores que plantearon sus reclamos en este sentido lo hicieron más bien en relación con la calidad de su propio trabajo. No conocemos, porque no se hicieron referencias en el marco de las entrevistas, si los profesores advierten los vínculos entre los modos de trabajo que se derivan de esas condiciones y los resultados en los aprendizajes de sus estudiantes.

Otros grandes 'ausentes' en las atribuciones sobre éxitos y fracasos académicos emitidas por este pequeño grupo de profesores son los factores de índole emocional. Con excepción de referencias muy parcas a un reconocimiento de que "sin disciplina no se puede trabajar", o a las ventajas de hablar con los alumnos respecto de la necesidad de estudiar, no se presentaron argumentos o interpretaciones en las que se atribuyera a este tipo de factores alguna incidencia sobre los resultados escolares. Quizás, los profesores de este grupo comprendieron, como algunos de los maestros estudiados por Gibaja (1992), que "la efectividad del aprendizaje en su aula, se asocia muy claramente con el ritmo y el interés de la clase [y también que] Estos elementos aseguran la atención de los alumnos ... mucho más que su apelación verbal y más o menos retórica a los sentimientos, a la obligación de estudiar o a los peligros del fracaso escolar" (Gibaja, 1992, p. 52).

Otros aspectos que se pueden considerar, en estas atribuciones, tienen que ver con el nivel de especificidad con que se reconocen las dificultades de aprendizaje. En este sentido, observamos que la mención bastante generalizada del 'estudio' o la 'falta de estudio' como causas respectivas de éxitos y fracasos escolares no estuvo reñida con un reconocimiento bastante preciso de las dificultades de los alumnos en relación con contenidos o habilidades particulares. Observemos, a modo de ejemplo, los comentarios que transcribimos a continuación:

Los chicos leen poco, miran mucho televisión, pero leen poco y escriben mal. Las principales dificultades que tienen en esta materia son para transferir, para 'pescar' lo que tienen que hacer. Cuando alguno se da cuenta y dice cómo es, todos lo hacen (Referencias a problemas en Castellano).

Los principales problemas están en que ellos no alcanzan a ver relaciones, no reconocen causas. También cuando escriben, no saben usar los signos de puntuación y entonces no se los entiende (Referencias a problemas en Historia).

Los chicos no pueden plantear un problema; mientras pueden mecanizar, usar la

calculadora, todo lindo, pero cuando tienen que pensar, cuando tienen que usar el conocimiento para reconocer el problema, ahí se terminó (Referencias a dificultades en Matemática).

Las opiniones que transcribimos nos llevan a pensar que estos profesores han reflexionado acerca de los problemas particulares que implica el aprendizaje de sus respectivos campos de estudio; la manera en que usan ese conocimiento para mejorar las prácticas instructivas debería ser motivo de mayor investigación. Sin embargo, dentro de los límites de este trabajo, nos parece apropiado plantear un último recaudo para la interpretación de las atribuciones de los profesores. Queremos referirnos al hecho de que el fuerte premio que los profesores ubican en las actividades de estudio de sus alumnos, no implica *necesariamente* un desconocimiento o desvalorización del rol que ellos pueden cumplir en los aprendizajes; aunque esto no logre hacerse explícito en sus verbalizaciones acerca del problema. Tuve oportunidad de observar, en varios profesores, actitudes que muestran una preocupación genuina por los resultados académicos. Proponer clases extras para recuperar las que se perdieron por feriados o actividades especiales de la institución, cumplimiento estricto en el horario de iniciación de las actividades, cuidado de los materiales de laboratorio; preparación de materiales para la enseñanza -tendientes a solucionar las dificultades que observaban en los manuales- y ofrecimientos para cubrir las horas que quedaban libres por ausencia de otros profesores, son el tipo de comportamientos observados en los que se funda nuestra afirmación.

En síntesis, los docentes que participaron en nuestro estudio señalaron con mucha claridad los problemas que inciden en los aprendizajes de sus alumnos. En este sentido parecen abiertas las puertas para un trabajo conjunto con especialistas en el campo de la educación para atender a los problemas que ellos detectan, que son, sin duda, muy relevantes. Hasta qué punto estarían dispuestos a adecuar sus prácticas pedagógicas a las sugerencias que se derivan de la investigación educacional en esta área, es un interrogante que merecería plantearse y develarse en el encuadre de trabajos de aplicación prolijamente documentados.

CAPÍTULO 11

REVISANDO SUPUESTOS Y RESULTADOS

En este capítulo presentaremos las conclusiones del estudio sobre la clase en el nivel secundario. En la primera sección trataremos de integrar los resultados hallados en el análisis de las tareas escolares (capítulo 8 de este trabajo), con las explicaciones que estudiantes y docentes proporcionaron acerca de los procesos de aprendizaje y de los factores que inciden sobre ellos (capítulos 9 y 10). En la segunda sección revisaremos las ideas que orientaron esta investigación sobre la clase.

Estudiantes, profesores, tareas de la clase

Consideraremos aquí las características de las tareas escolares procurando mostrar de qué manera los pensamientos, actitudes y comportamientos de estudiantes y docentes contribuyen a definir esas características y, a la vez, como se ven afectados por ellas. Para presentar estos comentarios los organizamos así: 1) medios de presentación de las tareas; 2) metas y propósitos; 3) uso del tiempo de clase; 4) materiales instructivos; 5) ambiente de las tareas; 6) productos y planes cognitivos; 7) control de las tareas. Finalizaremos esta sección con una síntesis de los principales resultados en relación con estos siete aspectos.

1. *Medios de presentación de la tareas.* Las tareas académicas se presentan frecuentemente a través de medios orales: explicaciones verbales o dictado de consignas y ejercicios.

La preferencia por los medios orales permite grandes márgenes de adaptación de las tareas, tanto por parte de los estudiantes, como de los mismos profesores. El carácter de las adaptaciones y los motivos que las originan son variados. Un profesor puede proponer una tarea y cambiarla luego, disminuyendo sus exigencias, como un modo de evitar problemas en el manejo de la clase. Otras veces las adaptaciones tienden a precisar aspectos que no han sido anticipados por el profesor en el momento de planear la tarea -extensión de los informes, datos a considerar en la solución de un problema, tiempo disponible para elaborar la respuesta, materiales que pueden usarse, etc.- y que deben especificarse ante preguntas o sugerencias de los estudiantes. También se cambian los requerimientos de una tarea cuando el profesor acepta en forma acrítica las diferentes respuestas elaboradas por los estudiantes; controles poco cuidadosos de las respuestas orales de los alumnos, llevan frecuentemente a este tipo de adaptación. De este modo las modificaciones de las tareas que los profesores aceptan o proponen pueden favorecer o disminuir sus posibilidades para generar aprendizajes.

2. *Metas o propósitos de las tareas.* Las metas o propósitos de las tareas escolares no se explicitan ni se analizan durante las clases. Profesores y estudiantes parecen más interesados por los aspectos formales de presentación de las tareas que por el sentido que puede tener hacerlas. De este modo las tareas llegan a ser interpretadas, por muchos estudiantes, como 'algo para completar', 'algo que hay que hacer', y donde el propósito asignado es meramente

llegar a completarlas. Este tipo de interpretaciones obstaculiza el análisis de las demandas cognitivas de las tareas y está muy lejos de estimular la necesaria reflexión acerca de las estrategias cognoscitivas más adecuadas para su concreción. El escaso desarrollo del pensamiento y habilidades metacognitivas que observamos durante las entrevistas con los estudiantes, podría explicarse en este desinterés por los resultados a largo plazo del trabajo académico.

3. *Uso del tiempo durante la clase.* En todas las clases que observamos hubo un uso racional y responsable del tiempo. Cuando atendimos a su distribución dentro de las distintas etapas de una tarea -preparación, ejecución y control-, hallamos que la etapa de ejecución es la que tiene generalmente mayor duración. Estas observaciones permiten poner en duda algunos prejuicios acerca del uso del tiempo en los colegios secundarios; nuestros datos no confirman las suposiciones acerca del predominio de las exposiciones del docente, ni la caracterización de los alumnos como espectadores o receptores pasivos, ni tampoco el de un mal uso del tiempo de clase. Por otra parte, nos parece necesario destacar el papel de las individualidades; el compromiso de algunos profesores y de algunos estudiantes respecto de sus roles específicos, es un factor que aparece reiteradamente confiriendo connotaciones particulares a las tareas académicas.

4. *Los materiales instructivos.* El análisis de los recursos empleados para hacer una tarea nos mostró una gran variación en las frecuencias con que se usan los textos durante las clases de distintas asignaturas.

El análisis de la *calidad de los textos* de uso corriente, nos permite concluir que éstos no han incorporado aún las sugerencias derivadas de las investigaciones acerca de los materiales para la instrucción. Los textos no reúnen las características que podrían hacer de ellos auxiliares importantes para las tareas de los profesores; las actividades que sugieren como base u orientación para la selección de tareas académicas no son adecuadas para orientar un trabajo intelectual congruente con el propósito de favorecer el desarrollo de habilidades cognoscitivas. Por otra parte, un descuido notorio de los criterios que se sustentan actualmente respecto de la organización de los contenidos, hace que no satisfagan tampoco los requerimientos necesarios para la orientación del lector. Cabe señalar que los problemas que estamos señalando son advertidos por los profesores quienes, en muchos casos, optan

por elaborar personalmente materiales instructivos alternativos.

Modalidades de uso de los textos. Las dos formas más comunes en que se usan los textos durante las clases son: para responder por escrito a cuestionarios elaborados por el profesor, o para leer y comentar partes del texto. La potencialidad de estas tareas para generar procesos de aprendizaje significativo, que permitan una cabal comprensión del texto, varió mucho entre las clases observadas.

Por lo menos dos aspectos parecen incidir en la calidad de las tareas en las que se usan los textos; por una parte, la selección del texto; por otra, la naturaleza de los comentarios o preguntas que orientan su lectura. No siempre la selección del texto responde a propósitos instructivos claros; durante el análisis de las observaciones de clases -capítulo 8 de este trabajo-, planteamos nuestros temores sobre los criterios que llevan a la selección del texto, porque en algunos casos las actividades de lectura y comentario parecían encaminadas a cubrir parte del tiempo de clase y no a dar respuestas a propósitos educativos especiales.

Son también grandes las diferencias que se pueden presentar respecto de la calidad de las preguntas. Los hallazgos de investigación han mostrado suficientemente las distintas orientaciones del trabajo intelectual, que se pueden generar a partir de diferentes tipos de preguntas. Lo mismo podríamos decir respecto del tipo de comentarios que suceden a la lectura. Lo que nos interesa destacar aquí es que tanto el texto seleccionado, como la naturaleza de las preguntas y el tipo de comentarios que tienen lugar durante las tareas, son factores que dependen de la capacidad de los profesores. Las observaciones de clases nos permitieron comprender de qué manera el conocimiento que el profesor tiene sobre su materia, la atención que le presta al planeamiento de las tareas, la habilidad para manejar el trabajo durante la clase, y la persistencia para conseguir las metas que se propone, inciden en la calidad de las tareas que solicitan a sus alumnos.

Otro punto de interés en relación con el uso de los textos durante las clases observadas fue la insistencia de los profesores en la comprensión de la lectura. Los docentes con que trabajamos parecen muy conscientes de la importancia que adquieren, en la enseñanza secundaria, los procesos de comprensión y aprendizaje de textos. Así lo expresaron con igual preocupación durante las entrevistas que mantuvimos con ellos y así lo comunicaron a sus alumnos durante las clases. No obstante, las tareas que proponen no son las más propicias para el logro de esas metas; las mejores acciones que observamos en relación con la enseñanza de la comprensión reflejan, como ya dijimos, el conocimiento del

profesor sobre su materia o su compromiso personal con la tarea; pero no hallamos actividades en las que se aplicaran planes o enfoques especialmente diseñados para favorecer la comprensión. Entendemos que los profesores no conocen las teorías, experiencias ni las orientaciones metodológicas que se han producido en los últimos años y que podrían ayudarlos a diseñar tareas más apropiadas para el desarrollo de estrategias cognoscitivas.

5. *El ambiente de las tareas académicas.* Un rasgo característico en las clases observadas es la ausencia de tareas diferenciadas para cada estudiante o para cada grupo de alumnos; generalmente la totalidad de la clase trabaja simultáneamente en la mismas tareas. Por otra parte, no observamos una diferenciación muy marcada entre tareas individuales y tareas grupales: tareas que se proponen e inician en forma individual se hacen legalmente en pequeños grupos y las tareas grupales dejan grandes márgenes para trabajos individuales diferentes. De este modo, si bien las tareas eran generalmente uniformes, observamos pocos casos en los que el comportamiento público fuese demasiado arriesgado para los estudiantes. La impresión que se obtiene es más bien la de que cada alumno tiene la libertad de comprometerse más o menos con la tarea según sus propias decisiones; los profesores aceptan diferentes grados de participación dentro de las situaciones en que se trabaja con la clase completa e igual actitud parecen adoptar los estudiantes que asumen las principales responsabilidades durante las tareas grupales. La norma implícita parece ser la aceptación de que cada alumno participe de las actividades que ofrece la clase según su criterio, voluntad e interés.

Pensamos que estas características podrían explicar las grandes variaciones en la participación individual de los estudiantes que señaláramos en el capítulo 8. Argumentábamos allí, que el ambiente de la tarea parece ser diferente para cada estudiante en función de su interés por aprovechar las oportunidades de la clase. Añadiríamos ahora que el carácter de las interacciones profesor-alumno, así como el de las interacciones de cada alumno con sus pares, favorece esa diversidad de comportamientos.

La cantidad de tiempo dedicado al estudio, fuera de la clase, varía también mucho entre los alumnos; la mayoría estudia sólo para las pruebas y no son pocos los que afirman que no estudian. Los motivos que llevan a los alumnos a dedicar más o menos tiempo, son diferentes (motivación y compromiso personal, capacidad, distancia que hay entre la casa y el colegio, necesidad de participar en tareas encomendadas por los padres, etc.), pero un

ambiente en el que se aceptan diferentes niveles de participación, esfuerzo y calidad de las respuestas, podría favorecer estas variaciones. Por otra parte, durante las entrevistas observamos que los alumnos no conocen el tiempo que demanda el aprendizaje, ni cuáles serían las formas de usar más eficientemente el tiempo que destinan. Demandas conflictivas respecto de la distribución del tiempo entre distintas tareas establecidas por la misma institución conspiran, a veces, en contra de un uso más eficiente del tiempo de estudio.

6. *Productos y planes cognitivos.* El análisis de los productos que requieren las tareas escolares nos mostró que lo que se solicita más frecuentemente son: ejercicios, lectura y comentario de textos, y solución de problemas. Analizamos también el mayor o menor grado de actividad intelectual que podría requerir una tarea teniendo en cuenta el producto solicitado; en función de ese criterio observamos que hay grandes diferencias entre las asignaturas y entre los cursos. Pero entendemos que la principal conclusión que se puede extraer sobre este tema es que las posibilidades de una tarea para generar actividad intelectual importante, y por consiguiente para estimular el desarrollo de estrategias cognoscitivas, se ven afectadas por los planes cognitivos de los estudiantes y por la persistencia con que docentes y alumnos trabajan para concretarlos. Las metas y consignas de la tarea, así como las condiciones en las que se implementan, interactúan con los procesos de mediación de los estudiantes y dan lugar a diferentes interpretaciones acerca de la actuación esperada.

El papel de las diferencias individuales, no sólo respecto de la capacidad intelectual, sino también en el compromiso o responsabilidad con el trabajo, juega un rol muy importante en la definición de la tarea. El papel de estos factores fue reconocido por los docentes y estudiantes con los que trabajamos; capacidad y esfuerzo personal de los alumnos estuvieron entre las causas a las que más frecuentemente atribuyeron los resultados de los aprendizajes.¹

7. *Control de las tareas.* Contra lo que podría esperarse, atendiendo al clima permisivo de las clases observadas, un muy alto porcentaje de las tareas académicas que se implementan están sujetas a control. Sin embargo, las características de estos controles varían mucho entre

¹. Cabe señalar que el componente volitivo en los procesos de mediación conducentes al aprendizaje, está siendo reconsiderado por los psicólogos educacionales. Hemos leído con interés algunos trabajos respecto del papel de la voluntad en el ejercicio del rol docente (Woods 1989; Hammersley, 1987a y b), así como un trabajo de Lyn Corno (1992) donde se analiza el componente volitivo en la interpretación que hacen los alumnos de las tareas académicas.

las distintas asignaturas. Observamos clases en las que los profesores hacen de la etapa de control un momento muy propicio para el aprendizaje, exigiendo precisión de las respuestas, planteando nuevas preguntas, añadiendo comentarios oportunos...; otros profesores apenas parecen escuchar las respuestas de los alumnos. Estas diferentes situaciones son advertidas por los estudiantes y tomadas en consideración en la ejecución de las tareas, inclusive para decidir si las harán o no.

Los alumnos implementan también sistemas informales de control; en estos casos son los pares más capaces los que reciben las consultas más interesantes.

Los niveles de autocontrol, es decir el grado en que los alumnos controlan personalmente su desempeño, son bajos; conocen muy poco acerca de sus estrategias de aprendizaje y no llegan a constituir la mitad del grupo, los alumnos que saben qué cosas hay que controlar y cómo puede hacerse ese control. Tampoco parecen haber advertido las relaciones entre los modos de estudiar y los éxitos o fracasos académicos; los alumnos no mencionaron las estrategias de aprendizaje como causa de sus resultados escolares. Además, como vimos, el modo en que los docentes orientan el trabajo con los textos durante las clases, tampoco está dirigido al desarrollo de las estrategias de control de la comprensión.

Entendemos que este descuido de los aspectos metacognitivos, que advertimos tanto a través de las entrevistas con los estudiantes, como en las observaciones de las clases, debería ser objeto de mayor análisis en futuras investigaciones. Sugerimos esto atendiendo a las relaciones que hallamos entre los niveles de pensamiento metacognitivo y el rendimiento académico.

Para concluir con esta revisión de resultados nos interesa señalar que estudiantes y docentes valoran especialmente el papel del conocimiento en la formación personal. Esta afirmación parece contradictoria con algunos resultados de nuestras observaciones tales como el escaso tiempo que los alumnos dedican al estudio, el desconocimiento que se observa en los profesores respecto de las teorías que explican los procesos de aprendizaje y también con la mayor preocupación de docentes y estudiantes por los aspectos más formales de las tareas académicas. Sin embargo, no nos parece lícito interpretar estos hechos como un rechazo de las actividades intelectuales. Por el contrario, el papel del interés, el conocimiento y el compromiso personal con el trabajo académico, fueron las causas que con mayor frecuencia se mencionaron en relación con el logro de los objetivos de enseñanza y aprendizaje.

En síntesis, si tuviéramos que presentar los hallazgos de esta investigación en forma muy breve, diríamos que:

1) Hay grandes variaciones en el nivel de calidad de las tareas que se proponen a la clase y en el grado en que éstas estimulan el desarrollo de estrategias para tratar la comprensión de la lectura.

2) La fuente principal del conocimiento pedagógico de los profesores -sobre el que descansa la selección de las tareas-, es la propia experiencia.

3) La persistencia con que se trabaja en las tareas escolares contribuye a delinear la calidad de una tarea y las oportunidades de aprendizaje.

4) El estilo de presentación de las tareas parece afectar el carácter de los planes cognitivos de los estudiantes. Cuando se acentúan los aspectos formales y de procedimientos, los requerimientos cognitivos de las tareas pasan a un segundo plano.

5) En la mayoría de las clases, el ambiente en el que se llevan a cabo las tareas deja un amplio margen para las diferencias individuales en el compromiso con el trabajo académico.

6) El componente volitivo parece ser un componente importante en el compromiso que estudiantes y profesores asumen respecto del trabajo académico.

7) El carácter de las interacciones de profesores y estudiantes durante el trabajo académico afecta simultáneamente a la calidad de la enseñanza, a las posibilidades de aprendizaje y al desarrollo del pensamiento metacognitivo.

Presentadas estas conclusiones iniciaremos, con la próxima sección, una revisión de las ideas que orientaron nuestros estudios sobre la clase.

Reconsiderando nuestros supuestos

Al presentar el trabajo sobre las clases en el nivel secundario -en el capítulo 7- hicimos explícitos algunos supuestos acerca de las características de las clases en el nivel secundario;

particularmente acerca de las características de las clases como contextos para el aprendizaje de textos escritos. Concluida la investigación, nos pareció oportuno revisar esas ideas reconsiderándolas desde la perspectiva que nos proporcionan nuestros datos. Como se recordará, éstos se refieren a dos secciones de tercer año de un colegio secundario público de Río Cuarto.

Para ordenar la exposición transcribiremos las ideas a comentar y luego procederemos a su discusión.²

1. *Los profesores de enseñanza secundaria no enseñan a sus estudiantes estrategias cognoscitivas para tratar con los textos escritos. Ellos no conocen qué cosas se deberían enseñar para responder al propósito de ayudar a los estudiantes a construir el significado de los textos escritos relativos al campo de la propia disciplina.*

Hablando en términos estrictos, no observamos en ninguna de las clases tareas destinadas exclusiva o principalmente a la enseñanza de estrategias para favorecer la comprensión de textos. Nada del rico caudal de conocimientos sobre las estrategias que podrían enseñarse, ni de los enfoques que podrían seguirse en esa enseñanza, parece haber llegado aún a la consideración de los profesores.³ No observamos acciones destinadas a enseñar cómo resumir, cómo hacer predicciones sobre el texto, cómo reorganizar la información o cómo controlar si se comprende. Ninguna de las dos formas más usuales con que se trabajaron los textos, cuestionarios escritos y lectura seguida de comentarios orales, apuntaron hacia la enseñanza de estrategias; la preocupación por el contenido temático fue, invariablemente, la meta principal.

Los datos de las entrevistas aportan otros elementos que parecen apoyar esta conclusión. En las conversaciones que mantuvimos, ningún profesor habló de problemas o situaciones referidos a la enseñanza de estrategias de aprendizaje y poco más de la mitad de los estudiantes fue capaz de mencionar estrategias para favorecer el recuerdo, adquirir o usar información. De este modo, la preocupación unánime que observamos entre los profesores por mejorar la comprensión y el aprendizaje significativo de los textos sólo se refleja a través de

². El desarrollo los temas, en esta revisión, no sigue estrictamente el orden en que los supuestos fueron presentados en el capítulo 7.

³. Recordemos que las principales producciones de esta línea de investigación se encuentran en la bibliografía anglosajona y no llega todavía a los profesores en forma de obras destinadas a traducir y sistematizar esos estudios.

recomendaciones generales y no llega, en la mayoría de los casos, a concretarse en objetivos instructivos precisos, ni en tareas pertinentes para ese fin.

En un sentido algo más laxo, podríamos anotar que si bien con grandes diferencias entre las distintas asignaturas, las clases presentaron oportunidades para el uso de estrategias. Así por ejemplo, se solicitó la contextualización de la información; la elaboración de resúmenes, esquemas u otros modos de reorganización de los contenidos; el control de dificultades en la comprensión registrando las dudas acerca del significado; elaboración de cuestiones y reconocimiento de señales o marcas textuales. Debemos reiterar, sin embargo, que estas oportunidades variaron considerablemente entre las clases, tanto respecto de la ocasión de usar un texto para resolver un tarea, como en relación con las modalidades empleadas en la orientación de las lecturas.

2. Las tareas académicas que se solicitan pueden resolverse sin que medie un esfuerzo intelectual conciente y deliberado por parte del estudiante. Procesos cognoscitivos tales como elaboración de hipótesis, selección, organización y elaboración de la información conceptual; establecimiento de relaciones e integración de la información; búsqueda de regularidades, analogías o contrastes; extrapolación de información o adopción de perspectivas diferentes a las que presenta un autor o texto, están prácticamente ausentes en el desarrollo de las clases.

No resulta fácil tratar este supuesto; su respuesta varía según cada asignatura, cada profesor y, lo que es más importante, según cada estudiante.

Las consideraciones que desarrollamos en la sección anterior, al caracterizar las tareas y el ambiente de las clases, permiten comprender el alcance de las diferencias entre tareas respecto de sus posibilidades para generar un trabajo intelectual fecundo. Calidad intrínseca de la tarea, condiciones de presentación y ejecución y estilo de orientación del trabajo empleado por el profesor, son variables que inciden en los planes cognitivos de los estudiantes y, en consecuencia, en las operaciones intelectuales que se ponen en juego.

Que es posible resolver una tarea sin que medie un trabajo intelectual relevante, nos lo confirman no sólo los registros de clase, sino también los datos que obtuvimos durante las entrevistas con docentes y estudiantes. Pero esto parece responder más a rasgos individuales del comportamiento de estos protagonistas que a características intrínseca de las tareas. Al

analizar los productos que se solicitan con más frecuencia -capítulo 8 de este trabajo- intentamos ordenar las tareas según un continuo en cuanto a sus requerimientos de actividad intelectual.⁴ Aunque pudimos hacerlo atendiendo a las consignas con que fueron presentadas, pensamos que no es lícito evaluar la calidad de una tarea considerando únicamente esos aspectos. Es cierto que las tareas que sólo exigen copiar o escribir al dictado tienen escasas o nulas posibilidades de promover un trabajo intelectual de interés; pero vimos también que es posible responder a tareas potencialmente generadoras de esas actividades -como la discusión de diferentes puntos de vista sobre un problema, en clases de ciencias sociales, o la solución de problemas en clases de Física o Matemática- sin ningún esfuerzo intelectual deliberado. Es preciso reconocer que las vicisitudes por las que pasa una tarea académica en el contexto de la clase, antes de llegar a concretarse en una producción de los estudiantes, pueden cambiar substancialmente su potencialidad para generar ocasiones propicias para el desarrollo de las habilidades que estamos estudiando.

3. Las tareas, que a modo de cuestiones, actividades, ejercicios o problemas presentan los libros de texto o manuales de las distintas disciplinas, no llevan generalmente al uso de estrategias cognoscitivas que favorezcan su comprensión.

Lamentablemente, el análisis de los textos nos lleva a confirmar estas ideas. Así como concluimos que los resultados de investigación acerca del contenido y modos de orientar la enseñanza de estrategias para favorecer la comprensión no han entrado aún en la consideración de los profesores, también nos vemos llevados a concluir que los avances de investigación acerca de los textos o materiales de estudio, tampoco son considerados por las editoriales o los escritores de texto.

La inclusión de actividades apropiadas para generar un enfoque activo y el uso de estrategias cognoscitivas durante la lectura, no se ha generalizado. Si bien es común que se incluyan actividades o cuestiones al finalizar cada capítulo, el carácter de tales actividades no es uniforme. Podemos añadir que los problemas de organización y estructura, la ausencia de capítulos introductorios y de resumen, el predominio de estructuras descriptivas y un manejo poco cuidado de las normas que rigen la comunicación en los escritos académicos, son también frecuentes en los textos que analizamos.

⁴ Los resultados de este análisis se presentan en la Tabla 6, capítulo 8 de este trabajo.

4. *Las actitudes que adoptan los alumnos respecto de sus aprendizajes influyen en el desarrollo de estrategias cognoscitivas.*

En la primera sección de este capítulo hemos señalado los cambios que pueden experimentar las demandas intelectuales de una tarea en función del compromiso que asuma el estudiante. Las observaciones de clases nos permitieron apreciar grandes diferencias en las actitudes de los alumnos hacia el trabajo escolar. Estas diferentes actitudes se reflejaron también en las conversaciones que mantuvimos acerca de sus estrategias de aprendizaje y del tiempo que dedican al estudio fuera de las horas de clase.

Los alumnos parecen advertir su protagonismo en relación con los resultados de sus aprendizajes; es especialmente clara la conciencia que tienen acerca de la responsabilidad que les cabe ante los fracasos escolares. Pueden también discriminar con propiedad los factores que inciden en esos resultados: las referencias al esfuerzo y la capacidad personal están entre las causas internas más frecuentemente citadas como generadoras de éxitos y fracasos. Sin embargo, este conocimiento no llega a traducirse en un compromiso con la actividad escolar. Intentando una interpretación de estas actitudes, nos parece pertinente comentar algunos resultados de un trabajo de Bacon (1993) donde se establece una diferencia entre ser responsable y estar obligado a ser responsable ("*be responsible*" or "*be held responsible*"). En esta concepción los *estudiantes responsables* son aquellos que hacen su trabajo sin que se les recuerde o estimule constantemente; por el contrario, los estudiantes que *están obligados a ser responsables*, sólo hacen su trabajo cuando alguien los fuerza a hacerlo (Bacon, 1993). Investigando estas diferencias, Bacon halló que (1) los estudiantes no perciben la escuela como un lugar para aprender sino como un lugar donde pueden pasar gran cantidad de tiempo con sus amigos; (2) las tareas escolares no constituyen para ellos verdaderos desafíos a su capacidad intelectual y (3) aún cuando los estudiantes afirmen que se sienten responsables de sus aprendizajes, sus actitudes hacen pensar más bien que sólo se sienten obligados a ser responsables (Bacon, 1993).

Estos resultados del trabajo de Bacon nos llevan a reflexionar acerca del clima permisivo que observamos en las clases; lo que hemos caracterizado como un cierto conformismo de los profesores con desempeños muy inferiores a los que ellos mismos ven como deseables, podría estar reforzando el tipo de actitudes descrito por Bacon. Si esto fuese así, habría un cierto fracaso de la escuela para generar compromisos de genuina

responsabilidad y aun para requerir a los alumnos que actúen responsablemente.

5. Las recomendaciones de la investigación, respecto de la enseñanza de estrategias cognoscitivas para favorecer la comprensión y el aprendizaje de textos, deben adecuarse a los límites y posibilidades de la clase como contexto de aprendizaje.

El reconocimiento de la influencia del contexto en los procesos de lectura - especialmente a partir de trabajos como los de Pearson y Raphael (1990) y el de Paris, Wasik y Turner (1991)- muestra claramente la importancia de las características de la clase en cualquier enfoque con que se desee atender al desarrollo de estrategias cognoscitivas. Tipo de textos, tareas académicas, ambiente de la clase, carácter de las interacciones profesor alumno y entre pares, son variables que deben tomarse en consideración en el momento de planear, implementar o evaluar acciones destinadas a la enseñanza de estrategias.

Desafortunadamente, así como es grande el caudal de conocimientos disponibles acerca del tema, -tanto en estudios teóricos respecto de la naturaleza de tales variables, como en experiencias instructivas destinadas a enseñar estrategias-, es también grande el desconocimiento de nuestra propia realidad. Condenamos las exposiciones y desconocemos qué peso tienen en las clases de distintas asignaturas; cómo responden los alumnos frente a ellas; qué relevancia tienen los contenidos que se exponen para la comprensión del campo de la disciplina considerada... Proponemos trabajos cooperativos tendientes a disminuir la competitividad en los estudiantes, pero desconocemos qué tipos de intercambios se producen durante las interacciones permitidas por los profesores y sostenidas por los estudiantes. Recomendamos a los docentes adecuar las tareas al nivel de desarrollo evolutivo de los estudiantes, pero desconocemos totalmente qué tipos de adaptaciones hacen los alumnos ante las tareas que se les proponen y hasta qué punto son permitidas estas adaptaciones. Conocemos la importancia de respetar la espontaneidad y libre actividad de los alumnos, pero no estudiamos suficientemente las consecuencias de estos enfoques para el desarrollo social, intelectual y emocional, ni su incidencia en el logro de las metas educativas particulares de cada disciplina...

El escaso desarrollo de la investigación sobre la clase en nuestro país es una restricción importante en el momento de definir acciones tendientes a solucionar problemas reconocidos de la enseñanza secundaria. Necesitamos lograr una mayor precisión para plantear los problemas educativos: deberíamos asegurarnos de la pertinencia de nuestros

reclamos, la naturaleza y dimensiones reales de los obstáculos que debemos vencer y de las posibilidades -a veces insospechadas- con que contamos para tratar esos problemas. Entendemos que este es el encuadre en que deberíamos situarnos si no queremos renunciar a nuestras metas de mejorar los procesos de comprensión y aprendizaje de textos en los años de la enseñanza secundaria; éste es también el marco en que deseáramos ubicar las contribuciones de nuestro estudio sobre la clase.

Antes de cerrar esta exposición deseamos hacer explícito un recaudo acerca de la interpretación de los resultados que hemos presentado. Tememos que con la intención de dar *una* respuesta a las preguntas que nos planteábamos inicialmente, hayamos oscurecido el papel de acciones y actitudes individuales en los procesos que estamos estudiando. Mirar lo que acontece en el interior de la clase es mirar hacia un paisaje con contrastes muy agudos. Parece conveniente destacar que así como hemos señalado grandes problemas, hemos también hallado situaciones muy propicias para los aprendizajes escolares. Dedicación a la tarea, responsabilidad y conocimiento profundo de los temas que se enseñan, forman parte del repertorio de comportamientos y actitudes observados entre los profesores. Estudio, responsabilidad, cooperación, satisfacción con los logros académicos son, igualmente, rasgos que se pueden observar mirando el comportamiento de algunos estudiantes.

CUARTA PARTE

CONCLUSIONES

CAPÍTULO 12

CONSIDERACIONES FINALES

Hemos expuesto ya, en cada una de las tres partes anteriores de este trabajo, síntesis e interpretaciones de los resultados que se iban presentando. Ahora, finalizada la etapa de estudios acerca de la comprensión de textos en el marco de los aprendizajes académicos, nos parece oportuno formular algunas conclusiones y consideraciones más generales sobre los problemas en los que hemos estado trabajando. Para ello, nos referiremos a los siguientes tópicos: 1) estado del conocimiento sobre los procesos de comprensión y aprendizaje de textos; 2) las dificultades de los estudiantes ante la tarea de aprender a partir de un texto; 3) las posibilidades de aplicación de los resultados de investigación para mejorar los procesos de comprensión de textos en la universidad; 4) la clase como contexto para el aprendizaje y comprensión de textos; 5) el carácter de nuestros resultados.

Estado del conocimiento sobre los procesos de comprensión y aprendizaje de textos

Tal vez la conclusión más clara que podemos formular como resultado de nuestro trabajo, sea el reconocimiento del gran interés que el estudio de los procesos de comprensión y aprendizaje de textos generó entre los investigadores de la educación, durante las dos últimas décadas.

La profusa bibliografía existente da muestras de esa preocupación y confiere al trabajo dentro de este campo características especiales tales como: cantidad de variables definidas y consideradas y variedad de enfoques para su estudio; marcado consenso acerca de los rasgos esenciales del proceso de comprensión y una confianza en las posibilidades de la instrucción. Nos referiremos brevemente a cada una de estas características.

Dos décadas de investigaciones sostenidas acerca del tema, permitieron una muy útil discriminación de las variables que intervienen en el proceso de comprensión de la lectura. No sólo sabemos sobre los diferentes tipos de conocimientos que el lector pone en juego durante la lectura y las distintas formas en que puede usarlo para construir el significado de un texto, sino también la manera en que las características de los textos o de las clases inciden en ese proceso.

Es nuestra impresión que este conocimiento fue posible, en parte, por la diversidad de perspectivas o enfoques desde los que se hicieron los estudios sobre la lectura y, también, por el acuerdo al que se llegó bastante pronto acerca de una definición del proceso de comprensión.

La caracterización del proceso de comprensión de textos como un conjunto de interacciones o transacciones entre lector y texto, en un contexto particular, llevó a un análisis pormenorizado de cada uno de los factores considerados y, consecuentemente, a una rica discriminación de variables que hemos señalado a lo largo de nuestro trabajo. La influencia de los psicólogos cognoscitivos, que reclamaron una mayor atención hacia los procesos mentales que orientan esas interacciones; los avances en el campo de la lingüística y la sociolingüística en el análisis de los textos; así como los estudios de microsociología de la clase, que permitieron la discriminación de los diferentes 'ambientes' que se crean en torno de distintos modos de organización del trabajo escolar, fueron pasos decisivos en el conocimiento del proceso de comprensión de textos.

Otro rasgo distintivo de los estudios sobre la comprensión de textos es el optimismo respecto de las posibilidades de la educación. La discriminación de las variables que intervienen en la comprensión y aprendizaje de textos, mostró distintas vías para incidir en estos procesos a través de la enseñanza. Los estudios acerca de la enseñanza de estrategias cognoscitivas ocupan un lugar especial en los esfuerzos por contribuir a mejorar los procesos de comprensión. Definidas como planes que los lectores usan conscientemente para regular sus interacciones con los textos, las estrategias cognoscitivas fueron consideradas como uno de los caminos más accesibles para ayudar a los estudiantes a construir el significado de los textos. Fruto de estos estudios y de esta confianza en el papel de la educación es la delimitación de enfoques y lineamientos para la enseñanza de estrategias que está hoy a disposición de docentes e investigadores interesados en estos problemas.

En síntesis, el conocimiento disponible acerca de los procesos de comprensión y aprendizaje de textos, así como de los modos en que se puede incidir sobre estos procesos con propósitos pedagógicos, es amplio y apto para orientar trabajos de aplicación en áreas del conocimiento y en medios escolares particulares. Nuestra recomendación es, entonces, la de estimular el uso y difusión de ese conocimiento entre docentes e investigadores interesados en mejorar la calidad de los aprendizajes.

Dificultades de los estudiantes ante la tarea de aprender a partir de un texto

La importancia del aprendizaje a partir de textos escritos, especialmente en los niveles de escolarización secundaria y universitaria, es hoy reconocida entre los investigadores de la educación. La concepción reduccionista del aprendizaje, que llevó a interpretar todo aprendizaje por recepción como aprendizaje memorista, mecánico y repetitivo -que con tanta claridad denunciara Ausubel a fines de la década de 1960-, parece haber sido superada. Las ideas de Ausubel (1978) acerca de la importancia del aprendizaje significativo por recepción verbal, en el campo de los aprendizajes académicos, ha adquirido nuevo vigor a comienzos de esta década¹.

¹. Pensamos que en nuestro país, gran parte de este interés proviene de la reciente traducción y difusión de investigaciones de psicólogos cognoscitivos por parte de investigadores de habla hispana, entre quienes ocupa un lugar especial el psicólogo español, César Coll.

La mayor atención a los procesos de aprendizaje por recepción verbal y los estudios sobre comprensión de la lectura, permitieron analizar mejor las dificultades que los alumnos tienen en el aprendizaje a partir de textos escritos. En nuestro trabajo sobre la elaboración de resúmenes con estudiantes universitarios de distintas áreas pudimos observar los diferentes obstáculos que la tarea presenta a muchos estudiantes. Como ya lo señaláramos, la falta de conocimientos generales, el escaso desarrollo de estrategias cognoscitivas para tratar con los textos expositivos y un déficit en el pensamiento metacognitivo, tanto respecto de los requerimientos intelectuales de la tarea, como en el control de su propio desempeño, parecen afectar el trabajo académico de los estudiantes universitarios de los primeros años. Problemas similares afectan también el desempeño de los estudiantes de nivel secundario.

Sin subestimar la seriedad de estos escollos, entendemos que ellos no deben desalentar nuestros esfuerzos instructivos. Los obstáculos señalan problemas que no debemos desconocer si queremos actuar con sentido de realidad; pero sería equivocado intentar atender a ellos disminuyendo el nivel o la profundidad con que se traten los contenidos de las distintas disciplinas en la formación universitaria. Por el contrario, pensamos que un paso crucial para el logro de nuestras aspiraciones de mejorar la calidad de la educación universitaria, es el de mejorar las habilidades de los estudiantes para aprender a partir del texto escrito.

Posibilidades de aplicación de los resultados de investigación para mejorar los procesos de comprensión de textos en la universidad

Señalábamos recién, las dificultades que la tarea de comprensión y aprendizaje de texto plantea a los alumnos universitarios; sugeríamos asimismo la necesidad de atender a estas dificultades con acciones tendientes a mejorar esos procesos. Nos parece útil recomendar también que el planeamiento e implementación de esas acciones se realice sobre la base de los resultados de la investigación dentro del área. Pensamos que la investigación en educación debe ser la fuente que oriente las respuestas que se den a los problemas que hemos observado; el conocimiento disponible, usado criteriosamente, puede ayudarnos a favorecer los procesos de comprensión y aprendizaje de textos. Este fue el propósito que orientó nuestras experiencias de enseñanza interactiva con alumnos de primer año en la Universidad Nacional de Río Cuarto y los resultados hallados nos animan a impulsar nuevos

trabajos de aplicación. Creemos haber mostrado que es posible estimular en los alumnos el uso flexible y variado de estrategias cognoscitivas apropiadas para el procesamiento profundo de la información, en situaciones naturales de clase en la universidad. Insistimos, sin embargo, en que lo que más ayudará a los docentes que deseen emprender acciones de este tipo, es el conocimiento de la naturaleza del proceso de comprensión de textos y de las alternativas que pueden ensayarse para favorecerlo.

La clase como contexto para el aprendizaje de textos

Desde nuestro estudio de las clases en el nivel secundario hemos debido reconocer que los esfuerzos más importantes de docentes y estudiantes se orientan al aprendizaje de contenidos específicos, más que al desarrollo de estrategias cognoscitivas para tratar con los textos escritos. Ni las tareas académicas propuestas por los profesores, ni las actividades que presentan los materiales instructivos que hemos analizado, atienden suficientemente a los procesos de aprendizaje a partir del texto.

Los profesores que entrevistamos parecen muy conscientes de la necesidad de que sus alumnos sepan estudiar y lleguen a aprendizajes significativos por recepción; sin embargo las acciones que se implementan no logran los propósitos deseados. Las entrevistas con estudiantes revelan una valoración positiva del conocimiento y una clara conciencia del papel del esfuerzo y dedicación personal en los logros académicos; sin embargo, este conocimiento o estas actitudes verbalizadas, no se reflejan en comportamientos de compromiso con la tarea educativa.

Sin pretender dar una explicación al problema recién planteado, sin duda muy complejo, nos parece oportuno señalar algunas causas que podrían contribuir a él. Por una parte, el desconocimiento de los profesores acerca del conocimiento disponible para enseñar a los estudiantes a aprender a partir de un texto; por otra -lo que es tal vez más grave-, el desconocimiento notorio de los especialistas en educación acerca de los problemas de las clases.

Los profesores encargados de la enseñanza de disciplinas particulares, tanto en el nivel secundario -donde hay conciencia que debería enseñarse a los alumnos a estudiar- como en la universidad -donde trabajamos como si todos los alumnos fuesen capaces de aprender

significativamente a partir de un texto-, desconocen qué debería enseñarse y cómo hacerlo cuando se quiere ayudar a los alumnos para que aprendan a aprender. Los planes de formación docente en nuestro país, no han incorporado todavía el rico caudal de conocimiento disponible acerca de estos problemas. De este modo, las acciones de los docentes no se ven auxiliadas por un conocimiento pertinente que podría llevar a planear tareas académicas más acordes para el logro de las metas que se reconocen y valoran.

Por otra parte, el desconocimiento de los especialistas en educación acerca de los problemas de la clase, ha demorado el desarrollo de investigaciones que den respuesta a ellos. Es probable que este mismo desconocimiento haya propiciado la formación de una corriente de opinión, -no siempre totalmente explícita pero muy arraigada-, favorable a la aceptación de teorías o explicaciones del aprendizaje más preocupadas por respetar la espontaneidad del estudiante, que por acrecentar sus conocimientos. Durante muchos años estuvimos tan ocupados en el estudio de los modos de adaptar la enseñanza a los intereses y capacidades de los alumnos, que descuidamos el estudio de la forma de ampliar y orientar esos intereses; nos preocupamos más por ahorrar al estudiante el esfuerzo de aprender, que por prepararlos para los esfuerzos sostenidos necesarios para el logro de las metas deseadas.

Creemos que no es casual la tardía difusión de los estudios de los psicólogos cognoscitivos y especialmente de las investigaciones acerca de las estrategias cognoscitivas, donde el esfuerzo del estudiante en la orientación y control de sus interacciones con el texto, ocupan un lugar central.

Entendemos que no debería demorarse la incorporación del conocimiento existente sobre los procesos de comprensión y aprendizaje de textos en los planes de formación docente. Probablemente sea necesario el trabajo previo de especialistas que presenten revisiones y síntesis comprensivas del estado del arte en este tema; ello, si queremos asegurarnos de una difusión más eficaz.

Por otra parte, parece necesario emprender las necesarias y postergadas investigaciones acerca de lo que sucede en el interior de las clases en nuestro país, porque sólo este conocimiento nos podrá ayudar a definir con mayor objetividad y a comprender con más claridad los problemas de la enseñanza.

El carácter de nuestros resultados

Hace ya más de una década, Thomas Good (1983), formuló algunas apreciaciones sobre el modo en que deberían tratarse los resultados de la investigación en educación. Fundándose en las grandes diferencias que existen entre un contexto instructivo y otro, sostiene que los resultados de investigación deben entenderse como conceptos o direcciones y no como respuestas de aplicación generalizada.

Las investigaciones en educación producen conceptos y resultados que ayudan a tomar mayor conciencia de los problemas existentes y de las vías alternativas para solucionarlos. Y es precisamente éste el sentido en que deseáramos que fuesen interpretados los resultados de nuestro trabajo. Esperamos haber hecho una descripción prolija de los problemas estudiados y haber aportado interpretaciones que permitan un mejor conocimiento del proceso de comprensión de textos en el marco de los aprendizajes escolares.

Tal vez lo que mejor refleja nuestras propias aspiraciones acerca de las contribuciones de este trabajo, sean algunos pensamientos de Cronbach, en el sentido de que "lo que distingue a una investigación valiosa es que invita al examen cuidadoso y lo recompensa...". Así pues, esperamos que nuestros estudios sobre los problemas del proceso de comprensión de textos en el marco de los aprendizajes escolares, inviten a otros investigadores a trabajar sobre este tema. Quizás, de este modo, contribuyamos a "enriquecer el nivel intelectual con que deben ser analizados los temas educacionales" (Cronbach, 1973, p. 7).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abbagnano, Nicola y A. Visalberghi, 1964. *Historia de la Pedagogía*. México. Fondo de Cultura Económica.
- Abramovici, Shimon, 1884. "Lexical information in reading and memory". *Reading Research Quarterly*. Vol. XIX (2), pp. 173-187.
- Agudo de Córscico, Celia, 1989. "Evaluación educacional". En Academia de Educación. *Ideas y propuestas para la educación argentina*. Buenos Aires. Academia de Educación.
- Anderson Imbert, Enrique, 1977. *Los primeros cuentos del mundo*. Buenos Aires. Marimar
- Anderson, Richard C., 1977a. "The notion of schemata in the educational enterprise". En Anderson, Richard C., Rand J Spiro y William E. Montague (Eds.). *Schooling and the acquisition of knowledge*. Hillsdale. Erlbaum, pp.415-431.
- Anderson, Richard C. y P. David Pearson, 1984. "A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension". En Pearson, P. David (Ed.). *Handbook of Reading Research*. Nueva York. Longman. pp. 255-291.
- Anderson, Richard C., 1977b. *Schema directed processes in language comprehension*. (Inf. Tec. 50). Urbana. Universidad de Illinois, Center for the Study of Reading.
- Anderson, Richard C., Ralph E. Reynolds, Diane L. Schallert y Ernest T. Goetz, 1977. "Frameworks for comprehending discourse". *American Educational Research Journal*. Vol. 14 (4), pp. 367-381.
- Anderson, Thomas H. y Bonnie B. Armbruster, 1984. "Studying". En Pearson, P. David (Ed.). *Handbook of Reading Research*. Nueva York. Longman, pp. 657-679.
- Ausubel, David P. y Donald Fitzgerald, 1961. "The role of discriminability in meaningful verbal learning and retention". *Journal of Educational Psychology*. Vol. 52, (5), pp. 266-274.
- Ausubel, David. P., 1978. *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México. Trillas.
- Bacon, Charles S., 1992. "Student responsibility for learning". *Adolescence*. Vol. 28 (109), pp. 199-212.
- Baker, Linda y Ann L. Brown, 1984. "Metacognitive skills and reading". En Pearson, P. David (Ed.). *Handbook of Reading Research*. Nueva York. Longman, pp. 353-394
- Bloome, David y Judith Green, 1984. "Directions in the sociolinguistic study of reading". En Pearson, P. David (Ed.). *Handbook of Reading Research*. Nueva York. Longman, pp. 395-421.
- Bobbitt Nolen, Susan, 1988. "Reasons for studying: motivational orientations and study strategies". *Cognition and Instruction*, Vol. 5 (4), pp. 269-287.
- Bolster, Arthur S., 1983. "Toward a more effective model of research on teaching". *Harvard Educational Review*. Vol. 55 (3), pp. 294-307.
- Bono, Adriana I., 1991. (Inédito) *Descripción del proceso de comprensión de textos en estudiantes universitarios de cursos avanzados*. Río Cuarto.
- Bossert, Steven T., 1988. "Cooperative activities in the classroom". *Review of Research in Education*, 15, pp. 225-250.
- Brousseau, Bruce A.; Cassandra Book y Joe L. Byers, 1988. "Teacher beliefs and the cultures of teaching". *Journal of Teacher Education*. Vol. XXXIV (6), pp. 33-39.
- Brown, Ann L., Annemarie S. Palincsar y Bonnie B. Armbruster, 1984. "Instructing comprehension-fostering activities in interactive learning situations". En Mandl, Heins, Nancy L. Stein y Tom Trabasso. *Learning and comprehension of text*. Hillsdale. Erlbaum, pp. 255-304.

- Brown, Ann, 1988. "Motivation to learn and understand: on taking charge of one's own learning". *Cognition and Instruction*. Vol. 5 (4), pp. 311-324.
- Brown, Ann, Joseph Campione y Joseph Day, 1981. "Learning to learn. On training students to learn from text". *The Journal of Educational Research*. Vol. 10 (2), pp. 14-21.
- Bruner, Jerome S., 1969. *Hacia una teoría de la instrucción*. México. Uteha.
- Bruner, Jerome S., 1974. "Algunos elementos del descubrimiento". En Schulman, Lee S. y Evan R. Keislar (Eds). 1974. *Aprendizaje por descubrimiento*. México. Trillas.
- Bruner, Jerome S., 1978. *El proceso mental en el aprendizaje*. Madrid. Narcea.
- Calfee, Robert C. y Robert Curley, 1984. "Structure of prose in the content areas". En Flood, James (Ed.) 1984. *Understanding reading comprehension*. Newark. International Reading Association, pp. 161-180.
- Cazden, Courtney, 1986. "Classroom discourse". En Wittrock, Merlin (Ed.). *Handbook of Research on Teaching*. Nueva York. Macmillan, pp. 432-463.
- Clark, Christopher M. y Penélope L. Peterson, 1986. "Teachers' thought processes". En Wittrock, Merlin (Ed.). *Handbook of Research on Teaching*. Nueva York. Macmillan, pp. 255-296.
- Chipman, Susan y Judith Segal, 1985. "Higher cognitive goals for education: an introduction". En Chipman, Susan F., Judith W. Segal y Rober Glaser. 1985. *Thinking and Learning Skills*. Hillsdale. Nueva Jersey. Vol. 2, pp. 1-18.
- Coll, César e Isabel Solé, 1990. "La interacción profesor- alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje". En Coll, César, José Palacios y A. Marchesi (Comps.). *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la Educación*. Madrid. Alianza.
- Coll, César y Rosa Colomina, 1990. "Interacción entre alumnos y aprendizaje escolar". En Coll, César, José Palacios y A. Marchesi (Comps.). *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la Educación*. Madrid. Alianza.
- Coll, César, 1990. "Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza". En Coll, César, José Palacios y A. Marchesi (Comps.). *Desarrollo psicológico y educación. II. Psicología de la Educación*. Madrid. Alianza.
- Coll, César, 1991a. "Constructivismo e intervención educativa: ¿cómo enseñar lo que se ha de construir? *Congreso Internacional de Psicología y Educación*. Madrid, noviembre 1991.
- Coll, César, 1991b. "Concepción constructivista y planteamiento curricular". *Cuadernos de Pedagogía*, 188, pp. 8-11.
- Coll, César, Rosa Colomina, Javier Onrubia y María José Rochera, 1992. "Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa". *Infancia y aprendizaje*, 1992. Vol. 59-60, pp. 189-232.
- Cooper, Harris M. y David Y. Tom, 1984. "Teacher expectation research: a review with implications for classroom instruction". *The Elementary School Journal*. Vol. 85 (1), pp. 77-87.
- Corno, Lyn, 1992. "Encouraging students to take responsibility for learning and performance". *The Elementary School Journal*. Vol. 93 (1), pp. 69-83.

- Cronbach, Lee J., 1973. "Disciplined Inquiry". En Broudy, H. S. *et al.*, *Philosophy of educational research*. Wiley and sons. (Párrafos seleccionados y traducidos por Regina E. Gibaja para estudiantes del Postgrado en Metodología de Investigación en Educación, Buenos Aires. Centro de Investigaciones en Ciencias de la Educación, 1990).
- Cunningham, James A. y Patricia M. Cunningham, 1991. "Book Review". *Journal of Reading Behavior*. Vol. XXIII (3), pp. 365-370.
- Dansereau, Donald F., 1988. "Cooperative learning strategies". En Weinstein, Claire E., Ernest T. Goetz y Patricia A. Alexander. *Learning and study strategies. Issues in assessment, instruction, and evaluation*. San Diego. Academic Press, pp. 103-120.
- Di Vesta, Francis, Charles B. Shultz y Timothy Dangel, 1973. "Passage organization and imposed learning strategies in comprehension and recall of connected discourse". *Memory and cognition*. Vol. 1 (4), pp. 471-476.
- Dole, Janice A., 1992. Revisión del libro de Chall, Jeanne; Sue S. Conard y Susan Harris-Sharples. "Should textbooks challenge students: the case for easier or harder books". *J. Curriculum Studies*, 24 (5), pp. 469-472.
- Dole, Janice A., Gerald G. Duffy, Laura R. Roehler y P. David Pearson, 1991. "Moving from the old to the new: research on reading comprehension instruction". *Review of Educational Research*. Vol. 61 (2), pp. 239-264.
- Doyle, Walter, 1977. "Paradigms for research on teacher effectiveness". *Review of Research in Education*. Vol. 5, pp. 163-198.
- Doyle, Walter, 1986. "Classroom organization and management". En Wittrock, Merlin (Ed.). *Handbook of Research on Teaching*. Nueva York. Macmillan, pp. 392-431.
- Dubois, María E., 1984. "Algunos interrogantes sobre comprensión de la lectura". *Lectura y Vida*. Año 5 (4), pp. 14-19.
- Dubois, María E., 1989a. "Las teorías sobre la lectura y la educación superior". *Lectura y Vida*. Año 10 (3), pp. 5-7.
- Dubois, María E., 1989b. *El proceso de lectura: de la teoría a la práctica*. Buenos Aires. Aique.
- Duffy, Gerald G. y Laura R. Roehler, 1987. "Teaching reading skills as strategies". *The Reading Teacher*, Enero, 1987, pp. 414-418.
- Duffy, Gerald G.; Laura R. Roehler; Eva Sivan; Gary Rackliffe; Cassandra Book; Michael Meloth; Linda Vavrus; Roy Wesselman; Joyce Putnam y Dina Bassiri, 1987. "Effects of explaining the reasoning associated with using reading strategies". *Reading Research Quarterly*. Vol. XXII (3), pp. 347-367.
- Ellis, Edwin S., Donald D. Deshler, B. Keith Lenz, Jean B. Schumaker y Frances L. Clark, 1991. "An instructional model for teaching learning strategies". *Focus on Exceptional Children*. Vol. 23 (6), pp. 1-24.
- Feiman-Nemser, Sharon y Robert Floden, 1986. "The cultures of teaching". En Wittrock, Merlin (Ed.). *Handbook of Research on Teaching*. Nueva York. Macmillan, pp. 804-849.
- Fischer, Peter M. y Heinz Mandl, 1984. "Learner, Text Variables, and the Control of Text Comprehension and Recall". En Mandl, Heinz; Nancy L. Stein y Tom Trabasso. *Learning and comprehension of text*. Hillsdale. Erlbaum, pp. 213-254.

- Fischer, Peter y Heinz Mandl, 1982. "Metacognitive regulation of text processing: aspects and problems concerning the relation between self-statements and actual performance". En Flammer, A. y Walter Kintsch (Eds.). *Discours eProcessing*. North-Holland, pp.339-351.
- Flood, James (Ed.), 1984a. *Understanding reading comprehension*. Newark. International Reading Association.
- Flood, James (Ed.), 1984b. *Promoting reading comprehension*. Newark. International Reading Association.
- Fulat, Octavi, 1963. *Filosofía de la Educación*. Barcelona. Ceac.
- Fraser, Barry J. y Leonie J. Rennie, 1990. "The learning environment as a focus in a study of higher-level cognitive learning". *Int. J. Sct. Educ.*, 1990, Vol. 12 (5), pp. 531-548.
- Galton, Maurice, 1991. "Studying teachers and teaching". *Teaching and Teacher Education*. Vol. 7 (1), pp. 111-114.
- Garner, Ruth y Victoria Chou Hare, 1984. "Efficacy of text lookback training for poor comprehenders at two age levels". *Journal of Educational Research*. Vol. 77 (6), pp. 376-378.
- Garner, Ruth y Joseph L. McCaleb, 1985. "Effects of text manipulations on quality of written summaries". *Contemporary Educational Psychology* 10, pp. 139-149.
- Garner, Ruth, 1984 "Rules for summarizing texts: is classroom instructional being provided?". *Journal of Educational Research*. Vol 77 (5), pp. 304-308.
- Garner, Ruth, 1985. "Text Summarization. Deficiencies among older students: awareness or production ability?". *American Educational Research Journal*. Vol. 22 (4), pp. 549-560.
- Garner, Ruth, 1987. "Strategies for reading and studying expository text". *Educational Psychologist*, 22 (3 y 4), pp. 299-311.
- Garner, Ruth, 1988. *Metacognition and reading comprehension*. Nueva Jersey. Ablex.
- Garner, Ruth, 1992. "Metacognition and self-monitoring strategies". En Samuels, S. Jay y Alan E. Farstrup (Eds.). *What research has to say about reading Instruction*. Newark, International Reading Association, pp. 236-252.
- Gibaja, Regina E., 1982. "Aprendizaje e instrucción. Desarrollos actuales de la Psicología Educacional". *Revista de la Universidad Nacional de Río Cuarto*. Vol. II (2), pp.165-196.
- Gibaja, Regina E., 1986. *El mundo simbólico de la escuela*. México. Universidad Autónoma 'Benito Juárez' de Oaxaca.
- Gibaja, Regina E., 1987. "Más interrogantes sobre la comprensión de la lectura". *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*. Vol 8 (1), pp.15-18.
- Gibaja, Regina E., 1990. *Lectura y Literatura en la escuela*. Documento de trabajo 18. Buenos Aires. Centro de investigaciones en Ciencias de la Educación.
- Gibaja, Regina E., 1991. "La investigación de la cultura de la escuela". En Academia Nacional de Educación. *Pensar y repensar la educación*. Buenos Aires. Academia de Educación, pp. 509-528.
- Gibaja, Regina E., 1992. *La cultura de la escuela. Creencias pedagógicas y estilos de enseñanza*. Buenos Aires, Aique.
- Goodman, Kenneth, 1967. "Reading: a psycholinguistic guessing game". *Journal of the Reading Specialist*. Mayo, 1967, pp. 126-135.

- Goodman, Kenneth, 1984. "Becoming readers in a complex society". Separata del *Eighth-third Yearbook of the National Society for the Study of Education*. Chicago. University of Chicago Press, pp. 79-115.
- Goodlad, John I., 1977. "What goes on in our school?". *Educational Researcher*, 1977. Vol. 6 (3), pp. 3-6.
- Goodlad, John I., 1984. *A place called school: prospects for the future*. Nueva York. MacGraw Hill Book.
- Guthrie, Larry F. y William S. Hall, 1984. "Ethnographic approaches to reading research". En Pearson, P. David (Ed.). *Handbook of Reading Research*. Nueva York. Longman, pp. 91-110.
- Hammersley, Martyn, 1987a. "Ethnography and the cumulative development of theory: a discussion of Woods' proposal for 'phase two' research". *British Educational Research Journal*. Vol. 13 (3), pp. 283-296.
- Hammersley, Martyn, 1987b. "Ethnography for Survival?: a reply to Woods". *British Educational Research Journal*. Vol 13 (3), pp. 309-317.
- Harris, Karen y Michael Pressley, 1991. "The nature of cognitive strategy instruction: interactive strategy construction". *Exceptional Children*, Marzo-Abril 1991, pp. 392-404.
- Hayes, John R., 1985. "Three problems in teaching general skills". En Chipman, Susan F., Judith W. Segal y Robert Glaser. 1985. *Thinking and Learning Skills*. Hillsdale. Erlbaum. Vol. 2, pp. 391-405.
- Heckman, Paul, 1987. "Understanding school culture". En Goodlad, John I. (Ed.). *The ecology of school renewal*. Chicago. University of Chicago Press, pp. 63-78.
- Herrmann, Beth Ann, 1990. "Cognitive and metacognitive goals in reading and writing". En Duffy, Gerald G. (Ed.). *Reading in the Middle School*. Newark. International Reading Association, pp. 81-96.
- Hidi, Suzanne y Valerie Anderson, 1986. "Producing written summaries: task demands, cognitive operations, and implications for instruction". *Review of Educational Research*. Vol. 56 (4), pp. 473-493.
- Jenkins, Joseph R., Barbara Matlock y Timothy A. Slocum, 1989. "Two approaches to vocabulary instruction: the teaching of individual word meanings and practice in deriving word meaning from context". *Reading Research Quarterly*. Vol. XXIV (2), pp. 215-235.
- Kamil, Michael L., 1984. "Current traditions of reading research". En Pearson, P. David (Ed.). *Handbook of Reading Research*. Nueva York. Longman, pp. 39-62.
- Kinder, Diane; Bill Bursuck y Michael Epstein, 1992. *An evaluation of history textbooks*. Informe de investigación. Dekalb. Northern Illinois University.
- Kintsch, Walter y Teun A. van Dijk., 1978. "Toward a model of text comprehension and production". *Psychological Review*. Vol. 85 (5), pp. 363-394.
- Langer, Judith A. y Arthur N. Applebee, 1986. "Reading and writing instruction: toward a theory of teaching and learning". *Review of Research in Education* 13, pp. 171-193.
- Lemonnier-Schallert, Diane, Patricia A. Alexander y Ernest Goetz, 1988. "Implicit instruction of strategies for learning from text". En Weinstein, Claire E., Ernest T. Goetz y Patricia A. Alexander. *Learning and study strategies. Issues in assessment, instruction, and evaluation*. San Diego. Academic Press, pp. 196-214.

- Liendro, Elizabeth, 1992. *Curriculum presente ciencia ausente. La enseñanza de la Biología en la Argentina de hoy*. Buenos Aires. Miño y Dávila. Tomo II.
- Lysynchuk, Linda M.; Michael Pressley y Nancy Vye (En prensa). "Reciprocal teaching improves standardized reading comprehension performance in poor grade-school comprehenders". *Elementary School Journal*.
- MacGinitie, Walter y Ruth MacGinitie, 1986. "Teaching students not to read". En De Castell, S.; A. Luke y K. Egan, 1986. *Literacy society and schooling. A reader*. Nueva York. Cambridge University Press.
- MacGinitie, Walter, K. María y S. Kimmel, 1984. "El papel de las estrategias cognitivas no-acomodativas en ciertas dificultades de comprensión de la lectura". En Ferreiro, Emilia y Margarita Gomez Palacio. 1984. *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México, Siglo Veintiuno.
- Mandl, Heinz y Wolfgang Schnotz, 1985. *New directions in text processing*. Deutsches Institut fur Fernstudien an der Universität Tübingen. Documento 36.
- Mandl, Heinz, Wolfgang Schnotz y Sigmar O. Tergan, 1983. "On the function of examples in instructional texts". En Kotter, L. y Heins Mandl (Ed.). *Kognitive Prozesse und Unterricht*. Dusseldorf. Schwann.
- Marland, Perck y Barry Osborne, 1990. "Classroom theory, thinking and action". *Teaching and Teacher Education*, 1990. Vol. 6 (1), pp. 93-109.
- Marx, Ronald W. y John Walsh, 1988. "Learning from academic tasks". *The Elementary School Journal*. Vol. 88 (3), pp. 207-219.
- Mathison, Sandra, 1988. "Why Triangulate?". *Educational Researcher*, 17, pp. 13-17.
- Mayer, Richard, 1986. *Pensamiento, resolución de problemas y cognición*. Barcelona. Paidós.
- McCombs, Bárbara L., 1988. "Motivational skill training: combining metacognitive, cognitive and affective learning strategies". En Weinstein, Claire E.; Ernest T. Goetz y Patricia A. Alexander (Eds.). *Learning and study strategies. Issues in assessment, instruction, and evaluation*. San Diego. Academic Press, pp. 141-169.
- Meyer, Bonnie J. y G. Elizabeth Rice, 1984. "The structure of text". En Pearson, P. David (Ed.). *Handbook of Reading Research*, pp. 319-351.
- Meyer, Bonnie J., 1984. "Text dimensions and cognitive processing". En Mandl, Heinz, Nancy L. Stein y Tom Trabasso. *Learning and comprehension of text*. Hillsdale. Erlbaum, pp 3-51.
- Mitsuda, Motoo, 1990. "The development of text comprehension monitoring activities". *Japanese Psychological Research*. Vol. 32 (2), pp. 55-65.
- Moore, David W. y Greg P. Stefanich, 1990. "Middle school reading: A historical perspective". En Duffy, Gerald G. (Ed.). *Reading in the Middle School*. Newark. International Reading Association, pp. 3-15.
- Nisbet, John y Janet Shucksmith, 1987. *Estrategias de aprendizaje*. Madrid. Santillana.
- Norman, Donald A., 1980. "What goes on in the mind of the Learner". *New Directions for Teaching and Learning* 2, pp. 37-49.
- Palincsar, Annemarie S. y Ann L. Brown, 1989. "Classroom dialogues to promote self regulated comprehension". *Advances in Research on Teaching*. Vol. 1, pp. 35-71.

- Palincsar, Annemarie S., Katryn Ransom y Sue Derber, 1989. "Collaborative research and development of reciprocal teaching". *Educational Leadership*. Vol. 46 (4), pp. 37-40.
- Palincsar, Annemarie S., 1986. "The role of dialogue in providing scaffolded instruction". *Educational Psychologist*. Vol. 21 (1 y 2), pp. 73-98.
- Palmer, Douglas J. y Ernest Goetz, 1988. "Selection and use of study strategies: the role of the studier's beliefs about self and strategies. En Weinstein, Claire E., Ernest T. Goetz y Patricia A. Alexander. *Learning and study strategies. Issues in assessment, instruction, and evaluation*. San Diego. Academic Press, pp. 41-61.
- Paris, Scott G., Marjorie Y. Lipson y Karen K. Wixson, 1983. "Becoming Strategic Reader". *Contemporary Educational Psychology* 8, pp. 293-316.
- Paris, Scott G., Karen K. Wixson, y Annemarie S. Palincsar, 1986. "Instructional approaches to reading comprehension". *Review of Research in Education* 13, pp. 91-128.
- Paris, Scott G. y James P. Byrnes, 1989. "The constructivist approach to self regulation and learning in the classroom". En Zimmerman, Barry J. y Dale H. Shunk. *Self-regulated learning and academic achievement. Theory, research, and practice*. Nueva York, Springer-Verlag, pp. 167-200.
- Paris, Scott G., Bárbara Wasik y Julianne C. Turner, 1991. "The development of strategic readers". En P. David Pearson (Ed.). 1991. *Handbook of Reading Research*. Nueva York, Longman.
- Paris, Scott G., 1988. "Models and Metaphors of Learning Strategies". En Weinstein, Claire E., Ernest T. Goetz y Patricia A. Alexander. *Learning and study strategies. Issues in assessment, instruction, and evaluation*. San Diego. Academic Press, pp. 301-318.
- Paris, Scott G., 1991. "Assessment and remediation of metacognitive aspects of children's reading comprehension". *Topics on Language Disorders*. Vol. 12 (1), pp. 32-50.
- Pearson, P. David y Margaret C. Gallagher, 1983. "The instruction of reading comprehension". *Contemporary Educational Psychology*. Vol. 8, pp. 317- 344.
- Pearson, P. David y Taffy E. Raphael, 1990. "Reading comprehension as a dimension of thinking". En Jones, Beau. F. y L. Idol (Eds.). *Dimension of thinking and cognitive instruction*. Hillsdale. Erlbaum, pp. 209-239.
- Pearson, P. David (Ed.), 1984. *Handbook of Reading Research*. Nueva York. Longman.
- Piazza, Carolyn, 1987. "Identifying context variables in research on writing. A review and suggested directions". *Written Communication*, 4 (2), pp. 107-137.
- Piccolo, Jo A., 1987. "Expository text structure: Teaching and learning strategies". *The Reading Teacher*, Mayo, 1987, pp. 838-847.
- Pisano, Armando y Francisco D. Barbieri, 1977. *Anatomía comparada de los Vertebrados*. Buenos Aires. Eudeba.
- Pizzini, Edward L. y Daniel P. Shepardson, 1992. "A comparison of the classroom dynamics of a problem-solving and traditional laboratory model o instruction using Path Analysis". *Journal of Research in Science Teaching*. Vol. 23 (3), pp. 243-258.
- Pizzini, Edward L.; Daniel P. Shepardson y Sandra K. Abel, 1992. "The questioning level of select middle school science textbooks". *School Science and Mathematics*. Vol. 92 (2), pp. 74-79.
- Pressley, Michael; Karen R. Harris y Marilyn B. Marks (En prensa). "But good strategy instructors are constructivists!!". *Educational Psychology Review*.

- Raths, Louise E., Arthur Jonas, Arnold Rothstein y Selma Wassermann, 1971. *Cómo enseñar a pensar*. Buenos Aires. Paidós.
- Reynolds, Ralph E. y Larry L. Shirey, 1988. "The role of attention in studying and learning". En Weinstein, Claire E.; Ernest T. Goetz y Patricia A. Alexander. *Learning and study strategies. Issues in assessment, instruction, and evaluation*. San Diego. Academic Press, pp. 77-100.
- Rinaudo, M. Cristina, Alicia Mancini y Gisela V. de de Olmos, 1990. (Inédito) *Enseñanza interactiva. Una experiencia orientada a favorecer la comprensión del texto escrito*. Río Cuarto.
- Rinaudo, M. Cristina, Gisela V. de de Olmos y Alicia A. Mancini, 1991 (Inédito) *Metacognición y aprendizaje*. Río Cuarto.
- Rinaudo, M. Cristina, 1983. "Análisis de estrategias de aprendizaje". *Jornadas de Investigación. Fac. Ciencias Humanas. Universidad Nacional de Río Cuarto*. Tomo II, pp. 103-115.
- Rinaudo, M. Cristina, 1987. "Estrategias para resumir". *Revista de la Universidad Nacional de Río Cuarto*. Vol. 7 (2), pp. 211-227.
- Rinaudo, M. Cristina, 1990. "Comprensión de textos. Informe de un estudio en el nivel universitario". En Dubois, María E.; Regina E. Gibaja y M. Cristina Rinaudo. *Comprensión de la lectura*. Cuaderno 10, Buenos Aires. Centro de Investigaciones en Ciencias de la Educación.
- Rinaudo, M. Cristina, 1991a. "Factores cognitivos y afectivos en la comprensión de la lectura". *Revista de la Universidad Nacional de Río Cuarto*. Vol. 8 (2), pp. 169-176.
- Rinaudo, M. Cristina, 1993. "Metacognición y estrategias de aprendizaje". *Lectura y Vida*, Año 14 (3), pp. 5-12.
- Roe, Mary F., 1992, "Reading strategy instruction: complexities and possibilities in middle school". *Journal of Reading*. Vol. 36 (3), pp.190-196.
- Rorkemper, Mary y Lyn Corno, 1988. "Success and failure on classroom tasks: adaptive learning and classroom teaching". *The Elementary School Journal*. Vol 88 (3), pp. 298-312.
- Rosenshine, Barak, 1987a. "Explicit teaching and teacher training". *Journal of Teacher Education*. Vol. 38 (3), pp. 34-36.
- Rosenshine, Barak, 1987b. "Explicit teaching". En Berliner, David C. y Barak Rosenshine (Eds.). *Talks to Teachers: a festschrift for Nate L. Gage*. Nueva York. Random House.
- Rumelhart, David E. y Andrew Ortony, 1977. "The representation of knowledge in memory". En Anderson, Richard C., Rand J Spiro y William E. Montague (Eds.). *Schooling and the acquisition of knowledge*. Hillsdale. Erlbaum, pp. 99-135.
- Rutter, Michael; Bárbara Maugham, Peter Mortimore, Janet Ousten y Alan Smith, 1982. *Fifteen thousand hours. secondary schools and their effects on children*. Cambridge. Harvard University Press.
- Sanford, A. J. y S. C. Garrod, 1981. "Towards a psychological model of written discourse comprehension". Versión inglesa de "Vers la construction d'un modele psychologique de la comprehension du langage ecrit". *Bulletin de Psychologie* (En prensa)
- Savater, Fernando, 1993. "Una palabra vale por mil imágenes". *Diario Clarín*. Buenos Aires, Jueves 8 de julio.
- Sawyer, Mary H., 1991 "A review of research in revising instructional text". *Journal of Reading Behavior*. Vol. XXIII (3), pp. 307-333.

- Scardamalia, Marlene y Carl Bereiter, 1984. "Development of strategies in text processing". En Mandl, Heinz; Nancy L. Stein y Tom Trabasso. *Learning and comprehension of text*. Hillsdale. Erlbaum, pp. 379-406.
- Scardamalia, Marlene y Carl Bereiter, 1986. "Research on written composition". En Wittrock, M. (Ed.). *Handbook of Research on Teaching*. Londres. Macmillan.
- Schmidt, Cynthia M., Arlene Barry, Andrea G. Maxworthy y Winnie R. Huebsch, 1988. "But I read the chapter twice". *Journal of Reading*. Vol. 32 (5), pp. 428-433.
- Sharpe, Keith, 1992. "Educational homogeneity in French Primary Education: a double case study". *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 13 (3), pp. 329-348.
- Shepardson, Daniel P. y Edward L. Pizzini, 1991. "Questioning levels of junior high school science textbooks and their implications for learning textual information". *Science Education*, 75 (6), pp. 673-682.
- Slater, Wayne H. y Michael F. Graves, 1989. "Research on expository text: implications for teachers". En Muth, K. Denise (Ed.). *Children's Comprehension of Text*. Newark. International Reading Association.
- Slavin, Robert E., Robert J. Stevens y Nancy A. Madden, 1988. "Accommodating student diversity in reading and writing instruction: a cooperative learning approach". *Remedial and Special Education*. Vol. 9, pp. 60-66.
- Smith, Edward y David A. Swinney, 1992. "Role of schemas in reading text". *Discourse Processes*. Vol. 15, pp. 303-316.
- Spiro, Rand J. y Ann Myers, 1984. "Individual differences and underlying cognitive processes". En Pearson, P. David (Ed.). *Handbook of Reading Research*. Nueva York. Longman, pp. 471-501.
- Teddle, Charles, Peggy Kirby y Sam Stringfield, 1989. "Effective versus ineffective schools: observable differences in the classroom". *American Journal of Education*. Mayo 1989, pp. 221-236.
- Tenti, Emilio, 1988. "El proceso de investigación en educación. El campo de la investigación educativa en la Argentina". En Curso de investigación en metodología de las Ciencias Sociales. IRICE. Rosario.
- Tierney, Robert J. y James Cunningham, 1984. "Research on teaching and reading comprehension". En Pearson, P. David (Ed.). *Handbook of Reading Research*, pp. 609-655.
- van Dijk, Teun A., 1983. *La ciencia del texto*. Buenos Aires. Paidós.
- Voss, James F., 1984. "On learning and learning from text". En Mandl, Heinz, Nancy L. Stein y Tom Trabasso. *Learning and comprehension of text*. Hillsdale. Erlbaum, pp. 193-211.
- Vygotsky, Lev, 1964. *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires. Lautaro.
- Wade, Suzanne y Ralph E. Reynolds, 1989. "Developing metacognitive awareness". *Journal of Reading*. Octubre 1989, pp. 6-14.
- Weinstein, Carol S., 1991. "The classroom as a social context for learning". *Annual Review of Psychology* 42, pp. 493-525.
- Weinstein, Claire E. y Richard E. Mayer, 1986. "The teaching of learning strategies". En Wittrock, Merlin (Ed.). *Handbook of Research on Teaching*. Nueva York. Macmillan, pp. 315-327.
- Weinstein, Claire E., 1987. "Fostering learning autonomy through the use of learning strategies". *Journal of Reading*, Abril, 1987, pp. 590-595.

- Wigfield, Allan y Steven R. Asher, 1984. "Social motivational influences on reading". En Pearson, P. David (Ed.). *Handbook of Reading Research*. Nueva York. Longman, pp. 423-452.
- Winne, Philip H. y Ronald W. Marx, 1989. "A cognitive-processing analysis of motivation within classroom tasks". En Ames, G. y R. Ames (Eds.). *Research on motivation in Education*. Orlando. Academic Press. Vol. 3, pp. 223-257.
- Winograd, Peter y Peter Johnston, 1987. "Some considerations for advancing the teaching of reading comprehension". *Educational Psychologist*, 22 (3 y 4), pp. 213-230.
- Winograd, Peter y Scott G. Paris, 1988. "A cognitive and motivational agenda for reading instruction". *Educational Leadership*, Diciembre 1988-Enero 1989, pp. 31-36.
- Winograd, Peter y Victoria Chou Hare, 1988. "Direct instruction on reading comprehension strategies: the nature of teacher explanation". En Weinstein, Claire E., Ernest T. Goetz y Patricia A. Alexander. *Learning and study strategies. Issues in assessment, instruction, and evaluation*. San Diego. Academic Press, pp. 121-139.
- Winograd, Peter y Lynne A. Smith, 1989. "Mejorar el clima en la enseñanza de la lectura". *Comunicación, lenguaje y educación*. Vol. 2, pp. 13-21.
- Wittrock, Merlin C., 1978. "The cognitive movement in instruction". *Educational Psychologist*. Vol. 13, pp. 15-30.
- Wittrock, Merlin C., 1986. "Students' thought processes". En Merlin Wittrock (Ed.). *Handbook of Research on Teaching*. Nueva York. Macmillan, pp. 297-314.
- Woods, Peter, 1989. *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona. Paidós.
- Yerkovich, Frank R. y Leon Manelis, 1980. "Accessing integrated and nonintegrated propositional structures in memory". *Memory and Cognition*. Vol. 8 (2), pp. 133-140.

ANEXO 1

Nómina de libros analizados

1. Etchart, Martha B., Martha C. Douzon y María Rabini, 1991. *Argentina desde 1832 y el mundo contemporáneo*. Buenos Aires. Cesarini Hnos. Octava edición.
2. Drago, Alfredo, 1992. *Historia 3*. Buenos Aires. Stella. Sexta edición.
3. Cosmelli Ibáñez, José, 1991. *Historia 3*. Buenos Aires. Troquel. Décima edición.
4. Rossi, Floreal, 1993. *Geografía: América y República Argentina*. Buenos Aires Stella. Décima Edición
5. A. Zeta, 1987. *Educación Cívica 3*. Buenos Aires. A. Zeta Editora. Segunda edición.
6. Drago, Alfredo L., 1992. *Educación Cívica 3*. Buenos Aires. Stella. Cuarta edición.
7. Miguel, Carlos R., 1992. *Física*. Buenos Aires. El Ateneo. Vigésima primera edición.
8. Biasoli, Gladys D., Catalina D. de Weitz y Dora O. de Chandías, 1990. *Química. Inorgánica y Orgánica*. Buenos Aires. Kapelusz. Primera edición.
9. Milone, Jorge O., 1986. *Química Básica*. Buenos Aires. Estrada. Primera edición.

ANEXO 2

Categorías de análisis de los textos

I. Organización y Estructura

a) Títulos y subtítulos

1. Los títulos muestran claramente los niveles de inclusividad y las relaciones jerárquicas entre los conceptos a los que hacen referencia.
2. Hay un uso sistemático de indicadores perceptuales tales como tamaño de las letras y ubicación en el espacio.
3. Los títulos que se incluyen en el índice representan fiel y coherentemente la estructura de organización adoptada en el texto.

b) Introducciones

4. Presencia de un capítulo de introducción al libro.
5. El capítulo de introducción al libro reúne las características de un organizador de avance.
6. El capítulo de introducción al libro presenta una revisión de temas cuyo conocimiento por parte del lector se supone imprescindible para la comprensión del texto.
7. Presencia de introducciones en cada capítulo (se considera afirmativo si están presentes en el 70% o más de los capítulos del libro).
8. La introducción a cada capítulo reúne las condiciones de un organizador de avance (se considera afirmativo si la característica está presente en el 70% o más de las introducciones).
9. La introducción a cada capítulo hace una revisión de los temas tratados en capítulos anteriores (se considera afirmativo si la característica está presente en el 70% o más de las introducciones).

c) Resúmenes

10. Presencia de un capítulo de resumen al finalizar el texto.
11. Presencia de resúmenes al finalizar cada capítulo.

d) Estructuras textuales

12. Estructura predominante.

II Coherencia local

13. Las referencias pronominales remiten con claridad a los objetos correspondientes.

III Directividad

14. Incluye sugerencias acerca de problemas, cuestiones, o tareas relacionadas a los contenidos del texto.
15. Ubicación de las cuestiones o preguntas (se observó si estaban al comienzo del capítulo, insertas en el texto durante el desarrollo de los temas o al finalizar el capítulo).
16. Porcentaje de cuestiones de detalle o puntuales.
17. Porcentaje de cuestiones de carácter global.
18. Porcentaje de cuestiones que estimulan la lectura estratégica.

ANEXO 3

Registro de la observación de una clase de Matemática

- 08:00- Profesor: *A ver, escriban otro problema.* Lo dicta desde un papelito. Después escribe en el pizarrón otros ejercicios.
- 08.05- El profesor se sienta en el escritorio y se pone a corregir pruebas. Los alumnos empiezan a trabajar, algunos en forma individual, otros en pequeños grupos: Alberto, Nicolás, Miguel, Félix, Daniel, Germán, Gustavo, Pablo, Marcelo, Federico y Claudio, trabajan individualmente; Juan, Matías y Sergio trabajan juntos. Marcos está distraído; Enrique está en otra tarea; Esteban mira alternativamente a Osvaldo y a Marcelo para conversar, pero no le responden. Carolina, que llegó algo tarde, copia el problema; Raúl mira qué está haciendo Félix, pero no le pregunta nada. Liliana no hace nada; María intenta conversar con Liliana, pero ésta no responde. Elena parece que trabaja.
- 08.10- Alberto se acerca al profesor y le pregunta algo. El profesor le contesta. Elena, que está cerca mío, me pregunta algo; yo no la escucho, se acerca más y me dice que me va a hacer una pregunta que le pasó Liliana, que se sienta adelante de ella. La pregunta es: *¿Se dice: hay dos clases de libertad o dos clases de libertades?* Después veo que está escribiendo una poesía.
- 08.15- Profesor: *Hay mucha conversación.* El trabajo continúa y ahora son más los alumnos que trabajan en grupos: Nicolás y Alberto; Juan y Matías. Luis y Esteban están juntos, se cuentan algo; Sebastián y Eduardo conversan. Mariano mira hacia el techo, le pregunto si terminó y me responde: *No entiendo nada...!*
- 08.20- Liliana y Carolina aparentemente empiezan a trabajar; después veo que Liliana no hizo nada de Matemática. Los alumnos que intentan resolver el problema siguen trabajando. Escribo en mi planilla: Me parece que los que realmente trabajan son 11 alumnos, el resto espera, conversa o hace otra cosa. Marcelo busca en la carpeta alguna fórmula o contenido que necesita para resolver el problema, pero no parece hacerlo con mucha decisión. Liliana sigue con la poesía, se la pasa a Esteban y a Luis para que la lean.
- 08.25- Nicolás se acerca al escritorio del profesor y le pregunta algo, el profesor le dice que no y luego aclara algo en voz alta, para toda la clase. Nicolás vuelve a su escritorio y trabaja junto con Alberto, hacen otros cálculos; se levanta Alberto y consulta con el profesor. El profesor le dice algo, Alberto se enoja, el profesor le contesta y Alberto se ríe... vuelve a su lugar, sigue trabajando con Nicolás. A las 08.30 Alberto está otra vez en el escritorio consultando al profesor. Cuando vuelve le dice a Nicolás, *parece que está bien, pero falta algo.* Los dos se quedan pensando.
- 08.35- El profesor escribe unos datos en el pizarrón y pregunta: *¿Le queda así Alberto?* Alberto dice que sí.
- 08.40- Carolina se levanta y consulta con el profesor, vuelve diciendo: *No sé porque no me sale.* Liliana le dice: *Mirá, yo el cuatrimestre pasado trabajé con todo y no me aprobó.*
- Juan se acerca a Alberto y Nicolás y les pregunta sobre el problema, ambos le contestan. Martín pregunta al profesor y él le contesta. Félix consulta al profesor y el profesor también le explica. Luego se acercan Marcos y Claudio, el profesor les explica.
- 08.45- El profesor resuelve el problema en el pizarrón, dibuja y explica los procedimientos que hay que seguir. [Escribo: esta forma de trabajar ayuda más a los más capaces y más interesados; ayuda a

los que trataron de resolver el problema, pero no a los que no hicieron nada. Los que no pudieron hacer nada tal vez se hubieran beneficiado más si el profesor les hubiese dado las claves antes].

08.50- El profesor espera frente al curso; ya borró el pizarrón con los dibujos que había hecho como ayuda. Le pregunto a Marcelo si alcanzó a copiarlos, me dice que sí, pero no le veo los dibujos (tal vez éstos no eran importantes). Lilliana y Carolina siguen con la poesía, otros siguen trabajando. Enrique está conversando con Esteban y tienen la calculadora en la mano. El profesor, al verlos, dice: *A ver, Enrique, no necesita la calculadora, ¿tiene letras la calculadora? ¿Por qué no me da el promedio de I+I+I que son las tres notas que usted tiene?*¹

09.00- El profesor explica algo y hace una pregunta. Alberto contesta, el profesor dice que eso no es. Federico da otra respuesta, el profesor la anota. Félix hace una pregunta, el profesor explica y hace una nueva pregunta. Alberto contesta, el profesor le dice que no. Martín da otra respuesta, el profesor no alcanza a contestar; Alberto, en voz alta, dice: ¡*Circunferencia!* El profesor, también en voz alta, contesta: ¡*Sí!*

¹. La letra I, en las libretas, indica Insuficiente.

ANEXO 4

Registro de la observación de una clase de Física

07.55- Profesor: Bueno, teníamos un problema (Se refiere a un problema que se había dictado en los últimos momentos de la clase anterior).

Miguel: sí...

Profesor: Bueno... trabajen...

08.00- Algunos alumnos trabajan, otros no. El profesor pasa por los escritorios y controla.

08.05- Los alumnos siguen trabajando, el profesor pasa por los bancos y mira lo que están haciendo. En un momento, mientras controla el trabajo de Marcos dice: *Martín, ¿cuál era el resultado?* Martín dice un número, el profesor mira el ejercicio de Marcos y le da algunas indicaciones.

08.10- Observo que hay 20 alumnos que están trabajando. Sergio mira hacia el techo, le pregunto si ya terminó y me contesta que se olvidó la carpeta. Pedro, que no estaba trabajando, me dice que él ya terminó, pero su cara dice que no es así.

08.15- Profesor: *Pasá Martín a hacerlo.* Martín pasa al pizarrón, un alumno pregunta por el resultado, el profesor dice que no sabe porque el problema no está en el libro.

Alberto: *¿Es un número chico?*

Profesor: *Sí, puede ser, por los resultados que he estado viendo parece que sí.* Mientras tanto, Martín hace el ejercicio en el pizarrón. Los alumnos parecen atender a lo que él hace.

08.25- El profesor da algunas indicaciones acerca de no cargar un dato en la calculadora para no trabajar con tantos números. Martín sigue en el pizarrón tratando de solucionar el problema; aparentemente no le convencen los resultados parciales que va obteniendo. Alberto se levanta, le pregunta algo al profesor y él le contesta. Alberto vuelve a su escritorio y comenta algo con Nicolás y con Félix.

08.30- Martín termina el problema. El profesor le pregunta a Félix si a él le dio ese resultado. Félix dice que no, que él trabajó con otra medida pero que debe estar bien. El profesor: *Bueno, entonces está bien.* [Escribo en mi planilla: parece que el profesor espera confirmación de algunos alumnos antes de decir que el ejercicio está bien, o antes de dar su opinión]. A partir de este momento la mayoría de los alumnos empieza a copiar la respuesta al problema, que está en el pizarrón. Pedro molesta a Miguel, Miguel se levanta y le pega; Sergio se acerca para participar, pero enseguida Miguel se va a su asiento.

08.33- Varios alumnos se han levantado y se acercan al pizarrón revisando el ejercicio. El profesor le corrige una coma y vuelve a consultar con Félix. Pedro, Sergio y Miguel siguen jugando; Miguel se levanta, mira en el cuaderno de Raúl, vuelve a su escritorio y anota algo.

08.36- Sólo Alberto, Félix, Nicolás y el profesor siguen interesados en el problema.

08.37- Profesor: *Vamos a hacer otro problema, escriban...* Cuando termina de dictar quiere borrar el primer problema pero varios alumnos le piden, en voz alta, que no borre. El profesor deja la solución del primer problema en el pizarrón y pide a Germán que lea el nuevo problema; mientras tanto él hace, en el pizarrón, dibujos relativos al problema.

- 08.43- Félix se acerca al pizarrón y mira la solución del primer problema, vuelve a su escritorio y sigue revisando su trabajo.
- 08.45- Algunos alumnos empiezan a trabajar en forma individual en la solución del segundo problema. Pedro sigue sin hacer nada, luego empieza a molestar a Gustavo. Sergio tampoco intenta resolver el problema. Miguel busca algo en una libreta y luego mira lo que hace Alberto. Pedro me dice: *¡Es refácil!* Le pregunto si lo entendió,... hace gestos de que no le importa y me dice: *No importa, en la prueba le copio a él* (refiriéndose a Sergio que tampoco está trabajando). Después se acerca a Sergio como para trabajar; Sergio parece explicar algo, pero enseguida los escucho que están contando un cuento.
- 08.46- Profesor: *¿Terminó Marcelo?* Marcelo no terminó, siguen trabajando. El profesor mira algo en el libro y dice algo en voz alta, aparentemente una respuesta a algún alumno.
- 08.47- Pedro se levanta y mira la carpeta de Miguel, que ahora está trabajando. Raúl, Manuel, y Alejandro están trabajando juntos. Félix y el profesor están también trabajando juntos.
- 08.49- Alberto (dirigiéndose al profesor): *¿Podemos hacerlo en Dina?*
 Profesor: *Pero ues es Dina. Cuidado, ues es fuerza, es Dina.*
- 08.55- Hay desorden: El profesor explica algo a Sebastián; Nicolás explica a Miguel; algunos alumnos están conversando.
- 08.56- Profesor. *Pase Susana a resolver. Dejen de hablar, atiendan allá* (se refiere al pizarrón).
 Susana empieza a resolver el problema.
 Alberto (en voz alta y desde el fondo del curso, que es donde se sienta): *¡Falta la C!*
 Profesor: *Si, yo ahí no la puse. A ver, iría acá. Atiendan al frente así no quedan dudas.*
 Susana, que está trabajando en el pizarrón, le pregunta algo a Marcos que está en el primer escritorio; éste le contesta; Susana anota, pero se equivoca. Raúl le dice algo en voz alta, Susana escribe. Varios alumnos dicen que no es así, Susana borra.
 Marcelo: *No,... ahí falta...*
 Marcos: *No,... mirá, Marcelo ahí...*
 Marcelo se calla, pero sigue atento. El profesor no dice nada. Susana sigue resolviendo el problema. Llega a un resultado.
- 09.02- Profesor: *Bueno, copien, así lo tienen...* pero sólo Sebastián parece copiar.
- 09.03- Suena el timbre.
- 09.05- Profesor. *La próxima clase vamos a empezar un tema nuevo que es magnetismo.* El profesor sale, Félix, Marcelo, Nicolás y Alberto siguen discutiendo sobre los resultados de los problemas.

ANEXO 5

Categorías para el análisis de las explicaciones de los estudiantes acerca de sus estrategias de aprendizaje**1. CONOCIMIENTO DE LAS ESTRATEGIAS****(a) Proceso de lectura.**

Nivel 0: Los alumnos dicen explícitamente, o se infiere por sus respuestas, que la lectura de libros es un episodio sumamente aislado... no leen libros.

Nivel 1: No hay referencias especiales al modo de lectura o bien hay referencias a una lectura excesivamente fragmentada ("por palabra", "por oración", "por renglón"...).

Nivel 2: Los alumnos mencionan en forma explícita, o puede inferirse a partir de sus respuestas, que la lectura se hace con suficiente fluidez; mencionan modos u orientaciones particulares para leer o explicitan un cierto orden en la lectura ("primero leo todo, después por párrafos, lo que corresponde a un subtítulo" ...).

(b) Estrategias para favorecer el recuerdo de la información (Práctica).

Nivel 0: Los alumnos no mencionan estrategias.

Nivel 1: Los alumnos sólo mencionan que repiten o releen.

Nivel 2: Los alumnos mencionan alguna estrategia para fijar la información.

(c) Otras estrategias para la adquisición, organización o uso de la información.

Nivel 0: Los alumnos no mencionan estrategias.

Nivel 1: Los alumnos mencionan intenciones o propósitos pero no dicen qué estrategias podrían usar (por ejemplo: "para grabar", "para entender", "trato de razonar"...).

Nivel 2: Los alumnos son capaces de diferenciar estrategias. Se mencionan estrategias para adquirir información (focalizar la atención, atender a las demandas de las tareas, establecer relaciones, reformular contenidos en lenguaje propio, selección de información importante...); estrategias de control (reconocer dificultades en la comprensión o recuerdo, confirmación o desaprobación de hipótesis iniciales); estrategias de organización de la información (cuadros, resúmenes, reestructuración de la información según pautas diferentes a las empleadas por el autor...); estrategias de reparación (volver atrás, releer, consultar otros textos, preguntar al profesor o a otros compañeros; pensar sobre lo que ya se leyó...); diferenciación de procedimientos según materias...

2. REGULACIÓN METACOGNITIVA**(d) Referencias a planes para el uso del tiempo.**

Nivel 0: Los alumnos no hacen referencias al uso del tiempo.

Nivel 1: Los alumnos se refieren a la distribución del tiempo pero sin especificar criterios de adecuación.

Nivel 2: Los alumnos explican la distribución del tiempo, relacionándola con algún criterio relevante para el estudio: extensión del material, dificultad del tema, nivel de conocimientos del estudiante...

(e) Referencias a características del ambiente.

Nivel 0: Los alumnos no incluyen referencias a tipos de ambientes propicios para el estudio.

Nivel 1: Los alumnos se refieren vagamente a características del ambiente.

Nivel 2: Los alumnos relacionan las referencias a características del ambiente con características del proceso de estudio (mayor o menor concentración; posibilidad de coordinar puntos de vista; posibilidad de consultas...).

(f) Referencias a la regulación de la tarea.

Nivel 0: Los alumnos no mencionan modos de controlar la tarea.

Nivel 1: Los alumnos se refieren al control del recuerdo o comprensión en forma muy general.

Nivel 2: Los alumnos mencionan habilidades implícitas en la regulación metacognitiva: focalización de la atención; interpretación de las demandas de la tarea, control del proceso (comprender, mantener la atención, adecuación del ritmo de lectura, intensificación del esfuerzo...); aplicación de estrategias de reparación.

3. CONOCIMIENTO DE LA AUTOCOMPETENCIA**(g) Competencia cognitiva.**

Nivel 0: Los alumnos no emiten juicios sobre su capacidad.

Nivel 1: Los alumnos reconocen que han adquirido alguna habilidad (entiendo, me acuerdo, me va bien, me cuesta concentrarme...).

Nivel 2: Los alumnos reconocen las habilidades de que disponen y las relacionan apropiadamente con distintos tipos de materias, textos o tareas.



38801

María Cristina Rinaudo

María Cristina Rinaudo
Universidad Nacional de Río Cuarto
Marzo, 1994

U.N.R. Central



38801