

Programa de instrucción para desarrollar estrategias para la comprensión y el aprendizaje de textos escritos

Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), vol. XXXIV, núm. 2, pp. 113-137

Moisés Rizo Pimentel*

Universidad Pedagógica Nacional
Unidad 011 Aguascalientes

I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La presente investigación es la continuación de un trabajo inicial titulado “La lectura en la formación de maestros: un estudio desde la perspectiva metacognitiva” (Rizo y Cabrera, 1996 y 1997). El trabajo surgió ante la problemática de las dificultades que presentan muchos de los estudiantes para realizar las lecturas de sus textos de estudio y, en consecuencia, las actividades que realizan a partir de la lectura, problemática común a muchos estudiantes en todos los niveles educativos.

El objetivo de esta primera fase fue conocer cuánto saben, conocen y están conscientes los estudiantes sobre la lectura, la función de ésta y los procesos cognitivos y metacognitivos que realizan cuando la llevan a cabo. El estudio se realizó con profesores-estudiantes de la de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Unidad 011 Aguascalientes.

Muchos de los profesores de nivel básico, antes de ingresar a estudiar una licenciatura en la UPN, tienen poco acercamiento a la lectura, y todavía menos a la de textos expositivos, necesarios en su formación o actualización. Cuando ingresan a la licenciatura se enfrentan con una intensa actividad de lectura, y con gran entusiasmo inician a leer los textos de las diversas materias del plan de estudios.

Al investigar sobre esta problemática se detectó que sí leen pero se les hace difícil abstraer la información de los textos, y que esta dificultad está

* Correo electrónico: moisesrizo@upn011.org

relacionada con las estrategias que emplean para abstraer y comprender lo que quieren comunicar los autores de los textos (Rizo y Cabrera, 1996 y 1997); éstas no les funcionan o no son las adecuadas para la situación.

Los resultados de la primera fase nos confirman que las dificultades para la comprensión de textos se deben, principalmente, a que los estudiantes no tienen o no han desarrollado estrategias para la comprensión de textos. Con dichos resultados, en esta segunda fase pretendimos diseñar y probar la efectividad de un programa de instrucción para desarrollar estrategias de lectura para profesores-estudiantes de la UPN, quienes al desarrollarlas en y para su formación puedan, a la vez, instruir a sus educandos en el uso de las mismas y así corregir las deficiencias en la comprensión del lenguaje escrito, dificultad que desde luego limita el aprendizaje. También nos propusimos determinar tanto los cambios en las estrategias de los sujetos como producto de la instrucción, como la relación entre el uso de estrategias y la comprensión y aprendizaje manifestados en la recuperación de la información.

Por consiguiente, investigamos los efectos de un programa de instrucción de estrategias de lectura basado en los aportes de la psicología cognitiva, y evaluamos el efecto de este programa en el desempeño de los estudiantes en la lectura de textos de estudio.

El programa de instrucción contempla las siguientes tres grandes estrategias:

- una metacognitiva, de detección y solución de dificultades,
- una para diferenciar la información (ideas principales, ideas secundarias y detalles), y
- una para estructurar y organizar la información.

Estos aspectos están íntimamente relacionados.

II. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

¿Qué se necesita para ser un lector eficiente?

Baker y Brown (1984) señalan que uno de los principales problemas de los lectores no hábiles es la dificultad de dirigir sus propios procesos cognitivos al leer. No muestran flexibilidad para adaptar sus procesos a lecturas que representan diversas demandas, y carecen de estrategias efectivas para seleccionar aspectos importantes, detectar estructuras del texto y/o activar conocimiento previo para facilitar la comprensión del texto. Asimismo, el lector deficiente tiene problemas para evaluar su nivel de comprensión y su grado de ejecución, a fin de estar preparado para una

evaluación, además de que en general no toma medidas remediales eficientes para corregir sus problemas.

Según Resnik (1984) existen tres tipos de esquemas de conocimiento necesarios para producir la comprensión: a) conocimiento acerca de un dominio específico; b) conocimiento acerca de las estructuras textuales; y c) conocimiento general del mundo.

Smith (1983) hace una diferencia en lo que él denomina fuentes de información esenciales en la lectura. Por un lado, están las fuentes visuales, y por otro las no visuales. “La información visual se refiere a los signos impresos en un texto, que se perciben directamente a través de los ojos. La información no visual se refiere al conocimiento del lenguaje en que está escrito el texto, al conocimiento del tema o materia de que se trata, etcétera”.

El sujeto, cuando lee, hace uso de ciertos conocimientos precedentes y estructurados; también aplica algunos procesos automáticos y algunos otros conscientes y deliberados.

Al respecto, Afflerback (1990: 56) cita a LaBerger y Samuels y a Shiffrin y Schneider, quienes dicen: “Cuando los procesos mentales se emplean con mucha frecuencia llegan a automatizarse”, y a Ericson y Simon quienes completan: “Una vez automatizados, son más eficaces pero menos accesibles”.

Vidal-Abarca y Gilabert (1991) explican la lectura de la siguiente forma:

La lectura se puede explicar a partir de dos componentes según Perfetti. El primero de ellos es... el acceso léxico, es decir, el proceso de reconocer una palabra como tal... y el segundo de los componentes es la comprensión, en el cual se distinguen dos niveles: El nivel más elemental es el de la comprensión de las proposiciones del texto... Este primer nivel de comprensión, junto al primer componente que hemos denominado acceso léxico, se conocen con el nombre de microprocesos y se realizan habitualmente de forma automática en la lectura fluida... El segundo nivel, o nivel superior de comprensión, es el de integración de la información suministrada por el texto. Consiste en ligar unas proposiciones con otras para formar una representación coherente de lo que se está leyendo tanto dentro de la frase, como dentro del párrafo o del texto entendido como un todo. Este nivel ha de ser necesariamente consciente, no automático, y a él deben estar dedicados la mayor parte de los recursos cognitivos del sujeto en la lectura fluida. Es lo que se conoce con el nombre de macroprocesos.

Meyer (1985), Armbruster, Anderson y Ostertag (1987) y Vidal-Abarca (1989) concuerdan en afirmar que los lectores que usan la estrategia de emplear la estructura del texto comprenden y recuerdan más ideas importantes que aquellos que no utilizan dicha estrategia.

Mediante la estrategia estructural se conseguirá formar una representación organizada del contenido del texto que podrá ser almacenada en la memoria a largo plazo. Posteriormente estará en disposición de recuperar más fácilmente esta información almacenada gracias a la adecuada codificación que se ha efectuado (Vidal-Abarca y Gilabert, 1991: 59).

Vidal-Abarca y Gilabert reconocen que cuando un texto tiene una buena estructura se recuerda más cantidad de información y explican por qué la buena estructuración de los textos favorece el recuerdo de la información más importante:

La explicación psicológica que se da a este hecho es que los textos bien organizados producen una representación integrada del contenido del texto en la memoria del lector. Es decir, se favorece la formación de la macroestructura textual, lo cual es una condición necesaria para los procesos de alto nivel, tales como las inferencias, el resumen, o el aprendizaje de la información más importante (*ibíd.*: 42).

Las últimas investigaciones realizadas sobre ideas principales, incorporan datos que prueban la existencia de una organización jerárquica en las ideas de un texto, así como la estrecha relación entre la información importante de un texto y su estructura (Chou Hare y Bates Bingham, 1990: 189).

Respecto a la organización, Gagné dice: "La organización aumenta enormemente la facilidad para recordar el material... los datos demuestran que se obtienen grandes ventajas con la organización" (1991: 148). También plantea que "La organización es el proceso de dividir un conjunto de información en subconjuntos indicando la relación entre los subconjuntos" (*ibíd.*: 145).

Chou Hare y Bates Bingham explican que, según Meyer,

Tradicionalmente se ha identificado la idea principal con la idea o enunciado más importante de un texto; sin embargo, son muchos los que en la actualidad comparten la opinión de que todas las ideas del texto que ocupan el lugar predominante de una jerarquía deberían denominarse ideas principales. La complejidad de los textos que hoy día manejamos parece admitir mejor la existencia de una jerarquía de ideas (1990: 175).

Aguilar y colaboradores (1993) afirman que:

La habilidad para identificar y construir ideas principales en textos expositivos es una destreza fundamental para el éxito escolar. Los estudiantes pasan gran

parte de su tiempo leyendo y aprendiendo información a partir de textos. Para lograr que este aprendizaje sea efectivo necesitan identificar o construir la idea principal de sus lecturas. No obstante, muchos estudiantes carecen de esa habilidad.

Con el fin de completar la relación entre los factores necesarios para ser un lector eficiente remitimos a una cita de Nisbet y Shucksmith

¿Qué es, pues, lo que distingue a los alumnos que aprenden bien de los que aprenden mal?... Es su capacidad de captar (consciente e inconscientemente) las exigencias de la tarea y de responder a ellas adecuadamente, es decir, la capacidad de reconocer y controlar la situación de aprendizaje... Aprender a controlar el proceso de aprendizaje implica darse cuenta de lo que uno está haciendo o ser capaz de someter los propios procesos mentales a un examen consciente y así poderlos controlar más eficazmente. Esta conciencia de los propios procesos mentales se llama metacognición... (1992: 22).

El entrenamiento o instrucción de estrategias se ha enriquecido con los aportes de las investigaciones sobre metacognición, como por ejemplo, Baumann y Schmitt, 1986; Brown, 1975, 1978, 1980, 1982; Brown y colaboradores, 1979; Flavell, 1978; Flavell y Wellman, 1977; Forrest-Pressley y colaboradores, 1985, entre otros.

La instrucción de estrategias para la lectura ha tenido avances muy significativos. En la actualidad se cuenta con procedimientos bien fundamentados, de los cuales se ha demostrado su efectividad. Estos procedimientos son producto de las investigaciones sobre el lenguaje que se han realizado bajo las teorías cognoscitivas, específicamente bajo un enfoque instruccional con orientación cognoscitiva del procesamiento de la información; éstos parten de la inducción de estrategias a través de una instrucción consistente en: a) dar la suficiente información al aprendiz sobre el significado y la utilidad de las actividades, b) modelar la ejecución de las estrategias y c) dar retroalimentación a la ejecución del aprendiz apoyados con sistemas de monitoreo.

En la evolución de la instrucción de estrategias Brown, Campione y Day (1981) describen tres tipos de entrenamiento de estrategias: el entrenamiento a ciegas, el informado y el autocontrolado. En el entrenamiento a ciegas, los estudiantes son inducidos a usar una estrategia sin una comprensión concurrente del significado de esta actividad. En el entrenamiento informado, un nivel intermedio de instrucción, los sujetos son inducidos a usar una estrategia y también dan alguna información concerniente al significado de esa actividad. En el entrenamiento autocontrolado, el tercer

nivel de instrucción, los estudiantes son instruidos no sólo en el uso de una estrategia, sino también en cómo emplear, monitorear, supervisar y evaluar esa estrategia.

Brown (1980) resume este entrenamiento de la siguiente forma: “Los sujetos deben saber cuándo utilizar una estrategia; tienen que ser capaces de analizar una tarea para determinar qué estrategia de las de su repertorio corresponde a la situación, tienen que ejecutar la estrategia y determinar su eficacia”.

Baumann y Schmitt (1986) proponen organizar la instrucción en cuatro pasos principales, en los que incluyen los tres tipos de conocimiento que debe tener el aprendizaje de una estrategia: conocimiento declarativo que se refiere al qué de la instrucción de comprensión —una simple descripción o definición de la destreza o estrategia—; conocimiento procedimental, que incluye el cómo —de qué manera opera la destreza o estrategia y cómo usar varios pasos o procedimientos que son parte de la estrategia—; conocimiento condicional que comprende el cuándo y dónde de la instrucción de comprensión —en qué momento la estrategia es importante y dónde debe ser o no usada.

Los cuatro pasos propuestos para la instrucción de destrezas de comprensión son los siguientes (cada uno de los cuales contesta una cuestión de las ya descritas anteriormente):

Paso 1. Qué es la destreza o estrategia de lectura (en qué consiste). Este primer paso conlleva conocimiento declarativo —el maestro explica a los estudiantes qué es y en qué consiste la estrategia de lectura—. Esto puede ser en forma de una definición o descripción, o incluir un ejemplo del uso de la destreza. El primer paso establece directamente a los estudiantes qué incluye la instrucción.

Paso 2. Dónde es importante emplear la estrategia de lectura. Éste se refiere al conocimiento condicional —el maestro explica al estudiante dónde es importante y cómo debe hacerse para mejorar la lectura.

Paso 3. Cómo usar la estrategia de lectura. Incluye conocimiento procedimental y consiste de instrucción directa en el uso de la estrategia —el maestro explica, muestra, modela o demuestra cómo operar la estrategia de lectura.

Paso 4. Cuándo debe ser usada la estrategia. El paso final incluye más conocimiento condicional —el maestro explica bajo qué condiciones debe ser usada la estrategia (*idem*).

Un modelo acorde con este nuevo enfoque es el de Duffy y Roehler. Para estos autores la instrucción directa significa “un tema didáctico central, una secuenciación precisa del contenido, una alta implicación del alumno, un cuidadoso control del profesor y una retroalimentación correctiva específica por los estudiantes” (1982).

El profesor, dentro de este modelo, dice a los estudiantes cómo ejecutar las estrategias requeridas, proporciona explicaciones explícitas acerca de la ejecución de los procesos componentes y da una información detallada sobre cuándo y cómo aplicar las estrategias. Incluye, asimismo, ejemplos concretos, modelado y práctica a partir de una planificación cuidadosa de las explicaciones y demostraciones (Pressley *et al.*, citados por Vidal-Abarca y Gilabert, 1991).

Baumann (citado también por Vidal-Abarca y Gilabert, 1991) ilustra este modelo mediante una secuencia de pasos que debe contemplar la secuencia instruccional:

1) Introducción. Se comunica a los estudiantes el objetivo de la lección y se les explica la utilidad que ha de tener para ellos la adquisición de la habilidad que se propone.

2) Ejemplo. Esta fase constituye una prolongación de la anterior y consiste en mostrar una parte del texto con el que se ha de realizar la instrucción, en el que se contemple la habilidad-objeto de la instrucción, con el fin de que los sujetos entiendan prácticamente la explicación previa.

3) Instrucción directa. Es la fase central de la instrucción. En ella el profesor modela ante los alumnos la estrategia que han de adquirir los estudiantes proporcionando todos los pasos de la estrategia que se pretende enseñar. En estos tres pasos la responsabilidad cae fundamentalmente en el profesor, quien trata de proporcionar la estructura o el método al cual deben remitirse los alumnos cuando ejecuten las estrategias de forma independiente.

4) Aplicación dirigida por el profesor. Se trata de guiar a los alumnos en un ejercicio similar al que han visto ejecutar por el profesor. De esta forma, la responsabilidad comienza a ser transferida a los estudiantes, pero bajo un control del profesor que le permita asegurar el éxito de la tarea proporcionando continua retroalimentación a los muchachos.

5) Práctica independiente. La responsabilidad de la ejecución va pasando progresivamente a los estudiantes, quienes finalmente deberán ser capaces de ejecutar la tarea de forma independiente.

Vidal-Abarca y Gilabert (1991) también desarrollan un “programa para mejorar la comprensión y el aprendizaje de textos”. En él exponen “las direcciones y principios que deben orientar la instrucción actual en comprensión lectora dentro del enfoque cognitivo”. Estos autores “hacen referencia a dos aspectos: el contenido de la instrucción y los procedimientos metodológicos por los que ha de regirse la enseñanza”.

En cuanto al contenido de la instrucción dan las siguientes directrices: primero, facilitar el desarrollo de esquemas de conocimiento de los sujetos que los capacitan para comprender adecuadamente los diferentes tipos de

texto; y segundo, desarrollar estrategias metacognitivas. Y en lo que toca a los procedimientos metodológicos que han de orientar la enseñanza nos dicen: primero, proporcionar objetivos claros a los estudiantes; segundo, el profesor ha de modelar las operaciones cognitivas que realizarán los alumnos; tercero, la instrucción se ha de realizar en contextos reales, de forma que se favorezca la generalización a situaciones ordinarias de enseñanza-aprendizaje; cuarto, el profesor debería proporcionar retroalimentación sobre los procesos de comprensión y quinto, proporcionar una retroalimentación que favorezca la motivación y las atribuciones de los alumnos hacia el logro.

Finalmente desde la perspectiva cognoscitiva, Rojas-Drummond y colaboradores desarrollan un programa de entrenamiento para

[...] inducir a los niños e instruirlos en el uso de estrategias generales de solución de problemas, así como en estrategias específicas para la comprensión y el aprendizaje de textos orales y sobre todo escritos... las estrategias meta se introducían gradualmente con andamiaje, es decir, primero con mucho apoyo y guía por parte del experimentador y poco a poco se iba desvaneciendo éste, induciendo a los estudiantes a usar las estrategias de forma más independiente (1992).

III. MÉTODO

A. Sujetos

Los sujetos del estudio fueron profesores-estudiantes aspirantes a ingresar a la licenciatura en Educación que ofrece la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) en la Unidad Aguascalientes.

Tomamos uno de los dos grupos del curso introductorio; éste estaba conformado por 32 profesores (normalistas y bachilleres).

B. Diseño

Trabajamos con un diseño de tipo experimental, de un solo grupo con *pretest* y *postest*.

Aun cuando utilizamos un diseño de tipo experimental, el análisis de los datos fue cualitativo, ya que lo verdaderamente interesante es el resultado cualitativo producto del programa de instrucción y no tanto el resultado numérico (número de ideas recuperadas). En otras palabras, realizamos una comparación entre el antes y el después del programa de instrucción, en relación con lo que se les instruyó y los cambios cualitativos que produce

esa instrucción en los siguientes aspectos: la conceptualización y concientización de su proceso lector (conocimiento del proceso y de lo que hace en el proceso), y qué y cómo hace para diferenciar las ideas contenidas en los textos, así como para estructurar y organizar la información. Se trata de determinar la calidad de sus acciones en relación con la efectividad: de registrar su avance de un “estado x” a otro “estado y” en cuanto a su evolución hacia ser un lector eficiente de acuerdo con lo que ya hemos expuesto en los fundamentos teóricos.

C. Programa de instrucción

El programa consistió en la instrucción de tres estrategias generales y en su conceptualización a partir de la psicología cognitiva:

- estrategia metacognitiva,
- estrategia de diferenciación de ideas,
- estrategia de estructuración y organización de la información.

El objetivo esencial del programa de instrucción fue desarrollar en los profesores estrategias para el manejo y el aprendizaje de la información escrita.

Utilizamos la instrucción directa como estrategia didáctica consistente en: a) dar la suficiente información al aprendiz sobre el significado y la utilidad de las actividades, b) modelar la ejecución de las estrategias y c) retroalimentar la ejecución del aprendiz apoyados con sistemas de monitoreo.

D. Instrumentos

Los instrumentos, un pretest y un postest constan, cada uno, de un texto y un cuestionario.

Los textos contienen 430 palabras uno y 431 el otro, aproximadamente 3/4 de una cuartilla. Los tomamos de artículos de Cesar Coll contenidos en la antología del curso “Corrientes Pedagógicas Contemporáneas de la Licenciatura en Educación de la UPN” (véase anexo 1).

Primero entregábamos el texto con las siguientes instrucciones: “A continuación se le presenta un texto con el fin de que lo lea y lo estudie. Al leerlo y estudiarlo puede utilizar y realizar lo que crea conveniente, puede utilizar la hoja del texto como lo desee, incluso puede rayarlo; puede también utilizar otra hoja para escribir. Una vez que lo haya estudiado se le aplicará un examen”.

Después de considerar que habían logrado el objetivo, les pedíamos que entregaran las hojas y les dábamos un cuestionario.

En el cuestionario les pedíamos que escribieran las respuestas a las siguientes cuestiones: ¿Comprendieron el texto? Si lo comprendieron, que dijeran qué hicieron para comprenderlo. Si no lo comprendieron, que dijeran por qué. También les pedíamos que mencionaran las dificultades que tuvieron, si las solucionaron y cómo, y qué fue lo que hicieron para comprenderlo y estudiarlo.

Finalmente, recogíamos el cuestionario y les pedíamos que escribieran en una hoja lo que recordaran del texto.

Hicimos la aplicación de los instrumentos en el aula donde los aspirantes llevaron un curso introductorio a la licenciatura.

Aplicamos el pretest y el postest al total de los integrantes del grupo, pero realizamos el análisis de datos sólo con una muestra de 16 sujetos elegida al azar y por estratos. De esta forma, los 16 sujetos quedan distribuidos de la siguiente forma: cinco normalistas de primaria; tres normalistas de preescolar; tres bachilleres de primaria y cinco bachilleres de preescolar.

Con el instrumento pretendimos evaluar, por una parte, el desarrollo que tenían los sujetos en las tres grandes estrategias mencionadas anteriormente, es decir, qué estrategias o qué actividades de las estrategias realizaban y, por otra, el desempeño de cada estudiante respecto a la comprensión y el aprendizaje del texto de prueba.

1. Detección y solución de dificultades (procesos metacognitivos)

Como información clave para evaluar este aspecto, consideraron qué cuenta da el estudiante de las dificultades o problemas y, en su caso, cómo las enfrenta y las resuelve. De hecho, todo texto nos presenta dificultades que resolvemos sobre la marcha, pero esto generalmente lo hacemos de forma automática e inconsciente. Algunas dificultades pueden ser, por ejemplo, un párrafo que tuvimos que leer dos o tres veces debido a que no comprendimos una o varias palabras o porque hubo distractores; no logramos comprender porque faltan antecedentes, o sabemos poco o nada sobre el tema (conocimientos previos), o que el estado de ánimo o emocional no nos permitió concentrarnos, etcétera.

2. Diferenciación de Ideas

Evaluamos este aspecto principalmente con lo que logramos recuperar cuando les pedimos que escriban lo que recuerdan del texto, así como

de lo que realizan en el proceso de lectura, es decir, analizamos lo que recuperaron y lo que realizaron.

Cuando comprendemos un texto y nos piden que digamos o escribamos lo que entendimos, generalmente decimos o escribimos lo que VanDijk (1983) llama la macroestructura del texto o la idea principal según Baumann (1990), y que Williams (1990: 82) conceptualiza de la siguiente manera: "Una macroestructura podría describirse como aquellas proposiciones que representan la información que resumiría el texto adecuadamente".

Debemos diferenciar dos situaciones: por un lado, está aquella en la que "lo más importante" depende de lo que para cada uno "es más importante"; por otro, está la situación en la cual lo más importante no depende de lo anterior, sino de lo que el autor del texto quiere comunicarnos, es decir lo más importante es la idea central que nos quiere decir.

En otras palabras, lo más importante no depende de la subjetividad del lector, sino de lo que objetivamente el autor del texto quiere comunicar, lo que llamamos idea principal.

3. Estructuración y organización de la información

Evaluamos este aspecto con los resultados o los productos de sus acciones en el proceso, y con el producto al escribir lo que recordaron; por ejemplo, escribir, elaborar diagramas, cuadros, red conceptual, etcétera.

Otro aspecto que evaluamos es la estructuración y la organización de la información. Los hallazgos científicos en esta área de la psicología desde un enfoque cognoscitivista, y más específicamente de la teoría del procesamiento de la información, nos dicen que la forma más efectiva para almacenar y después recuperar con mayor facilidad la información es estructurándola y organizándola. "La organización aumenta enormemente la facilidad para recordar el material... los datos demuestran que se obtienen grandes ventajas con la organización" (Gagné, 1991: 148).

IV. RESULTADOS

Si llevamos a cabo un análisis cuantitativo de datos del pretest en comparación con los obtenidos en el postest, debemos esperar que haya una diferencia en favor del postest. En realidad, los datos cuantitativos de este estudio no nos dicen gran cosa, además de que se puede objetar, por ejemplo, que la ganancia puede deberse a diversos factores, como el simple hecho de estar en una situación diferente, en la que se está tratando un tema especial de una forma diferente o se le está dando particular atención.

Por consiguiente, los resultados que describimos a continuación son analizados cualitativamente.

Realizamos el análisis con base en los objetivos de la investigación, esto es: a) determinar los cambios en las estrategias de los sujetos como producto de la instrucción y b) determinar la relación entre el uso de estrategias y la comprensión y aprendizaje manifestados en la recuperación de la información. Esto con el objetivo de determinar la efectividad del programa de instrucción y desarrollar estrategias para la comprensión y el aprendizaje de la información escrita.

El primer aspecto que analizamos fue el tomar conciencia de lo que se hace cuando se lee, de los factores que intervienen en el proceso, de los procesos cognitivos que se utilizan y de las dificultades que se presentan al leer el texto para ser comprendido, de lo que se hace para afrontarlas, de la efectividad de sus acciones; es decir, de evaluar el resultado del empleo de sus acciones o estrategias.

El siguiente aspecto que analizamos es el referente a la diferenciación de ideas y a la detección de las ideas principales.

Finalmente, el tercer aspecto fue el referente a la organización de la información.

También, en punto aparte, analizamos el almacenamiento y la recuperación de la información, es decir un aspecto relacionado directamente con el aprendizaje.

Con base en un análisis de los aspectos anteriores, primero mostramos los datos de uno de los sujetos en los que se manifiestan con claridad dichos aspectos.

<i>Preguntas del instrumento</i>	<i>Respuestas en la preprueba</i>	<i>Respuestas en la posprueba</i>
1. Si el texto le fue difícil de comprender conteste las siguientes preguntas: a) Explique ¿por qué le fue difícil?	Porque utiliza un lenguaje un poco redundante y palabras de significados más estudiados.	
b) Si pudo resolver esas dificultades, explique cómo lo hizo	Tratando de descifrar un significado o buscando un sinónimo	
c) Si no pudo resolverlas, explique por qué no pudo resolverlas		

2. Si el texto le fue fácil de comprender, explique por qué se le facilitó su comprensión		Porque identifiqué el tema y lo que se dice de él
3. Describa todo lo que hizo para leerlo, comprenderlo y estudiarlo	A cada párrafo le di primero dos leídas para tratar de comprender la idea, después lo leí todo y empecé a subrayar las ideas que me parecieron que eran las objetivas, o sea las ideas que nos hacían comprender el tema.	Identifiqué el tema y todo lo que se dice de él, subrayando lo que a mi juicio eran las ideas principales, después las junté y traté de sacar una conclusión con base en esas ideas.
4. Para que sea efectiva la lectura de un texto ¿qué condiciones y factores deben cumplirse?	Utilizar un lenguaje común y no ser tan rebuscada	Tener antecedentes del texto como de la manera de obtener ideas principales.
5. Qué tanto (en porcentaje de 0 a 100) cree que comprendió del texto	Quizá 80%	Un 100%
6. Escriba todo lo que comprendió del texto	El texto nos habla de lo que es la educación en toda nuestra sociedad, de la manera que se emplea para enseñarnos que no sólo es cuestión de darnos los medios y los materiales, sino de alimentar todo esto con nuestras ideas, ya que según los conocimientos que se tengan de cada estudio, es como seremos aceptados en nuestra sociedad y acomodados en grupos según los conocimientos	Comprendí que se generan discrepancias en cuanto a las funciones de la educación escolar, al afirmar que no sólo tiene la función de promover el desarrollo del niño, sino que también tiene la función de promover conocimientos específicos, ya que al final provocan un menosprecio de la educación escolar
6. ¿Qué hizo para recordar lo que comprendió?	Vi en mi mente el texto y traté de recordar los puntos importantes a la vez que lo interpretaba a mi manera.	Traté de recordar las ideas principales que sustraje del texto.

Es importante decir, además de lo anterior, lo que este sujeto realizó tanto en la preprueba como en la posprueba. En la preprueba dice haber subrayado las ideas que le parecieron eran las objetivas. Al remitirnos al texto se observó que lo subrayado no correspondía a las ideas principales; en cambio, lo subrayado en la posprueba sí correspondía a las ideas principales del texto. Además, en la posprueba escribió las ideas principales y las organizó en un cuadro, actividad que no realizó en la preprueba.

Las preguntas del instrumento fueron planteadas con el fin de determinar el conocimiento y la conciencia que tiene el sujeto de sí mismo y de sus procesos en relación con la lectura.

Por ejemplo, en las respuestas dadas a las preguntas se puede observar la conciencia que tiene de los procesos y estrategias que realiza en la lectura.

En el sujeto analizado las respuestas dadas en la preprueba manifiestan poca conciencia de las estrategias y los procesos; por otra parte, sus conocimientos sobre la lectura y los procesos son muy elementales, en cambio, en las respuestas dadas en la posprueba se observa mayor conciencia y conocimiento de los procesos que lleva a cabo en la lectura.

En cuanto a lo fácil o difícil que le pareció el texto, en la preprueba alcanza a reconocer dificultad sólo en el nivel del lenguaje utilizado; en cambio, en la posprueba el texto no le parece difícil porque está seguro que pudo identificar las ideas principales y, por consiguiente, la idea principal de todo el texto (véase en el cuadro la respuesta 6 y en el anexo el texto de la posprueba).

Lo anterior nos confirma que al conjugarse las tres grandes estrategias, es decir, un desarrollo metacognitivo en relación con la lectura, la identificación de las ideas principales y el organizar la información nos dará un resultado de efectividad en la lectura y el aprendizaje de la información escrita.

Estos resultados son los de un sujeto en el cual la instrucción tuvo efectos positivos, pero esto no sucedió en todos; de hecho fueron solamente cuatro las personas en las que se pudo apreciar efectos significativos.

Además de estos resultados, a continuación presentamos datos del total de la muestra analizada.

Para ordenar los resultados planteamos la siguiente cuestión ¿Qué fue lo que hicieron con y en el texto?

Para dar respuesta a esta cuestión nos valdremos de los siguientes cuadros que agrupan los datos recogidos de la preprueba y la posprueba, y que nos dan una visión de los cambios registrados.

Cuadro comparativo de acciones generales realizadas en la preprueba y en la posprueba

<i>Acciones realizadas</i>	<i>Cantidad de sujetos que realizaron la acción</i>	
	<i>Preprueba</i>	<i>Posprueba</i>
Leer dos o más veces	16 (todos)	16 (todos)
Subrayar	16 (todos)	16 (todos)
Transcribir	7	2
Organizar la información	1	7

En este cuadro se puede apreciar que, antes de la instrucción, sólo un sujeto utilizaba la estrategia de organizar la información; este número aumentó a siete después de haber recibido la instrucción.

Cuadro comparativo de acciones realizadas por cada uno de los sujetos en la preprueba y en la posprueba, además de las acciones de leer y subrayar

Sujetos	Acciones realizadas	
	En la preprueba	En la posprueba
1	Transcribe lo subrayado	Elabora esquema
2	Escribe una conclusión	Organiza la información
3	Elabora cuadro sinóptico simple	Elabora cuadro complejo
4		
5		
6	Transcribe, elaborando resumen	Escribe las ideas principales
7	Utiliza un solo tipo de subrayado	Utiliza dos tipos de subrayado
8		
9	Transcribe lo subrayado	Elabora esquema
10	Transcribe lo subrayado	Elabora cuadro
11	Transcribe lo subrayado	
12		Elabora esquema
13	Transcribe lo subrayado	Transcribe lo subrayado
14		Elabora esquema, síntesis y conclusión
15		
16	Transcribe lo subrayado	Elabora esquema

Con base en el análisis de la información de todos los sujetos en los tres aspectos elaboramos un patrón de niveles de desempeño. En éste se conjugan los diferentes aspectos de la instrucción, esto es, lo relacionado con un desarrollo metacognitivo, con la diferenciación de ideas y con la organización de la información.

Este patrón tentativo consiste en los siguientes niveles de desempeño:

Patrón de niveles:

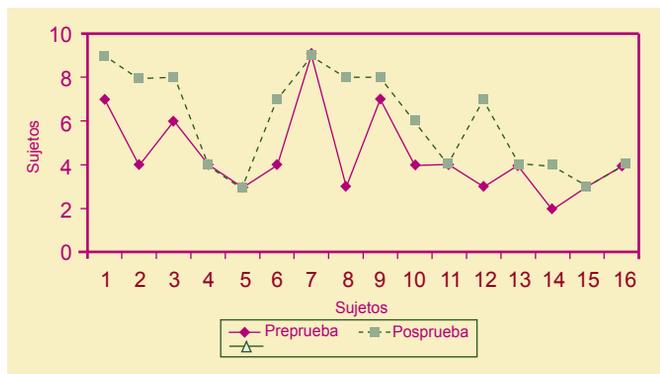
Nivel 1. Leer y volver a leer dos o más veces, sólo repaso como única estrategia.

- Nivel 2.* Leer y volver a leer dos o más veces más subrayar palabras o frases, o subrayar casi todo. Hay poco o nada importante o todo es importante; no hay diferenciación de ideas, ni siquiera en un nivel subjetivo de diferenciar lo más importante de lo que no lo es (en ambos casos no existen elementos para organizar).
- Nivel 3.* Subrayar lo “más importante” o de “mayor interés” sin una organización o representación gráfica o mental.
- Nivel 4.* Subrayar lo “más importante” y llevar a cabo una incipiente organización gráfica, como por ejemplo transcribirlo; o subrayar a manera de resumen lo “más importante”, que además puede ser transcrito.
- Nivel 5.* Subrayar lo “más importante” y además llevar a cabo una clara organización gráfica (a partir de la cual se da por consecuencia una representación mental).
- Nivel 6.* Subrayar las ideas principales sin llevar a cabo una organización gráfica o mental.
- Nivel 7.* Subrayar las ideas principales y realizar una incipiente organización gráfica, como por ejemplo transcribirlo; o subrayar a manera de resumen las ideas principales, que además pueden ser transcritas.
- Nivel 8.* Subrayar las ideas principales y además llevar a cabo una clara organización gráfica (a partir de la cual se da por consecuencia una representación mental).
- Nivel 9.* Subrayar las ideas principales además de llevar a cabo una organización mental.
- Nivel 10.* Leer sin subrayar. Realizar mentalmente una identificación de las ideas principales y también una organización mental.

Tomando como base este patrón evolutivo se ubica a los sujetos en el nivel correspondiente y se realiza una comparación de los niveles de los sujetos antes de la instrucción en relación con los alcanzados después de la instrucción.

Para explicar los resultados nos apoyaremos en la siguiente gráfica, en la cual se puede observar algunos cambios de la preprueba a la posprueba.

Niveles alcanzados por cada sujeto en la pre y la posprueba



En esta gráfica se puede observar que hubo sujetos en los que no se dio ningún cambio de la preprueba a la posprueba, como los 4, 5, 7, 11, 15 y 16. En cambio, hubo sujetos en los cuales se dio un cambio muy significativo como los 2, 6, 8 y 12 y otros en los que hubo un cambio pequeño, pero cambio al fin, como se observa en los sujetos 1, 3, 9, 10 y 14.

Si nos remitimos a la descripción de los niveles podremos apreciar en qué consisten los cambios que se aprecian en la gráfica.

Detrás de estos cambios existe lo siguiente. Entre los que no se gestó cambio o que el cambio fue muy pequeño se encuentran aquellas personas que, de entrada, ya tenían un alto desempeño como es el caso de los sujetos 1, 3, 7 y 9; en éstos, el programa de instrucción les sirvió sobre todo en el aspecto metacognitivo o sea, para entender, explicarse y, en cierta forma, autorregular sus acciones, estrategias y procesos. En cambio, a los sujetos 4, 5, 11, 15 y 16 que de entrada se encuentran en niveles bajos, el programa de instrucción no logró afectar el aspecto metacognitivo, no alcanzaron a tomar conciencia de los aspectos mencionados y, por lo tanto, no lograron aplicar las estrategias. Este resultado nos es sumamente significativo puesto que el programa se diseñó pensando en los sujetos con mayores dificultades para comprender y aprender de los textos, y fue en los que no se dio el cambio esperado. Gracias a este estudio sabemos qué se debe hacer para que este programa de instrucción sea efectivo en

aquellos estudiantes que tienen mayores dificultades en el aprendizaje a través de los textos. Esto es, dar mayor tiempo, sobre todo en la parte de práctica guiada, con más y variados ejercicios.

Además de los descritos anteriormente, se observaron otros cambios en el discurso:

- Amplían sus conceptualizaciones de lectura, de su proceso y de las estrategias, pasando de conceptualizarlos como un proceso simple y un tanto mecánico, a un proceso complejo y más elaborado.
- Amplían su repertorio verbal en cuanto al proceso de lectura.

V. CONCLUSIONES

Ya vimos que el programa no tuvo los mismos efectos en todos los sujetos del estudio; en algunos se observaron grandes progresos, en otros se gestaron cambios moderados y, finalmente, en algunos no se observaron cambios sustantivos. Sin embargo, creemos que a todos les sirvió de diferente forma; a los sujetos que desde un principio ya tenían estrategias desarrolladas les sirvió para comprender mejor el proceso y darse cuenta (estar conscientes, tener conciencia) de lo que implica la lectura, la comprensión y el aprendizaje de la información escrita. Quienes más se beneficiaron fueron aquellos que en un principio aplicaban ciertas estrategias comunes, no muy efectivas, ni muy desarrolladas; estos sujetos lograron aplicar con éxito las estrategias tratadas en el programa de instrucción, lo que se vio reflejado en la prueba de recuperación de la información, donde lograron rescatar las ideas principales. En quienes no se apreciaron grandes avances fue en aquellos sujetos que entraron con un bajo nivel de desarrollo de estrategias y poco conocimiento acerca del proceso de lectura.

Desde luego que hubo otros sujetos en los que no se lograron cambios debido a otros factores, como por ejemplo quien no mostró interés o pudo creer que ya no había nada nuevo que aprender, o quien se considera un estudiante eficaz.

No debemos olvidar que en estos procesos de lectura y de aprendizaje intervienen variables o factores de los sujetos como los conocimientos previos, el interés, la motivación, el nivel de desarrollo en la lectura, y de los procesos metacognitivos, etcétera.

Por otra parte, pudimos apreciar que quienes consiguen organizar la información logran mayor efectividad; pero también logramos identificar que para poder organizar la información, es necesario tener antes las ideas que se van a organizar.

Un aspecto que no podemos dejar de lado es el referente al cambio que se dio en cuanto al discurso y al uso de conceptos relacionados con el contenido de la instrucción. Al respecto podemos decir que todos los sujetos conocen más sobre qué es la lectura.

Si partimos de las “estrategias” que utilizaron todos los sujetos analizados, como es leer, volver a leer y subrayar, vemos que son dos “estrategias” o acciones que se emplean cuando se trata de estudiar y aprender la información contenida en los textos, pero estas actividades tendrán diversos grados de efectividad en cada sujeto, que dependerán, como ya dijimos, de diferentes variables o factores referentes al mismo, entre ellos del conocimiento que se tenga de sí mismo y de la efectividad de sus procesos en relación con la lectura y del aprendizaje. En este sentido, hay quienes realizan la actividad sólo porque aprendieron que se utiliza para estudiar y aprender; nótese que le llamamos actividad y no estrategia, ya que la estrategia implica planear y ejecutar para llegar a un fin, lo que lleva implícito una conciencia de lo que se tiene, qué y cómo se debe hacer para tener éxito; qué es lo que hace quien realiza esto mismo y logra un resultado positivo en la comprensión y el aprendizaje.

Otra de las estrategias que algunos llevan a cabo es la referente a transcribir información del texto; de entrada esta transcripción implica haber realizado con anterioridad una selección de la información. Debemos decir que la transcripción tiene cierta efectividad en el almacenamiento y recuperación de la información, debido a que lleva implícita una forma un tanto rudimentaria de organizarla. Podemos enriquecer esta actividad de transcripción si se aprende a identificar y seleccionar las ideas principales y a utilizar una forma más representativa de las ideas.

Con base en todo lo anterior, sugerimos que se debe proceder diferencialmente para cada grupo de estudiantes; si se trata de aquellos con deficiencias en las estrategias para la comprensión y el aprendizaje se deberá poner mayor énfasis en la parte de práctica con más tiempo y más ejercicios. Ahora bien, si por el contrario se trata de estudiantes con un desarrollo alto en sus estrategias de comprensión y aprendizaje, se hará mayor hincapié en la parte explicativa y teórica de las estrategias, y finalmente si se trata de estudiantes con un desarrollo medio en cuanto a sus estrategias, se pondrá mayor dedicación en supervisar y retroalimentar su ejecución; en todos los casos sin descuidar los demás momentos de la instrucción directa.

Otro de los aspectos que debemos modificar es el relacionado con la forma de evaluar la comprensión y el aprendizaje. El procedimiento utilizado fue el recuerdo libre; en éste, pueden estar implicadas capacidades y habilidades que pueden estar o no desarrolladas en los sujetos como, por ejemplo, la capacidad de memoria, análisis y síntesis, la facilidad de

expresión, escritura y redacción. Tal vez lo mejor sería plantear, por ejemplo, algunas preguntas de inferencias o de paráfrasis.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFFLERBACK, P. P. “¿Qué hacen los buenos lectores cuando el texto no enuncia la idea principal?”, en J. F. Baumann. *La comprensión lectora*, Madrid, Visor, 1990.

AGUILAR, J., Peña, L., Sarmiento, C. y Pacheco, J. “Efectos de un adiestramiento para identificar o elaborar la idea principal de un pasaje expositivo”, en *Revista latina de pensamiento y lenguaje*, vol. 1, núm. 2, 1993, pp. 233-240.

ARMBRUSTER, B. B., Anderson, T. H. y Ostertag, J. “Does text structure/ summarization instruction facilitate learning from expository text?”, in *Reading Research Quarterly*. xxiv, 1987, pp. 331-346.

BAUMANN, J. F. y M. C. Schmitt. “The what, why, how and when of comprehension instruction”, en *The Reading Teacher*, marzo, 1986, pp. 640-646.

BAKER, L. y A. L. Brown. “Cognitive monitoring in reading”, en J. Flood (ed.). *Understanding Reading Comprehension*, Newark, International Reading Association, 1984.

BROWN, A. L. “The development of memory: Knowing, Knowing About Knowing, and Knowing how to know”, en H. W. Reese (ed.). *Advances in Child Development and Behavior*, vol. 10, Nueva York, Academic Press, 1975.

_____. “Knowing when, where, and how to remember; A problem of metacognition”, en R. Glaser (ed.). *Advances in instructional psychology*, Hillsdale, N. J., Erlbaum, 1978.

_____. “Metacognitive development and reading”, en R. J. Spiro, B. Bruce y W. F. Brener (eds.). *Theoretical issues in reading comprehension*, Hillsdale, N. J., Lawrence Erlbaum Associates, 1980.

_____. “Learning to learn how to read”, en J. Langer y T. Smith Buke (eds.). *Reader Meets Author, Bridging the Gap: A Psycholinguistic and*

Social Linguistic Perspective, Newark, International Reading Association, Del Publishing, 1982.

BROWN, A. L., J. C. Campione y C. R. Barclay. "Training self checking routines for estimating test readiness: Generalization from list-learning to proce recall", en *Child Development*, 50, 1979, pp. 501-512.

BROWN, A. L., J. C. Campione y J. D. Day. "Learning to learn: On training students to learn form texts", en *Educational Researcher*, febrero, 1981, pp. 14-21.

CHOU Hare, V. y A. Bates Bingham. "Enseñar a comprender la idea principal: alternativas a la repetición de actividades" en J. F. Baumann. *La comprensión lectora*, Madrid, Visor, 1990.

DUFFY, G. G. y L. R. Roehler. "The illusion of instruction", *Reading Research Quarterly*, 17, 3, 1982, pp. 438-445.

FLAVELL, J. H. "Metacognition", en E. Langer (chair). *Current perspectives on awareness and cognitive processes*. Symposium precall, Child Development, 50, 1978, pp. 501-512.

FLAVELL, J. H. y H. M. "Wellman Metamemory", en R. V. Kail Jr. y J. W Hagen (eds.). *Perspectives on the Development of Memory and Cognition*, Hillsdale, N. J., Erlbaum, 1977.

FORREST-PRESSLEY, D. F., G. E. Mackinnon y T. Gary (eds.). *Metacognition Cognition and Human Performance*, vol. 2, Instructional Practices, Nueva York, Academic Press, 1985.

GAGNÉ, E. *La psicología cognitiva del aprendizaje escolar*, Madrid, Visor, 1991.

MEYER, B. J. F. "Prose Analysis: Purposes, Procedures and Problems", en B. K. Britton y J. B. Black (Eds.). *Understanding Expository Text*. Hillsdale, N. J. Lawrence Erlbaum Associates, 1985.

NISBET, J. y J. Shucksmith. *Estrategias de aprendizaje*, México, Santillana, 1992.

RESNICK, L. B. "Comprehending and Learning: implications for a cognitive theory of instruccion", en H. Mandl, N. L. Stein y T. Trabaos (eds.). *Learning and comprensión of text*. Hillsdale, N. J. Lawrence Erlbaum Associates.

RIZO, M. y M. C. Cabrera. "La lectura en la formación de maestros: un estudio desde la perspectiva metacognitiva", en *Reportes de Investigación Educativa*. Proyectos seleccionados. III. Formación y actualización de maestros, 88-98, México, SEP, 1996.

ROJAS-DRUMMOND, S. M., L. Peña, M. Peon, M. Rizo y J. Alatorre. "Estrategias autorregulatorias para la comprensión de textos: su desarrollo y promoción en el contexto escolar", en *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*, vol. 1, 1992, pp. 11-32.

_____. "La lectura en la formación de maestros: un estudio desde la perspectiva metacognitiva", en *Cuadernos Tré*, núm. 3, 1997, pp. 28-90.

SMITH, F. *Comprensión de la lectura*, México. Trillas, 1983.

VANDIJK, T.A. *Las estructuras y funciones del discurso*, México, Siglo XXI, 1983.

VIDAL-ABARCA, E. y R. Gilabert. *Comprender para aprender*, Madrid, CEPE, 1991.

WILLIAMS, J. F. "La investigación y desarrollo educativo de las habilidades de comprensión de las ideas principales", en J. F. Baumann, *op. cit.*

ANEXO 1

Constructivismo y educación escolar¹

La educación escolar, al igual que los otros tipos de prácticas educativas vigentes en nuestra sociedad, es ante todo y sobre todo una práctica social compleja con una función, entre otras, netamente socializadora. Sintetizando al máximo, y a riesgo de simplificar en exceso, los posicionamientos en clave constructivista que surgen de este análisis pueden resumirse en unos cuantos enunciados.

La educación escolar es uno de los instrumentos que utilizan los grupos humanos para promover el desarrollo de sus miembros más jóvenes. Su especificidad respecto a otras prácticas o actividades educativas —como, por ejemplo, las que tienen lugar en la familia— reside en la creencia de que, para garantizar determinados aspectos del desarrollo de los niños y niñas en nuestra cultura, es necesaria una ayuda sistemática, planificada y sostenida que sólo es posible asegurar en la escuela. Obviamente, en la medida en que estamos ante una práctica social compleja, la educación escolar tiene otras muchas funciones, como por ejemplo la tantas veces señalada de conservar o reproducir el orden social existente. La concepción constructivista no ignora este hecho, pero entiende que la función prioritaria de la educación escolar es, o mejor debería ser, la de promover el desarrollo y el crecimiento personal de los alumnos.

Esta función de apoyo al desarrollo se cumple, o más bien se intenta cumplir, facilitando a los alumnos el acceso a un conjunto de saberes y formas culturales y tratando de que lleven a cabo un aprendizaje de los mismos. La realización de estos aprendizajes por los alumnos sólo puede ser una fuente creadora de desarrollo en la medida en que posibilite el doble proceso de socialización y de individualización; es decir, en la medida en que les permita construir una identidad personal en el marco de un contexto social y cultural determinado.

Esto es posible gracias al hecho de que el aprendizaje no consiste en una mera copia, reflejo exacto o simple reproducción del contenido a aprender, sino que implica un proceso de construcción o reconstrucción en el que las aportaciones de los alumnos juegan un papel decisivo. Es precisamente este factor de construcción o reconstrucción intrínseco al funcionamiento psicológico de los seres humanos el que permite entender por qué el aprendizaje de unos saberes culturales es, al mismo tiempo, la condición indispensable para

¹ Cesar Coll. *Constructivismo e intervención educativa: ¿cómo enseñar lo que se ha de construir?*, Corrientes Pedagógicas Contemporáneas. Antología Básica, México, UPN, 1995, p. 15.

que los alumnos se conviertan en miembros de un grupo social determinado —y por lo tanto, con unas características comunes y compartidas por todos los miembros del grupo— y una de las fuentes principales del carácter único e irrepetible de cada uno de ellos como personas individuales.

La educación escolar como práctica social y socializadora²

Afirmar que la educación escolar deberá cumplir, entre otras, la función de promover el desarrollo personal de los niños y las niñas a los que se dirige, no genera muchas discrepancias. El conflicto aparecerá, en cambio, si añadimos a lo anterior que la educación escolar cumple esta función facilitando a los alumnos el acceso a los saberes y formas culturales del grupo social al que pertenecen; es decir, promoviendo la realización de aprendizajes específicos.

El origen de esta discrepancia, y el relativo “olvido” de la naturaleza social y de la función socializadora de la educación escolar en que hemos incurrido durante mucho tiempo, tiene probablemente múltiples causas, entre las que nos limitaremos a mencionar dos.

En primer lugar, la toma de conciencia de que, en cuanto instrumento de enculturación, de transmisión de la cultura a las nuevas generaciones, “la educación tiene un papel enormemente conservador” y “contribuye poderosamente a mantener el orden social haciendo que la sociedad cambie lo menos posible con el sucederse de las generaciones” (Del Val, 1983: 17). En segundo lugar, el rechazo creciente de una concepción del alumno como mero receptor de unos saberes culturales y el rechazo asociado a una concepción del desarrollo entendido como pura acumulación de aprendizajes específicos. Ambos factores han contribuido enormemente a perfilar nuestras ideas actuales sobre la educación escolar. El primero poniendo de relieve la función “conservadora” y “reproductora” de la escuela y subrayando su más que evidente colisión con la función de promover el desarrollo de los alumnos. El segundo dando definitivamente entrada a la actividad constructiva del alumno como uno de los elementos determinantes del aprendizaje escolar.

Sin embargo, ambos factores han tenido también indirectamente otras repercusiones claras sobre el tema que nos ocupa. El primero porque, al denunciar justificadamente la función reproductora de la educación, ha llevado, en algunas interpretaciones totalmente discutibles a nuestro

² Cesar Coll. *Un marco de referencia psicológico para la educación escolar; la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza*, Corrientes Pedagógicas Contemporáneas. Antología Básica, México, UPN, 1995, p. 31.

juicio, a identificar esta función reproductora con el hecho en sí de la transmisión cultural, poniendo en entredicho el papel que juega la cultura, y la educación como instrumento de transmisión cultural, no sólo para el desarrollo de las sociedades, sino también para el desarrollo de los seres humanos individualmente considerados. El segundo porque, al rechazar de forma no menos justificada que en el caso anterior unas propuestas pedagógicas y una manera de entender la educación que reduce el papel del alumno a simple receptor de la enseñanza, ha tendido a menospreciar, sin que exista necesidad psicológica o lógica para ello, la educación escolar y al aprendizaje de contenidos culturales específicos como fuente creadora de desarrollo.