

INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS

LECTURA E INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA. EL SOPORTE COGNITIVO-MOTIVACIONAL (*)

MIGUEL A. SANTOS REGO (**)

INTRODUCCIÓN

La aptitud lectora, nadie lo discute, es una de las destrezas imprescindibles que necesita todo humano para su mejor y más profundo desarrollo educativo, cultural y aun social. Puede decirse que la lectura es una vía de desarrollo educativo básica, *sine-qua-non*, para hacer posible la misma educación y la autoeducación del sujeto humano. Por su mediación no sólo se accede al conocimiento cultural, sino que además se propulsan procesos cognitivos superiores (comprensión, interpretación...) que permiten a la niña o al niño no sólo acceder, sino también construir/reconstruir su propio conocimiento del mundo circundante (Perfetti, 1985; Perfetti y Curtis, 1986).

Parte del éxito y del fracaso que experimentan nuestros niños en las escuelas desde los primeros niveles o grados se debe a sus habilidades lectoras y a cómo son estimuladas por sus profesores. En este trabajo intentamos resaltar la importancia de las estrategias cognitivas y motivacionales para una mejora de la enseñanza de la lectura en nuestras escuelas. Pero tampoco olvidamos que el problema de muchos niños, jóvenes y adultos con pobres destrezas y estrategias lectoras trasciende lo que sucede en las escuelas, para ubicarse en la influencia ejercida, entre otras variables, por los ambientes sociales y familiares depauperados y la excesiva e incontrolada exposición a estímulos audiovisuales (Beentjes y Van Der Voort, 1988); por más que algunos de estos mismos medios hayan hecho, es justo reconocerlo, contribuciones positivas al aprendizaje lector de los niños de preescolar — pensemos simplemente en la serie *Sesamo Street*— (Chall y Conard, 1984) o sir-

(*) Este trabajo se realizó, en parte, durante la estancia del autor como *visiting scholar* en el *Institute for Research on Human Development* y en el *College of Education* de la Universidad norteamericana de Illinois en Urbana-Champaign (marzo-junio 1989), gracias a la financiación de un proyecto de investigación por la Dirección General de Investigación Científica y Técnica del Ministerio de Educación y Ciencia.

(**) Universidad de Santiago de Compostela, Profesor de «Educación y Motivación».

van de vehículo publicitario o bienintencionadas campañas institucionales de estimulación/animación a la lectura.

Creemos que la innovación en la enseñanza de la lectura pasa por una redefinición de sus metas y por la inclusión de sus componentes cognitivos y motivacionales, los cuales han de favorecer una lectura más «contextualizada» y significativa para el alumno. Además, la positiva onda expansiva que tal innovación puede generar a través de todo el currículum formativo/instructivo del niño, junto al mejor desarrollo de destrezas, estrategias y actitudes promotoras de un aprendizaje autorregulado o intrínsecamente motivado en marcos de interacción cooperativa, son ventajas incluidas.

INFLUENCIAS SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA

En términos generales, las prácticas y los modos de intervención seguidos en la enseñanza de la lectura siguen estando condicionados, cuando menos en una parte importante, por tres influencias notorias puestas de manifiesto recientemente por Winograd y Paris (1989). La primera se refiere a la enorme confianza depositada en las series de «lectura basal» para el nivel de educación básica. Estos programas tenían —y aún tienen en muchos casos— como principal objetivo el de proporcionar una enseñanza uniforme y sistemática sobre el particular, pero con la consecuencia de promover una orientación más «mecánica» que reflexiva tanto en alumnos como en profesores. Al enseñarse separadamente y no integrada nuclearmente en el currículum del niño, lo que puede ocurrir es que los profesores enfatizan en demasía destrezas que no se conectan o fusionan significativamente con áreas o disciplinas especialmente relevantes en este sentido (lenguaje, literatura, ciencias sociales u otras), resultando así efectos desmotivadores para la lectura de esos materiales básicos. Además, tales materiales (incluidos, natural y principalmente, los dirigidos a los profesores) muy pocas veces presentan una referencia explícita e inequívoca a factores clave, como pueden ser las estrategias cognitivas que deben procurar que dominen sus alumnos. Como bien apunta Woodward (1986), el excesivo tiempo que reclama el uso de esos materiales y la direccionalidad y dependencia que generan en los docentes es algo a tener en cuenta cuando se trata de encontrar razones sólidas que expliquen la exigua creatividad que informa el proceso normalmente.

Pero sigamos con otros condicionantes históricos arriba enunciados. El siguiente que conviene señalar se localiza en el método de evaluación que se emplea en la enseñanza de la lectura. Estaremos fácilmente de acuerdo en que, aunque no siempre, sí frecuentemente, el examen —con las variantes que se quiera— se convierte en punto de mira central para ver y comprobar los resultados al final de una o varias unidades o para averiguar el nivel de lectura en pruebas de rendimiento estandarizadas. Esto, que en principio es algo normal y ligado a cualquier dinámica de enseñanza reglada, puede arrojar consecuencias negativas en el supuesto, no tan infrecuente como a veces pensamos, de que esos resultados vayan acompañados de «publicidad» (abierta o encubierta); caso, por ejemplo, de una evaluación o un informe acerca de la efectividad y/o el «buen hacer» de una es-

cuela, un profesor, etc. Pensemos también en las veces que se indagará las correlaciones de las puntuaciones con las obtenidas por los discentes en pruebas que intentan medir su coeficiente intelectual, o con sus mismos historiales académicos, pero no con la «calidad» del proceso instructivo dentro de las aulas (Cross y Paris, 1987). Ni que decir tiene, igualmente, que son contadas las ocasiones en las que de las pruebas se derivan medidas de tratamiento adecuadas para quienes manifiestan problemas más o menos graves, pero en todo caso, determinantes de posteriores déficits en su aprovechamiento escolar. Evitando las consideraciones estructurales acerca del sistema educativo y de sus desajustes operativos que inciden directamente sobre esta problemática, como sobre otras en nuestras escuelas, tal vez se pueda dar cuenta parcial del problema si reparamos en la inadecuación subyacente a ciertas rutinas evaluadoras.

Es bien sabido que, convencionalmente, la vía de medición de la comprensión alcanzada por un alumno no es otra que sus respuestas a preguntas planteadas tras la lectura de distintos párrafos; sin embargo, como asienten muchos profesores de los primeros niveles de enseñanza cuando se discuten estos aspectos de la lectura, falta atención directa a cuestiones relacionadas (como la familiaridad del niño con tales temas, relatos, historias, etc.), a las estrategias más apropiadas para la mejor comprensión de esos «pasajes», a los referentes contextuales que emanan de su contenido o —dicho genéricamente— a las «diferencias motivacionales» entre los mismos alumnos respecto de esas lecturas. De ahí que en los últimos años se haya recomendado, por parte de quienes más investigan en el campo de la lectura, la aplicación de nuevos métodos evaluativos, más próximos a lo que se sabe hoy acerca de tan complejo y sofisticado proceso de aprendizaje y desarrollo educativo. Entre otros componentes a integrar en las «nuevas» pruebas que ya se están desarrollando y aplicando experimentalmente en los Estados Unidos, se incluyen aspectos como la metacognición discente, las estrategias cognitivas que se despliegan, el conocimiento anterior relativo al contenido y la motivación de los alumnos. Winograd y Paris (1989) recogen un razonamiento básico para el diseño de nuevas pruebas en el sentido de que si, como decíamos, el «examen» condiciona lo que se hace, entonces una conclusión está servida: mejoremos la evaluación de la lectura y mejoraremos su enseñanza (ver también Johnston, 1984). Para ello habría que contar, obviamente, con la operatividad de presupuestos implícitos en tales propuestas. Desde luego, la reforma proyectada en nuestro país es una buena oportunidad en esta línea.

En tercer lugar, la orientación competitiva imperante en la mayoría de las aulas representa otro punto oscuro para una mejora de la enseñanza de la lectura; esto se hace más patente cuando se realizan agrupamientos basados en las aptitudes de los alumnos, puesto que de ahí se derivan casi siempre —mediados por las expectativas que se generan (Weinstein, 1986)— tratamientos preferenciales, por un lado (tareas o asignaciones suficientemente desafiantes para los «buenos lectores»), y riesgos de estigmatización social, por otro (caso de quienes son tildados de «pésimos lectores»). La persistencia de este tipo de agrupamientos, que dificulta enormemente una orientación comunicativa de la lectura, determina un patrón perceptivo especial en los niños, a saber, que el éxito en la lectura se «mide» no por la información alcanzada, o por el placer experimentado, sino

por la pertenencia a un «grupo»; lo cual se refuerza aún más con la distancia en las puntuaciones por parte de unos y otros alumnos en los exámenes o «controles» a los que son sometidos periódicamente. Lo peor en estas circunstancias es que muchos alumnos con «baja habilidad lectora», que no reciben la necesaria atención, autodesarrollan atribuciones desadaptativas y sentimientos de desamparo (Santos, 1989) respecto a la inevitabilidad del fracaso en su ambiente escolar (competitivo) de aprendizaje; de este modo, su opción es la inactividad permanente o el «fracaso pasivo», opción que tiene una «ventaja» desde su marco perceptual de la situación: la de no confirmar ineluctablemente su «baja capacidad», aun a pesar del esfuerzo desplegado por su parte (Covington, 1983; Butkowsky y Willows, 1980; Pinell, 1985).

Creemos que estos lastres de la perspectiva tradicional de la enseñanza de la lectura son suficientemente fuertes como para impedir los avances cualitativos que necesitan ser asumidos y comprendidos en toda su amplitud por los profesores y por los responsables oficiales de la toma de decisiones acerca de los programas. Por ello, se necesita un replanteamiento de las metas a alcanzar en esta parcela de la escolaridad infantil, acompañado por la introducción de métodos innovadores. Lo que reclama más investigación, preferentemente investigación-acción y/o investigación compartida Universidad-Escuelas de educación preescolar y básica, a cargo de profesionales sensibilizados por tal renovación y deseos de investigar y resolver problemas en colaboración con otros colegas. Esos esfuerzos no deben olvidar tampoco ni las perspectivas de investigación existentes ni el apreciable desarrollo experimentado por ésta en los últimos tiempos acerca de temas como pueden ser la lectura estratégica, el conocimiento previo, la metacognición y la estructura y la comprensión de textos (*cfr.*, correlativamente, Paris et al., 1983; Anderson et al., 1977; Brown et al., 1983; Meyer et al., 1980; Haberland y Graesser, 1985).

EL DESARROLLO DE PROCESOS COGNITIVOS Y MOTIVACIONALES EN UNA PEDAGOGÍA DE LA LECTURA

Ciertamente, la dificultad que se le puede plantear a quien no está familiarizado con esta literatura consiste en cómo integrar modelos, propuestas y recomendaciones en un todo con sentido teórico, y también funcional, en el contexto ecológico del aula (sin dejar de lado el rol básico que corresponde igualmente aquí al ambiente familiar del educando). De lo que se trata, en definitiva, es de procurar un aumento en la utilización selectiva y reflexiva por los estudiantes de estrategias que estimulen la comprensión, o lo que Winograd y Paris (1989) llaman la presencia de una «agenda cognitiva» en la enseñanza de la lectura. Pero ¿en qué se distingue esta «agenda» de otras, tal vez más tradicionales y más en uso? Fundamentalmente en que profesores y alumnos aprovechan más sus propios recursos cognitivos y personales, disminuyendo su dependencia de los que les vienen dados en forma de «paquetes» de destrezas, libros de trabajo (guías), selecciones de lecturas, etcétera. Lo que intentan algunos expertos en el momento actual es avanzar un *enfoque metacognitivo* o, si se prefiere, un modo de actuación en el que se contemple la

conciencia de su propio pensamiento por parte de los alumnos (1); puesto que a medida que lo van haciendo así, se capacitan a sí mismos para evaluar los parámetros insertos en tareas lectoras, así como los diferentes propósitos que acompañan sus lecturas. Asimismo, esto les permite un mejor conocimiento de sus propias aptitudes y de las estrategias más apropiadas; lo cual puede favorecer también una mejor selección de éstas, al tiempo que un uso más flexible de «tácticas» de comprensión y retención (Baker y Brown, 1984; Paris y Winograd, en prensa; Weinert y Kluwe, 1987). El objetivo es aumentar las posibilidades de que el alumno se vaya convirtiendo en un lector independiente. Es preciso decir en este punto que a través de los procesos metacognitivos es posible estudiar más directa y eficazmente las estrategias cognitivas a tener en cuenta en la mejora del aprendizaje educativo. El aprovechamiento pedagógico que los profesores están en condiciones de hacer con este planteamiento consiste en ayudar a que sus alumnos aprendan a aplicar estrategias útiles, tanto antes como durante y después de sus lecturas, fomentando en ellos una disposición y un trabajo o ejercicio exploratorio del texto, susceptible de activar precisamente el conocimiento, que quizá ya tengan de experiencias previas, o de reparar en palabras clave del vocabulario o, simplemente, de apurar una apreciación de conceptos que son indispensables para poder captar las ideas nucleares implícita o explícitamente presentes en el texto.

De modo similar, trabajos como los de Garner (1987) ponen de relieve cómo el hecho de controlar su propia comprensión a intervalos periódicos, hacerse preguntas a sí mismos e indagar prospectiva o retrospectivamente en un texto contribuye a que los alumnos alcancen una mayor profundidad cognitiva del material que la simple identificación y/o pronunciación de palabras; con la posibilidad adicional de que, una vez terminado su cometido formal, continúen implicados en la tarea, reexaminando el texto con objeto de comprobar su comprensión, deleitarse en la relectura de algunas partes o aspectos, resumir las principales ideas contenidas en él, etc. En definitiva, estaríamos ya dentro de una dinámica de *aprendizaje autorregulado*, por una parte del propio alumno, cuyos componentes y procesos básicos de «alertividad» (*alertness*), selectividad, «conectividad», planificación y control (mencionando los que Corno y Mandinach —1983— tienen por necesarios y suficientes para definirlo) circundan un *estado de motivación intrínseca* en el alumno (ver también Corno y Rohrkemper, 1985) y cuyos parámetros de análisis son eminentemente cualitativos (Ames, 1987; Brophy, 1983).

Creemos que, complementariamente a la optimización cognitiva que demanda la intervención (psico)pedagógica acerca del proceso de lectura, necesitamos pergeñar un «plan» motivacional que complete y dirija la trayectoria a seguir. Con ello no nos situamos en una perspectiva extremista en cuanto a los resultados esperables. El norte de dicho «plan» ha de ser, ni más ni menos, desarrollar unas mejoras actitudes hacia la lectura mediante la realización de lo que, entendemos, es perfectamente plausible hacer y lograr con una mayoría de alumnos en las es-

(1) El término «metacognición» ha sido definido como el conocimiento que tiene o va adquiriendo el sujeto acerca de su propio proceso de pensamiento y de su regulación cognitiva (Baker y Brown, 1987).

cuelas: mayor y más frecuente estimulación a la lectura, mayor satisfacción en lo que leen y mayor verbalización interactiva con sus iguales. Cumplido esto, el progreso sería cualitativamente significativo por cuanto, *de facto*, estaríamos ayudando a integrar elementos cognitivos y afectivos de indudable peso en todo aprendizaje individual. Hoy ya son minoría quienes aún no reconocen el efecto que ejercen sobre la metacognición humana componentes afectivos como las creencias, los valores, el esfuerzo percibido, etc., que van configurando gradualmente el *pattern* global autovalorativo del alumno.

En ese sentido, los modelos de autoeficacia (Bandura, 1986; Schunk, 1989) y autovalía (Covington y Beery, 1976; Covington, 1984) representan igualmente un estimable marco de referencia investigador en ese «plan» motivacional para la mejora de la lectura de nuestros educandos. Y lo mismo, lógicamente, por lo que respecta a los enfoques de motivación de logro y de atribución causal en educación (Weiner, 1986; Santos, 1989). Precisamente, una fuente de crítica notable a la enseñanza de la lectura de corte tradicional/convencional es la que centra la atención del niño y del profesor en metas de naturaleza extrínseca y con un cariz marcadamente «egotista». En este ambiente competitivo no es nada raro que muchos alumnos apenas tengan experiencias de éxito o si las tienen, que éstas sean tan efímeras que no permitan un mínimo progreso sostenido en el tiempo; lo que provoca esta situación es que los alumnos con rendimiento más bajo acrecientan su preocupación por la evitación del fracaso, en lugar de afrontar positiva y confiadamente su aprendizaje de la lectura. En otras palabras, las estructuras de meta competitivas que refuerzan abiertamente el logro de recompensas extrínsecas (grados, calificaciones en pruebas al efecto, etc.) no parece ser la mejor vía para el desarrollo y mantenimiento de pautas motivacionales independientes en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura (Ames y Ames, 1984; Johnston y Winograd, 1985; Stevens, Slavin, Farnish y Madden, 1987; Slavin, Stevens y Madden, 1988; Johnson y Johnson, 1987; Johnson et al., 1984; Wood, 1987) e incluso pueden ser una de las causas de que en muchas ocasiones se interfiera (recompensas superfluas), se disminuya o se llegue a anular la motivación intrínseca/natural del niño por la lectura y por otras actividades educativamente valiosas (Brewer, Dunn y Olszewski, 1988; Lepper, Greene y Nisbett, 1973; Lepper y Greene, 1978).

A la vista de esa investigación, creemos que ha llegado el momento de que la enseñanza de la lectura considere nuevos caminos en los que se aprecie y se fortalezca la interacción de la lectura con «otros significativos» en la vida del niño y se cuiden más las metas de tarea (*goal tasks*) dentro del proceso. Sinteticemos a continuación dos contribuciones reveladoras entre las que recoge la investigación de Winograd y Paris (1989).

La primera se debe a Wilson y Anderson (1986), los cuales, estudiando el papel que juega la lectura libre en el progreso en lectura de alumnos de enseñanza elemental o básica (grados segundo, tercero, cuarto y quinto), descubrieron que el tiempo invertido en lectura autónoma y voluntaria era el mejor predictor en cuanto a amplitud de vocabulario, desempeño en pruebas estandarizadas y buen rendimiento lector. Sin embargo, lo más destacado de la investigación es que cuando

entrevistaron a los niños que demostraban mayor avidez por tal actividad de lectura voluntaria, descubrieron que esos niños estaban insertos en «grupos de lectores» en los que se encontraban compañeros (*peers*), padres y profesores, además de otros miembros de la comunidad; es decir, su condición de «buenos lectores» no se asociaba exclusivamente al hecho de disponer, por ejemplo, de interesantes libros, sino también al espléndido contexto afectivo que rodeaba su comportamiento como lectores.

La segunda viene dada por la perspectiva defendida por Johnston y Winograd (1985) en torno a lo que llaman *aesthetic reading*. Pues bien, este «tipo» de lectura, dicen, deriva su importancia de favorecer en el niño-alumno una experiencia en lectura más próxima a la tarea que al «ego»; lo que no deja de ser enormemente relevante para el caso de aquellos alumnos que, en función de su muy baja «pericia en lectura» anterior y de los resultados cognitivo-afectivos subsiguientes, están como postrados en unas lamentables circunstancias de actividad «cuasinula» en lo que tiene que ver con una independiente implicación en tareas escolares (en esa coyuntura tampoco extraña la gama de estrategias y reacciones defensivas con las que contemplan a menudo la lectura). Dicen los citados investigadores que si conseguimos implicar «estéticamente» a estos alumnos en alguna lectura (ya sea escuchando un relato que se lee en voz alta o, mejor aún, leyendo algo que les pueda resultar agradable por su parte), entonces el éxito ya no se definirá a través de indicadores que supongan la comparación con otros compañeros, sino que esa definición se enmarcará en la misma experiencia placentera de la actividad. Por tanto, lo que cabe esperar cuando se produce esa implicación, concluyen, es un gradual desmoronamiento de las estrategias defensivas del niño y una mayor aproximación a tareas de lectura.

ALGUNAS PROPUESTAS METODOLÓGICAS EXTRAÍDAS DE LA INVESTIGACIÓN

Antes hacíamos alusión a las dificultades que se presentan en las aulas, y a los profesores que ejercen en ellas su cometido pedagógico, para realizar cambios respecto a un enfoque demasiado tradicional de la lectura (esto es, poco significativo para el niño inmerso en el proceso de su propio aprendizaje). En este sentido, esperamos que la reforma anunciada de nuestras estructuras educativas y los pasos que se prometen en favor de una mayor profesionalización de los educadores (con menor encorsetamiento burocrático y una disminución en la dependencia de programas más o menos estandarizados/uniformizados) surtan su efecto innovador también en el campo de la lectura y su estimulación —que no sólo enseña— en nuestras escuelas; y naturalmente, en la imbricación/relación de éstas con otras instancias de apoyo social, comunitario y cultural.

También nos referíamos antes a la lectura como un complejo proceso de aprendizaje humano con claras resonancias cognitivas y afectivas en el crecimiento instructivo y formativo del alumno. Para la mejora e innovación de ese proceso se ha venido proponiendo una serie de métodos y estrategias de intervención que hacen del profesor de los primeros niveles de escolaridad su destinatario privile-

giado (Winograd y Paris, 1989). Lo que pretenden tales propuestas y sugerencias emanadas de la investigación sobre el particular es, pensamos, ensanchar la perspectiva de muchos profesores y ayudarles a encontrar más alternativas y procedimientos acerca de cómo convertir a sus alumnos en lectores no sólo diestros, sino también reflexivos.

a) Modelado del comportamiento como lector

Este método puede ayudar a instalar en el repertorio personal del alumno unas más adecuadas estrategias de lectura operativa favoreciendo, al mismo tiempo, un incremento de la comprensión en el proceso. Se parte del hecho de que la observación de modelos idóneos proporciona a los educandos información y motivación que resultan claves a la hora de conseguir un escenario colaborativo en el aula, en cuyo entramado sobreviene un mejor aprendizaje. No obstante, resulta de una claridad meridiana que esto no siempre es suficiente, ni mucho menos; se necesita explicar y demostrar el valor tanto de estrategias como de procedimientos si queremos que los alumnos los usen lo más efectivamente posible y si, además, queremos que ello se traduzca en una ampliación de sus gradientes de autoeficacia personal y de motivación para el logro del éxito en esta y otras materias del currículum (Schunk, 1987).

Obviamente, la ventaja del procedimiento va más allá de la mera enseñanza de estrategias que requiere una lectura fluida; basta imaginar o, simplemente, mencionar la típica escena en la que el profesor lee en voz alta un texto, fragmento, relato, historia, etc., atemperando tonos, timbres y cadencias, como sea necesario, para convenir en que, junto a los componentes y reacciones afectivos que se van intercalando, lo que se produce es una transmisión de «información motivacional» importante por lo que supone, o puede suponer, en el entendimiento infanto-juvenil de la naturaleza, los propósitos y la «instrumentalidad» de una buena escritura y de una buena lectura. Así, en condiciones normales, es posible usar un modelado, como el que acabamos de perfilar, para mostrar al niño la utilidad que puede tener el despliegue de estrategias cognitivas; pero el requisito último se vincula a la confianza del niño en sus propias posibilidades de imitación del modelo y a la voluntad para hacerlo (Shunk, 1987; Winograd y Johnston, 1987).

b) Método explicativo directo

Los diferentes énfasis investigadores coinciden hoy, básicamente, en que la buena enseñanza depende también de que los alumnos reciban convenientes explicaciones acerca de los objetivos que se persiguen y de las estrategias cognitivas susceptibles de perfeccionar su implicación en el estudio y en el aprendizaje. Sin embargo, desgraciadamente, lo que reciben más a menudo no son tales orientaciones, cognitivamente productivas, sino más y más preguntas sobre los textos, la asignación individual de tareas y otras demandas que ocupan una parte sustancial del tiempo académico. Winograd y Hare (1988) indican que la explicación precisa

y directa del profesor puede ejercer un influjo decisivo en la adquisición discente de estrategias de comprensión escrita que marquen una diferencia; siempre, claro está, que satisfaga algunas peculiaridades y/o virtualidades inherentes, a saber, proporcionar información acerca de los procesos de pensamiento básicos, facilitar un mínimo conocimiento de cómo resolver los problemas con los que frecuentemente se encuentran los niños mientras leen, ofrecer información explícita presentada en un marco de lectura significativa para el niño y ayudar a éste a comprender la nueva información que se le presente en orden de complejidad creciente (Duffy et al., 1986).

Más difícil nos parece la cuestión del mejor modo de enseñar estrategias de comprensión a los alumnos. Una alternativa es tratar de que sean estrategias lo más «holísticas» posible, con objeto de enriquecer tanto el proceso como el previsible producto cognoscitivo; por ejemplo, el uso de metáforas, adaptadas a las circunstancias propias de cada profesor, es una vía a considerar y a explotar pedagógicamente, ya que, entre otras cosas, fomenta el diálogo interactivo entre los mismos alumnos y entre éstos y el profesor alrededor de una multitud de detalles que afloran cuando los niños dan cuenta de sus tentativas por descifrar significados, dejando al descubierto las estrategias cognitivas empleadas.

c) *Intervención de apoyo sostenido*

La intervención pedagógico-instructiva acerca de la lectura no puede alejarse, en aras de su efectividad, de las necesidades que, como persona, tiene y manifiesta el alumno. De ahí que se subraye un modo de proceder en el que se combinan elementos de ayuda sistemática, de desafío ponderado en los cometidos y de evaluación orientativa en su trayectoria hacia una lectura independiente. En su conjunto, lo que se destaca es una enseñanza basada en un permanente apoyo instructivo al niño en su singular dinámica de (auto)aprendizaje; esto es lo que en algunos círculos anglosajones de investigación se ha bautizado como «enseñanza de andamiaje» (*scaffolded instruction*) (2), identificable según los componentes prioritarios, al tiempo que, seguramente, demasiado genéricos para muchos profesionales «prácticos»: atraer la atención y el interés del alumno, reducir/adaptar la envergadura de la tarea al nivel en el que éste pueda afrontar con más expectativas los requerimientos de la tarea, mantener la activa implicación del alumno en la consecución de la meta señalada, acentuar ciertos rasgos o características de la tarea que el sujeto puede aprovechar para efectuar algún tipo de

(2) La metáfora empleada, mediante la alusión al término «andamio» (en inglés, *scaffold*), quiere decir «sistema de apoyo que es temporal y ajustable». Conviene añadir que una noción central a esta *scaffolded instruction* es el concepto formulado por Vygotski de «zona de desarrollo próximo», esto es, «la distancia entre el nivel de desarrollo real, determinado por la solución individual de problemas, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la solución de problemas bajo la dirección de un adulto o en colaboración con compañeros más capaces» (Vygotski, 1978, p. 86). Así, desde este punto de vista, como bien dicen Paris, Wixson y Palincsar (1986, pp. 109-110), el problema que se presenta en la enseñanza es justamente elegir la mejor forma en que los profesores puedan ayudar a los alumnos a moverse desde un nivel de «competencia» al siguiente, de modo que éstos sean capaces de aplicar estrategias de resolución de problemas de modo independiente.

comparación entre lo que realmente ha hecho y lo que sería deseable a nivel de «óptima» realización, procurar anular o disminuir al máximo el *stress* en las sesiones de tutoría o de interacción cara-a-cara con el niño y, por último, cuando sea preciso, completar pausadamente la tarea o explicar una solución a la misma que propulse un modo de «imitación» (naturalmente, no conductual, sino cognitiva en su estrategia de desarrollo) por parte del alumno (Langer y Applebee, 1986; sintetizado en Winograd y Paris, 1989; ver también Paris, Wixson y Palincsar, 1986).

En torno a tan genérico formato de intervención se pueden arbitrar o pensar las variantes y los pormenores que se den, pero siempre, claro está, controlando lo esencial: enseñar estrategias comprensivas con materiales de lectura. Los métodos que animan y demandan interacciones cooperativas son indudablemente recomendables; éste es el caso del método que implica un intercambio de roles, como tutor o como tutorizado, entre los alumnos (Palincsar y Brown -1984-, junto a Palincsar, Ransom y Derber -1989-, hablan de «enseñanza recíproca»). El rol de «tutor» se determina mediante la «conducción» del diálogo, el modelado de estrategias efectivas y/o la explicación de la utilidad de tales estrategias a otros compañeros (aunque lo ideal es estructurar la interacción en grupos de nivel y aptitud para la lectura heterogéneos, para el mejor aprovechamiento de la «tutoría entre iguales» -Cohen, 1986- a veces no queda más remedio que establecer «díadas» o «tríadas» más homogéneas). El rol del profesor no es otro que el de «estimulador» del debate discente, centrado en los significados del texto que están leyendo, hasta llegar a un punto en el que prácticamente no intervenga, para que sean los mismos alumnos quienes continúen intercambiando opiniones sobre tales significados de manera absolutamente independiente. Digamos también que en la «enseñanza recíproca» el diálogo se estructura normalmente de modo que se incorporan progresivamente cuatro estrategias: generación de preguntas sobre el contenido, síntesis del contenido, clarificación de puntos y predicción de un nuevo contenido o de nuevos eventos que el niño piensa que acaecerán en el transcurso del «relato». Estas estrategias representan, según Bereiter y Bird (1985), las clases de implicación estratégica comúnmente experimentadas por los «lectores» más aventajados o exitosos en la tarea (para un resumen más amplio de este procedimiento véase Palincsar, Ransom y Derber, 1989).

d) Aprendizaje cooperativo

El cuarto y último método que nos parece necesario resaltar en este trabajo alude a todo un procedimiento integral en el que, de hecho, es posible subsumir, sin dejar de enfatizar las estrategias cognitivas, los anteriormente mencionados. En los últimos quince años se ha producido una auténtica explosión investigadora en torno a los métodos cooperativos de enseñanza-aprendizaje en educación como una alternativa global a la enseñanza de tipo tradicional y a la enseñanza que prima estructuras de meta tanto competitivas como individualistas (Johnson y Johnson, 1987; Johnson et al., 1981; Slavin, 1980, 1985, 1988; Slavin et al., 1985). Si bien el aumento evidenciado en el logro de los alumnos que aprenden cooperativamente en las distintas materias del currículum es una de las principales razones es-

grimidas por muchos autores para recomendar la adopción de estructuras cooperativas en las aulas, también se han puesto de manifiesto otras ventajas que se relacionan fundamentalmente con la mejora en el proceso de socialización del alumno, con la mejora en el clima del aula y con la dinamización cognitiva que parecen propulsar la interacción y la resolución de problemas en grupos heterogéneos («tutoría entre iguales») dentro del aula (Webb, 1984, 1985).

Para Slavin (1987a), el modelo de aprendizaje cooperativo supone incluso una magnífica oportunidad para tender puentes de unión entre la *perspectiva evolutiva* —deudora de las aportaciones hechas por Piaget y Vygotski—, más volcada hacia el análisis de las interacciones estructurantes en ambientes cooperativos y la noción de conflicto sociocognitivo como motor de desarrollo humano y educativo (ver también Mugny y Pérez, 1988; Forman y Cazden, 1984), y la *perspectiva motivacional*, en la que se ubica su propia línea de trabajo, que, a diferencia de la anterior, se interesa más por las estructuras de meta o de recompensa en cuyo marco de referencia tienen lugar el trabajo, el estudio y el aprendizaje de los alumnos.

Sin embargo, a pesar de la ingente cantidad de trabajos que se han dado a conocer en la última década acerca del tema, sólo últimamente se ha comenzado a investigar explícitamente la «operatividad» del enfoque cooperativo en el aprendizaje de las habilidades instrumentales del currículum que, innegablemente, son esenciales en la enseñanza elemental, esto es, la lectura y la escritura. La primera razón de tan paradójica escasez de estudios y datos en cuanto al caso de la lectura, que nos ocupa, ha sido, según Slavin, Stevens y Madden (1988), la dificultad de reconciliar la práctica, extendidísima en las escuelas, de realizar agrupamientos homogéneos en lectura con el uso de grupos cooperativos heterogéneos. Fue precisamente en el Centro para la Investigación sobre las Escuelas Elementales y Medias de la *John Hopkins University* (Baltimore, USA) donde estos investigadores desarrollaron, a partir del año 1983, un enfoque cooperativo para el aprendizaje de la lectura y la escritura en los grados intermedios. Con tal propósito, y a la vista de la situación existente en las aulas, plantearon agrupamientos tanto homogéneos como heterogéneos (en aptitudes) dentro de la misma clase, aun a pesar de que el objetivo primario de su investigación había sido crear métodos susceptibles de ser usados en clases heterogéneas, como alternativa a los agrupamientos por aptitudes o en función, por ejemplo, de características especiales de los alumnos.

La filosofía inherente se basaba en que las diferencias individuales de cualquier clase se pueden tratar mejor dentro de aulas heterogéneas. Pero para que esto sea posible, como dicen ellos mismos, la organización escolar debe estar en condiciones de satisfacer las necesidades individuales de los alumnos, cualesquiera que éstas puedan ser (Slavin, Stevens y Madden, 1988, p. 61). Pues bien, teniendo presentes los buenos resultados que habían conseguido con un método aplicado en clases de matemáticas de los mismos cursos intermedios (*Team Accelerated Instruction*), diseñaron el programa *C.I.R.C. (Cooperative Integrated Reading and Composition* — Composición y Lectura Integrada Cooperativa), positivamente evaluado en cuanto a la mejora de destrezas de comprensión escrita y otras ha-

bilidades en el área de la lecto-escritura (Slavin, 1987b; Stevens et al., 1987; Slavin, Stevens y Madden, 1988). A continuación, como última parte de este artículo, trataremos de describir lo más fielmente posible tal método de enseñanza-aprendizaje cooperativo en el área de lectura (aunque también se refiera al área de composición escrita).

En el *programa C.I.R.C.* los alumnos son asignados a dos o tres grupos de lectura (cada grupo tiene entre ocho y quince alumnos) de acuerdo con el nivel que tengan. Dentro de cada grupo los estudiantes son distribuidos por parejas o en equipos de tres. Las parejas se integran en equipos compuestos de compañeros a partir de dos grupos diferentes de lectura. Por ejemplo, un equipo podría estar compuesto por dos alumnos del grupo de lectura superior y dos del grupo inferior. Aquellos alumnos que presentan retraso académico o necesitan educación especial en lectura se distribuyen entre los distintos equipos. Mientras que una actividad implica a todo el equipo, otras se realizan en parejas; pero incluso si trabajan de este modo, la otra pareja está disponible, por si fueran necesarios su ayuda y su estímulo. La mayor parte del tiempo los equipos trabajan independientemente del profesor, mientras éste o bien enseña a grupos de lectura extraídos de los distintos equipos, o bien trabaja individualmente con algún alumno. Los niños siguen un programa semanal de actividades, tratando de completar cada una de las tareas asignadas para ese espacio de tiempo. Las puntuaciones de los estudiantes en todos los «exámenes», composiciones y cometidos requeridos en el libro se suman para formar la puntuación del equipo. Aquellos que superan un criterio medio del 90 por 100 en todas las actividades semanales reciben una recompensa en forma de alguna denominación grupal especialmente gratificante; quienes superan un criterio que va del 80 al 90 por 100 reciben otra un poco menos elogiosa; y así sucesivamente.

Los alumnos utilizan sus lecturas normales. Éstas se introducen y discuten en grupos dirigidos por el profesor durante unos 20 minutos diarios aproximadamente. En el transcurso de esas lecturas los profesores establecen un propósito para la lectura en cuestión, introducen nuevo vocabulario, repasan el anterior, hablan acerca del relato, o historia, después de que los alumnos lo hayan leído, etc. Para presentar cada segmento del tema o lección se usan métodos estructurados. Así, los profesores emplean un procedimiento de presentación del vocabulario que exige que los niños comprendan el significado de cada palabra; usan también la lectura oral repetitiva del vocabulario para conseguir el automatismo en la decodificación de palabras claves y, naturalmente, utilizan los significados de las palabras para ayudar a introducir el contenido de la «historia». Los debates en torno al relato son estructurados para enfatizar destrezas —como la de hacer predicciones respecto a ese relato— y comprender los principales componentes estructurales del mismo. Una vez introducidos los relatos, se les plantean a los alumnos algunas actividades que tienen que hacer en sus equipos cuando no están trabajando con el profesor en un grupo de lectura. La secuencia de tales actividades es la siguiente:

a) Primero, leer el relato en silencio para leerlo a continuación en voz alta, alternándose entre sí en cada párrafo. Mientras uno lee, el otro le sigue y le corrige

cualquier error que pueda cometer su compañero/a. De este modo lo que se quiere es mejorar la decodificación y la comprensión de las narraciones por parte de los niños.

b) Se plantean preguntas relacionadas con cada historia narrativa, enfatizando aspectos gramaticales. A mitad del relato se detiene la lectura y se les pide que identifiquen los personajes, el contexto y el problema reflejado en el relato; también se les pide que predigan cómo creen que se resolverá ese problema. Al final, los alumnos responden al relato como un todo y escriben unos cuantos párrafos acerca del tema en cuestión (se les podría decir, por ejemplo, que escribiesen un final distinto). Han sido precisamente Palincsar y Brown (1984) quienes han puesto de relieve la importancia de las predicciones basadas en la información parcial con la que cuentan los niños.

c) Los alumnos reciben una lista de palabras nuevas, igualmente presentes en el relato, y deben leerlas correctamente en cualquier orden con la menor cantidad posible de dudas. Tales palabras son presentadas por el profesor al grupo de lectura para que, acto seguido, sean los mismos alumnos quienes practiquen los vocablos con sus compañeros hasta que todos sean capaces de hacerlo sin dificultades.

d) Ahora se les da una lista de palabras nuevas en su vocabulario, también presentes en el relato, y se les pide que consulten su significado en un diccionario, que expliquen la definición y que escriban una frase acerca de cada una en la que se muestre nitidamente el significado de la palabra.

e) Después de leer y debatir el relato en los grupos de lectura los alumnos sintetizan/resumen ante sus compañeros los puntos o aspectos más sobresalientes contenidos en esa historia. Los compañeros disponen en ese momento de una relación de elementos esenciales incluidos en el relato que les sirve a modo de «comprobante» respecto a la calidad o adecuación de los resúmenes o síntesis presentados. Sobre este punto, Slavin et al. (1988) citan el estudio, sustentado por el modelo de «aprendizaje generativo», de Doctorow, Wittrock y Marks (1978) para documentar empíricamente la importancia que para la estimulación de la comprensión y la retención del material tiene la realización de síntesis o resúmenes inmediata o meditadamente después de su lectura por los educandos.

f) Los estudiantes se examinan entre sí al comienzo de cada semana en base a una lista de palabras y, a partir de ahí, trabajan el resto de la semana ayudándose mutuamente a dominarla. Para ello utilizan una estrategia de «lista de desaparición», en la que hacen nuevas listas con las palabras que han fallado en cada «evaluación»; hasta que la lista desaparece y pueden volver a la lista completa; repitiendo el proceso tantas veces como sea necesario.

En función de las actividades que hayan completado y de los criterios que hayan satisfecho en la realización de las tareas incrementarán los alumnos sus expectativas día a día. De todos modos, lo que sí pueden hacer, por supuesto, es trabajar a su propio ritmo y, si las circunstancias se lo permiten, terminar antes las

actividades mencionadas; en cuyo caso dispondrían de más tiempo para la lectura independiente.

Señalemos, como última nota importante de esta apretada descripción del programa C.I.R.C., que los alumnos realizan una prueba de comprensión acerca del relato/historia/narración en la que tienen que escribir frases en sentido claro alrededor de cada palabra del vocabulario. El profesor les solicita, asimismo, que lean en voz alta la lista de palabras. En este colofón evaluativo ya no se permite, sin embargo, la ayuda mutua entre los alumnos y tanto las puntuaciones individuales en la prueba como las evaluaciones de lo que han escrito acerca del relato se convierten, por fin, en componentes principales de las calificaciones que reciben semanalmente los equipos de alumnos.

BIBLIOGRAFÍA

- Allington, R. L. «The reading instruction provided readers of differing reading abilities». *Elementary School Journal*, 88, 1983, pp. 548-558.
- Ames, C. «The enhancement of student motivation» en M. Maehr y D. A. Kleiber (Eds.) *Advances in Motivation and Achievement* (vol. 5), Greenwich, JAI Press, 1987, pp. 123-148.
- Ames, C. y Ames, R. «Goal structures and motivation». *The Elementary School Journal*, 85 (1), 1984, pp. 39-52.
- Anderson, R. C. et al. «Frameworks for comprehending discourse». *American Educational Research Journal*, 14., 1977, pp. 367-382.
- Bandura, A. *Pensamiento y acción. Fundamentos sociales*. Barcelona, Martínez Roca, 1987.
- Beker, L. y Brown, A. L. «Metacognitive skills of reading». en D. P. Pearson (Ed.) *Handbook of research on reading*, New York, Longma, 1987.
- Bentjes, J. W. y Van der Voort, T. H. «Television impact on children's reading skills: A review of research». *Reading Research Quarterly*, 23 (4), 1988, pp. 389-413.
- Bereiter, C. y Bird, M. «Use of thinking aloud in the identification and teaching of reading comprehension strategies». *Cognition and Instruction*, 2, 1985, pp. 131-156.
- Brewer, E. W.; Dunn, J. O. y Olszewski, P. «Extrinsic reward and intrinsic motivation: The vital link between classroom management and student performance». *Journal of Education for Teaching*, 14 (2), 1988, pp. 151-170.
- Brophy, J. «Conceptualizing student motivation». *Educational Psychologist*, 18 (3), 1983, pp. 200-215.
- Brown, A. L. et al. «Learning remembering and understanding», en J. H. Flavell y E. M. Markman (Eds.) *Carmichael's Manual of Child Psychology*, New York, Wiley, 1983.
- Butkowsky, I. S. y Willows, D. M. «Cognitive-motivational characteristics of children varying in reading abilities: Evidence of learned helplessness in poor readers». *Journal of Educational Psychology*, 72, 1980, pp. 408-422.
- Cohen, J. «Theoretical considerations of peer tutoring». *Psychology in the Schools*, 23 (2), 1986, pp. 175-187.
- Corno, L. y Mandinach, E. B. «The role of cognitive engagement in classroom learning and motivation». *Educational Psychologist*, 18 (2), 1983, pp. 88-108.
- Corno, L. y Rohrkemper, M. M. «The intrinsic motivation to learn in classrooms», en C. Ames y R. Ames (Eds.) *Research on motivation in education* (vol. 2), Orlando, Academic Press, 1985, pp. 53-90.

- Covington, M. V. «Motivated cognitions», en S. G. Paris et al. (Eds.) *Learning and motivation in the classroom*, Hillsdale, New Jersey, Erlbaum, 1983, pp. 139-164.
- «The self-worth theory of achievement motivation: findings and implications». *The Elementary School Journal*, 85 (1), 1984, pp. 5-20.
- Covington, M. V. y Berry, R. *The self-worth and school learning*. New York, Holt, Rinehart and Winston, 1976.
- Challs, J. S. y Conard, S. S. «Resources and their use for reading instruction», en A. C. Purves y O. Niles (Eds.) *Becoming readers in a complex society*, University of Chicago Press, 84 Yearbook of the N.S.S.E., 1984, pp. 209-232.
- Doctorow, M.; Wittrock, M. C. y Marks, C. «Generative process in reading comprehension». *Journal of Educational Psychology*, 70, 1978, pp. 109-118.
- Duffy, G. G. et al. «Conceptualizing instructional explanation». *Teaching and Teacher Education*, 2, 1986, pp. 197-214.
- Forman, D. A. y Cazden, C. B. «Perspectivas vygotkianas de la educación: El valor cognitivo de la interacción entre iguales». *Infancia y Aprendizaje*, 27-28, 1984, pp. 139-157.
- Garner, R. «Strategies for reading and studying expository text». *Educational Psychologist*, 22, 1987, pp. 299-312.
- Haverland, K. F. y Graesser, A. C. «Component processes in text comprehension and some of their interactions». *Journal of Experimental Psych*, 114 (3), 1985, pp. 357-374.
- Johnson, D. W. y Johnson, R. T. *Learning together and alone*. Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice-Hall, 1987.
- Johnson, D. W. et al. «The effects of cooperative, competitive and individualistic goal structures on achievement: A metaanalysis». *Psychological Reports*, 89, 1981, pp. 47-62.
- et al. *Circles of Learning. Cooperation in the classroom*. Alexandria, Virginia, Association for Supervision and Curriculum Development, 1984.
- Johnston, P. «Assessment in reading: The emperor has no clothes», en P. D. Pearson (Ed.) *Handbook of reading research*, New York, Longman, 1984, pp. 147-182.
- Johnston, P. y Winograd, P. «Passive failure in reading». *Journal of Reading Behavior*, 17 (4), 1985, pp. 279-301.
- Langer, J. A. y Applebee, A. N. «Reading and writing instruction: Toward a theory of teaching and leaning», en E. Rothkopf (Ed.) *Review of Research in Education* (vol. 13), Washington, A.E.R.A., 1986.
- Lepper, M. R.; Green, D. y Nisbett, R. E. «Undermining children's intrinsic interest with extrinsic rewards: A test of the 'overjustification' hypothesis». *Journal of Personality and Social Psychology*, 28, 1973, pp. 129-137.
- Lepper, M. R. y Green, D. *The hidden costs of reward*. New York, Halstead Press, 1978.
- Meyer, B. J. et al. «The use of top-level structure in text: Key for reading comprehension of ninth-grade students». *Reading Research Quarterly*, 16 (1), 1980, pp. 72-103.
- Mugny, G. y Pérez, J. A. (Eds.) *Psicología social del desarrollo cognitivo*. Barcelona, Anthropos.
- Palincsar, A. S. y Brown, A. L. «Reciprocal teaching of comprehension fostering and monitoring activities». *Cognition and Instruction*, 1, 1984, pp. 117-175.
- Palincsar, A. S.; Ransom, K. y Derber, S. «Collaborative research and development of reciprocal teaching». *Educational Leadership*, 46 (4), 1989, pp. 37-40.
- Paris, S. G. y Winograd, P. «How metacognition can promote academic learning and instruction», en B. F. Jones y L. Idol (Eds.) *Dimensions of thinking and cognitive instruction*, Hillsdale, New Jersey, Erlbaum, en prensa.
- Paris, S. G.; Wixson, K. K. y Palincsar, A. S. «Instructional approaches to reading comprehension», en E. Z. Rothkopf (Ed.) *Review of Research in Education* (vol. 13), Washington, A.E.R.A., 1986.
- Paris, S. G. et al. «Becoming a strategic reader». *Contemporary Educational Psychological*, 8 (3), 1983, pp. 239-316.

- Perfetti, C. A. *Reading ability*. New York, Oxford University Press, 1985.
- Perfetti, C. A. y Curtis, M. E. «Reading», en R. F. Dillon y R. J. Sternberg (Eds.) *Cognition and instruction*, Orlando, Academic Press, 1986, pp. 13-58.
- Pinnell, G. S. «Helping teachers help children at risk: Insights from the reading recovering program». *Peabody Journal of Education*, 62 (3), 1985, pp. 70-85.
- Santos Rego, M. A. «La teoría de la atribución causal como marco de intervención pedagógica». *Conceptos y Propuestas. Papers d'educació-Teoría de la Educació*, 5, 1989, pp. 121-155.
- Schunk, D. H. «Peer models and children's behavioral change». *Review of Educational Research*, 57, 1987, pp. 149-174.
- «Self-efficacy and cognitive skill learning», en C. Ames y R. Ames (Eds.) *Research on motivation in education* (vol. 3), San Diego, Academic Press, 1989, pp. 13-44.
- Slavin, R. E. «Cooperative learning». *Review of Educational Research*, 50, 1980, pp. 315-342.
- *La enseñanza y el método cooperativo*. México, Edamex, 1985.
 - et al. (Eds.) *Learning to cooperate, cooperating to learn*. New York, Plenum Press, 1985.
 - «Developmental and motivational perspectives on cooperative learning: A reconciliation». *Child Development*, 58 (5), 1987a, pp. 1161-1167.
 - *Cooperative learning: Student teams*. Washington, National Education Association, 1987b.
 - «Cooperative learning and student achievement». *Educational Leadership*, 46 (2), 1988, pp. 31-33.
- Slavin, R. E.; Stevens, R. J. y Madden, N. A. «Accommodating student diversity in reading and writing instruction: A cooperative learning instruction». *Remedial and Special Education*, 9 (1), 1988, pp. 60-66.
- Stevens, R. J.; Slavin, R. E.; Farnish, A. M. y Madden, N. A. *Effects of cooperative learning and direct instruction in reading comprehension strategies on main idea and inference skills*. Baltimore, John Hopkins University, Center for Research on Elementary and Middle Schools, 1987.
- Stevens, R. J. et al. «Cooperative integrated reading and composition: Two field experiments». *Reading Research Quarterly*, 22 (4), 1987, pp. 433-454.
- Vygotski, L. *Mind and Society*. Cambridge, Harvard University Press, 1978.
- Webb, N. M. «Interacción entre estudiantes y aprendizaje en grupos pequeños». *Infancia y Aprendizaje*, 27-28 (3-4), 1984, pp. 159-183.
- «Verbal interaction and learning in peer-directed groups». *Theory into Practice*, 24 (1), 1985, pp. 32-39.
- Weiner, B. *An attributional theory of motivation and emotion*. New York, Springer-Verlag, 1986.
- Weinert, F. E. y Kluwe, R. H. (Eds.) *Metacognition, motivation and understanding*. Hillsdale, New Jersey, L.E.A., 1987.
- Weinstein, R. S. «Teaching reading: Children's awareness of teacher expectations», en T. E. Raphael (Ed.) *Contexts of school-based literacy*, New York, Random House, 1986.
- Winograd, P. y Hare, V. C. «Direct instruction of reading comprehension strategies: The nature of teacher explanation», en E. T. Goetz et al., *Learning and study strategies: Assessment, Instruction and Evaluation*, New York, Academic Press, 1988, pp. 121-139.
- Winograd, P. y Johnston, P. «Some considerations for advancing the teaching of reading comprehension». *Educational Psychologist*, 22, 1987, pp. 213-230.
- Winograd, P. y Paris, S. G. «A cognitive and motivational agenda for reading instruction». *Educational Leadership*, 46 (4), 1989, pp. 30-36.
- Wood, K. D. «Fostering cooperative learning in middle and secondary level classrooms». *Journal of Reading*, 31 (1), 1987, pp. 10-18.
- Woodward, A. «Over-programmed materials: Taking the teacher out of teaching». *American Educator*, 1986, pp. 26-31.