

ESTUDIAR Y APRENDER

Investigaciones sobre la comprensión y aprendizaje de textos

María Cristina Rinaudo*

... Y una vez, William F. Book, un investigador de la Universidad de Indiana, en Estados Unidos de América, | habiendo observado que sus estudiantes parecían carecer de habilidades para estudiar, **no se lamentó por ello** sino que trató de desarrollar sus talentos al punto de que pudieran desempeñarse como estudiantes productivos. Inventó un curso sobre “*How to study*” y los análisis de ese curso revelaron su efectividad para mejorar el uso del tiempo, la lectura y la organización del trabajo entre los estudiantes...
—Wyatt 1

Introducción

Este trabajo reúne una serie de estudios e investigaciones emprendidas durante el desarrollo de una tesis de doctorado acerca de los procesos de comprensión y aprendizaje de textos y de las posibilidades de atender a ellos a través de la instrucción. Hay tres preguntas que expresan con sencillez los problemas que enfocaremos en este trabajo: 1) ¿cuál es la índole de las dificultades que tienen los estudiantes universitarios, especialmente durante el primer año, para aprender significativamente a partir de texto escrito?; 2) ¿cómo se deberían orientar los aprendizajes para mejorar sus niveles de rendimiento académico?; y 3) ¿la enseñanza secundaria, contribuye al desarrollo de las estrategias cognitivas necesarias para las tareas de aprendizaje de textos que se requieren en la universidad?

El trabajo está organizado en cuatro secciones; en la primera, se presenta un estudio acerca del proceso de elaboración de resúmenes llevado a cabo en la Universidad Nacional de Río Cuarto, en Córdoba, Argentina; en la segunda se reseñan los principales avances de la investigación acerca de la enseñanza de la comprensión siguiendo especialmente las producciones de la investigación anglosajona; la tercera parte, presenta un estudio de las características de las clases como contexto para el desarrollo de estrategias cognitivas relativas al aprendizaje a partir del texto. Se trata, en esta tercera sección, de un trabajo de campo, observación de clases y entrevistas a docentes y estudiantes, en un colegio secundario público de Río Cuarto. En la última sección se argumenta acerca de necesidad de atender a las dificultades de aprendizajes de los ingresantes a la universidad como un modo de favorecer simultáneamente dos metas muy preciadas de la educación: la democratización de la enseñanza y la excelencia académica.

El resumen como estrategia de estudio en la universidad

Presentaremos aquí, un estudio realizado en la Universidad Nacional de Río Cuarto entre los años 1986 y 1991. En el desarrollo de esta investigación trabajamos con estudiantes de primer año del Departamento de Ciencias de la Educación, 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.

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. Se considera al resumen como una actividad académica que reúne simultáneamente componentes cognitivos, metacognitivos y afectivos (Garner 302).

Como actividad cognitiva está orientada a 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 (Baker y Brown 373; Garner 302). 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 307; Garner 302).

Además, conocíamos investigaciones que habían estudiado las estrategias cognitivas 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. 15; MacGinitie et al. 33; Scardamalia y Bereiter 381). 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.

El texto sobre el que se hicieron los resúmenes fue un fragmento de la obra *Historia de la Pedagogía* de Abbagnano y Visalberghi (369), 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.

El análisis de esos resúmenes nos permitió reconocer las dificultades que presenta, aún en este nivel de escolarización, la tarea de elaboración de resúmenes e indirectamente, la tarea de comprensión de textos. Me referiré primero a esas dificultades y presentaré luego los principales argumentos acerca de las causas que parecen explicarlas.

Dificultades en la elaboración de los resúmenes

La delimitación y análisis de las dificultades que presenta la tarea de resumir un texto, estuvo orientada por un conjunto de categorías elaboradas en base a la consideración de lo que parecían constituir variables importantes del proceso de comprensión de la lectura. Ellas fueron: a) consideración de aspectos del contexto; b) estructura y organización de la información; c) tratamiento del contenido o referente textual; d) integración de la información; e) distorsiones en el significado y f) dificultades en el manejo de la lengua escrita. Usaré estas categorías para presentar los principales resultados de este estudio.

a) *Consideración del contexto.* En relación con esta categoría podemos decir que los estudiantes no incluyen en sus resúmenes referencias expresas a aspectos contextuales. Si ellos son considerados en la lectura, no se usan luego para contextualizar las 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 y dogmático.

b) *Pautas para organizar el resumen.* Respecto de este criterio se observó que sólo 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.

Por otra parte, la información que se expone en los resúmenes sigue principalmente el esquema de las *estructuras textuales 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). A su vez, 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 37).² 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, Rath y otros 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” (Rath et al. 193). Ahora bien, esta 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, lo que podría afectar negativamente a la comprensión del texto escrito.

c) *Tratamiento de los contenidos.* El análisis de este aspecto permitió observar ciertas dificultades para *seleccionar la información importante*. Con frecuencia los estudiantes no sólo suprimen material trivial o redundante, sino también partes importantes para la comprensión de los contenidos 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 la omisión de oraciones que presentaban oposiciones de significados o acotaciones paulatinas de ideas expuestas previamente de manera más general.

Debemos también reiterar que no se encuentran en los resúmenes, oraciones que hagan explícitas las ideas importantes que se mantienen implícitas en el texto; en otros términos, no se observan en el resumen oraciones que indiquen *elaboración de inferencias o invención de ideas importantes* inferidas durante 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 cuando ella sólo se halla implícita. Además, aproximadamente un 50% de la información seleccionada para su inclusión en el resumen no se integra en macroproposiciones.

d) *Integración de la información.* Estos análisis mostraron también algunas dificultades, particularmente para establecer 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 donde se presentan hechos o acontecimientos cuyas vinculaciones se expresan, pero no se explican acabadamente.

e) *Distorsión de la información.* 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 la 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) *Uso de la lengua escrita.* El manejo del lenguaje escrito 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.

Cabe señalar que estas dificultades que fueron halladas inicialmente en un grupo de 76 estudiantes de primer año del Departamento Educación, se volvieron a encontrar —con ligeras diferencias— en un grupo similar al año siguiente; en dos grupos de quinto año del nivel secundario y en un grupo de estudiantes universitarios de Biología.³

Una interpretación de las dificultades observadas

Al iniciar la investigación pensaba que los problemas en el tratamiento de los textos expositivos, traducían el desconocimiento de los estudiantes respecto de las estrategias cognoscitivas que podrían emplear durante su estudio.

El trabajo emprendido nos hizo ver que tal interpretación resultaba, por lo menos, insuficiente. Si bien es posible advertir con claridad algunas relaciones entre dificultades en la elaboración de resúmenes y el uso incorrecto —o el desconocimiento— de algunas estrategias (Por ejemplo, la escasa o nula presencia de proposiciones que expresen las ideas importantes implícitas en el texto y la dificultad para usar la estrategia de inferencias; o las flagrantes distorsiones de significado en las proposiciones donde se exponen ideas en forma incompleta y el uso incorrecto de las estrategias de control de la comprensión...), creemos que las dificultades observadas deben estar reflejando un déficit conjunto en diferentes tipos de conocimientos previos de lector.

Respondiendo a esta presunción emprendimos un estudio exploratorio sobre la incidencia de los conocimientos del lector acerca del área de conocimientos sobre la que versa el texto a resumir, así como de sus interpretaciones respecto de las demandas del resumen y el control de la comprensión. Con este propósito pedimos a los mismos alumnos a los que ya habíamos requerido la elaboración del resumen de un texto expositivo sobre la Ilustración, que elaborasen el resumen de un cuento y que indicaran qué entendían por resumen y cómo procedían para hacerlos.

La comparación de los resúmenes nos mostró que si se dejan de lado las dificultades para expresarse por escrito, comunes en ambos tipos de producciones, los resúmenes del cuento resultan substancialmente mejores que los resúmenes del texto expositivo. Nuestra interpretación de estos resultados es que el mayor conocimiento acerca del área sobre la que versaba el texto —un cuento de amor en el que acontecen acciones familiares de hospitalidad, venganza y recompensas—, permitía una mejor comprensión por parte de los estudiantes.⁴ 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.⁵

En cuanto al análisis de las *concepciones de estos estudiantes respecto de los requerimientos del resumen*, la observación más general es que parece predominar una idea restringida respecto del resumen. Resumir significa, para la mayoría de los alumnos de este grupo, reducir o acortar la información. Mientras la casi totalidad de los estudiantes (70 entre 71 informes) reconoce que para hacer un resumen hay que identificar las ideas importantes del texto, sólo un porcentaje menor (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 datos pueden ayudarnos a interpretar las deficiencias que se hallan reiteradamente en los resúmenes de estudiantes universitarios.

Pensamos que si el sujeto concibe al 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.

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 una cuarta parte de ellos informan acerca de algún tipo de control o autorregulación); la atención del alumno se dirige con mayor frecuencia a observar si entiende el texto. Aún más pequeño (alrededor del 10%) es el número de alumnos que dicen orientar 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.

En síntesis, el análisis de los resúmenes y las interpretaciones que esbozamos nos llevan a considerar la posibilidad de que los estudiantes universitarios tengan 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. Como conclusión de estas investigaciones, puede señalarse 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.

¿Es posible mejorar la comprensión? La índole de los programas instructivos

Revisaremos aquí, 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*, es usual incluir investigaciones que tuvieron como propósito ensayar diversos modos de ayudar a los estudiantes a tratar con los textos escritos (mejorando la calidad de los textos, enseñando vocabulario, ampliando la base de conocimientos generales...).

Para esta exposición nos circunscribiremos a los modos de estimular la comprensión a través de la enseñanza de estrategias cognoscitivas. Comentaremos algunos criterios o características que deberían reunir, desde el punto de vista de la metodología, los programas destinados a favorecer la comprensión. Trabajamos con tópicos comunes a los enfoques más relevantes dentro de las investigaciones que revisamos, especialmente a los enfoques de enseñanza explícita, enseñanza cooperativa, enseñanza interactiva y lenguaje total.

a) *Aspectos metacognitivos*. Se ha observado que la meta de la instrucción para favorecer la comprensión, debería ser “desarrollar un sentido del control consciente, o conciencia metacognitiva, sobre el conjunto de estrategias que los estudiantes puedan adaptar a diferentes textos” (Dole *et al.* 262). El interés por los propósitos de la lectura y el control del proceso de comprensión, parece ser la nota distintiva del enfoque cognoscitivo en la lectura y en la enseñanza de la comprensión. Precisamente, la principal crítica que se señala a algunos enfoques destinados a enseñar habilidades o procedimientos de estudio, es su descuido “por el modo en que los estudiantes regulan y controlan su lectura de diferentes clases de textos” (Paris, Wixson y Palincsar 99).

b) *Conocimiento de las estrategias*. Una segunda característica a señalar es la necesidad de *informar al alumno acerca de las estrategias que se enseñen*. Este planteo cobra mayor relevancia si se tiene en cuenta que muchas de las tareas de la clase se suelen llevar a cabo sin que el alumno conozca el propósito o sentido por el que vale la pena realizarlas. Si el alumno ha de seleccionar las acciones que lo llevarán a las metas deseadas; entonces parece natural que se interese por conocer los méritos de las diferentes estrategias que los profesores proponen como medios adecuados para lograr esas metas. Actualmente se han generalizado las sugerencias de Paris, Lipson y Wixson (303), acerca de 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?, ¿qué es un organizador de avance? 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 procedural* 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?

c) *Delegación gradual de la responsabilidad*. Una tercer sugerencia tendiente al logro de una enseñanza efectiva de la comprensión, tiene que ver con las responsabilidades por la ejecución de la tarea. El análisis de los contextos de enseñanza, en diferentes experimentos instructivos, llevó a Pearson y Gallagher (337) a pensar en un modelo de enseñanza de estrategias donde la responsabilidad por la ejecución de la tarea fuese uno de los aspectos esenciales.

Estos investigadores llamaron a su propuesta (*Release of Responsibility Model of Instruction*), que traducimos como modelo de delegación gradual de la responsabilidad. Los autores señalan tres fases en el desarrollo de la enseñanza: la primera, en la que la responsabilidad descansa principalmente en el profesor; la segunda, en la que la responsabilidad se transfiere gradualmente a los estudiantes y la tercera, que se inicia cuando los alumnos son

capaces de aplicar independientemente las estrategias. Estas sugerencias, relativamente sencillas en cuanto a su concepción teórica lograron considerable difusión; en nuestro país, especialmente a través de los trabajos de César Coll (327), que retoma estas sugerencias como parte de su propuesta para orientar la enseñanza desde un marco constructivista.⁶ Podemos señalar también, que en el volumen II del *Handbook of Reading Research*, publicado 7 años después de la primera presentación de este modelo por Pearson y Gallagher, en un artículo de Pearson y Fielding (818), el problema de la responsabilidad por la ejecución de la tarea se sigue considerando como un punto de interés para futuras investigaciones.

d) *Carácter de las acciones tutoriales*. Un cuarto criterio, relacionado con el anterior, pero que reconoce otras fuentes de inspiración (Vygotsky, Bruner), es el que se refiere al papel del diálogo entre profesor y estudiantes o de los estudiantes entre sí, como un medio para estimular intercambios enriquecedores. Con el propósito de recuperar para las situaciones de clase, el poderoso estímulo que significan las interacciones comunicativas entre adulto y niño durante las tempranas etapas del desarrollo, Bruner llamó la atención sobre las posibilidades instructivas que se derivan de las relaciones tutoriales entre profesor y alumno. Su concepto de andamiaje (traducimos así las expresiones de *scaffold* o *scaffolding*) resultó iluminador respecto de las posibilidades del profesor para llevar a los alumnos a ejecutar tareas que están más allá de sus posibilidades de trabajo independiente y de la pertinencia del diálogo para cumplir con este propósito (Brown, Palincsar y Armbruster 58). Tal vez sea oportuno destacar también, que el interés en el estudio del diálogo en la clase fue igualmente estimulado por los trabajos que llamaron la atención sobre las estructuras de participación en clase, especialmente en el plano de las interacciones verbales. El reconocimiento de que “la mayoría de las ‘discusiones’ que se mantienen en la clase son (...) secuencias recurrentes de preguntas del profesor y repuestas 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, 1984,7 citado en Palincsar y Brown 41) alarmó a los investigadores e impulsó los esfuerzos por buscar metodologías de trabajo tendientes a dar respuesta a los problemas señalados.⁸ Es en este sentido en que se propició el diálogo como una forma del habla que permite alternar, de modo natural, intencional y sistemático, el control de las actividades entre profesor y estudiantes, a la vez que adecuar las intervenciones del docente al grado de dificultad de la tarea y al grado de conocimiento de los estudiantes (Palincsar y Brown, 36; Palincsar, Ransom y Derber 37).

e) *Las interacciones entre pares*. El quinto y último criterio que revisaremos aquí está llamado a destacar *el valor de la cooperación en el desempeño de las tareas académicas*, en el desarrollo individual y en la convivencia social. El enfoque cooperativo para la enseñanza de estrategias ha mostrado la influencia de las interacciones positivas en el seno de pequeños grupos de estudiantes, para favorecer el aprendizaje. Aunque se ha advertido convenientemente acerca de los puntos débiles de este enfoque, en el sentido de que no se han ofrecido todavía explicaciones de los procesos mentales que mediatizarían estas beneficiosas influencias de la cooperación, los últimos años atestiguan un auge en las investigaciones acerca del tema y un creciente interés por ensayar el enfoque en distintos niveles de enseñanza y en distintas áreas del conocimiento.⁹

En *síntesis*, los esfuerzos de investigación en el área de la comprensión de la lectura han proporcionado herramientas conceptuales de innegable valor para orientar la acción pedagógica. Pensamos que la difusión de este conocimiento; el análisis de los modos en que debería enmarcarse dentro de los planes de formación y actualización docente, es tal vez uno de los trabajos más interesantes de este campo para los próximos años.

...Pero, ¿les enseñamos a estudiar?

En esta sección presentaremos un estudio de carácter etnográfico realizado en un colegio secundario público de Río Cuarto. Analizaremos las características de las clases atendiendo especialmente a las oportunidades que se presentan para el desarrollo de estrategias cognoscitivas y también al uso que hacen los alumnos de esas oportunidades.

El colegio en el que se hizo el estudio está ubicado en la zona céntrica de la ciudad, reúne a una población de estudiantes de un nivel socio-económico similar -nivel medio-; tiene más de 80 años de vida académica y en el año 1992 tenía alrededor de 80 profesores y 1000 estudiantes. Trabajamos en dos secciones de tercer año, una en turno matutino y otra en turno vespertino, en períodos diferentes durante el segundo cuatrimestre del año académico 1992.

Los datos se obtuvieron por medio de: a) observaciones de clases - de estas observaciones usamos los registros correspondientes a 55 módulos completos; b) entrevistas a estudiantes —entrevistamos a 57 alumnos, la totalidad de los que conformaban las dos secciones en las que se observaron las clases—; y c) entrevistas a docentes, igualmente a los 10 profesores cuyas clases habíamos observado. Intentamos, por una parte, observar las tareas de la clase analizando los procesos cognoscitivos que ellas estimulan, el modo en que se las presenta e implementa y los aspectos que se valoran. Por otra parte, procuramos conocer 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 conocer 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 113).

Las tareas de la clase parecen constituir el punto crítico de la empresa educativa; demandas de la sociedad, metas institucionales, objetivos curriculares, intencionalidad de docentes y estudiantes, convergen y se definen, en gran medida, a partir de las tareas que se presentan durante la clase. Por otra parte, se ha reconocido la necesidad de estudiar las tareas académicas tomando en consideración el marco o contexto en el que ellas se desarrollan. Este contexto, que se genera dentro de la clase, sería el resultado de un complejo proceso de intercambios comunicativos entre los estudiantes y entre éstos y el profesor. A continuación trataremos de presentar los resultados de nuestro estudio a través de una descripción de las características generales de las tareas observadas y del ambiente en el que se presentan, ejecutan, controlan y valoran. Procuraré mostrar de qué manera los pensamientos, actitudes y comportamientos de estudiantes y docentes contribuyen a definir estas características. Al hacerlo, buscaré responder a la pregunta que generó nuestro trabajo: ¿es el aula un contexto propicio para la adquisición y enriquecimiento de estrategias cognoscitivas para la comprensión y aprendizaje de textos?

Características generales de las tareas

Para describir las tareas académicas atenderemos a los siguientes aspectos: medios de presentación, metas o propósitos, recursos y procesos cognitivos que requiere su ejecución.

a) *Medios de presentación.* En las clases observadas, las tareas académicas se presentaron frecuentemente a través de medios orales: explicaciones verbales o dictado de consignas y ejercicios. Esta 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. Pero 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.*

b) *Metas o propósitos de las tareas escolares.* No observamos durante las clases, situaciones en las que se explicitaran o analizaran los propósitos o el sentido de ocuparse en la ejecución de una tarea. Profesores y estudiantes parecían más interesados por los aspectos formales de presentación de las tareas que por el sentido que podía 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.

c) *Recursos.* El análisis de los recursos se orientó especialmente al tipo de textos que se seleccionan y al modo en que se trabaja con ellos. Este análisis mostró una gran variación en las frecuencias con que se usan los textos durante las clases de distintas asignaturas. A su vez, 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 mencionando son advertidos por los profesores, quienes en muchos casos optan por elaborar personalmente materiales instructivos alternativos.¹⁰

Si miramos a los modos en que se usan los textos advertimos que hay dos formas más frecuentes: una, para responder por escrito a cuestionarios elaborados por el profesor; otra, 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; en algunos casos las actividades de lectura y comentario parecían encaminadas a cubrir parte del tiempo de clase más que 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 han tenido acceso a 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.

d) *Resultados esperados*. El análisis más general de los requerimientos de las distintas tareas escolares —más allá de aquellas ligadas exclusivamente al uso de los textos escritos— nos mostró que los productos o respuestas que se piden 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 —entre los que observamos, además de los ya mencionados, copia, atender a exposiciones, responder preguntas orales, discusiones e informes—; en función de ese criterio observamos que hay grandes diferencias entre las asignaturas y entre las aulas. 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. La influencia de estos factores fue reconocida 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.

Un importante aspecto a considerar respecto de estas diferencias es el de la *autorregulación de los aprendizajes*. En términos generales, el grado en que los alumnos controlan personalmente su desempeño es bastante bajo; 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, durante las entrevistas, 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.¹¹

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 las 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 observamos en las clases. Hemos sugerido en otro lugar (Rinaudo 232), que el ambiente de la tarea parece ser diferente para cada estudiante en función de su interés por aprovechar las oportunidades de la clase. Esto nos lleva también a 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.

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, tiempo requerido para trasladarse del hogar a la escuela, 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.*

Consideraciones finales

Con propósitos de integración y en una suerte de valoración algo más amplia de los resultados presentados, esbozaremos algunas conclusiones:

A la hora de iniciar sus estudios universitarios muchos alumnos carecen de las estrategias de estudio, conocimientos generales y conciencia de los procesos intelectuales que parecen cumplir un papel importante en el desempeño académico. Como vimos, los alumnos no se desempeñaron exitosamente en una habilidad tan importante para tratar con eficiencia los materiales escritos como lo es el resumen de la información. Tampoco parecen ser muy claras las representaciones metacognitivas relativas a esta y otras estrategias de estudio. En términos más familiares pareciera que los estudiantes carecen de un conocimiento acerca de su *metière* que podría impregnar sus prácticas de estudio.

Por otra parte, un análisis de las tareas académicas y del uso de los textos dentro de las clases, al menos en el limitado marco de nuestro trabajo, muestra que no se estaría atendiendo al desarrollo de las estrategias cognoscitivas que podrían ayudar a los estudiantes a mejorar sus procesos de estudio y aprendizaje. Como ya lo comentáramos, no observamos acciones sistemáticas tendientes a ese propósito. La preocupación de los profesores parece orientarse más explícitamente a favorecer la comprensión y el dominio de los contenidos que al desarrollo de las habilidades.¹²

El ambiente permisivo en el que se desarrollan las clases y las tareas académicas establece un margen muy amplio de variación en los esfuerzos dedicados y en la calidad del trabajo de los diferentes estudiantes. De este modo, el alumno que se interesa por sus estudios encuentra oportunidades para usar sus recursos cognoscitivos y desarrollar estrategias cognoscitivas durante las clases; pero es también posible pasar por la escuela sin comprometerse efectivamente con las metas educativas y, consecuentemente, sin lograr la preparación necesaria para el trabajo intelectual que requieren los estudios universitarios.

Llegado a este punto, parece oportuno retomar las consideraciones de William Book con las que iniciáramos esta exposición. El propósito de incluirlas al encabezar el trabajo fue hacer explícito nuestro interés por ayudar a los alumnos a lograr mejores resultados en sus aprendizajes académicos en la universidad. Pensamos que una forma de hacerlo es favoreciendo sus procesos de comprensión de la lectura, especialmente en los primeros años. Es por ello que nos parecieron tan convincentes los argumentos de esta autora cuando sostiene que “el éxito de la educación superior en América frecuentemente ha significado ayudar a los que no están suficientemente preparados” (Wyatt 10-11).

Entendemos que los estudios emprendidos nos han permitido delimitar algunas dificultades en los procesos de aprendizaje de los estudiantes, cuya frecuencia y características deben de estar obstaculizando el óptimo aprovechamiento de la enseñanza universitaria; hemos podido mostrar también algunas imágenes de la vida en las aulas en los años de escolaridad secundaria y concluido que la formación de los estudiantes no se enfoca de la manera más adecuada para desarrollar las estrategias cognoscitivas necesarias para aprender de un texto. Ahora bien, si ya en 1927, William Book entendía que podía hacerse algo más que lamentarse por la falta de preparación de los estudiantes universitarios, mucho más optimista debería ser nuestra actitud hoy, cuando disponemos de conceptos y experiencias útiles para orientar las acciones tendientes a solucionar los déficits señalados. Los aportes realizados desde el área de la comprensión de la lectura son muy ricos y múltiples las sugerencias para atender a una mejor formación académica de los estudiantes.

Pero los planteos de Wyatt no se restringen al ámbito más o menos estrecho de los problemas de la formación que una institución universitaria sea capaz de brindar a sus alumnos. La autora sostiene que los problemas que hemos estado analizando pueden enmarcarse simultáneamente en la esfera de dos ambiciosas metas de todo sistema educativo: la democratización de la enseñanza y la excelencia académica. En términos de Wyatt Los niños americanos que se han visto en desventaja por escuelas desiguales pueden todavía hallar una avenida hacia el desarrollo de sus potencialidades en la educación superior, si ellos tienen acceso a asistencia compensatoria.(...) Mientras la exclusión a través de las políticas de admisión selectivas limitan el número de

estudiantes poco preparados dentro de los campos universitarios, también limita los *pools* de talentos ... y los beneficios que brinda la diversidad. Admitir y luego asistir a los estudiantes poco preparados ...ayudará mejor a la educación superior americana a lograr extender la excelencia, de lo que lo hará la exclusión. Es hacia esa meta a la que William F. Book miraba. (19)

Así, pues, compartimos las aspiraciones por la excelencia, y lo hacemos desde la perspectiva de intensificar las acciones de formación de aquellos estudiantes que no están suficientemente preparados. Nuestra opción es insistir en el desarrollo de las habilidades cognitivas durante las clases de las distintas asignaturas que forman el currículo de los primeros años; de este modo, la posibilidad de lograr buenos desempeños académicos en la universidad no quedaría restringida a quienes muestran, desde su ingreso, las habilidades necesarias para el trabajo intelectual. Este énfasis en la implementación de alternativas para compensar los déficits en la preparación de los ingresantes a la universidad, puede también constituirse —como advierte Wyatt (19)— en un paso más hacia una mayor democratización de la enseñanza.

* *María Cristina Rinaudo es Doctora en Ciencias de la Educación y Profesora en la Universidad Nacional de Río Cuarto, Córdoba, Argentina.*

NOTAS

1. El uso de negrita es nuestro.
2. La cursiva es nuestra.
3. Trabajos llevados a cabo por colaboradores del equipo de investigación, confirmaron la presencia de estas dificultades en estudiantes de primero y segundo año del Departamento de Ciencias Jurídicas, en la Universidad Nacional de Río Cuarto (Squillari 1991), y en alumnos de cursos avanzados de Educación (Bono 1991).
4. El cuento que usamos fue 'Filemón y Baucis', de Ovidio.
5. 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. Apoyaría 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. El estudio de Bono corresponde a un proyecto de investigación implementado con una beca del Consejo de Investigaciones Científicas y Tecnológicas de la Provincia de Córdoba (CONICOR). El estudio se realizó 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.
6. Remarcamos que la sencillez del modelo se refiere a su concepción teórica porque como advierte Vélez de de Olmos, "Atender a este criterio no implica sólo graduar la tarea en un continuo de menor a mayor independencia en el trabajo del alumno; por el contrario, se hace necesario atender a los requerimientos de los estudiantes y de la tarea, para establecer el nivel de especificidad de las consignas de cada clase en el transcurso de la secuencia didáctica" (Vélez de de Olmos y Rinaudo 14).
7. En algunos casos sugiero colocar entre paréntesis el año de edición de la publicación, con el fin de mostrar los aspectos temporales de la cuestión, o como manera de identificar artículos distintos de un mismo autor. (N del E).
8. Pienso que es de interés señalar que en un estudio llevado a cabo en clases de primero y segundo grado, Agudo de Córscico y Manacorda de Rosetti observaron situaciones similares. Leemos allí que: "Las formas preponderantes de intervención de las maestras son las preguntas y las órdenes. Estos porcentajes de intervención de las maestras confirman la impresión que se recoge al escuchar los registros magnetofónicos (y la de los observadores en las aulas), de que las maestras son verdaderas máquinas de preguntar, que es escasa y nula la oportunidad de diálogo entre los alumnos, y que en muchos casos, la indisciplina y el desorden de los alumnos obligan a la maestra a una permanente emisión de órdenes... Por su parte los alumnos se limitan casi exclusivamente a responder, siendo muy escasas las restantes formas de intervención. Y lo que es tal vez mucho más grave si bien los alumnos formulan pocas preguntas, puede apreciarse que no todas ellas reciben respuesta de la maestra". (Agudo de Córscico y Manacorda de Rosetti 144).
9. Dansereau cita un meta-análisis realizado por Johnson y colaboradores, en el año 1981, que examina 122 investigaciones sobre los efectos comparativos de la enseñanza cooperativa, individualista y competitiva (Dansereau 103). Una década después, los mismos autores dan cuenta de 323 estudios con propósitos similares (Johnson y Johnson 33).
10. Cabe advertir que no desconocemos los peligros que esta alternativa representa desde el punto de vista de los procesos de estudio; los textos elaborados por los docentes pueden carecer aún de los cuidados a los que se someten las publicaciones en las empresas editoras.
11. El resultado de una prueba de 2 mostró una asociación significativa en el nivel de $p < .001$ entre nivel de pensamiento metacognitivo y una escala de rendimiento académico (Rinaudo 212).
12. Esta observación no implica desconocer la íntima relación entre ambos aspectos. En este sentido, cuando los profesores se preocupan porque sus estudiantes comprendan los diferentes temas, están también favoreciendo el desarrollo de las habilidades para comprenderlos; sólo que para la mayoría de los estudiantes ese tipo de trabajo no es suficiente.

* *María Cristina Rinaudo es Doctora en Ciencias de la Educación y Profesora en la Universidad Nacional de Río Cuarto, Córdoba, Argentina.*

BIBLIOGRAFÍA

- Abbagnano, Nicola y A. Visalberghi. *Historia de la Pedagogía*. México: Fondo de Cultura Económica, 1964.
- Agudo de Córscico, Celia y Mabel Manacorda de Rosetti. *Interacción lingüística entre maestros y alumnos y su influencia sobre el rendimiento escolar*. Buenos Aires: AZ, 1994.
- Baker, Linda y Ann L. Brown. "Metacognitive Skills and Reading." Ed. Pearson, P. David. *Handbook of Reading Research*. Nueva York: Longman, 1984.
- Bono, Adriana. *Descripción del proceso de comprensión de textos en estudiantes universitarios de cursos avanzados*. Trabajo Final de Licenciatura (inéedita). Río Cuarto: Universidad Nacional de Río Cuarto, 1991.
- Brown, Ann L., Annemarie S. Palincsar y Bonnie B. Armbruster. "Instructing Comprehension-fostering Activities in Interactive Learning Situations." Mandl, Heins; Nancy L. Stein y Tom Trabasso. *Learning and comprehension of text*. Hillsdale: Erlbaum, 1984.
- Coll, César e Isabel Solé. "La interacción profesor alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Comps. César Coll, José Palacios y A. Marchesi. *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza, 1990.

Dansereau, Donald. "Cooperative Learning Strategies." Claire Weinstein, Ernest Goetz y Patricia Alexander. *Learning and Study Strategies. Issues in Assessment, Instruction, and Evaluation*. San Diego: Academic Press, 1988.

Dole, Janice, et al. "Moving from the Old to the New: Research on Reading comprehension instruction." *Review of Educational Research* 61.2 (1991): 239-264.

Galton, Maurice. "Studying Teachers and Teaching." *Teaching and Teacher Education*. Vol. 7.1 (1991): 111-114.

Garner, Ruth. "Strategies for Reading and Studying Expository Text." *Educational Psychologist* 22 (3 y 4) (1987): 299-311. Johnson D. y R. Johnson. "Cooperative Learning and Achievement." Ed. S. Shlomo. *Cooperative Learning: Theory and Research*. Nueva York: Praeger, 1990.

MacGinitie, Walter, K. María y S. Kimmel. "El papel de las estrategias cognitivas no-acomodativas en ciertas dificultades de comprensión de la lectura." Emilia Ferreiro y Margarita Gómez Palacio. *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo Veintiuno, 1984.

Palincsar, Annemarie, Katelyn Ransom y Sue Derber. "Collaborative Research and Development of Reciprocal Teaching." *Educational Leadership*. Vol. 46.4 (1989):37-40.

Palincsar, Annemarie y Ann Brown. "Classroom Dialogues to Promote Self Regulated Comprehension." *Advances in Research on Teaching*. Vol. 1 (1989):35-71.

Paris, Scott, Marjorie Lipson y Karen Wixson. "Becoming Strategic Reader." *Contemporary Educational Psychology* 8 (1983):293-316.

Paris, Scott, Karen Wixson y Annemarie Palincsar. "Instructional Approaches to Reading Comprehension." *Review of Research in Education* 13 (1986):91-128.

Pearson, P. David y Margaret Gallagher. "The Instruction of Reading Comprehension." *Contemporary Educational Psychology*. Vol. 8 (1983): 317- 344.

Raths, Louise, et al. *Cómo enseñar a pensar*. Buenos Aires: Paidós, 1971.

Rinaudo, María Cristina. *Comprensión del texto escrito. Estudios sobre la naturaleza del proceso y las posibilidades de la instrucción*. Tesis doctoral inédita. Río Cuarto: Universidad Nacional de Río Cuarto, 1994.

Scardamalia, Marlene y Carl Bereiter. "Development of Strategies in Text Processing." Heinz Mandl, Nancy L. Stein y Tom Trabasso. *Learning and Comprehension of Text*. Hillsdale: Erlbaum, 1984.

Squillari, Rosana. *El aprendizaje en la universidad. Análisis del proceso de comprensión de textos del área de Ciencias Jurídicas*. Trabajo inédito. Universidad Nacional de Río Cuarto, 1991.

Vélez de Olmos, Gisela y M. Cristina Rinaudo. *Reexaminando las posibilidades de los grupos cooperativos en la enseñanza universitaria*. Informe de investigación inédito. Río Cuarto: Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Río Cuarto, 1994.

Wyatt, Mónica. "The Past, Present, and Future Need for College Reading Courses in the U.S." *Journal of Reading*. Vol. 36.1 (1992):10-20.