

Qué hacen los profesores
y qué podrían hacer
cuando leen textos
con los alumnos
en el aula

Universidad de Salamanca

Autores: Emilio Sánchez Miguel, José Ricardo García Pérez y Javier Rosales Pardo

Contenidos

Pgs.

INTRODUCCIÓN	3
CAPÍTULO I. TRES PROTAGONISTAS PARA LOGRAR QUE <i>TODOS</i> LO APRENDAN <i>TODO</i> DE LA LENGUA ESCRITA.....	8
CAPÍTULO II. ¿CÓMO ESTUDIAR EL RETO DE LOS PROFESORES?.....	24
CAPÍTULO III. UNA VISIÓN GENERAL DE TODO EL CORPUS.....	44
CAPÍTULO IV. CÓMO SE ORGANIZA LA PARTICIPACION DE ALUMNOS Y PROFESORES DURANTE EL DESARROLLO DE UNA LECTURA EN EL AULA.....	49
CAPÍTULO V. QUÉ CONTENIDOS SE GENERAN Y QUÉ PROCESOS INTERVIENEN.....	85
CAPÍTULO VI. QUÉ AYUDAS SE PRESTA A LOS ALUMNOS EN EL DESARROLLO DE LAS TAREAS.....	114
CAPÍTULO VII. ¿QUÉ HACE DIFÍCIL EL CAMBIO?.....	148
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	182

INTRODUCCIÓN

Los conocimientos acumulados sobre la lectura constituyen probablemente uno de los dominios de la psicología más robustos hoy en día. No sólo tenemos una idea relativamente precisa de lo que supone el acto de leer, sino del proceso –largo y complejo- que nos permite llegar a ser lectores competentes. Además, y basándose en estos dos tipos de conocimientos, se han ido desarrollando un amplio número de recursos educativos que pueden facilitar el progreso de los alumnos, especialmente en el caso de quienes tienen dificultades para aprender algunas de las habilidades implicadas en el dominio de la lengua escrita.

Esta investigación no trata tanto de recoger esos conocimientos –hay ya un amplio número de referencias que pueden ser consultadas al respecto- como de adentrarnos en entender por qué la transferencia de esos conocimientos a la práctica profesional de los docentes ha venido siendo inesperadamente más difícil de lo que cabría anticipar. Y esto nos lleva a las dos cuestiones que serán abordadas en estas páginas: *¿Por qué ocurre ese divorcio en el caso concreto de la lectura?* Esto es, por qué cuesta tanto introducir cambios que sean ulteriormente sostenibles en la vida profesional de los docentes y por extensión de cualquier profesional. Por supuesto, en la medida en que podamos entender este problema, estaremos en condiciones de afrontar este otro: *¿Como podríamos evitarlo?*

De manera más concreta, cabe decir que esta investigación trata de recoger evidencias sistemáticas de lo que ocurre en las aulas cuando alumnos y profesores leen y usan textos escolares, esto es, textos relacionados con contenidos y objetivos instruccionales. Intentamos, por ejemplo, aclarar cómo se plantea la lectura de los textos, cómo se organiza la intervención de los alumnos o qué tipo de ayudas reciben; y todo ello asumiendo que semejante descripción “de lo que se hace” puede ser útil para introducir cambios deliberados en “esas” formas de plantear la lectura, las ayudas o la relación entre unos y otros. En pocas palabras: tratamos de estudiar lo que se hace para ayudar a cambiarlo según ciertos principios y conocimientos. Para acometer estas cuestiones, tenemos en cuenta los análisis de la práctica de aula que hemos venido reuniendo en los últimos años (30 interacciones aproximadamente) y el análisis detallado de tres procesos de formación: En ellos, diferentes grupos de profesores se involucraron en procesos de análisis de sus prácticas (previamente grabadas y transcritas), de planificación de nuevas experiencias y de revisión. Como resultado de esos análisis, creemos tener tres cuerpos de evidencias que pueden ser relevantes para avanzar en la comprensión y solución de los problemas planteados. A saber:

- a) Una descripción detallada de modos de actuar de los profesores y alumnos.
- b) La(s) distancia(s) que cabe establecer entre esas descripciones de lo que se hace y las prescripciones al uso. Este análisis puede ayudarnos a entender la

magnitud del desarrollo profesional que reclama un tratamiento más sistemático en las aulas de la comprensión de los textos.

c) Qué obstáculos deben superarse en los procesos de formación. Aquí se distingue entre las creencias que pueden interferir el proceso, y los hábitos (rutinas, formas habituales de responder) que son incompatibles con él.

Creemos que estas evidencias pueden ser útiles a los profesores, pero también puede contribuir a nuestros conocimientos sobre el desarrollo profesional de los docentes. Hay al respecto cinco ideas sobre este tema que servirán de referencia a cuanto sigue, y que en cierta medida serán revisadas a la luz de las evidencias y conclusiones que seamos capaces de reunir.

a) *La innovación y el desarrollo profesional supone un largo proceso de tiempo y un considerable esfuerzo cognitivo y emocional.* Así, sea cual sea el *origen de la innovación*, esto es, bien proceda de: (1) *la propia práctica* de profesores especialmente competentes que han acertado a sistematizarla y proponerla (ver por ejemplo, Lampert, 2001), (2) *la reflexión sobre las nuevas exigencias educativas* que plantea el nuevo siglo a la escolarización (véase, por ejemplo, Goldman, 1997; Monereo y Pozo 2003-2008), (3) *la investigación psicológica y educativa* que identifica variables críticas, (4) *los estudios sistemáticos de la práctica educativa* que identifica los factores ligados al éxito de las escuelas y de los profesores (Taylor, Pressley y Pearson, 2000), o (5) *los esfuerzos colaborativos de profesores e investigadores* (véase Putman y Borko, 2000; Zech, Gause-Vega, Bray, Secules y Goldman, 2000), en todos los casos, se plantea la misma exigencia: los profesores han de encontrar muchas oportunidades a lo largo de un dilatado periodo de tiempo para tomar conciencia de lo que ellos mismos piensan, reformularlo y contrastarlo con nuevas ideas, datos, experiencias de otros profesores, etc. (Spillane, *et al.*, 2003). De hecho, los datos acumulados sugieren que las transformaciones que esas innovaciones suponen tanto a los alumnos (Perry, 2002), como a los profesores (Ball y Runquist, 1993; Cochram-Smith y Lytle, 1999; Hawley y Valli, 1999) y los centros (Au, Hirata y Raphael, en prensa; Partnership Reading, en desarrollo; Taylor, Pearson, Peterson y Rodríguez, 2005) exigen un largo y duro proceso de aprendizaje. Sabemos así, que son necesarios al menos 3 años de esfuerzo sostenido para que los profesores de un centro encuentren modos de recoger evidencias sistemáticas de su práctica, de organizarlas y de presentarlas para su discusión (Au, Hirata y Raphael, en prensa), y cifras similares se desprenden de los demás trabajos anteriormente citados. De la misma manera, los trabajos que documentan la capacidad de los profesores para revisar su experiencia y valorarla en torno a dimensiones como el perspectivismo (Reiman, 1999; Ward y McCotter, 2004), la valoración de los aspectos éticos (Huso y Tirri, 2003; Jay y Johnson, 2002; Ponte, Ax, Beijaard y Wubbels, 2004) o la consideración de redes o comunidades colaborativas como pilar fundamental del desarrollo profesional (Butler, Lauscher, Jarvis-Selinger y Beckingham, 2004; Cocharn-Smith, 2005; Levin y Rock, 2003; Whipp, 2003), muestran igualmente que, incluso tras experiencias formativas más o menos intensas, sólo se han alcanzado resultados modestos en los distintos ámbitos; tales como la adquisición de conceptos matemáticos (Kaminski, 2003; Floden y Meniketi, 2005), el tratamiento de alumnos con necesidades educativas especiales (Buck y Codes, 2005; Zambelli y Bonni, 2004), las creencias docentes (Brownlee, 2003; Smith, 2005) o el manejo de TIC en el profesorado (Gooler, Kautzer y Knuth, 2000). Estos resultados están alentando en estos momentos el surgimiento de críticas que cuestionan la efectividad de la formación del profesorado, debido a que se derivan de descripciones poco detalladas de los procesos de formación

(Prince y Valli, 2005), a la falta de marcos teóricos potentes o a la inconsistencia de términos y objetos de estudio (Conway, 2001). Ante ello, informes como el de la AERA norteamericana (American Educational Research Association) exponen de modo detallado los avances que se han conseguido en este reciente ámbito en los últimos 25 años y aquellos otros aspectos que necesitan ser mejorados (Cochran-Smith y Zeichner, 2005). Esta situación justifica, obviamente, lo que aquí nos proponemos desarrollar.

b) Documentar los cambios como fundamento para suscitar nuevos cambios. Dada la complejidad de los procesos de innovación, parece esencial documentar experiencias de cambio, que es justo lo que nos proponemos en este trabajo. Esta labor de documentación permite crear un puente real y seguro entre lo que surge mediante un esfuerzo extraordinario -sea de profesores (Leinhardt y Keil, 2005) o centros especialmente interesados en crear determinadas condiciones (Au, enviado; Horm, 2005; Taylor, *et al.*, 2005) o de la investigación académica sobre los procesos de aprendizaje- y lo que realmente hacen los profesores y los centros en su vida cotidiana. Un puente en el que se registre cuáles son esas transformaciones, cómo se produce el intercambio y la “negociación” entre lo que ya hacen o creen hacer y pensar, y lo que, de una u otra manera, se sugiere que podrían hacer y pensar. De nuevo, hemos de resaltar que justamente el propósito de estas páginas es documentar esas transformaciones en un ámbito específico como lo es el tratamiento de los textos escritos en el aula.

c) Cambios sociales versus cambios técnicos o tradición comunitaria frente a individualista (Horm, 2005). Un dato muy importante es que buena parte de lo que hace que los profesores sean exitosos (logren a igualdad de condiciones respecto del nivel educativo y social de los alumnos buenos resultados en la alfabetización) depende de la organización de los centros, si bien hay otros factores que se relacionan con variables individuales. (Taylor, *et al.*, 2003)¹. Un segundo conjunto de evidencias sugieren que los subgrupos creados formalmente (departamentos) o informalmente (por afinidades) en un centro median decisivamente en la interpretación de las exigencias y responsabilidades de los procesos de cambio (Ball y Lacey, 1984; Little, 1993; McLaughlin y Talbert, 2001; Spillane, 1999). Ambos grupos de resultados apoyan la necesidad de que el cambio profesional ligado a la actividad instruccional del aula se vea amparado y contextualizado por un cambio en la cultura del centro. Quizás esta frase de Fullan (Sparks, 2003)² recoge gráficamente esta idea: “el cambio es técnicamente simple y socialmente complejo”. Una idea que tendremos la oportunidad de revisar al final de estas páginas. Un tercer dato en esta misma línea, es que el éxito de un proceso de innovación depende más de las características institucionales del centro que de la proximidad entre lo que ya hacen (los programas en curso) y el tipo de cambio “técnico” que se pretende suscitar (Au, Hirata y Raphael, en prensa). Finalmente la descripción de Horm (2005) sobre el cambio profesional en dos tipos de centros avala la

¹ La frecuencia de la comunicación con los padres, el tiempo dedicado a la instrucción en pequeños grupos y la metodología empleada están influidas por el centro y sus características. Por el contrario, usar una estrategia de colaboración frente a explicación o conseguir un nivel alto de implicación de los alumnos parece menos influenciado por las características de los centros.

² También las palabras de Katherin Au reflejan esta visión: “Yo veía mi papel como si consistiera en ayudar a los profesores a mejorar su instrucción, no en suscitar un cambio en la cultura del centro. Mi investigaciónme mostró la importancia de la comunidad”.

importancia de contar con un rico tejido de herramientas culturales, prácticas compartidas y rituales de intercambio que sostengan ese complejo y largo proceso de “negociación” señalado en el punto (a) de esta sección.

d) Estructuras globales y locales. Esta necesidad de suscitar un cambio cultural, requiere crear estructuras institucionales dentro de cada centro que amparen y regulen el cambio. La noción de sistemas de liderazgo distribuido (Haverslton, 2005) refleja esta idea. Aquí se podría hacer un paralelismo con los estudios de las practicas de aula que diferencian entre estructuras globales de participación que regulan, explícitamente o no, segmentos amplios de actividad (las unidades curriculares) y las estructuras locales (IRE, IRF, patrones discursivos dialógicos) que canalizan la actividad de profesores y alumnos (Polman, 2004). También aquí se constata cómo las estructuras globales amparan y condicionan a las locales, una idea que es clave para el segundo de los estudios.

e) El cambio como un proceso de formalización progresiva que requiere procesos complementarios entre la formalización y la explicitación (Fenstermacher, 1994). Esto supone que quienes ayuden a ese proceso deben despreocuparse inicialmente del contenido (en qué se va a cambiar las practicas de aula) y suscitar una revisión de lo que *se hace* que motive, tras su examen crítico, los cambios.

Más allá de estos debates –desde nuestro punto de vista irrenunciables- debemos retomar el hilo de esa preocupación más inmediata con la que empezábamos esta introducción: estas páginas están dedicadas a los profesores, a entender el origen de sus dificultades –tantas veces minusvaloradas o mal entendidas- y a la tarea ingente de ayudar a proporcionar a todos los alumnos las condiciones que requieren que lo aprendan todo de la lectura.

Propósitos específicos

Este es el núcleo de la investigación. Ahora toca mencionar las esperanzas que abrigamos sobre ella. Si pensamos en un profesor en ejercicio que tuviera la paciencia de acometer la lectura de estas páginas, nos gustaría que encontrara durante su lectura la posibilidad de:

- a) Reconocerse él mismo en las prácticas de otros profesores. Quizás es lo más básico de todo pues, como se insistirá a lo largo de los diferentes capítulos, para cambiar necesitamos saber quiénes somos (qué hacemos o qué pensamos). Por tanto, si las muestras que aquí ofrecemos de las prácticas de aula sirven para que un profesor se vea reflejado en ellas, ese primer paso, elemental pero también sumamente difícil, se habría dado.
- b) Comprender el por qué de ese modo de actuación y las ventajas que ¡indudablemente! reporta.
- c) Visualizar con claridad la distancia o distancias entre esas prácticas y las ideas comúnmente sostenidas (incluso por los propios profesores) sobre lo que es comprender y lo que cabe hacer para ayudar a los alumnos. Cuántas veces uno ha podido escuchar: “Eso ya lo hago y no funciona”. Realmente, pretendemos ofrecer una oportunidad de comparar lo que hacemos con lo que creemos hacer; una conciencia que puede ser la chispa que encienda un proceso genuino de cambio.

d) Concebir cambios que sean alcanzables según cuál sea el punto de partida. Obviamente, carece de sentido suponer que uno deba saltar directamente de lo que hace a lo que debe hacer. Por eso esperamos ofrecer ejemplos de prácticas comunes que se sitúen en algún punto entre ambos extremos. Habremos de entender que esos ejemplos pueden ser una invitación a imaginar otras alternativas posibles.

e) Tomar conciencia del tipo de obstáculos que pueden interponerse en el proceso de cambio.

Por supuesto, cabe que estas páginas caigan en manos de quienes tienen responsabilidad en la formación o en la ayuda (asesoramiento) profesional, en cuyo caso, esperamos que les ayuden de algún modo a entender el problema principal: por qué el cambio puede ser tan difícil como ellos mismos constatan en su actividad diaria. Un paso necesario para poder luego prestar las ayudas que los profesores necesitan. En sus páginas también verán algunas herramientas útiles como las que permiten analizar la práctica educativa o el co-diseño de cambios sostenibles.

También cabe pensar en quienes se están formando para ser maestros y profesores, y que suelen quejarse de que están inmersos en ideas alejadas del mundo real. Cabe que encuentren en lo que sigue un equilibrio entre lo que se hace –la denominada realidad- y lo que se debe hacer y se aleja de ella –la mal llamada teoría- Verlo todo al mismo tiempo y en un intenso diálogo puede ser formativo o, al menos, eso es lo que esperamos.

Finalmente, estas páginas pueden leerse desde un punto de vista académico, en cuyo caso aún cabe apuntar algunas nuevas esperanzas. En este caso, suponen la colisión con algunos supuestos muy arraigados en ese mundo que es el nuestro.

Estructura

El primer capítulo está dedicado a considerar sinópticamente a los tres protagonistas implicados en la plena alfabetización de toda la población: los alumnos, los profesores y quienes ayudan a los profesores, con sus retos respectivos (que a la postre son complementarios). Todo ello puede proporcionar una visión de conjunto en la que habrá que situar el núcleo de esta memoria, que no es otro que entender las necesidades de aprendizaje de los profesores que participan en procesos de innovación y desarrollo profesional.

Dada la novedad relativa de esta empresa, debemos primero dedicar algunas páginas a mostrar cómo es posible identificar estas “necesidades de aprendizaje” de los profesores. Este es el cometido del segundo capítulo, que tiene una naturaleza metodológica, pues está dedicado a cómo podemos analizar la práctica educativa y, más relevante aún, a cómo podemos llegar a conclusiones sobre los retos que supone el cambio profesional en este ámbito específico de la comprensión de los textos. Muchas de las cuestiones aquí planteadas pueden servir para cualquier otro desarrollo profesional, pero nos interesa recalcar en lo que concierne a los objetivos específicos de esta investigación. El tercer capítulo, está dedicado a presentar el corpus que hemos reunido y a mostrar de manera somera los resultados generales que hemos obtenido.

En el cuarto capítulo nos adentramos en presentar de manera detallada los resultados obtenidos respecto de cómo se organizan las lecturas de textos en el aula; esto es,

tratamos de identificar qué patrones y estructuras de organización global y local facilitan a alumnos y profesores trabajar conjuntamente. El quinto está dedicado a los resultados que normalmente se obtienen en esas prácticas: qué es lo que se comenta de los textos (texto público), cómo se presentan los textos, qué tipos de procesos son movilizados en esas lecturas colectivas. Y el sexto, a entender qué tipo de ayudas proporcionan los profesores a los alumnos para ayudarles a interpretar lo que leen. Sobra mencionar que esas “descripciones” son las que pueden ayudar a los profesores a reconocerse y a tomar conciencia de lo que se hace. De todas ellas se deduce igualmente la distancia que media entre lo que se hace y lo que, según los conocimientos acumulados sobre la lectura y la comprensión, se podría o debería hacer. En realidad, sería mejor decir que en cada uno de esos capítulos se va detallando diferentes distancias que separan las prácticas de las prescripciones al uso. En todos ellos, intentamos combinar una detallada descripción de algunos ejemplos prototípicos y una tipificación de los modos como se organiza la lectura, advirtiendo siempre el porcentaje de casos que corresponde a cada tipo. Una combinación pues de análisis cualitativo y cuantitativo que quizás nos ayude a comprender la larga distancia que debe recorrerse en los procesos de formación y desarrollo profesional.

El séptimo capítulo está a su vez dedicado a examinar ese largo camino de desarrollo profesional que acabamos de mencionar. Para ello tomamos en consideración lo ocurrido en tres procesos de formación, deteniéndonos en hacer notar cuáles son los “motivos” más comunes de “desencuentro” que dificultan el proceso de cambio. En otras palabras: tratamos de identificar el tipo de obstáculos que deben ser sorteados para que un grupo de profesores se haga cargo de lo que hacen y busquen modos de mejorar sus prácticas. El capítulo concluye con una reflexión sobre en qué medida la formación que reciben los profesores responde o no a esas necesidades o retos.

Capítulo I

Tres protagonistas para lograr que todos lo aprendan todo de la lengua escrita: los alumnos, los profesores y los asesores.

1. Un marco general en el que situar a los alumnos, los profesores y quienes quieren ayudar a los profesores.
2. ¿Cuál es el reto de los alumnos?
3. ¿Cuál es el reto de los profesores?
4. El reto de los asesores y formadores
5. Más muñecas rusas...
6. Conclusiones

Obramos hoy día con el objetivo de que los alumnos sean capaces de “comprender y aprender de los textos”. De hecho, no sólo esperamos encontrar ese logro al final de la escolarización, sino que parece como si lo estuviéramos reclamando en cada etapa y en cada ciclo. De ahí, esa *permanente* decepción que surge al constatar que muchos alumnos *aún* no son enteramente capaces de comprender lo que leen. Una decepción que experimentan desde luego los profesores respecto de los alumnos; pero que se extiende sin dificultad al resto de los protagonistas de esta empresa. Unas veces, la decepción se proyecta sobre el sistema educativo en su conjunto, considerándolo obsoleto o mal orientado; otras veces, el punto de mira son las familias, que parecen haber desertado de su tarea educativa, y otras, cómo no, son los propios profesores o quienes les forman los que son vistos como los responsables principales del supuesto fracaso. Por supuesto, hay motivos para considerar críticamente el papel de unos y otros, pero antes convendría sopesar si entendemos realmente el reto que supone ser un lector competente, enseñar a ser un lector competente o ayudar a quienes enseñan a los demás a ser lectores competentes. ¿Qué ocurriría si cada uno de esos retos fuera mucho mayor del que imaginamos? Este capítulo está dedicado precisamente a intentar visualizar a la vez el reto que experimentan alumnos, profesores y formadores respecto de la alfabetización y a extraer las consecuencias que se deriven de esa conciencia renovada de nuestros problemas. Es importante destacar que en este primer capítulo ofreceremos una visión general de nuestro planteamiento y que para ello hemos seleccionado algunos datos de los estudios que hemos llevado a cabo que serán examinados más sistemáticamente en los siguientes capítulos.

1. Un marco general en el que situar a los alumnos, los profesores y quienes quieren ayudar a los profesores

En la Figura 1 es posible vislumbrar lo que pretendemos mostrar a lo largo de los capítulos. Como será fácil notar tras una simple inspección de cada uno de los escalones representados en esa figura, hay un cierto número de preguntas que deben ser contestadas antes de poder entender la tarea de enseñar a *todos* los alumnos las habilidades implicadas en el dominio de la lengua escrita.

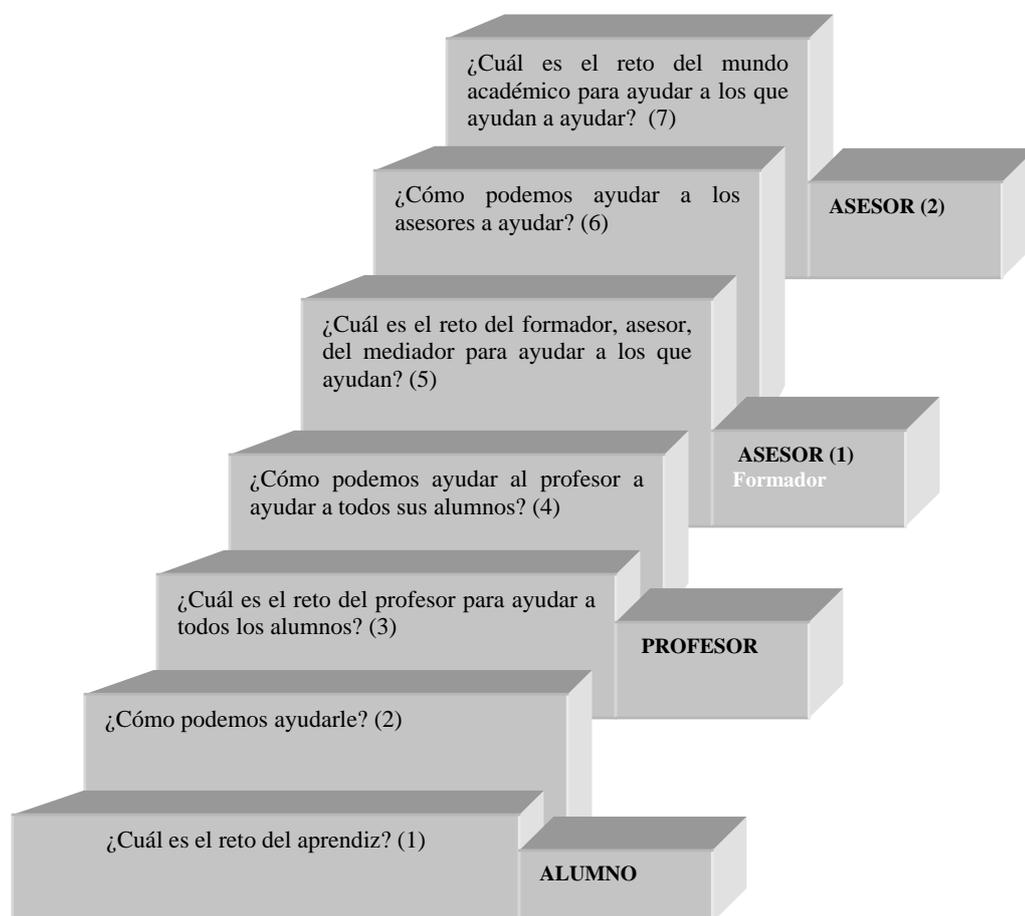


Figura 1. Lo que necesitamos saber.

En primer lugar, parece que debemos conocer las necesidades de quienes deben aprender la lengua escrita. Esta cuestión, como enseguida se verá, es la mejor estudiada de todas las contenidas en la Figura 1. Tenemos una idea relativamente precisa de qué es lo que deben aprender, qué componentes o habilidades son especialmente críticas y qué diferencias individuales pueden afectar al proceso de aprendizaje. Consecuentemente, se han desarrollado recursos educativos para promover el aprendizaje de esos componentes que parecen críticos y compensar las diferencias individuales que existen entre los alumnos. Por supuesto, sería absurdo desarrollar recursos educativos si no conociéramos adecuadamente qué necesitan los alumnos para aprender y si no supiéramos entender por qué las ayudas diseñadas responden a esas necesidades. De hecho, es justamente contraponiendo las necesidades de los alumnos para aprender y las propuestas educativas como se puede examinar críticamente la valía relativa de cada una de ellas (por ejemplo, de los diferentes métodos de enseñanza de la lectura, tal y como, por ejemplo, se hace en Alegría, Carrillo y Sánchez (2005)). Esta lógica, es la lógica de la Psicología de la Educación como disciplina, esto es, el estudio

de la interacción entre procesos de aprendizaje y enseñanza. Una lógica que es muy fácil aceptar en el caso de los alumnos, pero que se rompe en cuanto subimos un peldaño en la escala trazada en la Figura 1 y pensamos en los profesores. Ellos también deben aprender –si quieren estar al tanto de las innovaciones- y ellos pueden ser también ayudados.

El problema es que sabemos mucho sobre lo que necesitan los alumnos, pero muy poco o nada sobre las necesidades de los profesores para asumir el reto que plantean “nuestras innovaciones” sobre el aprendizaje de la lectura. ¿Que lógica seguimos cuando proponemos a los profesores que adquieran nuevos recursos (perfectamente justificados, eso sí) sin entender la magnitud y el coste que supone su adquisición? Sería como si bastara con pedirle a un alumno disléxico que adquiriera las reglas alfabéticas simplemente porque son vitales, necesarias, irrenunciables... para poder leer bien. ¿Se imaginan este hipotético discurso dirigido a un alumno disléxico: “tienes que aprender a conectar los sonidos con las letras porque si no cometerás errores al leer. Eso de inventar las palabras no es bueno. Así que: ¡venga!”? Obviamente, este comentario nos resulta chocante porque en el caso de los disléxicos hemos aprendido que tienen dificultades específicas para operar con las reglas alfabéticas; esto es, que aunque “quisieran hacerlo bien”, no podrían; lo que nos ha llevado a diseñar recursos o ayudas educativas más específicas que las habituales justamente para que puedan llegar a hacer lo que quieren –o se les pide- hacer. De la misma manera, con los alumnos sin dificultades hemos aprendido que el proceso de alfabetización puede empezar antes de ir a la escuela pero no termina nunca del todo. Por eso, sabemos que carece de sentido limitarse a reclamar que resuman, que sean críticos, que piensen por sí mismos mientras leen, pues asumimos que para realizar cada una de estas actividades (imprescindibles, irrenunciables) los alumnos deben llevar a cabo procesos cognitivos de alto nivel que precisan la automatización de otro buen número de menor nivel. Y todo ello lleva su tiempo. Consecuentemente, sabemos que pedir sin más que los alumnos resuman, critiquen o piensen es insuficiente y que más bien lo que hay que hacer es crear un contexto adecuado que facilite esas acciones y les dé sentido.

Mas con los profesores ese tipo de discurso que no aceptaríamos en relación a los alumnos, sigue vigente y nos parece natural. Veámoslo: “Es necesario (imprescindible, irrenunciable) que las tareas ligadas con la lengua escrita estén insertas en *proyectos* cuyos objetivos últimos resulten relevantes a los alumnos y para cuyo desarrollo sea necesario utilizar los textos escritos de una manera comprensiva y comunicativa”. Ni siquiera hay que decir “¡Venga!”, pues ¿quién se resiste a semejante propuesta? Naturalmente, damos por hecho que llevar a término ese atractivo programa educativo no es fácil, pero lo cierto es que apenas hay estudios que nos indiquen qué es lo que no lo hace tan fácil. Esa carencia de conocimientos no nos impide fomentar la formación y hablar de ella como algo irrenunciable, imprescindible...; si bien, y según la lógica esbozada ya -la lógica educativa más básica, no lo olvidemos-, esa formación tan reclamada debería responder a ciertas necesidades previamente identificadas, que es justo lo que estamos echando en falta. Quizás es que somos sensibles a las necesidades de los alumnos pero pensamos que los profesores -¡cómo son adultos!- no necesitan tantos remilgos. Una muestra inequívoca de una actitud alumno-céntrica de la innovación educativa, encarnada, claro está, por quienes no son profesores pero –¡qué posición más compleja!- quieren ayudar a los profesores. Y aquí entramos en un nuevo peldaño de nuestra imaginaria escala: incluso asumiendo que supiéramos qué formación deberíamos proporcionar a los profesores, aún necesitaríamos entender las necesidades

que tienen aquellos profesionales dedicados a asesorarles (los que ayudan a los que ayudan). Salvo, claro está, que su labor consista en decir a los profesores: “Es imprescindible, necesario... crear un contexto que dé sentido a los textos y que dentro de ese contexto se ayude a los alumnos a comprender”. Es cierto que si ese fuera el reto profesional de los asesores, no necesitarían una formación muy sofisticada, pero si los cambios profesionales que pesan sobre los profesores fueran tan complejos como los cambios que la escolaridad plantea a los alumnos, más bien lo que habría que imaginar es que ayudar a los que ayudan (la labor de los asesores) es mucho más sofisticado que ayudar sin más (lo que hacen los profesores); de la misma manera que ayudar sin más es más complejo que aprender (que es la labor asignada a los alumnos). Poco sabemos, sin embargo, de las necesidades de aprendizaje de formadores y asesores, pero eso no es obstáculo para seguir viendo en la formación del profesorado la respuesta a nuestras necesidades de transferir conocimientos académicos a la práctica profesional.

La consecuencia de este razonamiento es que debemos encarar el problema del desarrollo profesional de logopedas, maestros de primaria, profesores de secundaria, asesores y formadores con la misma lógica con la que hemos operado tan felizmente para entender la alfabetización desde el punto de vista del alumno. Esto significa que necesitamos entender *sus necesidades de aprendizaje* respecto de una determinada innovación; esto es, necesitamos saber: (a) qué distancia hay entre lo que hacen y lo que podrían llegar a hacer y (b) qué obstáculos deben vencerse para reducirla. No hemos hecho otra cosa en el caso de los disléxicos: de quienes sí hemos aclarado ambos aspectos: (a) *qué hacen* realmente cuando leen, comparándolo –esa es la distancia a salvar- con lo que deberían hacer, y (b) qué *procesos interfieren* el cambio. *Mutatis, mutandi*.

Por supuesto, y con esto damos término a este apartado introductorio, la Figura 1 nos ayuda a entender también que si se parte de una visión simplificada de la tarea que ha de llevar a cabo el alumno, la propuesta educativa será inevitablemente una simplificación aún mayor. Y entonces, las necesidades de aprendizaje atribuidas al profesorado serían un pálido reflejo de la realidad, lo que llevaría, a su vez, a hacer propuestas de formación insuficientes para decepción de los formadores y asesores.

Así, si se asume –como lo ha hecho el lenguaje integrado- que el reconocimiento de palabras no es un proceso obligatorio ni necesario, dado que el contexto y la redundancia del lenguaje permiten una lectura eficaz basada en la adivinación psicolingüística, la propuesta educativa consistirá en promover situaciones en las que los alumnos necesiten hacer uso de las claves contextuales para inferir el significado de un texto y olvidarse de prácticas rutinarias que abortan la parte más creativa de sus mentes. Aparentemente, si se adoptara una metodología basada en el lenguaje integrado, sólo se debería cambiar de perspectiva sobre lo que es importante; lo demás, esto es, ese paciente crecimiento de habilidades minúsculas que conformará el logro de la plena alfabetización, les vendrá dado a los alumnos. Asesores y formadores, por su parte, encontrarán en la defensa y difusión de ese mensaje el eje de la actividad. Pero es una pena que no baste con decir a los alumnos “cambiad de perspectiva” para lograr que se movilicen los procesos que les llevarán al dominio del lenguaje escrito. Parece una caricatura, pero muchas innovaciones educativas están armadas con estas mimbres.

En todo caso, se desprende de esta argumentación que las preguntas de los escalones inferiores de la Figura 1 son más decisivas que las de orden superior. Un error

en la valoración de las necesidades de los alumnos tendrá consecuencias mayores según vayamos ascendiendo en la escala. Una enorme responsabilidad para el mundo académico que debería extremar el celo para impedir que se den por buenos hallazgos que son simplemente prometedores augurios.

Éste es el marco general. Ahora nos gustaría mostrar lo que da de sí relatando muy sucintamente los trabajos que hemos llevado a cabo –siguiendo ese esquema– respecto de los tres protagonistas mencionados. Empezaremos por el reto de los alumnos, luego el de los profesores y finalmente el de los asesores.

2. ¿Cuál es el reto de los alumnos?

El dominio de la lengua escrita requiere componer, como se ha venido insinuando un puzzle de competencias. Algunas son de alto nivel, pues requieren algún grado de conciencia sobre lo que uno está haciendo mientras lee, como sin duda lo son la capacidad para identificar la intención del autor de un texto, la de reconocer la estructura retórica que proporciona cohesión a sus oraciones, párrafos y apartados, o la de detectar que algo no se comprende del todo. Otras, por el contrario, son de bajo nivel, como las implicadas en reconocer las palabras escritas (la denominada mecánica lectora), en las que nos dejamos llevar por ciertos automatismos y reglas simples, y que apenas tienen relación con la capacidad intelectual. Ambos tipos de competencias son obviamente necesarias. Así, es bien sabido que habilidades de bajo nivel, como las que nos permiten reconocer una palabra y asignarle un significado, ejercen un impacto significativo en el resultado final, en la comprensión de lo que se lee (Frederiksen y Warren, 1987; Gough y Tunmer, 1986; Jenkins, Fuchs, van den Broek, Espin y Deno, 2003; Joshi y Aaron, 2000; Kendeou, Lynch, van den Broek, Espin, White y Krenier, 2005; Perfetti, 1985; Sánchez, García y Gonzalez, 2007; Tan y Nicholson, 1997).

En general, hay que admitir que el mundo educativo ha sentido predilección por las habilidades de alto nivel, hasta el punto de que para algunos autores que han ejercido una amplia influencia, incluso la rutinaria actividad de reconocer las palabras escritas parecía ser un acto inteligente y sometido a nuestra voluntad: al entrar en contacto con una palabra, el lector –se argumentaba– hace hipótesis que luego confirma (Smith, 1978). Hoy sabemos que el reconocimiento de palabras es un proceso asociativo que escapa a nuestro control: leemos incluso cuando no queremos hacerlo, y tanto si lo deseamos como si no, apenas empleamos en ello entre 250 y 350 milisegundos (Kintsch, 1998) que dan para pocas hipótesis o actos voluntariosos. Peor aún, esa velocidad de cruce no se adquiere simplemente deseándolo o convenciéndonos de su importancia, sino a través de un largo proceso (que muy probablemente abandonaríamos si nos permitieran hacerlo) que requiere un contacto regular (y rutinario) con lo impreso y que es incompatible con otros logros.

Por esa razón, para entender el reto al que se enfrentan los alumnos para ser competentes es necesario determinar hasta qué edad cabe constatar ese impacto de lo pequeño (reconocimiento de palabras) en lo global (comprensión).

Distintas pruebas de evaluación (P.R.O.L.E.C., T.A.L.E.) indican que tanto la precisión como, especialmente, la rapidez con la que se reconocen palabras van mejorando paulatinamente a lo largo de la educación primaria y secundaria. Por supuesto, en cada uno de los cursos la variabilidad es muy notable entre unos alumnos y

otros (así, en 6° de Primaria encontramos alumnos que leen un listado de 40 palabras en 64 segundos (1.600 mls por palabra) y otros que sólo tardan 34 (850 mls por palabra): ¡la mitad!). Mas lo importante es saber si esas diferencias son o no relevantes, esto es, si condicionan o no el nivel de uso de la lengua escrita. ¿Lo son en 3° de Primaria? ¿Quizás aún en 6°? Un problema adicional es que no sólo aumenta la capacidad para reconocer palabras, sino otras muchas habilidades más complejas, así que cabría esperar que el crecimiento de unas pudiera compensar el impacto de otras. Pongamos por ejemplo la capacidad para reparar en señales, marcadores o enunciados que tienen la función de guiar el proceso de interpretación del texto que está en nuestras manos. Por ejemplo, si leemos este párrafo introductorio:

“Es sabido que la Tierra tiene movimientos como el de rotación y el de traslación. Pero otros movimientos, definitivamente menos conocidos pero no menos importantes, son los de precesión, nutación y balanceo”.

será fácil de apreciar que aquí no se expresa aún un contenido específico que hubiera que aprender o comprender y que, más bien, ese párrafo funciona como un pequeño “manual de instrucciones” para “usar” el resto del texto al que sirve como introducción. Por supuesto, un estudiante competente se dejará llevar por esos leves susurros (“Es sabido que”, “pero”, “es menos conocido”) que le advierten de que el texto que se dispone a leer NO va a explicar lo que es conocido (el movimiento de traslación y rotación), sino “algo” que no lo es: tres tipos “nuevos” de movimientos que han de añadirse a los que, se supone, “son ya sabidos”. Y poco costará imaginar que para muchos alumnos este tipo de contenido puede pasar desapercibido. Que puedan o no “seguir el manual de instrucciones” puede ponerse de relieve si les pedimos que decidan de qué tratará el texto eligiendo una de estas cuatro opciones:

- a) La Tierra y sus movimientos de rotación y traslación,
- b) La Tierra,
- c) La Tierra y sus movimientos de precesión, nutación y balanceo,
- d) La Tierra y sus movimientos.

Por supuesto, unos alumnos lo harán mejor que otros, pero lo decisivo es que sabemos que quién mejor lo haga tenderá a obtener mejores niveles de comprensión.

Mas lo interesante ahora es saber si la capacidad para reconocer palabras sigue teniendo un impacto en la comprensión después de segregar la influencia que de por sí tiene esta capacidad más compleja de detectar y utilizar los marcadores y señales discursivas. Por ejemplo, supongamos que un alumno es muy bueno operando con este tipo de marcadores pero es lento leyendo las palabras escritas. En tal caso -cabría pensar- la fortaleza relativa de un componente de alto nivel podría compensar la debilidad del de bajo nivel en el resultado final. Es decir, ese alumno podría llegar al mismo rendimiento que otro que lea más rápido pero que sea menos perspicaz.

¿Qué sabemos al respecto? Seguramente, todos nosotros preferiríamos que la perspicacia anule cuanto antes el impacto que pudiera tener la mecánica lectora, pero en nuestros trabajos lo que encontramos es que esa influencia es de lo más modesta en el resultado global, y es apreciable incluso en 6ª de Primaria y con independencia de que un alumno sea más o menos hábil operando con marcas textuales tan sutiles como las anteriores. De esta manera, si comparamos dos alumnos con los mismos conocimientos

previos, la misma capacidad de memoria de trabajo y la misma habilidad para operar con los marcadores y señales textuales, el que lea más rápido probablemente comprenderá un poco mejor. Naturalmente, quien comprende un poco mejor tiene más probabilidades de involucrarse en más experiencias lectoras, y esto, de rebote, ocasionará una mecánica lectora más eficaz que ahondará las diferencias previas de los alumnos. En otras palabras: pequeñas diferencias en habilidades minúsculas pueden engendrar trayectorias de logros muy dispares entre unos alumnos y otros.

Estos resultados nos llevan a algunas conclusiones que pueden ayudarnos a entender el reto de los alumnos:

- 1) Estamos ante un proceso de aprendizaje que requiere mucho tiempo de esfuerzo sostenido. Hemos visto que incluso las habilidades más simples no se han consolidado tras seis años de escolarización. En otras palabras, a los alumnos se les pide cotidianamente que hagan algo para lo que “aún no tienen todas las competencias”. Consecuentemente, necesitan ayudas para hacer lo que les pedimos.
- 2) Es un proceso acumulativo en el que las diferencias que se van produciendo entre los alumnos respecto de cualquiera de las habilidades implicadas (incluso las más elementales o “tontas”) repercuten en los logros globales. Consecuentemente, las diferencias entre unos alumnos y otros pueden llegar a ser enormes dentro de un mismo curso escolar, lo que puede hacer muy difícil que una misma tarea pueda responder a las necesidades y posibilidades de todos ellos.
- 3) Es importante reiterar que estamos hablando de competencias de naturaleza muy diferente. Unas requieren, como ya hemos advertido, “conciencia” sobre uno mismo, sobre los textos y su modo de organizarse, así como el uso de procesos cognitivos complejos de resolución de problemas, razonamiento y memoria; mientras que otras dependen del uso automático de reglas simples de carácter arbitrario, lo que requiere una gran dosis de práctica repetida. No debe ser fácil que todos los alumnos encuentren la gama de experiencias que promueven cada una de ellas.

¿Somos conscientes de que nunca antes nos habíamos propuesto que toda la población se involucrara en un aprendizaje **acumulativo** tan **exigente** y **duradero**? No viene mal considerar en este punto que ser competente en todas las habilidades, esto es armar el puzzle de competencias que requiere comprender los textos escritos, no es más accesible que llegar a ser un buen tenista o un buen músico. Dicho en otros términos, quizás hayamos minusvalorado la magnitud del reto que supone llegar a ser un lector competente; y si así fuera, correríamos el riesgo de no entender cabalmente la tarea a la que se enfrentan los profesores y todos nosotros. Por ejemplo, si lo que acabamos de enumerar describe el reto del alumno, responder a él supone al menos para los profesores adoptar estas medidas generales:

- 1) Han de buscar un equilibrio de experiencias educativas muy diversas: algunas requieren el diseño de situaciones comunicativas auténticas que promuevan la necesidad en los alumnos de ser conscientes, estratégicos, concienzudos; mientras que otras, por el contrario, dependen de la práctica repetida. Por supuesto, en una determinada situación no puede ponerse el mismo énfasis en todas las competencias, lo que supone que hay que elegir (esto es, renunciar). En

otras palabras, si pedimos a los alumnos conciencia, muy probablemente estamos exigiendo razón doble a quién quiera ayudarlos.

- 2) Han de asumir que una misma tarea puede ser muy diferente para distintos alumnos y que, por tanto, requerirá distintas formas de ayuda para distintos alumnos.
- 3) Han de aceptar que los cambios son progresivos y en cierta medida imperceptibles, al menos si se adoptan criterios de evaluación muy amplios del tipo: “comprenden” o “no comprenden”.

En definitiva, conciencia de lo que se quiere conseguir, flexibilidad para adaptarse a diferentes grados de competencia de sus “mismos” alumnos, y una actitud analítica ante lo que se está promoviendo en cada momento.

3. ¿Cuál es el reto de los profesores?

Podría parecer que la respuesta a esta pregunta es justo lo que se acaba de concluir en el apartado anterior: tienen que ser flexibles, concienzudos, pacientes, atentos a los detalles... Mas esa respuesta ofrece únicamente una imagen de un profesor ideal, no del reto de aprendizaje que supone llegar a serlo. Es como si a la hora de entender el reto que supone a los alumnos llegar a ser competentes nos limitáramos a consignar las competencias que deben alcanzar, cuando, como acabamos de ver, se trata de entender que para conseguir esas competencias necesitan mucho tiempo (1), en un proceso acumulativo que requiere experiencias de orden muy diferente (2) para las que están desigualmente dotados (3). En términos más expresivos, uno entiende el reto del alumno cuando asume que los cambios de los alumnos son progresivos y quizás imperceptibles sin un análisis detallado que clarifique la *distancia* entre lo que pueden hacer en un momento determinado y lo que podrían o nos gustaría que hicieran. Uno entiende el reto del alumno cuando puede explicar qué hace difícil y qué *obstaculiza* el cambio (diferencias individuales, diversidad de competencias con exigencias contradictorias). Y entonces sí, desde esa comprensión sobre qué cambios son posibles y sobre qué puede obstaculizarlos, cabe proporcionar ayudas específicas a los alumnos dedicadas a reducir el impacto de esos obstáculos y estrechar las distancias iniciales.

¿Cómo identificar entonces cuál es el reto de los profesores cuando se proponen ser consecuentes con esos conocimientos que acabamos de glosar? La respuesta es muy parecida:

-necesitamos entender *la(s) distancia(s)* que hay entre lo que hacen y lo que podrían hacer;

- y necesitamos comprender *qué obstáculos pueden dificultar* el cambio una vez que los interesados se disponen a intentarlo.

Para el primer objetivo, basta con reunir una muestra de lo que hacen realmente en sus aulas y contrastar eso que hacen con lo que podrían hacer (contamos para ello con 30 interacciones analizadas). Para lo segundo, podemos tratar de identificar qué tipo de obstáculos emergen en procesos de formación (contamos con el análisis detallado de tres procesos de formación). Veamos un par de ejemplos de ambas cuestiones:

En el fragmento siguiente podemos ver el modo de actuar de un profesor que cuenta con la dosis de motivación necesaria para abrir las puertas de su aula y ser

grabado¹. El alumno se ha encargado de leer un texto en el que se explica la noción de rima y donde se ofrece una tipología con abundantes ilustraciones o ejemplos. Después de concluir la lectura, el profesor pide al alumno que explique a los demás la noción central del texto.

(1.1)

Profesor: ¿Qué es la rima, Andrés?

Alumno: Es... cuando ...

Profesor: No es cuando, no. Es dos palabras que tienen que rimar. ¿Qué es rimar? No puedes decir la palabra rima porque está en la pregunta. A ver, que creo que no te has enterado muy bien... Fabián, repítelo.

Alumno: (Leyendo) Otra forma de lograr ritmo consiste en hacer que dos o más versos terminen igual. Este fenómeno recibe el nombre de rima.

Profesor: Son dos versos que terminen igual, ¿vale? ¿Y qué es eso de que dos versos terminen igual?

Alumno: Pues que tengan la rima, que puede ser de dos tipos.

Profesor: Sí, sí, ya, claro... Te empiezas a enrollar con lo que sabes. Pues bien, lo has dicho: la rima no es ni más ni menos que dos o más versos que tienen las mismas terminaciones. Concretamente, para ver la rima de los versos nos fijamos en la última palabra, es decir, dos o más versos tienen la última palabra con sonidos iguales. ¿Qué sonidos iguales pueden ser? O vocales, que eso se llamaría rima asonante; o vocales y consonantes iguales. ¿Y eso se llamaría rima...?

Alumno: Consonante.

Profesor: Pues ya sabemos lo qué es la rima y que sirve para crear ritmo. Sigue Fabián.

Como es fácil apreciar, cuando el profesor se topa con las dificultades de Andrés para responder a su pregunta (una pregunta de alto nivel y dirigida a lo esencial: “¿qué es la rima?”), pone en marcha un cierto número de ayudas: pide a otro alumno que vuelva a leer el fragmento en el que se encuentra la respuesta con la esperanza de que la nueva lectura proporcione las claves necesarias y, ante el fracaso reiterado de Andrés, ofrece él mismo la solución explicando con sus palabras lo que pone el texto (“son dos versos que terminan igual [...], es decir, dos o más versos tienen la última palabra con sonidos iguales”) y rebaja el nivel de exigencia de la tarea (“¿Qué sonidos iguales pueden ser? O vocales, que eso se llamaría rima asonante; o vocales y consonantes iguales. ¿Y eso se llamaría rima...?”).

Conviene destacar que, a diferencia de otras interacciones profesor-alumno(s) que hemos observado, nuestro profesor ha ofrecido una nueva oportunidad al alumno cuando se relee el pasaje clave y no se precipita a deshacer el entuerto. Pero lo cierto es que en vez de ayudar al alumno a comprender el texto, se conforma con intentar que el alumno le entienda a él mismo. En el mejor de los casos, el alumno de marras habrá comprendido lo que es una rima, pero muy poco sobre lo que hay que hacer para operar con los textos. Hemos de advertir que esa tendencia a “deshacer” un error cuando éste se produce, en vez de, por ejemplo, ofrecer ayudas para que el alumno llegue a repararlo o participe en algún grado en la reparación, es un hábito muy extendido entre la muestra de interacciones profesor-alumno(s) que hemos estudiado. ¿Cuál es la alternativa a este tipo de ayudas y por tanto la distancia entre lo que se hace (“deshacer errores”) y lo que se podría hacer (lograr que los alumnos reparen sus errores)? Aquí podríamos argumentar que si se trata de ayudar a los alumnos a comprender el texto sobre la rima,

¹ En este caso tenemos constancia de que este profesor ha recibido formación para trabajar con textos en el aula, y “sabe” qué tipo de ayudas puede ofrecer a sus alumnos.

que es un texto organizado retóricamente en torno a una definición con ejemplos, cabría ayudarles a identificar dónde está la definición, dónde pueden encontrar los ejemplos y cómo pueden usar un ejemplo para entender la definición. Valgan como ejemplos estas posibles ayudas que seguirían al fracaso inicial del alumno:

“Recuerda que buscamos dos cosas en esta lectura: entender qué es una rima y cuáles son los tipos de rima. Ahora se trata de que encuentres la definición de rima. No me digas lo que es una rima; sólo intenta decirme dónde crees que figura en el texto. Vuelve a leer el texto y dime dónde crees que está la definición”

“Si quieres darme una definición, empieza con esta frase: La rima consiste en... Por ejemplo, ...?”

En ambos casos el profesor ayuda, al menos indirectamente, a incrementar la competencia para reparar en los marcadores como un medio para resolver sus dificultades presentes. Obviamente, este modo “ideal” de comportarse es incompatible con “el hábito” de deshacer errores. Por supuesto, nada hay que objetar a que los profesores deshagan errores, pero si el objetivo es ayudar a los alumnos a comprender lo que leen, esa tendencia a “deshacer el error” debe ser inhibida y dar paso a un cierto número de ayudas que orienten a la respuesta más que a formar parte de ella (ayudas que denominaremos *regulatorias* en lo sucesivo)². Justo lo contrario de lo que ocurre cuando el profesor “explica” lo que dice el texto, u ofrece la respuesta casi completa dejando al alumno que rellene lo que falta (“si son consonantes la rima es...”).

¿Cuál es el reto de aprendizaje de un profesor en este caso? La respuesta, atendiendo a cuanto hemos expuesto, no es que “deben enseñar a desentrañar la organización retórica de los textos”, sino algo mucho más importante: que para hacerlo deben introducir cambios, no sólo en su forma de pensar conscientemente (por ejemplo: distinguir entre distintos tipos de ayuda) sino en modos de actuar que no lo son (“deshacer errores en cuanto surgen”) y que interferirán en la puesta en práctica de las nuevas ideas. El punto clave que se desprende de este ejemplo es que un profesor no sólo *necesita* entender la necesidad y sentido de nuevas propuestas, sino:

- 1) tomar conciencia de lo que suele hacer;
- 2) reparar en la “distancia” que media con lo que asume que debe hacer, y
- 3) adentrarse en el lento proceso de cambiar una forma de actuación por otra.

Por supuesto, de estas tres “necesidades”, sólo la primera es usualmente cubierta en los procesos de formación habituales.

Consideremos un segundo ejemplo. Ahora los datos provienen de una sesión de formación durante la cual formador y profesores revisaron la grabación de una clase en la que una de las profesoras participantes utilizó un texto con sus alumnos de 6º de

² Una lectura superficial de esta ayuda podría llevarnos a pensar que sí forma parte de la respuesta que se pide al alumno. Sin embargo, y como quedará más claro en el capítulo 4, lo que se ofrece aquí es un formato para elaborar la respuesta, dejando al alumno que elabore con su concurso los contenidos concretos de la definición.

Primaria. Las profesoras participantes tienen en sus manos el texto elegido. Se trata de un texto que describe una breve historia del uso que se ha hecho del petróleo, e -inserto en ese repaso histórico- se describe el proceso de extracción que se emplea hoy día. Cuando el formador les plantea qué es lo que ellas podrían perseguir con la lectura de ese texto en particular, algunas de sus respuestas, en momentos diferentes de la sesión, son las siguientes:

(1.2)

Profesora 1: Si este texto es un texto de lectura, pues yo a lo mejor...

Profesora 2: Es distinto.

Profesora 1: Un texto para lectura, para lectura informativa, para información, para cultura, pues a lo mejor me resulta mucho más curioso lo del coronel Drake [la primera persona que perforó un pozo de petróleo] y así pueden ver cómo se hace una explotación petrolífera...

(...)

Profesora 2: O ciertas palabras de vocabulario.

Profesora 3: ...o...

(...)

Profesora 2: ... es que a veces te interesa también ver cómo ellos vocalizan, cómo ellos hacen la entonación y la expresividad de la lectura. Entonces, a lo mejor te planteas hacer una lectura para ver cómo hacen las pausas y no te fijas tanto en el contenido, sino en cómo lo hacen.

Estos ejemplos revelan situaciones de *desencuentro*, esto es, momentos en los que el formador no ve el modo de encajar sus propuestas en las reflexiones de las profesoras. Por ejemplo, atendiendo a la organización retórica del texto –que es el punto de vista del asesor y de los conocimientos académicos sobre el proceso de comprensión- parece poco razonable que sea un objetivo relevante el llegar a saber quién perforó el primer pozo de petróleo. Lo mismo cabría decir del hecho de que los profesores planteen que el vocabulario o la entonación son importantes sin que apenas dediquen tiempo a considerar qué ideas y qué relaciones entre ellas les parecería necesario considerar. ¿Qué lleva a estos “desencuentros”, que por supuesto son relativamente comunes en los procesos de formación que hemos analizado? Hemos denominado “Todo es importante” a esa forma muy arraigada de entender la lectura de los textos en el aula que supone que “todo lo que se pueda hacer (leer con buena entonación, aprender vocabulario, recordar lo que ya se ha estudiado, ...) debe hacerse”. Por supuesto, es una idea que es poco compatible con los procesos de cambio profesional que se deducen de nuestros conocimientos sobre el reto del alumno, pues si profesores y alumnos se detienen a clarificar el significado de una palabra y a solicitar una buena pronunciación, es muy probable que se alejen de lo que es el núcleo de la comprensión: integrar e interconectar las ideas del texto. El reto del profesor, consecuentemente, no es sólo asumir que comprender es integrar e interconectar las ideas del texto, sino reparar en que esa empresa es poco compatible con una creencia -“todo es importante”- que puede llevarles –quizás sin saberlo- justo en la dirección opuesta.

De forma más plástica si cabe, podemos imaginar a un profesor que participa en un proceso de formación convencional. Ahora, ese profesor está dentro de su aula convencido de la necesidad de prestar ayudas que orienten al alumno, pero ocurre que

uno de sus alumnos revela en su respuesta un notable error de interpretación de lo que ha leído y además titubea y pronuncia mal una de las palabras. Lo que tratamos de hacer ver es que, ante esa situación, lo más probable es que surja en ese profesor, como si fuera una ráfaga de pensamiento, la idea de “no se puede aceptar un error” y el sistema de respuesta preferente: “corregir”, “explicar”, en vez de activar un plan más sofisticado (identificar el error) y emplear ayudas para redirigir los pensamientos del alumno (ayudas regulatorias). Por supuesto, esas ráfagas de pensamiento tienen efectos inmediatos en los juicios y acciones de los profesores.

Se sobreentiende de esta sucinta presentación de las necesidades de aprendizaje de los profesores, que la formación ha de suponer un largo proceso que proporcione muchas oportunidades a lo largo de un dilatado periodo de tiempo para: 1) tomar conciencia de lo que se piensa en la acción, 2) contrastarlo con nuevas ideas y nuevas acciones y 3) afianzar nuevas acciones.

Y si tuviéramos en cuenta estas tres condiciones en el caso concreto que acabamos de apuntar, la formación *debería* proporcionar estas tres experiencias:

- (1) En primer lugar, debería ayudar a los profesores a reconocer que tienden a pensar que “todo es importante” en las situaciones de lectura y a actuar siguiendo la regla: “si el alumno se confunde, debo corregir el error”.
- (2) Además, debería proporcionarles nuevos elementos que permitan considerar críticamente estas formas de hacer y de pensar. Por ejemplo, cabe ofrecer ejemplos de prácticas alternativas como, por ejemplo, cómo se evalúa la comprensión en el informe PISA o ilustraciones de cómo actúan diferentes profesores ante el mismo tipo de problemas, por no mencionar, lo que resulta sin duda más obvio: proporcionarles conceptos sobre la naturaleza de la comprensión. Sea cual sea la naturaleza de los elementos aportados, se trata de que sirvan para ampliar y enriquecer la visión de la comprensión y de las acciones que pueden promoverla en las aulas.
- (3) Finalmente, respecto del punto 3, parece necesario proporcionar un contexto que permita esas múltiples oportunidades de ensayo y práctica capaces de engendrar nuevas formas de respuesta que reemplacen a la más habitual de “si te confundes hay que deshacer el error”.

Consecuentemente, la labor de asesores y formadores no puede ser sino partir de lo que “se hace” y ayudar a tomar conciencia de ello y de la distancia que guarda con cosas que nos gustaría hacer. No debe pasarse por alto que en esta dieta ideal de formación conviven elementos constructivos de toma de conciencia, reflexión, autorregulación y comprensión (fundamentalmente en los puntos 1 y 2) y elementos de bajo nivel como lo es el aprendizaje de tipo asociativo que permite configurar nuevos sistemas de acciones (esencialmente, todo lo relativo al punto 3). Una situación semejante a la de los alumnos, tal y como vimos en el apartado dedicado a ellos. De nuevo, hemos de subrayar que encontrar un equilibrio entre esos dos tipos de experiencia no es fácil, especialmente si asumimos que han de convivir –con sus contradictorias exigencias- durante un dilatado periodo de tiempo.

4. El reto de los asesores y formadores

Obviamente, una vez aclarado qué tipo de formación (ayuda) es adecuada a estas “distancias” y “obstáculos” que definen las necesidades de los profesores, queda por considerar el desarrollo profesional de quienes les forman y/o asesoran y están, por tanto, a cargo de ese delicado proceso de formación. A estas alturas, sobraría señalar que no basta con decir que ese “formador ideal” debe asumir un rol colaborativo con los profesores que facilite esos procesos de reflexión, toma de conciencia práctica y práctica continuada. Esta definición de nuestro formador ideal podría ser tan insuficiente como caracterizar a un alumno ideal o un profesor ideal sin advertir las necesidades de aprendizaje que habrán de experimentar unos y otros hasta conseguirlo. Así pues, para que la imagen sea completa, debemos aclarar el reto que supone llegar a poder ser un formador reflexivo y colaborativo. Y ese reto vendrá dado, una vez más, considerando la distancia que suele separar lo que se hace y lo que se debe hacer, y los obstáculos que habrán de ser salvados.

Por supuesto, si esa labor colaborativa fuera sencilla y diera frutos perceptibles, estas páginas perderían gran parte de su sentido: habríamos encontrado un resorte accesible para superar el reto del profesor y, de rebote, el reto del alumno. Desgraciadamente, como ya se ha insinuado, la solución -ayudar a reflexionar sobre la práctica y hacerlo colaborativamente- es más complicada que “enseñar” sin más y, consecuentemente, lejos de ser la solución, constituye en realidad nuevos retos cuya naturaleza debe ser aclarada.

Veamos con algún detalle el reto de los asesores. También aquí hemos analizado *in situ* la práctica profesional de los asesores y analizado con detalle un proceso de formación. Un ejemplo de la distancia que separa lo que hacen y lo que “deberían” es la tendencia de los asesores a abalanzarse a la búsqueda de soluciones sin haber previamente delimitado qué problemas se pueden afrontar “conjuntamente” con sus asesorados. De esta manera, los asesores buscan una solución a su versión del problema, pero no a la que tienen los profesores en su cabeza. Peor aún, esa solución impulsiva suele proponer a los profesores un comportamiento ideal -“es necesario planificar la lectura de los textos”, “hay que enseñar a pescar, no darles los peces”- que raramente tendrá en cuenta las posibilidades de los profesores ni el reto que supondrá su incorporación. Este modo de actuar de los asesores es relativamente común y resultará, a la luz de lo expuesto en los dos apartados precedentes, sumamente ingenuo y, desde luego, alejado de esa idea de asesor que promueve la toma de conciencia de lo que se hace en un contexto colaborativo al tiempo que es consciente del lento proceso que supone configurar nuevas formas de actuar.

Además, para que un asesor ayude a los profesores a tomar conciencia de su práctica, debe tener alguna idea de qué tipo de prácticas son comunes o merece la pena considerar. Y para no precipitarse a ofrecer un ideal como solución, debería contar con conocimientos sobre los distintos modos que tienen los profesores de afrontar un determinado problema. Se desprende de lo que acabamos de apuntar, que quien ayuda a los que ayudan a comprender los textos, debe tener muy en cuenta los conocimientos sobre el reto que supone a los alumnos convertirse en lectores competentes, y el reto que supone a los profesores aprender a ayudarles a serlo. Operando con esos conocimientos, resultará ingenuo confiar en una recomendación tan genérica y alejada

de la práctica común como la ya mencionada: “hay que enseñar a pescar, no darles los peces.”

Esta idea de que los asesores deben asumir en su labor profesional los conocimientos sobre el reto del alumno y del profesor, nos lleva a mostrar el siguiente ejemplo de *obstáculo* que se interpone en el crecimiento profesional de los asesores: nuestros datos indican que, ante un problema planteado por un profesor respecto de un alumno o grupo de alumnos, los asesores tienden a asumir la perspectiva de los alumnos (esto es, sus necesidades de aprendizaje) pero no la del profesor y sus necesidades de aprendizaje. Éste es un curioso sesgo, pues con quien tiene que trabajar colaborativamente un asesor es con el profesor que le pide ayuda y no con los alumnos que sólo indirectamente podrán beneficiarse de su labor. Consecuentemente, mientras transcurre la interacción entre el asesor y el profesor, el énfasis del asesor debería residir en intentar entender lo que *necesita* el profesor pero –y ahí reside el obstáculo que estamos mostrando- parece que estamos predispuestos a empatizar con los alumnos (la parte más débil del problema), lo que nos aleja sin querer de nuestros propios ideales.

Por supuesto, con ayudas (formación) es posible fraguar nuevas formas de pensar y de actuar. Ahora bien, ¿bajo qué condiciones es esto posible? De nuevo, parece un contrasentido insistir en que los asesores deben ser colaborativos si, al mismo tiempo, no se les ayuda a reparar en esas formas de responder que les alejan sin saberlo de sus intenciones conscientes. Y, de nuevo, habrá que insistir en que un asesor necesita un largo proceso de formación que es en realidad más complejo que el de los profesores y alumnos pues, como los juegos de muñecas rusas, la correspondiente al asesor debe incorporar las relativas al alumno y al profesor.

5. Más muñecas rusas...

Yendo más allá de nuestros tres protagonistas, queda, claro está, el problema de los que forman a los que forman... Esto nos lleva al mundo académico y a su función de generar y difundir el conocimiento. Un mundo que será examinado con detalle en el último capítulo. Bastará de momento con señalar que el mundo académico tiene también sus sesgos que –desde nuestro punto de vista- minan la labor de quienes ayudan a los que ayudan a aprender. Uno de esos sesgos reside en la tendencia a ofrecer como soluciones lo que en realidad son problemas más complejos: que los alumnos se atascan con las palabras, ofrézcaseles –se afirma desde la divulgación educativa- experiencias comunicativas; que los profesores tienen dificultades a la hora de mantener implicados a los alumnos en las tareas escolares, que creen proyectos de trabajo llenos de sentido a través de un permanente proceso de reflexión e investigación sobre la práctica trabajando colaborativamente con asesores y otros colegas; que los asesores tienden a adoptar un punto de vista clínico y de experto, que adopten una posición educativa y colaborativa. De esta manera, si no conseguimos una lectura comprensiva, proponemos lectura crítica; y si no conseguimos que los cursos de formación de los Centros de Profesores logren resultados satisfactorios, proponemos proyectos de innovación en centros, luego que los centros se constituyan en comunidades de práctica, y luego en comunidades de investigación... Entiéndase bien lo que aquí se quiere decir: nada hay que objetar a proponer una lectura crítica, ni a que los profesores constituyan comunidades de aprendizaje; pero sí estamos cuestionando que esas propuestas vivan sólo una fase “prescriptiva” dedicada a difundir las nuevas ideas, combatir las viejas y ganar adeptos. Y debemos subrayar en este punto que el problema no es empezar por lo

prescriptivo, sino quedarse en esa etapa y, en vez de examinar las condiciones y dificultades de cada prescripción concreta, dedicarnos a renovar la agenda de propuestas.

6. Conclusiones

Hemos tratado de mostrar que no se valora adecuadamente el reto que supone alfabetizar a toda la población. Sabemos que debemos intentarlo, pero no contamos aún con todos los elementos para conseguirlo y necesitamos tiempo –mucho tiempo- para ordenar todo un conjunto de condiciones, muchas de las cuales son aún incipientes.

Por supuesto, este conjunto de reflexiones nos ayudan a entender las limitaciones del presente –tantas veces interpretadas injustamente como un fracaso- y a valorar con mayor lucidez los enormes logros alcanzados en las últimas décadas, pero no aclaran lo que cabe hacer en el futuro.

En realidad, el punto clave de nuestra reflexión es que las ayudas –se den a quién se den- han de estar ligadas a necesidades de aprendizaje previamente identificadas. En caso contrario, esto es, si desconocemos la magnitud del reto que ha de afrontar quien requiere nuestro apoyo, podemos ser impacientes o pecar de injustos ante cualquier zozobra o retroceso; y si no entendemos las dificultades específicas que puede experimentar un alumno o grupo de alumnos, podemos proporcionarle(s) ayudas inadecuadas. Enseñar, esto es, ayudar a aprender, consiste en anticiparse a las dificultades, interpretar correctamente los retrocesos, ayudar a identificar ideas erróneas... En una palabra, enseñar consiste en responder a las necesidades o retos que experimenta quien aprende.

Por supuesto, entender las necesidades de aprendizaje de unos y otros (alumnos, profesores, formadores, académicos) es una actividad esencialmente *descriptiva*. Registramos, constatamos, tratamos de entender qué es lo que la gente hace y por qué, al igual que un naturalista trata de registrar el comportamiento o los rasgos de un organismo bajo ciertas condiciones de su entorno. Puede que no nos guste que una planta crezca menos de lo que se preveía, pero lo cierto es que eso es lo que ocurre y la labor del naturalista es describirlo y tratar de entenderlo. Luego, sí cabe promover un mejor crecimiento “prescribiendo” ciertas condiciones y constatando el efecto alcanzado; más sin una buena descripción, las prescripciones pueden ser a la postre irrelevantes o al menos desafortunadas.

Los seres humanos no somos plantas, claro está, y entre otras muchas diferencias que nos separan de ellas, está el hecho innegable de que tenemos intenciones y que éstas median en nuestras acciones. Sin duda, por ello, la primera opción para promover cambios en los otros o en nosotros mismos consiste en intentar modificar esas intenciones. Algo así como: “si quieres, puedes”, que es la base del sesgo prescriptivo de la investigación educativa al que acabamos de hacer alusión. Por eso es importante reiterar que los datos que hemos reunido muestran que a la gente puede resultarle imposible hacer lo que quiere.

Esto es, en esencia, la naturaleza de nuestras descripciones: un intento de entender por qué alumnos, profesores y asesores hacen lo que hacen. Quizás, reconsiderando esos datos, no sea difícil comprender que alumnos, profesores y

asesores prefieran adoptar la posición de *no querer* hacer algo como una respuesta a su convicción de que no “podrían hacerlo”. Y es que atendiendo a cuanto sigue, ciertos cambios (imprescindibles, irrenunciables) que se proponen desde múltiples instancias pueden no ser justos con las posibilidades de quienes se ven urgidos a emprenderlos. De ahí la importancia de una visión naturalista para estudiar el mundo educativo, que busque describirlo y comprenderlo tal y como de momento parece ser que es. Una visión que, somos conscientes de ello, choca frontalmente contra su misma esencia, que no es otra que hacernos mejores de lo que somos. En otras palabras, pretendemos adoptar una posición naturalista para estudiar un mundo que no lo es.

En realidad, para aliviar la magnitud de semejante contradicción, cabe aclarar que sólo asumimos que debe haber un mayor equilibrio entre prescripción y descripción, pues somos conscientes de que una visión exclusivamente naturalista o descriptiva nos llevaría a la parálisis si no se viera animada y compensada por nuestros valores. Unos valores que nos dicen, por ejemplo, que el proyecto de que **todos** lo aprendan **todo** de la lengua escrita merece la pena. Necesitamos pues las dos visiones: la prescriptiva, que proporciona los ideales, y la descriptiva, que nos permite tomar conciencia de los retos de quienes habrán de encarnarlos.

Así pues, tras este viaje que acabamos de emprender por los problemas de los alumnos, los profesores y los asesores, ¿cuál es la meta? Desde luego, sin ese diálogo entre prescripción y descripción sería imposible crearla: ¿qué razón hay para conformarnos con una lectura comprensiva si podemos proponer una lectura crítica? Y una vez situados en esta lógica, nada nos impide ir más allá y postular una *lectura transformativa* (no sólo entendemos que el texto es uno entre los posibles, sino que esa revelación nos hace mejores personas) o *una lectura sabia* (no sólo hemos de ser mejores tras cada lectura, sino que debemos hacer mejores los textos que leemos). ¿Se imaginan una generación de lectores que genere de cada texto que lee una representación más sabia del mundo que la contenida en el propio texto que acaban de hojear? Sería maravilloso, sin duda, pero ahora lo que tenemos es un 6 % de alumnos de quince años que queda fuera de la alfabetización, un 12% que sólo sabe apreciar de qué trata el texto, unos procesos de formación que no pueden ayudar a los profesores a reparar en esas ráfagas de pensamiento que les llevan lejos de sus intenciones conscientes, una mayoría de asesores que confunde lo que debe ser con lo que puede ser... Alcanzar la sabiduría es maravilloso, pero hoy nuestros problemas son otros. Ese es el mensaje final de una visión post-prescriptiva que es la que aquí se defiende. Queremos ciudadanos sabios y por eso hoy nos planteamos *tan sólo* cómo conseguir que la lectura de los textos reporte algún soplo de vida. Por ejemplo, que la lectura dé o haya dado lugar a un grado de comprensión que empuje a los alumnos en esa larga senda que han de recorrer hasta llegar a ser competentes. Puede parecer poco, pero si los datos que iremos reuniendo a lo largo de las páginas que siguen (y que hemos anticipado en este capítulo) son correctos, semejante tarea da para llenar un par de vidas.

Capítulo II

¿Cómo estudiar el reto de los profesores?

1. Una visión general sobre lo que necesitamos saber: dimensiones y unidades
 - 1.1. ¿Qué es lo relevante y merece la pena analizar?: las dimensiones del análisis
 - 1.2. Sobre cómo segmentar la interacción: las unidades de análisis
2. Procedimiento de análisis en acción
3. Diferentes dimensiones, diferentes marcos teóricos
4. Reconponiendo el análisis

Al analizar la práctica educativa buscamos dar cuenta –esto es, volver inteligible- lo que ocurre en las aulas cuando alumnos y profesores trabajan juntos en el desarrollo de las tareas escolares¹. En nuestro caso, cuando un grupo de alumnos se enfrenta a la lectura y comprensión de un texto con la ayuda de un profesor, la pregunta clave es cómo podemos analizar lo que ocurre en esa sucesión de acciones, palabras, gestos que se van concatenando ininterrumpidamente y de forma un tanto desordenada de cara a saber si los alumnos son guiados o no a comprender el texto. Cualquiera que se haya enfrentado a esa tarea y haya visionado un par de veces una grabación o leído otras tantas la transcripción correspondiente, se da cuenta enseguida de que no puede considerar todo cuanto ve o lee al mismo tiempo, salvo para hacerse con una primera impresión que raramente hace justicia a lo que ocurre. Por eso, necesitamos “romper” ese continuo “ir y venir” de voces, gestos y acciones en *segmentos* que resulten manejables y que nos permitan identificar las “regularidades o patrones”, esto es, las secuencias de acciones que ocurren repetidamente con un cierto orden, que están presentes en el material analizado y nos ayudan a entenderlo. Lógicamente, para romper o segmentar lo que de hecho es algo continuo, necesitamos establecer unidades de análisis bien precisas que den orden al proceso de análisis y aseguren que cualquier otro estudioso pueda llegar a los mismos resultados.

Por tanto, el primer problema a resolver sería *cómo establecer unidades de análisis* que nos permitan descomponer y recomponer la interacción de forma sistemática. Luego viene un segundo problema: *en qué debe uno detenerse durante el análisis; o de otra manera: qué es lo relevante*. Por ejemplo, una vez aislado un determinado segmento de una determinada interacción entre alumnos-profesor-texto, debemos anticipar qué aspectos de esa interacción son relevantes. Quizás, como enseguida veremos, las ayudas prestadas por el profesor; quizás, el tipo de ideas o de acciones emprendido. De momento bastará con aceptar que para adentrarnos en esas “bulliciosas cuando no atropelladas interacciones” debemos aclarar dos cuestiones

¹ Contamos ya con una apreciable tradición de trabajos (por ejemplo, Coll, Colomina, Onrubia, & Rochera, 1992; Coll, Colomina, Onrubia, & Rochera, 1995; Edwards & Mercer, 1988; Lemke, 1997; Meyer & Turner, 2002; Perry, VandeKamp, Mercer, & Nordby, 2002) que se han propuesto analizar la práctica educativa, así que podemos considerarlos como precedente de cuanto sigue.

relacionadas: primero, cuáles son las unidades de análisis, y después, qué es lo relevante en lo que en ellas se va agrupando. Veamos todo ello a través de algunos ejemplos.

1. Una visión general sobre lo que necesitamos saber: dimensiones y unidades

1.1. ¿Qué es lo relevante y merece la pena analizar?: las dimensiones del análisis

Antes de mostrar de forma sistemática cómo proceder para analizar lo que ocurre en una interacción alumnos-profesor-tarea, podemos mostrar un ejemplo que refleje de forma somera y rápida a dónde queremos llegar. Después, en un segundo momento, procederemos a mostrar de forma más ordenada la lógica y el procedimiento que hemos seguido para reunir los datos en los que se basan los siguientes capítulos y, por tanto, el núcleo de la memoria. Consideremos el extracto (2.1) que procede de una de las interacciones de nuestro corpus:

(2.1)

1. **Profesor:** Bien, entonces el lobo es un animal ¿herbívoro, omnívoro o carnívoro?
2. **Alumnos:** Carnívoro.
3. **Profesor:** Pero, ahí, en la lectura, dice ...
4. **Alumno:** Que cuando tienen mucha hambre come hierba.
5. **Profesor:** Perfecto, que cuando tiene mucha hambre come hierba, por lo tanto, también
6. es omnívoro.
7. ¿Dónde viven los lobos?
8. **Alumno:** En el bosque.
9. **Profesor:** En el bosque, muy bien; pero ellos construyen sus casas...
10. ¿Cristina?
11. **Alumno:** En rocas
12. **Profesor:** Se llaman guaridas y las construyen en cuevas, en rocas.

¿Qué podemos decir de estos intercambios en los que el profesor trata de valorar si los alumnos han comprendido el texto que acaban de leer?, ¿qué nos gustaría poder concluir de ellos? La respuesta es evidente: nos gustaría poder valorar si realmente se está o no ayudando a comprender a los alumnos. Para ello necesitamos considerar el texto que han leído. Se trata de un texto muy sencillo que describe cómo son los lobos, aludiendo a sus características corporales, su modo de vida y su alimentación. Éste es el texto:

Los lobos.

Tiene el cuerpo flaco y delgado, pero sus patas son largas y fuertes para correr y luchar. Las orejas las lleva siempre erguidas, como separadas para oír los ruidos o el paso de cualquier animal. A lo largo del día pasa el tiempo en su guarida, que puede ser cualquier cueva o agujero en las rocas. En ocasiones da fuertes aullidos. Durante el verano va solo pero en invierno forma manadas con otros lobos. Sin embargo, en invierno, cuando tienen hambre, los lobos se juntan y forman manadas para atacar y conseguir con mayor facilidad sus presas, que son otros animales, aunque también comen vegetales si su hambre es muy grande. ¿Sabíais que cuando el hombre lo caza de cachorro puede domesticarlo?

Asumiendo una visión ampliamente consensuada sobre lo que es comprender (Kintsch, 1998), podríamos decir que alguien que comprenda “Los lobos” debe *seleccionar* las ideas más importantes (por ejemplo, las ideas que figuran en la parte

inferior de la *Tabla 2.1*), *ordenarlas* (por ejemplo, agruparlas en torno a los temas ya comentados que figuran en la parte superior de la tabla) y *transformar* en algún grado sus ideas previas sobre esos animales (por ejemplo, “yo creía que eran enormes y solitarios, y ahora veo que viven en grupos y que su cuerpo no es demasiado grande aunque sí muy fuerte, lo justo para poder correr y luchar”). Por supuesto, este ideal puede ser alcanzado de forma menos elocuente y auto-consciente de lo que acabamos de reflejar, pero lo importante es que si “aplicamos” a este texto el tipo de análisis que suele llevarse a cabo dentro de los estudios sobre comprensión, deberíamos esperar resultados de este tipo.

<i>Características corporales</i>	<i>Modo de vida</i>	<i>Alimentación</i>
<p>Tienen un cuerpo preparado para correr y cazar.</p> <p>Las patas son fuertes.</p> <p>Las orejas están erguidas para oírlo todo.</p>	<p>Viven en guaridas.</p> <p>Durante el verano van solos, mientras que en invierno forman manadas.</p>	<p>Son Omnívoros.</p> <p>Se alimentan de otros animales, pero si tienen mucha hambre, comen vegetales.</p>

Tabla 2.1. Mapa conceptual del texto “Los lobos”. En negrita figuran las ideas de alto nivel que deben ser inferidas.

Ahora, podemos tratar de contestar la pregunta que nos hacíamos en el párrafo anterior: ¿podríamos decir, según como se desarrollan las intervenciones en el fragmento (2.1), que los alumnos están siendo guiados a comprender el texto? Un hecho que resalta sobremanera es que al menos dos de las ideas centrales del texto (de acuerdo con la *Tabla 2.1*), “los lobos son omnívoros” y “los lobos viven en guaridas”, sí emergen de la interacción. Cabe, pues, hablar de que se han *seleccionado* ideas relevantes. Parece sin embargo más dudoso admitir que se haya llegado a *organizarlas*, pues de una idea se pasa a otra sin solución de continuidad y, menos aún, a *integrarlas* en lo ya sabido. Esta impresión puede parecer un tanto arriesgada, dado que está basada en muy pocas evidencias (apenas 10 turnos), pero es la que se desprende al estudiar el conjunto de ideas entresacadas de toda la interacción (véase en Sánchez, Rosales y Santos, 1999). Así pues, si comprender implica seleccionar, organizar e integrar, la respuesta es que a lo largo de esa interacción se seleccionan, como hemos visto, ideas importantes, pero sin organizarlas (en ningún momento se identifican los temas que están surgiendo: “Veamos cómo es su cuerpo”, “Veamos ahora cómo es su forma de vida”) ni se plantea la posibilidad de integrarlas en lo que ya saben (¿es esto lo que pensabais de los lobos?).

¿Qué decir de si el profesor ha ayudado o no a sus alumnos a comprender? Por supuesto, esa pregunta tiene sentido plantearse respecto de cómo se ha llegado a seleccionar esas dos ideas, pero no sobre si el profesor ha ayudado a organizar o a integrar, que son dos procesos que brillan por su ausencia. Asumiendo de nuevo que lo que se muestra en (2.1) representa el conjunto de la interacción, cabe observar que el papel del profesor consiste más en asegurarse de que los alumnos “escuchen” las ideas (“importantes”) que él cree que se deben dar a sus preguntas, que de proporcionarles

recursos para que los alumnos las seleccionen o generen por sí mismos. Esto es especialmente evidente en el caso de la primera de las ideas, que es directamente proporcionada por el profesor ante las dificultades (previsibles) de los alumnos para elaborarla tras una primera lectura. El mismo estilo, sin embargo, se entrevé respecto de “Los lobos viven en guaridas”, donde no cabría esperar tantos problemas.² En términos más operativos, cabe identificar el número y tipo de ayudas que proporciona la profesora para elaborar esas respuestas que le parecen adecuadas: “Los lobos son omnívoros” y “Los lobos viven en guaridas”. Si hiciéramos un análisis sistemático de las ayudas que aparecen en (2.1), podríamos decir que el profesor *da pistas* (“pero ahí en el texto dice...”), *ofrece parte de la respuesta* (“pero ellos construyen sus casas...”), *reformula* (del escueto “en rocas” pronunciado por el alumno se pasa a “cuevas o guaridas construidas en las rocas”), *redirige* la respuesta fallida del alumno (“*por tanto son omnívoros*”). Además, parece muy notorio el empeño del profesor por apoyar a sus alumnos emocionalmente, retomando todo cuanto le parece “aprovechable”. Esto es lo que cabe considerar como ayudas cálidas (“muy bien”, “perfecto”).

Hay además algo más sutil en este grupo de intercambios que merece la pena destacar y que afecta al modo como transcurre la interacción; esto es, al modo como se determina quién, cuándo y cómo tiene derecho a hablar. Puede parecer trivial plantearse esta cuestión, dado que el extracto no parece encerrar misterio alguno que deba ser desvelado. Mas lo cierto es que hay un orden casi férreo que organiza cómo se van sucediendo las intervenciones de unos y otros:

a) Alguien –normalmente el profesor- plantea un problema, una invitación a actuar, una pregunta,

b) alguien –normalmente uno o varios alumnos- se ofrecen a dar una respuesta (o es/son invitado/s expresamente a darla),

c) alguien- normalmente el profesor- sopesa si esa respuesta es o no satisfactoria, lo que puede dar lugar a nuevas *preguntas-invitaciones-órdenes* más específicas o mejor clarificadas,

d) alguien –muy probablemente el profesor- cierra el conjunto de intercambios formulando una versión de la respuesta que se asume como satisfactoria para todas las partes acerca de lo que se debe decir, pensar o hacer.

Por poco que pensemos, ese orden tiene un claro sentido, pues si esas secuencias de turnos fueran caóticas e imprevisibles, la posibilidad de llegar a acuerdos sería muy remota. De hecho, hay normas sutiles pero efectivas que organizan incluso nuestras más desordenadas conversaciones y que regulan, por ejemplo, cuándo podemos acceder a

² Repárese en que la idea de que “los lobos son omnívoros” debe ser inferida a partir de lo que se sabe –lo que puede ser muy difícil para los alumnos, mientras que la de que “los lobos viven en rocas” basta con extraerla del material. La dificultad es muy distinta, pero el tipo de ayudas – véase más adelante- es el mismo.

una determinada posición en la conversación; cuándo y cómo podemos cambiar de tema o rectificar lo que se acaba de decir. En el aula, ese carácter pautado es aún más acusado y asimétrico: alguien está a cargo de lo que acontece y pone su empeño en llegar a ciertos resultados.

En este contexto, es importante destacar que no todas las interacciones adoptan este “formato” tan directivo (aunque, como veremos más adelante, es el más frecuente). Más importante aún, esa forma de canalizar las intervenciones de unos y de otros tiene consecuencias, como se insistirá más adelante, sobre el modo como los alumnos encaran la tarea y se organizan mentalmente en su transcurso, ya que cada una de las estructuras o formatos encarnan ciertos valores, creencias y derechos.

En definitiva, asumiendo que este breve extracto es un buen reflejo de la interacción completa (como de hecho lo es), podríamos llegar a tres tipos de conclusiones que ilustran muy bien lo que necesitamos saber. Primera: el *contenido* generado (las ideas realmente elaboradas) durante la interacción es pobre: muestra una escasa organización e integración. Segunda: el *papel del alumno* es muy reducido a la hora de generar esas ideas, quizás porque el profesor pone más empeño en que se “escuche” lo correcto que en ayudar a los alumnos a generarlo. Tercera: la interacción se despliega bajo la batuta del profesor que es quien determina quién, cuándo y cómo se puede hablar, lo que *sitúa* a los alumnos en un contexto de trabajo sobre el que tienen un control muy reducido.

En términos más esquemáticos: parece que, dada una interacción, necesitamos contestar estas tres preguntas:

1) QUÉ contenidos y procesos emergen de la interacción (o de otra forma: ¿se ponen en juego los procesos de los que depende una buena comprensión del material leído?).

2) QUIÉN es el responsable de generar esos contenidos (o de otra manera: ¿qué nivel de participación tienen los alumnos?).

3) CÓMO se canaliza la intervención de unos y otros (o de otra manera: ¿qué tipo de contexto se crea para el desarrollo de la tarea?).

Éstas son, por tanto, las tres dimensiones de análisis con las que vamos a operar, como podemos ver de forma esquemática en la *Figura 2.1*.

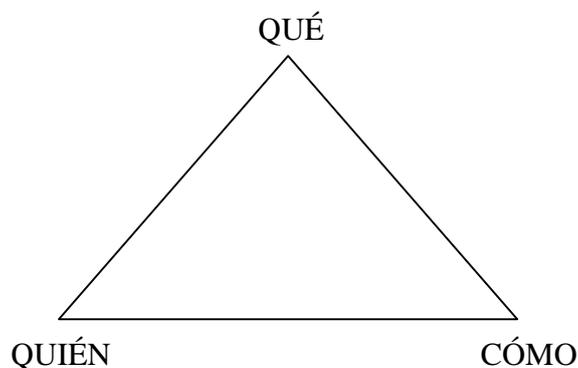


Figura 2.1. Las tres dimensiones del análisis: ¿qué es lo relevante?

1.2. Sobre cómo segmentar la interacción: las unidades de análisis

Estas tres cuestiones no pueden acometerse sin resolver antes el segundo de los problemas que planteamos al comienzo de este apartado: ¿cómo podemos adentrarnos en la interacción de forma rigurosa y descomponerla en segmentos manejables? Sin resolver este nuevo problema, no podríamos ni tan siquiera considerar el extracto (2.1) como algo “analizable”. ¿En qué nos basamos para asumir que “algo” empieza en la línea 1 y termina en la 12? De hecho, sin aclarar este punto sería discutible incluso concluir, como acabamos de hacerlo, que sólo se han generado dos ideas a lo largo de ese “supuesto” segmento: ¿por qué no hemos considerado en ese recuento la idea de que los “lobos comen vegetales” o la de que “los lobos viven en el bosque” cuando realmente esas ideas se han podido “oír” en el curso de la interacción? Este problema, como de inmediato haremos ver, sólo puede resolverse clarificando cuáles son las unidades de análisis que emplearemos para segmentar la interacción.

Volvamos a revisar el extracto (2.1), que se corresponde con un momento de la interacción en que el profesor evalúa si sus alumnos han comprendido el texto que acaban de leer.

Si consideramos, por ejemplo, el octavo turno (línea 11), en el que el alumno dice: *en rocas*, ¿podríamos considerar esta declaración en sí misma y estudiarla al margen de lo que la rodea?, o ¿deberíamos, al menos, tener en cuenta el turno anterior del profesor (líneas 9 y 10)? Si tomáramos como buena la primera decisión, la unidad de análisis sería cada turno de habla y, por tanto, podríamos estudiar la intervención del alumno con una cierta independencia del resto de los turnos. Si nuestra decisión fuera la segunda, tendríamos que tratar ambos turnos como si formaran una unidad. ¿Sería ésta una decisión razonable? Aquí cabe argumentar que estos dos turnos no se pueden entender-estudiar-analizar sin considerar la intervención previa del alumno (línea 8) y que este turno, a su vez, carece de sentido sin prestar atención a la intervenciones previas del profesor (líneas 5, 6 y 7) ¿Dónde romper, pues, la interacción?

Quienes primero estudiaron estos fenómenos (Cazden, 1991; Mehan, 1979; Sinclair y Coulthard, 1975) describieron un patrón sistemático de intercambios que se repite una y otra vez y que tiene tres componentes o *posiciones*: primero, el profesor pregunta algo al alumno o sugiere la necesidad de llevar a cabo una acción (I= Indagación); segundo, el alumno, elegido por el propio profesor, contesta o lleva a cabo esa acción (R= Respuesta) y, finalmente, el profesor evalúa lo sucedido (E=Evaluación). Es la denominada estructura tripartita Indagación-Respuesta-Evaluación: IRE. Con el tiempo, se han ido identificando un cierto número de patrones mucho más “abiertos” que los IREs y que pueden ser considerados como opciones alternativas para organizar el discurso y la interacción de alumnos y profesores. Por ejemplo, en el patrón IRF descrito por Wells (2001) se espera que el alumno *elabore* una respuesta y no se limite a “recordarla”; si bien, el intercambio está bajo el control del profesor, que es quien formula las preguntas y determina el valor de las respuestas. Más abiertos aún son los *patrones simétricos*, en los que el estudiante puede iniciar el

intercambio (I) o contribuir activamente en el proceso de confirmación (F) o en ambos³.

Estas diferencias entre IRE, IRF y patrones simétricos son muy notables, pero ahora es más relevantes dirigir nuestra atención a un rasgo que tienen en común: en todos los casos, estamos ante el conjunto mínimo de intercambios que son necesarios para que las partes implicadas (en este caso, alumnos y profesor) alcancen un acuerdo sobre lo que hay que decir, pensar o hacer. Esto que hemos denominado un *ciclo de interacción*. Podríamos, pues, concluir que la conversación en las aulas va desplegándose en sucesivos *ciclos* de interacción y que el ciclo es la unidad de análisis más elemental en la que segmentarla.

Volviendo a nuestro ejemplo, podríamos ahora segmentarlo empleando como unidad lo que acabamos de definir como el ciclo de interacción (bien sea IRE, IRF o simétrico). Éste sería el resultado:

(2.2)

1. **Profesor:** Bien, entonces el lobo es un animal ¿herbívoro, omnívoro o carnívoro?
 2. **Alumnos:** Carnívoro.
 3. **Profesor:** Pero, ahí, en la lectura, dice ...
 4. **Alumno:** Que cuando tienen mucha hambre come hierba.
 5. **Profesor:** Perfecto, que cuando tiene mucha hambre come hierba, por lo tanto, también
 6. es omnívoro.
-
7. **Profesor:** ¿Dónde viven los lobos?
 8. **Alumno:** En el bosque.
 9. **Profesor:** En el bosque, muy bien; pero ellos construyen sus casas...
 10. ¿Cristina?
 11. **Alumno:** En rocas.
 12. **Profesor:** Se llaman guaridas y las construyen en cuevas, en rocas.

Operando con esta unidad de análisis, se puede ver que (2.2) puede romperse en dos segmentos o *ciclos* diferentes. El primero de ellos, se inicia con la pregunta (INDAGACION) del profesor (línea 1); después, vemos que dos turnos del alumno y uno del profesor (líneas 2-4) están dedicados a elaborar la RESPUESTA y, finalmente, que el profesor cierra el ciclo dando un FEEDBACK (líneas 5-6) en el que se *recoge* (“perfecto... come mucha hierba”) y *reformula* (“es omnívoro”) la respuesta del alumno. Puede que los alumnos (o alguno de ellos) no asuman esta reformulación final que da por concluida la elaboración de la respuesta, pero desde el punto de vista comunicativo todas las partes actúan como si ese acuerdo se hubiera producido. Quizás ahora quede más claro por qué podemos decir que alumnos y profesor elaboran la idea de que “los lobos son omnívoros” y debemos dejar a un lado otras que también se pronunciaron (“comen hierba”). La razón es ahora muy evidente: la idea que finalmente cierra la interacción y, por tanto, el ciclo, es que los “lobos son omnívoros” y no que comen hierba.

En cuanto al segundo ciclo, se inicia mediante una INDAGACION que requiere un único turno del profesor (línea 7). A ello sigue la búsqueda de una RESPUESTA satisfactoria que, como se puede apreciar a lo largo de las líneas 8-11, no se consigue de

³ Ejemplos de estas estructuras son los “*dialogic spell*” (Nystrand, Wu, Gomoran, Zeiser y Long, 2003), la “negociación de una acción” (Polman, 2004), la “*call-on*” (Leinhard y Steele, 2005) y la “*partner participant structure*” (Tabak y Baumgartner, 2004).

inmediato y precisa de la intervención de un nuevo alumno. El ciclo concluye en un último turno del profesor (línea 12) que reformula de nuevo la respuesta de los alumnos.

Los ciclos, por supuesto, no son la única regularidad que está presente en las interacciones. Por encima de ellos es posible encontrar otras “regularidades” más amplias. Por ejemplo, un determinado ciclo suele formar parte de un conjunto más amplio que comparte un propósito común. Así, en el caso del extracto que nos viene sirviendo de ejemplo, los dos ciclos analizados y otros que les siguen tienen, como ya se ha sugerido, la misma finalidad: evaluar si se ha comprendido o no lo que se ha leído. Consecuentemente, podemos decir que todos ellos forman parte de un segmento más amplio al que se puede denominar *episodio*; en este caso, un episodio de evaluación. Del mismo modo, y a modo de ejemplo, nos podemos encontrar con otro conjunto de ciclos dedicado a otro cometido: leer en voz alta el texto o hacer un mapa conceptual que lo resuma. Es importante destacar que, tanto los profesores como sus alumnos, serían capaces de reconocer lo que están haciendo y, por tanto, que en un determinado momento se dedican “a leer el texto” y que en otro momento están comprobando si se ha comprendido lo leído. De este modo, podríamos decir que los segmentos a los que denominamos episodios son de alguna manera evidentes para los alumnos y los profesores. Cosa que no ocurre con los ciclos, sobre los que no hay una conciencia plena de lo que se está haciendo.

Naturalmente, la lectura completa de un texto tiene (o quizás sería mejor decir: está compuesta por) varios episodios diferentes que, considerados a la vez, conforman un segmento más amplio. ¿Cómo denominarlo? Jay Lemke ha acuñado la expresión *actividad típica de aula* o ATA para referirse a actividades que se repiten con cierta regularidad a lo largo de las unidades didácticas: “revisar las tareas escolares”, “explicar”, “debatir”. Una de esas ATAs es justamente la que podemos denominar “lectura comprensiva de un texto”. Por supuesto, entre una lectura de un texto y otra puede haber diferencias muy notables, pero quizás estemos de acuerdo en admitir que suelen tener un núcleo común de *episodios*. Por ejemplo, todas las lecturas colectivas que hemos analizado contienen al menos un episodio de lectura en voz alta más otro de evaluación. Esto quiere decir que es fácil identificar su presencia en la vida del aula y que casi todos los alumnos reconocerían de algún modo que están “leyendo en grupo” (o, empleando otras palabras, “leyendo en voz alta” o “en lectura comprensiva”) y no, por ejemplo, “atendiendo a una explicación” o “revisando los deberes”).

En definitiva, los ciclos forman episodios y los episodios forman ATAs. Las ATAs, a su vez, componen lo que usualmente se denomina *lecciones* o *sesiones*, de tal manera que una sesión de Conocimiento del Medio de tercer curso que empieza, como está previsto, a las 10 de la mañana y termina a las 11, puede empezar con un ATA de “revisión de deberes”, seguir con un ATA de “explicación” y concluir con “una lectura comprensiva”. Finalmente, diferentes *lecciones* se ordenan en un segmento más amplio: la unidad curricular que, por supuesto, tiene, al igual que los demás segmentos analizados, diversas variantes: a veces se organiza como “proyecto de investigación”, otras como el “desarrollo de un tema” y otras intercalando “explicación-trabajo de laboratorio-explicación”.

Una manera de reflejar sintéticamente el camino andado hasta ahora, vendría de la mano de la *Figura 2.2*. En ella podemos ver en **negrita y sombreados en gris** los dos ciclos que hemos analizado, ubicados en el episodio (también sombreado en gris) de

evaluación. Como puede apreciarse, se trata de los dos primeros ciclos del primer episodio de evaluación, el cual contiene otro ciclo más. Este episodio forma parte de una actividad de “lectura colectiva” (ATA en nuestra terminología) en la que los alumnos van leyendo en voz alta pequeños textos (primero “Lobos”, seguidamente un texto sobre las cebras, después otro sobre un cazador y, por último, otro sobre una vendedora de castañas) y, una vez leídos, responden a las preguntas del profesor. Finalmente, esta actividad está dentro de una determinada lección de la que desconocemos el resto de las actividades (ATAs) que la componen.

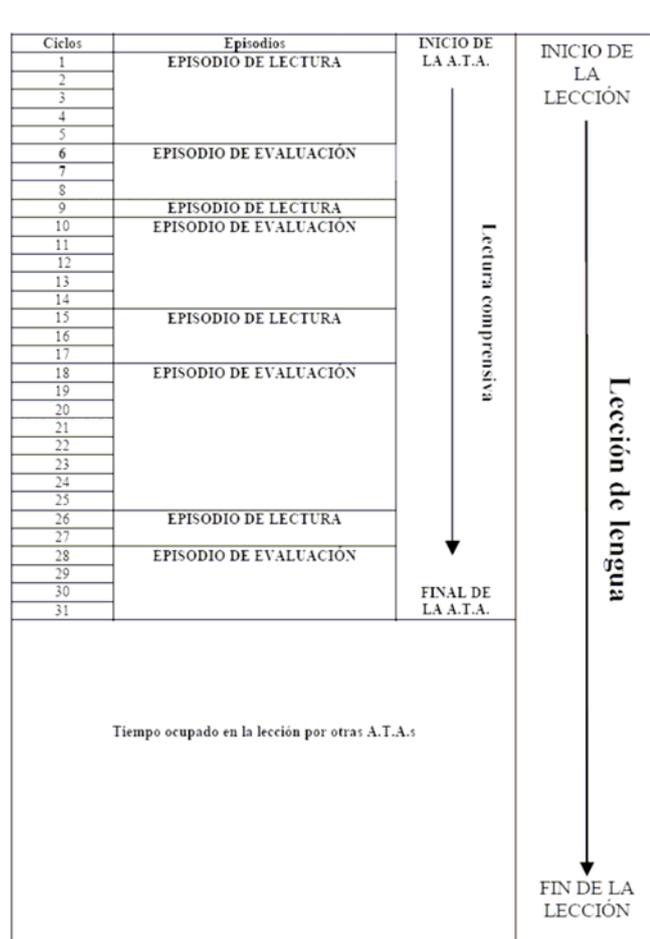


Figura 2.2. Visualizando el extracto (2.1/2.2) en el conjunto de la actividad de lectura colectiva (ATA)

Desgraciadamente, los términos empleados para referirnos a estas unidades van cambiando de unos autores a otros, y siempre es un riesgo intentar una nueva taxonomía, pero no nos queda otro remedio que hacerla. En concreto seguiremos la que se especifica en la *Tabla 2.2*⁴.

⁴ Al llamar la atención sobre las distintas dimensiones de análisis hemos optado por desvelar primero el *qué* y después el *quién* y el *cómo*. Creemos que esta secuencia es más intuitiva. Sin embargo, a partir de aquí, en los próximos capítulos seguiremos la empleada en la *Tabla 4.2* por resultar más lógica: *cómo*, *qué* y *quién*.

Unidades de análisis <i>¿Cómo segmentar la interacción?</i>	
Globalidad	-
	Unidad Curricular Tema de una asignatura, por ejemplo.
	Sesión, clase o lección Cada una de las unidades temporales en las que se desarrolla la Unidad Curricular (UC).
	Actividad típica de aula (ATA) Actividades regulares con un objetivo y un plan de trabajo conocido que conforman cada una de las sesiones y que se repite habitualmente a lo largo de una UC. Por ejemplo: la lectura comprensiva, la explicación, la revisión de tareas...
	Episodio Si la ATA es muy compleja, cabe diferenciar varias metas diferentes que suelen ser necesarias para su desarrollo. El desarrollo de cada una de esas metas principales constituye un episodio que suele tener una <i>estructura de participación</i> reconocible.
	Acción Si el episodio es complejo, aún cabe diferenciar distintas submetas que son necesarias para alcanzar la meta de un episodio: por ejemplo, en el episodio de lectura en voz alta, cabe la acción de leer primero en voz baja, identificar palabras nuevas, leer por turnos partes del texto...
+	Ciclo Conjunto de intercambios necesarios para que dos o más personas lleguen a un acuerdo o, al menos, crean haber llegado a un acuerdo respecto del desarrollo de alguna meta (o submeta).

Tabla 2.2. Unidades de análisis.

2. Procedimiento de análisis en acción.

Una vez expuesta la lógica del sistema es el momento de verlo en funcionamiento. Probablemente, la mayor parte de los lectores no requieran una comprensión completa de cuanto sigue, pero sí nos parece importante mostrar cómo se obtienen los datos en los que nos basaremos en los capítulos venideros. Además, al proporcionar nuevos fragmentos y analizarlos con cierto detenimiento, cabe familiarizarse con un punto de vista que nos parece importante llegar a compartir para adentrarnos de una manera sistemática y teóricamente fundamentada en la interacción educativa.

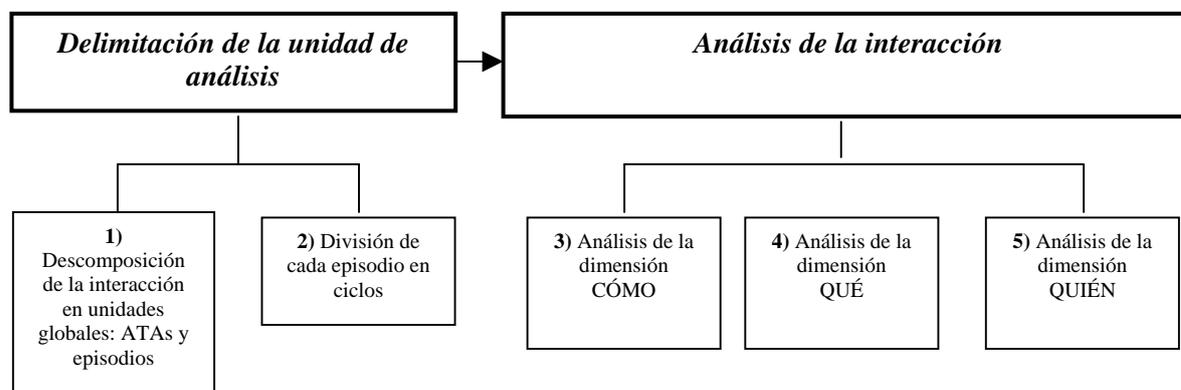


Figura 2.3. Procedimiento de análisis del discurso.

Conforme a la *Figura 2.3*, hay cuatro pasos a través de los cuales se procede para hacer el análisis de la transcripción de la situación educativa que se está estudiando:

1) *Operando con las unidades globales de análisis*. El primer paso consiste en ubicar el material objeto de análisis dentro de la unidad más global que éste pueda permitir. Veamos ahora otro fragmento para aclarar este modo de proceder.

(2.3)

- 1 **Alumnos:** Ahora nos queda la luz.
 2 **Profesor:** Ahora nos queda la luz. ¿A ver, a quién le toca leer ahora? A Antonio (parecen
 3 decirlo antes los niños...)
 4 **Alumno:** Todas las ...
 5 **Profesor:** ¡Alto!, ¡alto!, ¡todos atentos! (La profesora permanece de pie, a su lado, apoyada
 6 con una mano en el pupitre del niño supervisando la lectura)
 7 **Alumno:** (Leyendo) Todas las plantas necesitan luz para vivir porque la utilizan para fabricar
 8 sus alimentos. La mayoría necesitan luz abundante; por eso, en las selvas, donde viven
 9 muchísimas plantas, algunas crecen en las ramas de otros árboles para poder alcanzar
 10 la luz. Sin embargo, algunas plantas, como los helechos y los musgos, viven en
 11 zonas umbrías. (Algunos niños murmuran, inquietos)
 12 **Profesor:** Vale.
 13 A ver si encontráis ahí... qué os dice de la necesidad de la luz...de las plantas, a
 14 ver ¿por qué necesitan la luz las plantas? ¿Ya lo has encontrado, Elvira? (La niña
 15 asiente con la cabeza y sonríe). A ver por qué. (Los niños tienen la mano alzada).
 16 **Alumno:** Para vivir y porque necesitan hacer el alimento.
 17 **Profesor:** Para vivir, ¿es todo!, todo lo necesitan para vivir, pero yo creo que lo más
 18 importante es que... Antón, ¿lo quieres decir tú? A ver, ¿qué?, ¿lo quieres decir tú?
 19 **Alumno:** Para fabricar los alimentos.
 20 **Profesor:** Para fabricar los alimentos, porque lo tienen que hacer, los hacen en presencia de
 21 la... (niños y profesora al unísono) luz.

Supongamos que sólo podemos acceder a esta muestra de toda la actividad. ¿Qué cabe decir al respecto? A poco que prestemos atención, el cometido (objetivo) de los intercambios del comienzo del fragmento es muy diferente del que emerge en la segunda parte, lo que nos permite distinguir dos episodios diferentes: un episodio de lectura (desde la línea 1 a la 12) en el que se trata de leer comprensivamente en voz alta el texto o parte de él; y otro, muy diferente, de evaluación-interpretación (líneas 13-21), cuyo objetivo es, o bien constatar qué es lo que el texto nos dice (episodio de interpretación), o bien si se ha entendido el texto (episodio de evaluación). El papel de los alumnos es también muy diferente en ambos casos: en el primero son los actores principales, mientras que en el segundo son tan sólo co-protagonistas. Así pues, la primera labor del analista sería reconstruir los diferentes episodios tratando de diferenciar cuándo se cambia ostensiblemente de objetivo (lo que suele llevar aparejado un cambio en la estructura de participación) y recomponer el mapa completo de la actividad. En ese momento, y aun cuando un analista avezado pudiera ir diferenciando al mismo tiempo los distintos ciclos, el punto de mira es mucho más grueso: sólo se pretende identificar los segmentos mayores, los episodios -en este caso- o, si podemos seguir ascendiendo, la ATA. Si hiciéramos esta labor hasta el final, nos encontraríamos con este mapa, en el que se refleja la secuencia de episodios que componen la lectura colectiva tomada en su totalidad.

EPISODIO DE PLANIFICACIÓN (1 ciclo)
EPISODIO ACTIVACIÓN DE CONOCIMIENTOS PREVIOS (5 ciclos)
EPISODIO DE LECTURA Y ACLARACIÓN DE VOCABULARIO (1 ciclo)
EPISODIO DE PLANIFICACIÓN (1 ciclo)
EPISODIO DE LECTURA Y ACLARACIÓN DE VOCABULARIO (2 ciclos)
EPISODIO DE INTERPRETACIÓN DE LA LECTURA (1 ciclo)
EPISODIO DE ELABORACIÓN DEL MAPA CONCEPTUAL (3 ciclos)
EPISODIO DE ANÁLISIS DE EXPERIENCIAS (5 ciclos)
EPISODIO DE PLANIFICACIÓN (2 ciclos)
EPISODIO DE LECTURA Y ACLARACIÓN DE VOCABULARIO (4 ciclos)
EPISODIO DE INTERPRETACIÓN DE LA LECTURA (2 ciclos)
EPISODIO DE ELABORACIÓN DEL MAPA CONCEPTUAL (1 ciclo)
EPISODIO DE ANÁLISIS DE EXPERIENCIAS (3 ciclos)
EPISODIO DE LECTURA Y ACLARACIÓN DE VOCABULARIO (1 ciclo)
EPISODIO DE ELABORACIÓN DEL MAPA CONCEPTUAL (1 ciclo)
EPISODIO DE ANÁLISIS DE EXPERIENCIAS (3 ciclos)
EPISODIO DE LECTURA Y ACLARACIÓN DE VOCABULARIO (1 ciclo)
EPISODIO DE INTERPRETACIÓN DE LA LECTURA (1 ciclo)
EPISODIO DE ELABORACIÓN DEL MAPA CONCEPTUAL (1 ciclo)
EPISODIO DE ANÁLISIS DE EXPERIENCIAS (4 ciclos)
EPISODIO DE PLANIFICACIÓN (3 ciclos)
EPISODIO DE ELABORACIÓN DEL MAPA CONCEPTUAL (1 ciclo)
EPISODIO DE PLANIFICACIÓN (1 ciclo)
EPISODIO DE INTERPRETACIÓN DE LA LECTURA (1 ciclo)
EPISODIO DE ELABORACIÓN DEL MAPA CONCEPTUAL (1 ciclo)
EPISODIO DE INTERPRETACIÓN DE LA LECTURA (1 ciclo)
EPISODIO DE ANÁLISIS DE EXPERIENCIAS (5 ciclos)
EPISODIO DE EVALUACIÓN DE LA LECTURA (12 ciclos)

Figura 2.4. Secuencia de episodios que vertebra el ATA de lectura colectiva “Las necesidades de las plantas”. Los episodios sombreados son los que contienen el fragmento (2.3).

Una vez reconstruido el mapa de la actividad de lectura colectiva (ATA) con sus diferentes episodios, cabe comparar unos mapas con otros. Las diferencias entre las Figuras 2.4 y 2.2 revela cuan diferentes pueden ser las actividades de lectura colectiva en las aulas en este primer nivel molar de análisis. Falta por interpretar lo que en términos psicológicos significan estas diferencias; algo que haremos en el capítulo 4.

Una vez identificada una ATA, cabe ir identificando otras que estuvieran presentes y recomponer lo que ha acontecido en una sesión; y si contáramos con todas las sesiones de una unidad didáctica, podríamos hacer el mapa completo de toda ella. En definitiva, se trata de identificar la unidad de análisis más amplia posible. Allí donde el interés recaiga en analizar las lecturas colectivas, la unidad más amplia serían los episodios que la conforman. Aplicando este punto de vista al fragmento (2.1) que analizamos al comienzo del capítulo, podemos decir que todos los intercambios y ciclos forman parte de un episodio de evaluación y buscar, a renglón seguido, evidencias de la

existencia de otros episodios hasta contar con el mapa de todo el ATA, tal y como se recoge en la *Figura 2.2*.

2) *Dividiendo en ciclos*. Una vez identificadas las unidades globales (ATA y episodios) con las que se opera, se pasa a identificar los segmentos más elementales: los constituidos por ciclos de interacción. Operativamente, un ciclo comienza con la orden o pregunta inicial y finaliza cuando ésta es satisfecha, esto es, cuando se alcanza un acuerdo compartido por los interlocutores. Aquí cabe distinguir dos grandes tipos de ciclos: los procedimentales y los de contenido. Un ciclo *procedimental* es aquel en el que la orden o la pregunta demanda *hacer algo*, ya sea leer, realizar una operación matemática, rellenar un mapa conceptual, etc. En las clases de lectura, este tipo de ciclos están representados, casi exclusivamente, por los momentos en los que a los alumnos se les pide leer. Por el contrario, un ciclo de *contenido* es aquel en el que se elaboran ideas y conceptos.

Consideremos de nuevo el fragmento (2.3). Ahora cabe diferenciar un primer ciclo (ciclo 48 dentro del ATA completo), en el que el profesor da la orden de leer el párrafo (apoyando esa orden con algunas sugerencias que se analizarán más adelante, cuando hablemos de las ayudas). Inmediatamente, el alumno lee lo solicitado y el profesor muestra su acuerdo (“Vale”). Todo ello constituye un ciclo, dado que la orden ha sido satisfecha. Por otro lado, el ciclo siguiente (ciclo 49) comienza con una pregunta: “¿Por qué necesitan la luz las plantas?”. La alumna responde de inmediato y el profesor da un feedback negativo e inicia una nueva indagación; lo que nos indica que no se ha alcanzado un acuerdo. Consecuentemente, el ciclo no se puede dar por finalizado. La nueva indagación sí es contestada satisfactoriamente para el profesor y es en ese momento cuando se puede considerar que el ciclo ha concluido⁵.

3) *Identificando las estructuras de participación: dimensión CÓMO*. Una vez identificado cada ciclo, es posible determinar qué tipo de estructura de participación a corto plazo lo caracteriza. Aquí distinguimos entre monologal, IRE, IRF y estructuras dialógicas o simétricas. Adoptando la breve exposición que hemos hecho de cada una de ellas (véase esta cuestión en el Capítulo 4), cabe decir que en el ciclo 48 la pregunta es cerrada (la orden es “lee”, por lo que tiene una única forma de respuesta) y el feedback es simple (no hay ayudas que lo completen). Sin embargo, la pregunta del ciclo 49 es relativamente abierta (no hay una única forma de responder), hay aproximaciones sucesivas a la respuesta (la alumna responde de dos veces, apoyada por las ayudas de la profesora) y el feedback es complejo (está acompañado de ayudas de retroalimentación). Respecto del primer fragmento presentado (aquél en el que se evalúa

⁵ Cabría argumentar que en el ciclo 49 el alumno ofrece la respuesta correcta tras la primera pregunta del profesor. En efecto, la respuesta del alumno es: “Para vivir y porque necesitan hacer el alimento”. La segunda parte de esta respuesta (“porque necesitan hacer el alimento”) es lo que el profesor está buscando, ya que, cuando más adelante otro alumno dice “para fabricar los alimentos”, el profesor se muestra satisfecho. Ahora bien, la división en ciclos responde a un criterio comunicativo y, aunque la primera respuesta es correcta desde el punto de vista del contenido, no lo es desde el punto de vista comunicativo, pues el profesor continúa con la misma indagación. Cabe la posibilidad de que el profesor no escuchara más que la primera parte de la respuesta del alumno y, de hecho, ésta parece ser la explicación más factible de su comportamiento porque su feedback sólo atiende a esa primera parte: “Para vivir, ¡es todo!, todo lo necesitan para vivir...”.

la lectura del texto sobre los lobos), cabe igualmente concluir que el primer ciclo se trata de un IRF mientras que en el segundo sería más adecuado interpretarlo como un IRE (la pregunta es cerrada y no requiere elaboración).

Naturalmente, sería factible aclarar qué tipo de ciclos aparecen en cada episodio. Poco cuesta imaginar que los episodios de lectura suelen seguir secuencias tipo IRE; los de planificación suelen ser de carácter monologal y, finalmente, los de interpretación suelen ser del tipo IRF.

4) *Extrayendo el contenido público: dimensión QUÉ.* El cuarto paso consiste en proposicionalizar los contenidos de los distintos intercambios de cada ciclo identificando aquellas ideas o proposiciones que recogen un acuerdo entre las partes. Se asume que para poder hablar de contenido público debe existir al menos algún grado de paráfrasis o comentario sobre lo leído. Al conjunto de ideas del texto que son compartidas se denomina texto público.

Así, en el ciclo 48 del fragmento (2.3) no identificamos contenido público alguno, dado que sólo se lee y leer, en el sentido de decodificar, no conlleva necesariamente la construcción de significados. En el ciclo 49 se formula conjuntamente la idea de que “las plantas necesitan luz para fabricar sus alimentos”. Repárese en que el profesor pregunta “¿para qué necesitan la luz?” y la alumna responde que “para fabricar sus alimentos”, lo que es confirmado por el profesor al expresarlo con otras palabras: “éstos se fabrican en presencia de la luz”. Si consultáramos el texto, veríamos que la idea de que “las plantas necesitan la luz para fabricar sus alimentos” es una idea de segundo nivel de importancia. Algo parecido vimos en su momento respecto del fragmento (2.1), lo que revela un procesamiento global del texto. En el *Capítulo 5* se examinará con todo detalle cómo se procede a identificar el texto público.

5) *Identificación de las ayudas: dimensión QUIÉN.* El sexto paso es identificar cada una de las ayudas del profesor en cada uno de los intercambios de cada ciclo. Volviendo al fragmento (2.3), en el ciclo 48 hemos identificado dos ayudas distintas: al principio del ciclo, el profesor señala cuál es el tema o el apartado que van a leer a continuación –algo que podía no haber hecho, pero que parece facilitar la tarea posterior- (ayuda 1: “identificar el tema”); así mismo, en un momento en el que los alumnos parecen estar “despistados”, recuerda la estrategia que ha ofrecido al principio de la sesión (“hay que leer con atención”) para que los alumnos se centren en la lectura (ayuda 2: “recordar una estrategia”). En el ciclo siguiente se pasa a elaborar directamente la respuesta una vez planteada la pregunta inicial; luego, ante una respuesta fallida –para el profesor (véase la nota a pie de página 5)-, el profesor pide a sus alumnos que digan “algo más”, insinuándoles que su respuesta es incompleta (ayuda 3: “sonsacar”); finalmente, la alumna responde de forma correcta y el profesor confirma su respuesta expresando la misma idea con otras palabras: “tienen que fabricar su alimento y esto lo hacen en presencia de la luz” (ayuda 4: “confirmar”). Remitimos al *Capítulo 6* para los detalles de este análisis.

Una vez identificadas las ayudas, se determina el papel del alumno en la elaboración de las ideas generadas en cada ciclo, operando con una escala que tiene en cuenta la cantidad y el tipo de las ayudas ofrecidas (véase el *Capítulo 6*).

3. Diferentes dimensiones, diferentes marcos teóricos

Una vez aclarado el sistema de análisis, conviene destacar que cada dimensión permite elaborar un juicio diferente sobre una misma práctica concreta. Por ejemplo, si consideramos la dimensión QUÉ, cabe determinar la calidad del contenido generado durante la interacción. Si tenemos en cuenta la dimensión QUIÉN, es posible establecer el grado de apropiación (autonomía o maestría) de los alumnos en la elaboración de ese contenido. Finalmente, si se atiende a la dimensión CÓMO, cabe trazar una escala que va desde las estrategias metodológicas centradas en la materia (tradicionales) a las centradas en el aprendiz (transformadoras, siguiendo la distinción de Rogoff, 1998).

En realidad, cada dimensión puede apelar a marcos teóricos muy diferentes. Así, cuando el foco es el **qué** o el contenido desarrollado, apelamos a modelos cognitivos que estipulan qué es lo que se ha de hacer para “comprender” y, desde ese marco, cabe determinar qué tipo de procesos y/o ideas son desarrollados o elaborados durante la interacción.

Cuando el foco es **cómo se organiza la interacción**, un modelo sociocultural sería la mejor opción, pues permite entender cómo los elementos del contexto en el que se sitúa la actividad de los alumnos forman parte de *esa* misma actividad. Por ejemplo, una interpretación sociocultural de los patrones de discurso, ayuda, como ya hemos señalado insistentemente, a comprender cómo a través de ellos se canalizan tanto la actividad social como la mental de quienes participan en ellos. Hemos visto así que el patrón IRE estipula cuándo un alumno tiene o no derecho a hablar, en este caso, sólo como respuesta a una intervención previa del profesor. De igual manera, el IRE regula la actividad mental de los alumnos en la medida en que encarna implícitamente ciertos valores y creencias sobre lo que es aprender, participar o conocer: “aprender significa memorizar una respuesta particular”, “para recordar es posible apoyarse en las preguntas que nos hacen”, “participar significa acertar con la respuesta”. Igualmente, un patrón IRF refleja en su propia estructura cómo el conocimiento es el resultado de sucesivos procesos tentativos. Esto conlleva dos asunciones diferentes: que (1) hay diferentes modos de decir una misma idea aunque (2) al final se encontrará un modo canónico según la autoridad del maestro o del libro. Por el contrario, en ciclos de carácter *simétrico*, se asume que la interpretación final será el resultado de un proceso en el que todas las partes pueden emitir un veredicto siguiendo algunos principios externos de lo que es apropiado. Cada estructura de participación expresa pues los derechos, las responsabilidades y las relaciones de poder entre los participantes, así como cuáles son las identidades de cada cual en el desarrollo de las actividades de aula.

Finalmente, respecto de la dimensión **quién**, hay que considerar ambos tipos de marcos a la vez: las ayudas cobran sentido si se ponen en relación con los procesos mentales que se ven animados por ellas. Por ejemplo, ayudas como recordar la meta que se persigue o resumir lo que se ha llevado a cabo antes de iniciar una nueva aportación, son muy diferentes de otras que co-construyen la nueva aportación sugiriendo los elementos claves o proporcionándolos expresamente. Y son distintos no sólo en lo que movilizan (procesos de planificación y construcción de macroproposiciones en un caso, y de construcción de proposiciones elementales, en otro) sino también en el espacio de autonomía que dejan y/o posibilitan a los alumnos.

Para entender lo primero -esto es, qué procesos se movilizan con ellas-, necesitamos modelos cognitivos; para entender lo segundo -qué espacio dejan o posibilitan a los alumnos-, una visión socio-cultural.

4. Reconstruyendo el análisis.

Hemos obrado hasta ahora descomponiendo el todo (la interacción) en partes (segmentos identificados a través de unidades) y dimensiones (cómo, qué y quién). Ahora es el momento de hacer la labor contraria y recomponer todo lo que hasta ahora se había troceado. La *Tabla 2.3* refleja cómo es posible proceder a esa necesaria recomposición y la complementariedad de la información a la que daría lugar.

Unidades de Análisis	Dimensiones		
	<i>Cómo se hace</i>	<i>Qué se hace</i>	<i>Quién lo hace</i>
Unidad curricular (unidades basadas en proyectos vs unidades tradicionales)	Organización de la UC en sesiones: secuencia y grado de interconexión entre ellas.	Mapas conceptuales de los contenidos elaborados en cada sesión, interpretando teóricamente los procesos implicados en generarlos.	Patrón que refleja el grado de responsabilidad de alumnos y profesores en cada una de las sesiones.
Sesión, clase o lección	Espacio ocupado por el ATA objeto de análisis dentro de una sesión considerando el resto de ATAs	Mapas conceptuales de los contenidos elaborados en cada ATA, interpretando teóricamente los procesos implicados en generarlos.	Patrón que refleja el grado de responsabilidad de alumnos y profesores en cada una de las ATAs.
Actividades Típicas de Aula: ATAs	Tipos de secuencias de episodios ordenadas según el grado de complejidad. Es posible interpretar los contextos sociales y cognitivos (estructuras de participación global) creados por cada uno de esos tipos.	Mapas conceptuales de los contenidos elaborados en cada episodio, interpretando teóricamente los procesos implicados en generarlos. Permite ver conexiones entre los episodios, así como el grado de coherencia entre los mismos.	Patrón que refleja el grado de responsabilidad de alumnos y profesores en cada uno de los episodios. Permite ver fluctuaciones en la contribución relativa de unos y otros.
Episodios (activación de conocimientos previos, planificación...)	Tipo de estructura de participación prevaleciente en el episodio considerando la que está presente en cada uno de los ciclos.	Mapa conceptual de las ideas elaboradas en el episodio, interpretando teóricamente los procesos implicados en generarlas.	Nivel medio de responsabilidad en la elaboración de los contenidos de cada episodio.
Ciclos (IRE, IRF...)	Estructura de participación	Contenido elaborado	Nivel de participación de los alumnos en la elaboración de la(s) idea(s) del ciclo.

Tabla 2.3. Visión panorámica del espectro de medidas que pueden obtenerse aplicando exhaustivamente el procedimiento de análisis. Se especifican más las medidas relativas a las ATAs, episodios y ciclos porque son las que hemos podido estudiar con más exhaustividad.

Así, cabe elegir un determinado segmento, ubicarlo dentro de segmentos más amplios y, finalmente, ver simultáneamente los resultados que se alcanzan al analizarlo desde las tres dimensiones. Por ejemplo, si retomamos uno de los ciclos analizados en el

segundo apartado (por ejemplo, el ciclo 49 de “Las necesidades de las Plantas”) podemos glosar lo acontecido de este modo (ver la *Tabla 2.4*):

a) La actividad de unos y otros tiene lugar en una estructura de participación que no busca tanto evaluar si los alumnos cuentan o no con ciertos conocimientos (tal y como ocurre en el IRE) como *elaborar conocimiento disciplinar*. Esto es, estamos ante una estructura de participación tipo IRF que “revela” a los participantes que lo que se pretende es elaborar conocimientos válidos. Por tanto, un alumno inmerso en ella se ve conducido a *comprender lo que está leyendo*, a expresar en las propias palabras lo que él mismo ha entendido y a verificar si eso que él ha expresado o concebido se adecua o no a un criterio externo inapelable: la autoridad del texto y del profesor. Para aclarar todo ello precisamos de una interpretación sociocultural sobre la dimensión cómo.

b) En el transcurso de ese ciclo, efectivamente, los alumnos se implican en un procesamiento global del texto que es indispensable para alcanzar al menos una comprensión superficial del mismo: generan una de las macroproposiciones (o ideas globales) del texto. Esto es lo que daría de sí una interpretación cognitiva de la dimensión qué.

c) Los alumnos se ven amparados por una ayuda que delimita qué es lo que se ha de extraer del texto (lo que facilita los procesos de selección e integración propios de un procesamiento global) y dos ayudas adicionales que contribuyen directamente a generar la macroproposición. Atendiendo a la escala que empleamos, el nivel de participación es de tipo medio: los alumnos tienen un papel decisivo en generar la idea, pero necesitan que el profesor les anime a profundizar y les proporciona alguno de los elementos que permiten establecer una relación causal entre la luz y la vida. Esto quiere decir que, sin esas ayudas, el alumno podría haber encontrado muy difícil “seleccionar” qué es lo importante. De hecho, el profesor interpreta que la respuesta del alumno (“para vivir”) no es “una selección suficiente” de la información contenida en el texto, y le pide que “seleccione” mejor (atendiendo al criterio enunciado con su pregunta inicial). Esto es, le pide que busque cuál es la razón específica que hace que la luz sea necesaria para la vida de las plantas. Y entonces, otro alumno afirma: “para hacer alimentos”. Por supuesto, estamos hablando de una *comprensión superficial* del texto, que únicamente reclama de los alumnos que extraigan contenidos del texto, pero, en este caso, se trata al menos de contenidos de alto nivel. Tal respuesta, debemos destacarlo para cuanto sigue, no implica una comprensión profunda en los términos usualmente empleados en los modelos sobre la comprensión de textos (por ejemplo: Kinstch, 1998).

INTERACCIÓN		Cómo	Qué <i>Contenidos y procesos</i>	Quién	
				Ayudas	Participación
EPISODIO INTERPRETACIÓN	Ciclo 49	<p>P: A ver si encontráis ahí... qué os dice de la necesidad de la luz...de las plantas, a ver ¿por qué necesitan la luz las plantas?¹ ¿Ya lo has encontrado, Elvira? (<i>La niña asiente con la cabeza y sonríe</i>). A ver por qué. (<i>Los niños tienen la mano alzada</i>).</p> <p>A: Para vivir (y porque necesitan hacer el alimento).</p> <p>P: ¡Para vivir es todo! Todo lo necesitan para vivir. Pero yo creo que lo más importante es que... Antón, ¿lo quieres decir tú? A ver, ¿qué?, ¿lo quieres decir tú?²</p> <p>A: Para fabricar los alimentos.</p> <p>P: Para fabricar los alimentos, porque lo tienen que hacer, los hacen en presencia de la...³</p> <p>AA: luz</p>	<p>IRF</p> <p>“Las plantas necesitan la luz para fabricar sus alimentos” (elaboración de Macroproposiciones)</p>	<p>¹Establecer una meta</p> <p>²Sonsacar</p> <p>³Rellenar huecos</p>	Media

Tabla 2.4. Análisis del ciclo 49 de la clase “Las necesidades de las plantas”

Así pues, es necesario contemplar las tres dimensiones a la vez para entender lo que ocurre en este ciclo. El análisis separa lo que acontece en dimensiones independientes, sí, pero sólo para poder proporcionar después una interpretación conjunta de cómo, a través del contexto creado (estructura de participación IRF) y de las ayudas específicas proporcionadas, los alumnos se implican en un procesamiento global que supone una comprensión superficial de lo que están leyendo.

Naturalmente, una adecuada comprensión de lo que ocurre en este ciclo exige considerar lo que acontece en el episodio en el que está integrado (véase la *Figura 2.4*). Aquí, cabe decir que este ciclo es muy representativo de lo que ocurre en todo el episodio y que las conclusiones que acabamos de presentar podrían extenderse al episodio como tal. Veámoslas:

a) La interacción se despliega (dimensión cómo) a lo largo de todo el episodio (y del conjunto de episodios de interpretación) gracias a estructuras IRF, que es la estructura de participación predominante en los ciclos respectivos.

b) A lo largo de todos los episodios de interpretación se genera –dimensión qué– un contenido de alta calidad (se elaboran las ideas más importantes y se hacen explícitas

las relaciones entre ellas), lo que implica un procesamiento global del texto, aunque de naturaleza superficial: lo alumnos dan muestras de comprender lo que dice el texto pero no evidencian que puedan pensar con las ideas de él extraídas.

c) El nivel de participación –dimensión quién- de los alumnos en llevar a cabo ese procesamiento global es alto (aquí sí vemos, por tanto, una pequeña diferencia con respecto al ciclo escogido de ejemplo), lo que quiere decir que tienen un papel más alto en generar esas ideas globales que el que adopta el profesor.

Además, de tener presente el episodio, debemos tener una caracterización del ATA en su conjunto para calibrar adecuadamente lo que acabamos de decir respecto del ciclo 49 y de los episodios de interpretación (véase una vez más la *Figura 2.4*). En ese sentido, cabe señalar que la lectura considerada en su conjunto, esto es, como ATA, puede caracterizarse en los siguientes términos:

a) Tiene una estructura o patrón complejo (hay un episodio de planificación, otro de activación de conocimientos, otro de lectura e interpretación, de elaboración del mapa conceptual, de análisis de experiencias) cuya filosofía puede resumirse con el enunciado: “mira qué interesante”.

b) Un alto nivel de coherencia interna en los contenidos desarrollados, en el sentido de que la planificación inicial se actualiza sistemáticamente a lo largo de los distintos ciclos y episodios.

c) Un nivel de participación relativamente alto en los episodios de interpretación, evaluación y análisis de experiencias; pero bajo en planificación y mapa conceptual.

En síntesis, podríamos resumir la interacción que nos ha servido de ejemplo diciendo que es posible apreciar una notable coherencia interna entre las *estructuras de participación* local predominante (IRF) y la estructura global del ATA (“vamos a ver si entendemos estas ideas tan importantes”). También la hay entre este modo de organizar la interacción y las otras dos dimensiones: realmente, los alumnos se dedican a “aprender” -extraer del texto- las ideas esenciales (todas las macroproposiciones y buena parte de las relaciones parte/todo y causales que hay entre ellas) y se implican en procesos de extracción global de la información con un alto grado de autonomía.

Si trasladáramos todas estas piezas al mapa con el que abríamos este apartado para poder así tener una visión panorámica de “Las necesidades de las plantas”, el resultado, con los elementos que poseemos, sería el mostrado en la *Tabla 2.5*.

Unidades de Análisis	Dimensiones		
	<i>Cómo se hace</i>	<i>Qué se hace</i>	<i>Quién lo hace</i>
Actividades Típicas de Aula: ATAs	Patrón complejo: se entrelazan los episodios de planificación, activación de conocimientos, lectura, interpretación, mapa conceptual y análisis de experiencias (concepción de la tarea que se transmite: “mira qué	Hay un alto nivel de coherencia interna entre los contenidos desarrollados y planificados	Nivel de participación relativamente alto en los episodios de interpretación, evaluación y análisis de experiencias; aunque bajo en el de planificación y mapa conceptual

	interesante”)		
Episodios de interpretación	Estructura predominante: IRF	Se genera un contenido de alta calidad: se elaboran las ideas importantes y su relaciones (procesamiento global del texto)	Nivel de participación de los alumnos: alto
Ciclo 49	IRF	“Las plantas necesitan la luz para fabricar sus alimentos” (elaboración de Macroproposiciones)	Nivel de participación de los alumnos: medio

Tabla 2.5. Visión panorámica del espectro de medidas que pueden obtenerse aplicando exhaustivamente el procedimiento de análisis partiendo del ciclo 49 de la clase “Las necesidades de las Plantas”.

Capítulo III

Una visión general de todo el corpus

¿Qué se hace? Ésta es, quizás, la pregunta clave de esta memoria, pues, como ya hemos argumentado reiteradamente, necesitamos conocer lo que ocurre en las aulas para poder concebir unos cambios que sean a la vez viables y relevantes. Con este fin, hemos reunido un corpus de 30 –llamémoslas así- “lecturas colectivas”, que fueron grabadas (en vídeo o en audio) y luego transcritas y analizadas. En todos los casos, el profesor plantea a los alumnos la necesidad de leer un texto entre todos y se dedica algún espacio a constatar que se ha entendido su contenido. Por lo tanto, estas actividades de lectura que denominamos colectivas difieren de otras como *la lectura en silencio* o *la resolución de tareas*, en las que también se emplean textos con fines educativos, pero en las que no hay una supervisión del proceso seguido para leerlos ni de los resultados alcanzados. Por tanto, denominamos lecturas colectivas a aquellas actividades típicas de aula en las que todos los alumnos participan en la lectura de textos que se utilizan con fines educativos bajo la supervisión del profesor sobre el proceso y resultados alcanzados. *La lectura en silencio* carece de esa supervisión y, por definición, supone un trabajo individual. *La resolución de tareas* no requiere necesariamente consultar los textos y, cuando eso se hace, no hay un control o regulación externa del profesor.

Es importante señalar que a los profesores sólo les expresamos nuestra pretensión de “grabar situaciones habituales en las que se leyera y utilizaran textos en el aula”, pero lo cierto es que buena parte del corpus (el 37% de las sesiones) corresponde a situaciones que los propios docentes denominan “lectura comprensiva”: esto es, se trata de leer textos para fortalecer la capacidad de comprensión más que para adquirir conocimientos relativos a una unidad didáctica. Por supuesto, el hecho de que ante una demanda tan abierta predominen este tipo de “lecturas” puede ser revelador de que – como veremos en el siguiente capítulo- el uso de los textos para alcanzar algún objetivo instruccional puede ser algo menos frecuente de lo que pudiéramos imaginar. Un fenómeno que tendremos muy presente en cuanto sigue. Por supuesto, la actividad de lectura comprensiva reúne todos los requisitos de una lectura colectiva y puede considerarse uno de sus subtipos.

También es importante destacar que somos conscientes de que esas 30 lecturas no pueden en rigor ser consideradas representativas de lo que ocurre en las aulas de nuestro país. Los profesores que las organizaron no fueron elegidos al azar, sino que consintieron ser grabados, la mayor parte de las veces como parte de un proceso de formación en el que se analizaba la práctica de los profesores participantes de cara a introducir alguna innovación en ella. Eso quiere decir que contamos con más de una lectura colectiva de buena parte de los 30 profesores estudiados, si bien sólo la primera de esas lecturas será considerada en estas páginas. En todo caso, cabe consignar que en los cuatros procesos de formación que hemos estudiado (véase, más adelante, el capítulo dedicado a las dificultades para el cambio) hemos recogido otras 24 lecturas colectivas; unas lecturas que, si bien no engrosan el corpus, sí es cierto que confirman los resultados que ofrecemos.

Para que el lector pueda tener una idea más clara del corpus que será considerado, en la tabla siguiente hemos clasificado las 30 lecturas teniendo en cuenta el ciclo en el que fueron tomadas y el tipo de texto (narrativo o expositivo) leído.

Ciclo	Texto leído: narrativo (Número de lecturas)	Texto leído: narrativo (Número de lecturas)	TOTAL
1 ^{er} Ciclo de Primaria	1	1	2
2 ^o Ciclo de Primaria	8	11	19
3 ^{er} Ciclo de Primaria	0	9	9
TOTAL	9	21	30

Tabla 3.1. Descripción del corpus de lecturas colectivas en función del ciclo al que pertenecen y del tipo de texto leído.

¿Qué representatividad tiene pues este corpus? Podemos, desde luego, razonar que unos profesores interesados en participar en tan exigentes procesos de formación tienen que estar especialmente motivados en su desarrollo profesional y sería, por ello, improbable que nuestro corpus refleje la gama baja del espectro de experiencias lectoras que se proporciona a nuestros alumnos. Ocurre, además, que hay un enorme parecido entre todas las “lecturas” analizadas; y eso nos lleva a pensar que algo tan común no puede ser a la vez infrecuente. Dejaremos para las últimas páginas de este capítulo una valoración mejor argumentada sobre la representatividad de nuestro corpus. Mas ahora, en el contexto de los objetivos de este capítulo y de los tres que siguen a éste, lo importante es que el análisis que vamos a emprender y los ejemplos que vamos a proporcionar ayuden a pensar a los profesores sobre sus propias prácticas y ayuden, también, a los académicos a visualizar la distancia entre lo que se hace y lo que se debería hacer. Tenemos además alguna certeza de que tal toma de conciencia es una buena palanca para el cambio de unos y de otros.

Quizás sea importante empezar ofreciendo una visión de conjunto con los resultados globales de cada una de las tres dimensiones que se desprenden del sistema de análisis que acabamos de presentar en el capítulo anterior.

Respecto a la dimensión CÓMO, se valora el modo como se ha organizado globalmente la participación de alumnos y de profesores en el curso de la lectura. Una estructura de participación *simple* consiste, esencialmente, en proponer a los alumnos que lean en voz alta el texto, iniciándose después un proceso de evaluación en el que los alumnos deben responder un conjunto de preguntas planteadas por el profesor. Decimos entonces que la actividad cuenta con sólo dos momentos o episodios: leer en voz alta y “evaluación”, lo que supone organizar la lectura de acuerdo con este mensaje: “lee (todo), que luego te pregunto (sobre todo lo leído)”. **De manera bien diferente, una estructura de participación compleja supone que hay una rica variedad de episodios entrelazados (leer en voz alta, interpretación, mapa conceptual, análisis de experiencias) organizados explícitamente en un episodio inicial de planificación.** Por supuesto, hay matices sumamente relevantes en cualquiera de las dos categorías, pero ahora basta con considerar que podemos caracterizar cada interacción en torno a ambos extremos: *estructura de participación simple y compleja*.

En la dimensión QUÉ valoramos cada una de las 30 lecturas en dos niveles, según sea la calidad del contenido engendrado en ellas. Se entiende que un contenido

tiene una calidad alta cuando, a lo largo de las distintas intervenciones (que van conformado cada ciclo y cada episodio), profesores y alumnos tienen en cuenta o seleccionan las *ideas más importantes* del texto y dedican algún empeño a organizarlas de forma coherente. Por el contrario, cuando se ha ido acumulando una idea tras otra según las preguntas del profesor -preguntas que no parecen responder a un plan reconocible- decimos que el contenido o *texto público* es *indiferenciado* y es de baja *calidad*. Esto quiere decir que alumnos y profesores han prestado la misma atención a ideas importantes y a ideas que no los son, y que no hay momentos dedicados a interrelacionar unas ideas con otras.

Finalmente, respecto de la dimensión QUIÉN, cabe situar cada una de las 30 lecturas analizadas en estas dos categorías: *nivel de participación alto* (el alumno tiene un papel mayor que el profesor en elaborar las ideas) y *nivel de participación bajo* (el profesor tiene más papel que los alumnos).

En la *Tabla 3.2* figuran los resultados que hemos obtenido al tener en cuenta las tres valoraciones, lo que se expresa en 7 patrones diferentes (ordenados de menor a mayor calidad) que pasamos a comentar brevemente.

	<i>ATAs CÓMO</i>	<i>Ideas elaboradas QUÉ</i>	<i>Participación QUIÉN</i>	<i>Número de clases</i>
<i>Patrón 1</i>	Simples	Sin diferenciar	Baja	11 (36%)
<i>Patrón 2</i>		Sin diferenciar	Alta	1 (3%)
<i>Patrón 3</i>		Ideas importantes	Baja	2 (7%)
<i>Patrón 4</i>	Complejas	Sin diferenciar	Baja	8 (27%)
<i>Patrón 5</i>		Sin diferenciar	Alta	3 (10%)
<i>Patrón 6</i>		Ideas importantes	Baja	3 (10%)
<i>Patrón 7</i>		Ideas importantes	Alta	2 (7%)
TOTAL				30

Tabla 3.2. Análisis global del corpus de 30 sesiones de lectura reunido hasta el momento.

El patrón más común es el 1, que contiene el 36% del total de lecturas. En todas ellas, la actividad está organizada de una manera laxa y simple (“leed que luego os voy a preguntar”). Además, la calidad de lo que se elabora es baja: un conjunto de ideas extraídas del texto sin que medie alguna selección y organización entre ellas. Finalmente, aunque inicialmente el profesor deja al alumno un alto grado de responsabilidad para contestar sus preguntas, lo cierto es que en el proceso de elaborar o “dar” la respuesta proporciona un número tan amplio de ayudas que en la práctica él acaba siendo el protagonista.

Darí­a la impresión de que todas estas valoraciones van juntas. Esto es, que si la estructura global es simple, el texto público será de escasa calidad y con alto protagonismo o nivel de participación del profesor. Sin embargo, al inspeccionar la tabla podemos observar todo un abanico de posibilidades en las que cada uno de estos tres rasgos puede combinarse de un modo muy variado. Por ejemplo, podemos encontrar estructuras complejas que dan lugar a textos públicos pobres y, al contrario, estructuras simples que dan lugar a textos públicos elaborados.

Por ejemplo, el patrón 3 revela que un profesor puede dirigir la mirada de los alumnos hacia las ideas y relaciones más importantes del texto, operando con una estructura simple (“leed que luego os pregunto”). Por el contrario, en el patrón 4, la estructura es compleja, pero el contenido es pobre y el nivel de participación de los alumnos es muy bajo. También puede ocurrir que haya una estructura compleja y que las ideas o texto público sea rico, pero que sea, finalmente, el profesor quien acabe siendo el máximo responsable de generarlo (patrón 6).

Los resultados de la *Tabla 3.2* muestran que lograr un texto público elaborado con nivel de participación alto de los alumnos es poco frecuente y que suele llevar consigo una estructura global de participación compleja. Se trata por supuesto de una visión muy superficial a la que falta el sabor de lo más concreto. Para ello es necesario que obremos de forma mucho más precisa con cada una de las tres dimensiones. No obstante, es importante iniciar este viaje por las lecturas que hemos analizado, asumiendo lo infrecuente de lo que sin duda son nuestros más elementales ideales: lograr que los alumnos interrelacionan las ideas de forma autónoma y activa. La mayoría de las interacciones revela los rasgos opuestos: escasa interrelación, escasa autonomía y un papel pasivo.

Quizás esta gráfica refleje bien el sentido de estas últimas palabras. Como puede verse, hemos tomado como patrones representativos de los distintos niveles de calidad el 1, el 4 y el 7. De este modo, la ordenada representa el número de casos de estos tres patrones ordenados en la abscisa de menor a mayor complejidad.

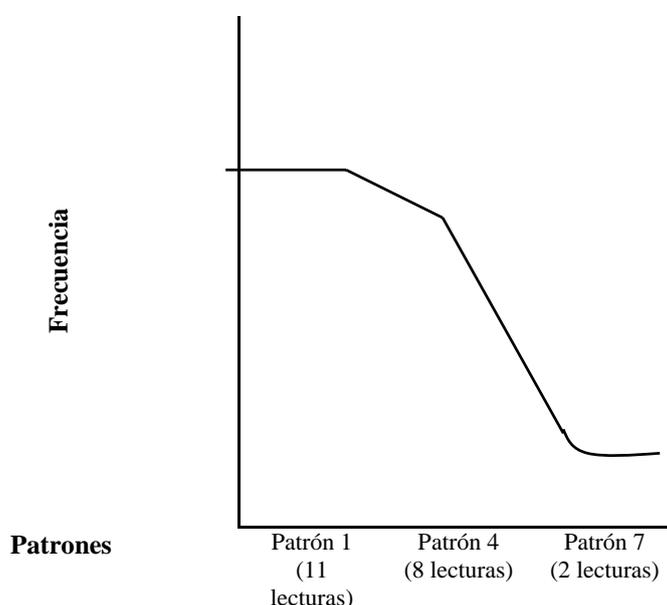


Figura 3.1. Gráfica que refleja el número de lecturas de los patrones que mejor representan los distintos niveles de calidad encontrados

La gráfica refleja una curva que será muy común en lo que sigue: cuanto más simple es el patrón, más casos encontramos y cuanto más complejo, más notoria es la escasez. Es el mismo patrón que se encuentra habitualmente en una formación voluntarista, en la que los participantes son quienes deciden participar y administrar su

grado de compromiso. Un patrón que en el caso de la música, el atletismo o el ajedrez no conduce, como ya se mencionó, a niveles altos de maestría.

Además, la *Tabla 3.2* nos lleva a hacernos algunas preguntas que pueden guiar nuestro análisis más detallado de cada una de las dimensiones: ¿qué rasgos únicos tienen las lecturas colectivas del patrón 7? Quizás, si pudiéramos identificarlos, podríamos aprender algo muy relevante de la práctica de los profesores; algo que no necesariamente se deduzca de los conocimientos académicos y pueda, como consecuencia, enriquecerlos. Si así fuera, tendríamos un camino de ida y vuelta entre el conocimiento académico y el que se deriva del estudio de la práctica educativa. Finalmente, los profesores podrían aprender de otros profesores y del conocimiento atesorado del encuentro sistemático entre alumnos y textos guiado por ellos mismos, y los académicos, por su parte, podrían encontrar una base para repensar sus propuestas.

Ésta es la imagen global. Ahora nos interesa entrar en mayores detalles de cada una de las tres dimensiones, empezando, como ya ha sido dicho, por la dimensión CÓMO, que es el cometido del próximo capítulo. De igual manera, en los siguientes capítulos iremos desgranando los hallazgos relativos a cada dimensión. Esencialmente, trataremos siempre de ofrecer una taxonomía del tipo de práctica presentando también el número de profesores que las llevan a cabo. De esta manera, trataremos de mostrar qué tipos de organización global predominan en las lecturas colectivas examinadas (y cuántos profesores encarnan cada uno de ellos), qué tipos de planes se hacen (y cuántos los hacen), que tipos de ayudas proporcionan, etc. Y es fácil anticipar que el estudio de cada dimensión puede ofrecernos en un grado de detalle más fino toda una gama de posibilidades que quizás adopten el mismo tipo de distribución que el que refleja la *Figura 3.1*. En tal caso, esas posibles figuras podrían darnos alguna pista sobre los cambios que son factibles según el tipo de práctica de cada uno de los profesores.

Capítulo IV

Cómo se organiza la participación de alumnos y profesores durante el desarrollo de una lectura en el aula.

1. ¿Qué papel tiene la lectura de textos en una unidad didáctica?
2. Lectura de textos como Actividad Típica de Aula: estructuras de participación global
 - 2.1. Patrones que organizan la lectura colectiva
 - 2.2. De los patrones o secuencias de episodios a la noción de contextos de trabajo
 - 2.3. Patrones como estructuras de participación
3. Estructuras locales de participación
 - 3.1. Patrones de intercambio
 - 3.2. Patrones como estructuras de participación
4. A modo de resumen. Reconstruyendo todo el proceso
5. ¿Cuál es la distancia entre lo que se dice y se hace?

Este capítulo, está dedicado a analizar lo correspondiente a la dimensión **CÓMO** y, por tanto, a cómo se organizan global y localmente las lecturas que hemos analizado. Por tanto, intentaremos primero identificar y describir formalmente los patrones organizativos de las lecturas colectivas estudiadas y, a renglón seguido, trataremos de interpretar como esos patrones constituyen contextos de trabajo muy diferentes que guían silenciosamente la mente de los alumnos.

El capítulo empieza tratando el problema más general posible: ¿qué papel cumple la lectura de textos en el desarrollo de una unidad didáctica? Después, procederemos a analizar con mayor detalle a cuanto afecta al modo de organizar esas lecturas. Primero, en un nivel global, considerando cada lectura como un todo. Después, descenderemos al modo específico como alumnos y profesores regulan el modo de hacer sus contribuciones concretas.

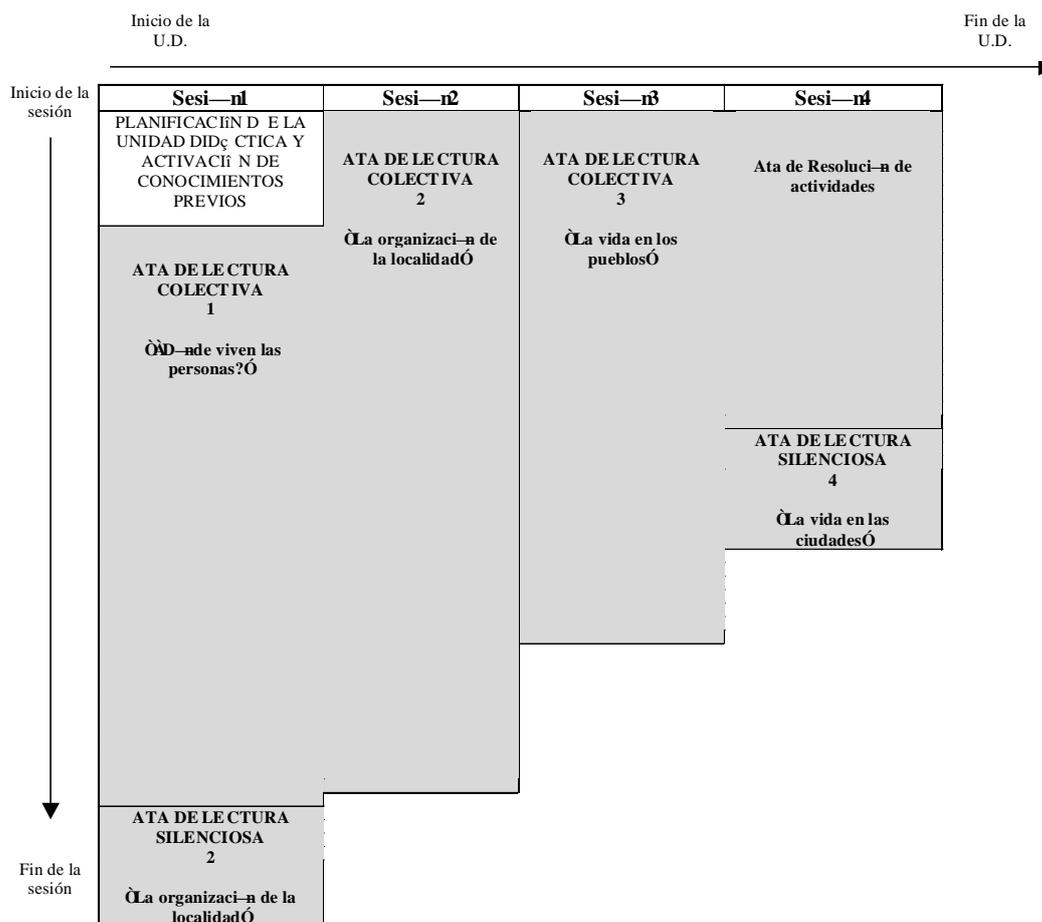
El capítulo ha sido escrito deliberadamente de tal manera que pueda ser leído sin haber alcanzado una completa comprensión de los capítulos precedentes. Por supuesto, todo cuanto sigue está basado en ellos, pero quizás pueda ser entendido, al menos en algún nivel, sin ellos.

1. ¿Qué papel tiene la lectura de textos en una unidad didáctica?

Desgraciadamente, esta pregunta es la que podemos contestar con menor conocimiento de causa. En realidad, sólo hemos estudiado ocho Unidades Didácticas completas de seis profesores diferentes, lo que no nos proporcionan un cuerpo de evidencias suficientemente sólido. Cuatro de estas ocho Unidades corresponden a Educación Primaria y otras cuatro a Educación Secundaria.

A falta de un análisis riguroso que nos permita tipificar estas unidades según el modo como se usan los textos escritos, que es lo que haremos en el resto de los análisis, cabe presentar ejemplos extremos de Unidades Didácticas que permitan al menos visualizar cómo se encaja la lectura en el seno de la actividad instruccional de cada profesor. En uno de los casos seleccionados, la lectura de los textos tiene una presencia importante ya que el libro de texto y la lectura colectiva y silenciosa de diferentes epígrafes del tema vertebran la Unidad en su conjunto. Por el contrario, en el otro extremo, hemos encontrado Unidades que se articulan en torno a la explicación del profesor. En este segundo caso, el texto de la unidad determina cuáles son los contenidos que habrán de desarrollarse, pero es el discurso de la profesora y no la lectura la que ocupa el espacio principal de la Unidad. Además, presentaremos una tercera Unidad Didáctica que se encuentra a medio camino entre estas dos Unidades. Se trata de una Unidad Didáctica de Educación Secundaria en la que las actividades de lectura y explicación se reparten de forma más equilibrada a lo largo de la Unidad. Veamos con más detalle cada una de estos tres casos.

Antes de presentar cada una de las Unidades Didácticas, es necesario recordar, que para operar con las Unidades Didácticas completas tenemos que ir considerando qué es lo que acontece en cada una de las sesiones que la componen; del mismo modo que para entender lo que ocurre en una sesión debemos detenernos en identificar el tipo y secuencia de ATAs que la conforman.



Cuadro 4.1. Mapa de ATAs según van sucediéndose en cada una de las sesiones de la UD: La localidad

Si nos fijamos en el *Cuadro 4.1.* podemos comprobar cómo en la Unidad Didáctica dedicada a La Localidad, el texto juega un papel muy relevante. En realidad, el desarrollo de la unidad sigue fielmente sus diferentes epígrafes, en el que se abordan cuatro grandes temas: (a) *Dónde viven las personas*, b) *La organización de la localidad*, c) *La vida en los pueblos* y d) *La vida en las ciudades*) a través de otros tantos textos que están encabezados por esos mismos títulos.

Siguiendo lo especificado en el Cuadro 4.1., podemos ver que la Unidad comienza con un ATA en la que se presentan los contenidos que se van a tratar en las próximas sesiones. Se trata de una presentación somera de lo que se pretende, apenas un índice de los temas o cuestiones que habrán de considerarse.

(4.1)

Profesor: Vamos a ver la unidad que se titula: La Localidad. Esto trata sobre dónde viven las personas...

Inmediatamente, el profesor manda leer a sus alumnos el primer texto que aparece en el libro. Se trata de en rigor de lo que hemos denominado *lectura colectiva*, y su desarrollo nos resultará a estas alturas perfectamente previsible: el profesor invita a los alumnos a leer el texto y entre todos van interpretando sus contenidos, concluyendo finalmente con una evaluación del nivel de comprensión alcanzado por los alumnos.

(4.2)

Profesor: Bien, vamos a comenzar a leer el primer texto que nos va a hablar de dónde viven las personas...Empieza Álvaro.

Alumno: ¿Dónde viven las personas? José vive en un pueblo pequeño pero muy bonito....

Luego, tras la lectura en voz alta del primer párrafo, comienza la interpretación de lo leído:

(4.3)

Profesor: Entonces Álvaro ¿qué nos dice hasta ahí el texto? Nos dice que las viviendas de los pueblos suelen ser casas...

Y una vez leídos y comentados (interpretados) cada uno de los párrafos, la lectura colectiva de este primer texto concluye con un episodio dedicado a la evaluación:

(4.4)

Profesor: Vamos a ver qué habéis entendido...

Se desprende de lo expuesto que esta lectura colectiva sirve para elaborar y hacer públicos los contenidos que deben ser aprendidos. En otras palabras: en esta Unidad Didáctica la lectura colectiva de los textos es al herramienta fundamental para presentar y adquirir los contenidos que se consideran oportunos. Ahora no es el momento de analizar con detalle el modo como se introducen los textos o se guía a los alumnos en la interpretación del material (véanse los siguientes capítulos) y basta con retener una visión global sobre el papel que tienen los textos. Una vez concluida la lectura colectiva del primer texto de la Unidad, la sesión continúa abordando el siguiente texto que figura en la Unidad. En este caso, sin embargo, el profesor pide a los alumnos que lo hagan en voz baja; esto es, de forma individual y en silencio.

(4.5)

Profesor: Venga esto vamos a leerlo bajito... que es como mejor leéis...

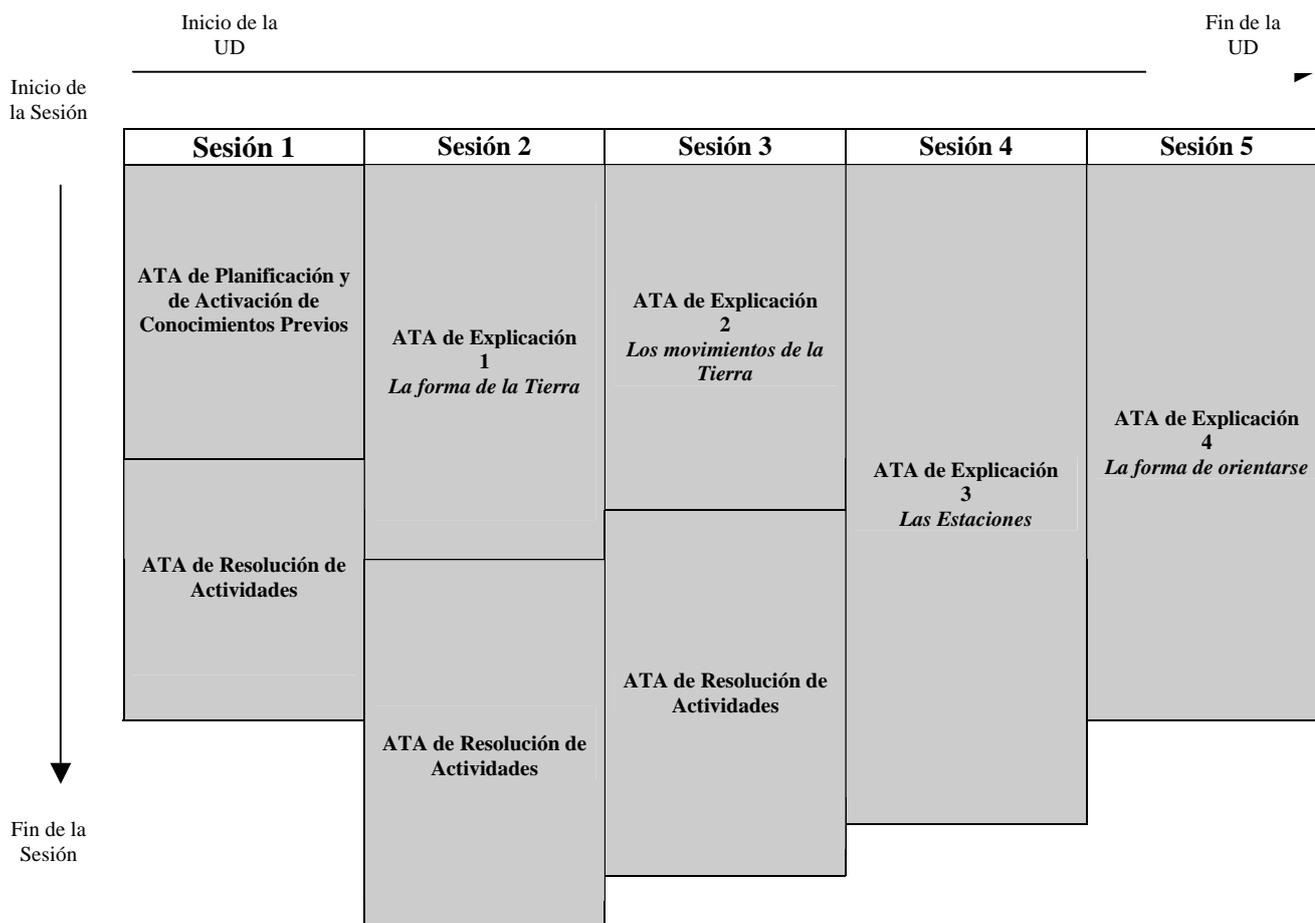
Aquí, no hay una elaboración conjunta del significado del texto ni una evaluación de la comprensión. Esto es, los alumnos leen sin una supervisión directa sobre su forma de proceder. Esto quiere decir que el profesor no llega a tener ninguna evidencia sobre cómo se ha leído el texto o sobre el resultado alcanzado por sus alumnos; en realidad, ni siquiera puede estar seguro de que hayan concluido la lectura.

La segunda sesión se inicia con la lectura colectiva de un tercer texto, y a ello sigue una actividad de Resolución de Actividades. En esta última actividad (ATA), el papel del texto queda inevitablemente diluido ya que el objetivo principal de la tarea es resolver un problema concreto o contestar a una pregunta determinada sobre el tema. Es cierto, que en ocasiones la resolución del problema o la respuesta a la pregunta requiere una

relectura de los textos. Pero, en cualquier caso, esta relectura, si realmente se llega a producir, tiene un carácter similar a la realizada en las ATAs de lectura silenciosa. Esto es, la lectura se realiza de forma individual y sin supervisión del profesor. El resto de las sesiones tiene una estructura semejante a las dos sesiones ya comentadas.

Por tanto, en esta primera Unidad la lectura de los textos es el eje de cuanto acontece, aunque el uso que se hace de los textos sea, como acabamos de mostrar, muy diferente. En este punto, parece razonable que nos preguntemos por los motivos que llevan a una lectura colectiva en el caso del texto *La organización de la localidad* y, otra de carácter silencioso cuando el texto trata de *La vida en las ciudades*. Por desgracia, no disponemos de muchas Unidades Didácticas y carecemos, por ello, de un registro completo de las razones que guían a los profesores a proponer un tratamiento tan dispar de los textos. Sí podemos adelantar que cuando hemos preguntado al profesor que desarrolló la Unidad Didáctica de *La Localidad* sobre este particular, la respuesta fue que los textos de lectura silenciosa ...” *no eran significativos para los alumnos y no les afectaba en lo persona*” Esta respuesta cobra su sentido cuando tenemos en cuenta que estamos hablando de un colegio ubicado en una zona rural. En otros casos en los que hemos preguntado a los profesores por la decisión de no leer un determinado texto o leer uno diferente al que aparece en el libro, la respuesta ha sido similar: los contenidos del texto y su posible interés para los alumnos determina la decisión de leerlos o dedicarles una mayor o menor atención. Sin embargo, a nadie debe escapar que las razones podían haber sido otras: *leemos colectivamente los textos que más nos aportan para la consecución del objetivo final de la Unidad o hacemos una lectura silenciosa cuando las características del propio texto facilitan su comprensión sin necesidad de que haya una supervisión más próxima por nuestra parte*.

Veamos ahora, como contraste, lo que ocurre en la otra Unidad que hemos seleccionado. Se trata de una Unidad Didáctica de Conocimiento del Medio de 4º curso de Educación Primaria. Concretamente, el tema se titula: *La Tierra* y los contenidos marcados en el libro de texto para esta Unidad son los siguientes: *La forma de la tierra, El movimiento de la tierra, Las estaciones y La orientación en la tierra*. A la postre, son los que maneja el profesor a la hora de desarrollar la clase.



Cuadro 4.2. Mapa de ATAs de la Unidad Didáctica La Tierra

En este caso, tal y como se refleja en el mapa de actividades del *Cuadro 4.2.*, todos los contenidos se presentan por medio de las explicaciones del profesor y la lectura de los textos brilla por su ausencia.

De forma más precisa, podemos comprobar que la Unidad comienza del mismo modo que la anterior. Hay una ATA de Presentación de la Unidad en la que, de forma similar a la Unidad sobre La Localidad, se anticipan los contenidos que se van a tratar. Ahora bien, si en el caso anterior se producía una rápida transición a la lectura de uno de los textos, en este caso el profesor comienza a explicar los contenidos reflejados en ellos.

Es importante subrayar que durante estas explicaciones los alumnos tienen delante el libro de texto abierto por la página en la que se abordan cada uno de los contenidos de la Unidad: *La forma de la tierra* o *El movimiento de la tierra*. Ahora bien, los alumnos no leen esos textos que tiene delante sino que escuchan atentamente las palabras de su profesor al respecto.

(4.6)

Profesor: Vamos ir todos a la página 73 y vamos a explicar hoy la forma de la Tierra. Aquí tengo yo una esfera que representa cómo es la tierra, la forma que tiene es... bueno ya sabéis que la forma que tiene es una forma de...

Y en los casos en los que durante estas explicaciones el profesor se refiere al libro, únicamente se trata de dirigir la atención de sus alumnos hacia una figura, una tabla o una ilustración sin que sean necesario leer a los alumnos algo de lo que en el texto se dice sobre ellas.

(4.7)

Profesor: La Tierra, ya lo veis por los colores que tenéis en el libro, tiene tres partes ¿eh? según las partes en función de los materiales que está formada. A ver, una parte sólida que es aquí donde vemos que está dibujado todos los continentes esta es la parte sólida ¿eh?. Una parte líquida, que es lo azul que vemos, os dais cuenta, una parte líquida que está formada por agua y que ocupa las 3/4 partes de la Tierra. Tenemos muchísima más agua que tierra ¿lo entendéis? Y, después, la gaseosa que es la atmósfera, la que está por encima de la Tierra, o sea, que había tres partes ¿cuáles eran?, parte sólida, parte líquida y parte...

Por último, tras algunas de las explicaciones, se emprende la Resolución de Actividades planteadas en el propio libro de texto. Como decíamos líneas atrás, en esta actividad los alumnos se limitan a leer las preguntas que se formulan en el libro y a tratar de contestarlas. En el ejemplo que ponemos a continuación la situación es incluso más extrema, ya que el profesor ni siquiera invita a leer la pregunta de la actividad sino que directamente se la enuncia para que el alumno la conteste:

(4.8)

Profesor: En estas actividades que tenemos aquí nos hacen una serie de preguntas, vamos a ver Pablo ¿tú recuerdas las diferencias que hay entre las estrellas y los planetas?

Pablo: sí, que las estrellas tienen luz propia y los planetas no

Profesor: muy bien, y Amanda ¿me podrías decir si la Vía Láctea es más grande o más pequeña que el Sistema Solar?

Amanda: más grande

En resumen, sólo en el caso de la ATAs dedicadas a la Resolución de Actividades los textos y su lectura cobran una importancia real. Eso sí, se trata de un tipo de lectura con escasa supervisión por parte del profesor.

Cuando indagamos las razones para actuar de este modo, nos encontramos con que el profesor muestra su preferencia por explicar frente a leer debido a la complejidad del material: *...es más fácil que lo entiendan si yo mismo se lo explico*. Esto es, parece que si los profesores perciben una cierta complejidad en los textos, falta de interés o de atractivo para los alumnos, optan por el discurso oral en vez de usar los textos escritos. Faltan datos para ir más allá, pero cabe especular que la presión curricular, que va aumentando conforme avanzamos de curso, puede llevar a los profesores a que abandonen la lectura de los textos y se apoyen en sus propias explicaciones. Si esto fuera cierto, las oportunidades de las que disponen los alumnos para enfrentarse con supervisión a los textos va cambiando a lo largo de la escolaridad.

Por supuesto, la presencia del texto en la Unidad Didáctica no es una cuestión de todo o nada. Nosotros mismos disponemos de ejemplos en los que texto y explicación conviven junto a otras actividades. Se trata de Unidades Didácticas en las que el texto se entremezcla con las explicaciones del profesor y viceversa. A continuación nos vamos a referir a un ejemplo tomado de una clase de Educación Secundaria en la que texto y explicación se reparten de una manera algo más equitativa.

	Sesi—n1	Sesi—n2	Sesi—n3	Sesi—n4	Sesi—n5	Sesi—n6	Sesi—n7	Sesi—n8
Inicio de la Sesión ↓ Fin de la Sesión	ATA de planificación de la unidad y de activación de conocimientos previos (conversación grupal) *Al final pequeño momento de lectura conjunta.	ATA de explicación y elaboración de esquema en la pizarra por parte de la profesora. *En la explicación intervienen y participan los alumnos.	ATA de elaboración de una línea del tiempo en la pizarra ATA de elaboración de una línea del tiempo en la pizarra	ATA de revisión de tareas: a) Corrección de la línea del tiempo. b) Corrección preguntas.	ATA de revisión de tarea ATA de lectura conjunta	ATA de revisión de tarea (corrección preguntas)	ATA de revisión de tarea	ATA de revisión de tarea + resolución preguntas planteadas en el momento (repasso de la unidad) *La profesora va haciendo un esquema en la pizarra a la vez que se contestan las preguntas.
			ATA de lectura conjunta				ATA de lectura conjunta: a) fotocopia. b) página del libro.	ATA de lectura conjunta

Cuadro 4.3. Mapa de ATAs de la Unidad Didáctica El antiguo Egipto

Como vemos en el ejemplo, las ATAs de Lectura colectiva se entremezclan con las explicaciones así como con otras actividades. La relación entre estos tres pilares va cambiando según avanzan las sesiones de una manera que no somos capaces de precisar. En todo caso, y a diferencia de los dos mapas anteriores, hemos reflejado el tamaño relativo de cada actividad para mostrar el peso que tienen cada una de las ATAs identificadas.

A falta de un corpus más extenso, estos datos sólo sirven como una invitación a pensar sobre el papel que se da a los textos en el curso del desarrollo de las asignaturas y, lo que es más relevante, sobre el empeño que se pone de hecho en acompañar a los alumnos en esos contactos –mayores o menores- con el material escrito. Ciertamente, aquí sólo cabe decir que a la luz de lo que sabemos sobre el desarrollo de la capacidad de comprensión –véanse las alusiones al respecto realizadas en el primer capítulo de esta memoria- los alumnos de la educación primaria y secundaria precisan de ayudas para adentrarse en los textos y poder seleccionar, integrar y revisar críticamente sus contenidos.

2. Lectura de textos como Actividad Típica de Aula: estructuras de participación global.

Una vez examinada cómo están organizadas las Unidades Didácticas con las que contamos, es el momento de entrar de lleno en el corpus principal, esto es, el que forman las 30 actividades de lectura colectiva que hemos reunido (véase el Cuadro 3.1 del capítulo anterior que resume los hallazgos principales). De ellas nos interesa aclarar cómo están globalmente organizadas, lo que en realidad nos lleva a dos cuestiones interrelacionadas pero muy diferentes:

- a) Cuáles son los patrones más comunes, lo que viene dado a través del examen del tipo de episodios que predominan en esas lecturas colectivas, prestando especial atención a cómo se ordenan temporalmente dichos episodios.
- b) Qué tipo de contexto de trabajo crea implícitamente cada uno de esos patrones.

Repárese que en lo relativo al punto a), se trata meramente de describir patrones (secuencias típicas de episodios), mientras que lo segundo b), requiere interpretar lo que cada uno de esos patrones encierra sobre el papel que se da al alumno, la manera de entender lo que éste debe hacer o la naturaleza del proceso de comprender un texto. Veamos ambos aspectos por separado.

2.1. Patrones que organizan la lectura colectiva

Ya hemos visto que la lectura colectiva, como cualquier ATA, se compone de episodios. Igualmente hemos venido señalando que un episodio consiste en el conjunto de intercambios de alumnos y profesores que tienen un objetivo común y que, por eso mismo, lleva a adoptar modos de participación característicos. Consecuentemente, cada vez que el trabajo conjunto de alumnos y profesores cambia de objetivo decimos que se inicia un nuevo episodio. También hemos advertido que esos objetivos son claramente percibidos por todas las partes, de tal manera que alumnos y profesores son relativamente conscientes de que han cambiado de “actividad”: ahora ya no leen, sino que deben responder a preguntas; ahora ya no responden a preguntas sobre lo que han leído, sino sobre cosas que ya sabían...Un examen de todos los episodios que hemos identificado en el corpus se recoge en la *Tabla 4.1* con la frecuencia con la que aparecen en las 30 lecturas colectivas.

<i>Tipo de episodio</i>	<i>Frecuencia de aparición</i>
Episodio de lectura en voz alta	30 (100%)
Episodio de interpretación o evaluación	30 (100%)
Episodio de planificación	16 (53%)
Episodio de activación de conocimientos previos	14 (46%)
Episodio de análisis de experiencias	8 (27%)
Episodio de resumen-mapa conceptual	7 (24%)
Episodio de aclaración de significados	5 (17%)
Episodio de subrayado	4 (13%)
Episodio de lectura en silencio	3 (10%)
Episodio de resolución de actividades	2 (7%)
Episodio de explicación	2 (7%)
Episodio de justificación	2 (7%)
Episodio de invención de un final para la historia	1 (3%)
Episodio de dramatización de lo leído	1 (3%)

Tabla 4.1. Tipo de episodios identificados en el corpus de lectura y frecuencia de aparición de los mismos.

Destaca sobremanera que todas las lecturas colectivas, sin excepción, cuentan con dos episodios: lectura en voz alta y evaluación. Dos episodios que pueden considerarse, pues, nucleares de la lectura colectiva. También son muy frecuentes los episodios de planificación y activación de conocimientos previos: casi la mitad de las lecturas contienen este tipo de actividades. Es importante advertir de que en este momento no nos interesa profundizar en lo que acontece en esos episodios de planificación o de activación de conocimientos (lo haremos en el siguiente capítulo) sino de registrar su presencia y, lo que es más relevante, su “lugar” en la actividad globalmente considerada. Para ello, es necesario identificar no sólo los episodios presentes en una determinada lectura sino la secuencia que los ordena temporalmente. Esto es lo que denominaremos el patrón de episodios.

Quizás la mejor manera de avanzar en esta línea es concretar estas ideas tomando como ejemplo una de las lecturas del corpus. En este caso, se trata de una de las lecturas colectivas de la Unidad Didáctica de *La Localidad*. Veamos una muestra amplia de esa lectura con el propósito de ir ilustrando cómo se identifican los episodios y se determina su secuencia.

(4.9)

1. Profesor: Entonces ahora vamos a pasar a ver cómo están organizadas las localidades.

2. ¿Sabéis qué significa la organización?... es saber quién se encarga de cada cosa.

3. Alumno: Por ejemplo el médico se encarga de... de la sanidad.

4. Profesor: ¡Muy bien! El médico se encarga de la sanidad.

5. Alumno: el profesor de...

6. Profesor: ¿De?

7. Alumno: De enseñar a los niños

8. Profesor: De enseñar a los niños...

9. Profesor: Mirad, en toda organización, como por ejemplo en la de la localidad, en toda organización tiene que haber alguien que mande.

11. Alumno: El Alcalde

12. Profesor: Y que controle un poquito cómo funcionan las cosas. Ese es el Alcalde ¿y los...?

14. Alumno: y los...

15. Profesor: Aquí en el Ayuntamiento aparte del Alcalde hay más gente.

16. Alumno: Sí.

17. Profesor: Por ejemplo, ¿la madre de Carlos qué es?

18. Alumno: Concejala.

19. Profesor: ¡Muy bien! Uno se encarga de cultura, otro se encarga de sanidad, otro se encarga de urbanismo, cada uno se encarga de un área.

21. Alumno: Mi abuelo no sé de qué se encarga.

22. Profesor: ¿Tu abuelo también es concejal?

23. Alumno: Mmm... no sé... pero me parece que se encarga de la ganadería.

24. Profesor: De todos modos, cuando vayas a casa se lo preguntas a tu abuelo a ver si es concejal del Ayuntamiento y si te dice que sí, le preguntas de qué se encarga. ¿Vale?

25. Profesor: Pues venga... vamos a ver ahora entonces cómo está organizada la localidad.

26. Primero, lo vas a leer en bajito, que es como mejor leéis; luego lo leemos en alto, ¿vale?

27. Profesor: Pues venga, vamos a leerlo bajo... ¡Diego!

28. (El alumno lee en voz baja el texto)

29. Profesor: Leemos en alto “La organización de la localidad”. Diego, empieza.
30. Alumno: José ha invitado a Lola a las fiestas de su localidad. Son fiestas muy bien
 31. organizadas. En una localidad, además de las fiestas, se organizan otros asuntos como la
 32. limpieza. De la organización de esas tareas se encarga el Ayuntamiento. El Ayuntamiento
 33. lo forman las personas encargadas de organizar la localidad.

34. Profesor: Vale, ¿qué habíamos dicho que eran...?
35. Alumno: El Alcalde.
36. Profesor: El Alcalde, ¿y quién más?
37. Alumnos: Y la Alcaldesa...
38. Alumno: Los concejales.
39. Profesor: Y los concejales. El Alcalde y la Alcaldesa son la misma persona.
40. Alumno: Lo que pasa es que puede ser si es chico o es chica.
41. Profesor: Diego, si es hombre es Alcalde y si es mujer es Alcaldesa. Pero es el mismo
 42. cargo, ¿vale? Entonces, el Alcalde y los concejales.

43. Alumno: (refiriéndose a su compañero) Te toca a ti.
44. Profesor: ¡Venga, Diego!
45. Alumno: Aquí hay dos puntos...
46. Profesor: Si hay dos puntos te toca a ti Álvaro.
47. Alumno: El Alcalde o Alcaldesa es la persona con más autoridad de la localidad.
48. Otro alumno: Las reuniones...
49. Profesor: no, te has saltado.
50. Alumno: Los Concejales son las personas que, junto con el Alcalde o Alcaldesa, forman el
 51. gobierno local.
52. Otro alumno: Las reuniones del gobierno local se llaman plenos.
53. Otro alumno: Otros empleados del ayuntamiento son: secretarios, gudas...
54. Profesor: Guardias.
55. Alumno: Guardias, personas...
56. Profesor: Personal.
57. Alumno: Personal de limpieza, etc.
58. Otro alumno: El Ayuntamiento organiza los servicios municipales para atender las
 59. necesidades de la localidad y de sus habitantes.
60. Otro alumno: Algunos servicios importantes son: Educación y Cultura

61. Profesor: Vale, ¿de qué se encarga el Ayuntamiento relacionado con la Educación?... ¿De
 62. qué se encarga?
63. Alumno: De limpiar el Ayuntamiento.
64. Profesor: Estamos hablando de educación...
65. Alumno: De enseñar a los niños...
66. Profesor: ¿El Alcalde me contrata a mí para enseñar a los niños?... En este caso no. ¿De
 67. qué se encargan ellos?
68. Alumnos: De tener el colegio limpio.
69. Profesor: Muy bien.

70. Profesor: ...de tener el colegio limpio...
71. Alumno: De encender la caldera...
72. Profesor: Vale.

73. Profesor: ¿De qué más?
74. Alumno: De arreglar lo que se rompe...
75. Profesora: Diego, si se rompe una persiana, ¿a quién llamo yo?
76. Alumno: A los del Ayuntamiento.
77. Profesor: Muy bien, a los del Ayuntamiento. Y si hay una gotera, ¿a quién llamo?
78. Alumnos: A los del Ayuntamiento.
79. Profesor: Vale... y ¿por qué? Pues porque son los que se encargan de mantener el
 80. edificio.

En el fragmento (4.9) podemos identificar cinco episodios diferentes: un episodio de activación de conocimientos previos, otro de planificación, un episodio de lectura en silencio, otro de lectura en voz alta y un último episodio de interpretación de la lectura. Las líneas que rompen la presentación de la interacción lo indican sutilmente. En el primer episodio (líneas 1-24), el profesor anticipa de qué trata el texto que van a leer para que los alumnos puedan activar algunos de los conocimientos previos con los que cuentan al respecto. Los alumnos asumen que es el momento de recordar cosas relacionadas con la lectura y, en consecuencia, intervienen con cierta libertad: por ejemplo, uno de los alumnos informa de que su abuelo tiene un puesto en el ayuntamiento. He aquí pues las dos características de un episodio: un objetivo (recordar cosas relacionadas con la lectura) y una reparto de roles relativamente característicos: el profesor enuncia el tema del texto y plantea preguntas, pero los alumnos sienten cierta libertad para hacer aportaciones si necesitan de que se le asigne un cometido específico. Esta espontaneidad es menos probable (casi impensable) en otros episodios que vamos a considerar de inmediato.

El segundo episodio (24-26) se caracteriza porque el profesor planifica la actividad de lectura, anticipando el tema general del texto y clarificando cómo se van a enfrentar a él: primero leerán en voz baja y, después, en voz alta. En este episodio, cuya finalidad es ofrecer un mapa que guíe los pasos posteriores, el profesor asume toda la responsabilidad y a los alumnos sólo les queda aceptar lo propuesto. Cabe plantearse si el contenido de ese episodio constituyen realmente una “verdadera” planificación (cuestión que trataremos en el siguiente capítulo), mas lo cierto es que lo que ocurre en este segundo *momento* es muy diferente a lo que acontecía en el anterior y a lo que ocurrirá en el que sigue. “Muy diferente” significa aquí: surgen objetivos diferentes y se adoptan formas de participación que también lo son. En otras palabras, lo que hacemos es dar a esa experiencia intuitiva de que estamos ante *momentos* diferentes el rango más formal de que estamos ante *episodios* diferentes a los que damos un nombre preciso que nos ayude a distinguirlos.

Volviendo de nuevo al extracto (4.9), observaremos que tras la escueta planificación, se inicia un momento-episodio que podemos denominar *lectura en silencio*¹ (líneas 27-28) que sirve para que los alumnos se hagan una primera idea del texto y capten su intención general. Sobra decir que el objetivo cambia sustancialmente respecto de los momentos-episodios anteriores y también el tipo de participación de los alumnos. Ahora, los alumnos esperan que el profesor les conceda el tiempo necesario para completar la lectura, sin intervenciones ni rupturas.

Por el contrario, en el cuarto episodio (líneas 29-33), la tarea de los alumnos vuelve a ser leer, pero en voz alta, mientras el profesor interviene para corregir algunas palabras que no son leídas correctamente y dirigir los turnos de lectura cuando los alumnos tienen duda de a quién le toca leer (pues hay un reparto consensuado: cada alumno debe leer hasta el siguiente punto). Por su parte, los alumnos también asumen la situación como algo ya conocido: comienzan a leer y esperan intervenciones puntuales de su profesor.

¹ Debemos aclarar que hablamos de episodio y no de ATA –aunque el nombre es el mismo que dimos más atrás a un ATA de lectura silenciosa, porque esta actividad es una parte minúscula de la actividad más amplia de lectura colectiva.

Finalmente, el objetivo perseguido y la forma de interacción vuelven a cambiar apreciablemente en cuanto el profesor plantea una pregunta que reclama del alumno haber comprendido lo que acaba de leer, y no leer sin más (línea 34). Este cambio de objetivo modifica también el patrón de interacción: ahora, los alumnos deben asumir una participación más exigente y deberán contribuir en la elaboración del significado del texto. Para ello deben estar atentos a las preguntas y ver si están entendiendo lo que se va leyendo. Estamos pues ante un nuevo episodio que cabe denominar como episodio de interpretación.

Si continuáramos revisando la transcripción de la clase, identificaríamos sin mucha dificultad nuevos episodios de lectura en voz alta (líneas 43-60) que se van entreverando con episodios de interpretación de lo leído (líneas 61-80). Ahora bien, más adelante, al final de la actividad, aparece algo sutilmente diferente. Veámoslo:

(4.10)

81. Profesor: Venga, vamos a ver qué es lo que hemos entendido de todo lo que acabamos de .
82. Hemos visto que las localidades se organizan desde el Ayuntamiento. ¿Quiénes están en el
83. Ayuntamiento?

84. Alumnos: El Alcalde y los Concejales.

85. Profesor: Muy bien, el Alcalde y los Concejales.

86. Profesor: Y ¿de qué se encargan?

87. Alumnos: De prestar servicios.

88. Profesor: Muy bien.

89. Profesor: Dime algún servicio que preste el Ayuntamiento.

90. Alumno: De limpieza.

91. Profesor: Limpieza ¿otro?

.Alumno: Bomberos

93. Profesor: Muy bien, bomberos. ¿Vale? ¿Os ha quedado claro?

94. Alumnos: sí

95. Profesor: Muy bien

96. Profesor: ... y ¿cada cuánto tiempo se elige al alcalde?

97. Alumnos: Cada cuatro años.

98. Profesor: ¡Muy bien! Cada cuatro años, y los podemos cambiar si no estamos de acuerdo.

En este caso, aunque los patrones de interacción son similares a los que nos encontrábamos en el episodio de interpretación de la lectura (el profesor pregunta y los alumnos responden), los objetivos cambian: ya no se trata de “constatar lo que el texto nos dice” (o quizás también de supervisar si los alumnos van entendiendo todo lo que van leyendo), sino que se trata de comprobar, una vez leído todo el texto, si han comprendido o no sus ideas. Por tanto, nos encontramos ante un episodio diferente al de interpretación de la lectura y que podríamos denominar episodio de evaluación. La diferencia entre un episodio de evaluación y otro de interpretación es sutil: el modo de participación es similar y es sólo el objetivo lo que cambia. Las diferencias son obviamente mayores cuando consideramos la diferencia entre un episodio de Lectura y otro de Evaluación, pues afectan a los dos rasgos que definen un episodio: los objetivos y el reparto de roles.

Una vez identificado los diferentes episodios, podemos reconstruir su secuencia, que es lo que se refleja en la *Figura 4.1*, en la que hemos sombreado los episodios de interpretación.

EPISODIO DE ACTIVACIÓN DE CONOCIMIENTOS PREVIOS (2 CICLOS)
EPISODIO DE PLANIFICACIÓN (1 CICLO)
EPISODIO DE LECTURA EN SILENCIO (1 CICLO)
EPISODIO DE LECTURA EN VOZ ALTA (1 CICLO)
EPISODIO DE INTERPRETACIÓN (1 CICLO)
EPISODIO DE LECTURA EN VOZ ALTA (1 CICLO)
EPISODIO DE INTERPRETACIÓN (4 CICLOS)
EPISODIO DE LECTURA EN VOZ ALTA (1 CICLO)
EPISODIO DE INTERPRETACIÓN (12 CICLOS)
EPISODIO DE EVALUACIÓN (9 CICLOS)

Figura 4.1. Mapa de episodios de la lectura “La organización de la localidad”. Esta lectura forma parte de la segunda sesión de una Unidad Didáctica de 3º de Primaria.

Este mapa se puede glosar a su vez en estos términos: la lectura sobre la *Organización de la localidad* está compuesta por dos episodios de apertura (el de activación de conocimientos y el de planificación) y otro de cierre (el episodio de evaluación) que delimitan otros dos tipos de episodios que se van intercalando: lectura e interpretación.

La secuencia de episodios de una lectura no nos dice gran cosa salvo que podamos compararla con otras secuencias de otras lecturas colectivas y llegar a darnos cuenta de que algunas de esas secuencias se parecen más a otras. Y si esta labor de comparación se hace sistemáticamente podemos llegar a identificar tipos de secuencias de episodios o para abreviar patrones. Unos patrones que organizan globalmente la actividad y delimitan lo que ha de hacerse. Operando de esta manera, hemos podido diferenciar toda la gama de tipos de secuencias de episodios o patrones que figura en la *Tabla 4.2* (el ATA de la lectura “La organización de las localidades” encajaría en el Tipo 4).

<i>Tipo de ATAs</i>		<i>Frecuencia</i>	
Simple	<i>TIPO 1. Lineales</i> (un episodio de lectura seguido de un episodio de evaluación-interpretación)	8 (27%)	14 (47%)
	<i>TIPO 2. Intercaladas</i> (episodios de lectura y evaluación-interpretación alternos)	3 (10%)	
	<i>TIPO 3. Con búsqueda a posteriori de un orden</i> (lectura y evaluación-interpretación más mapa conceptual)	3 (10%)	
Complejas	<i>TIPO 4. Guiadas por planes</i> (episodio de planificación, activación de conocimientos previos, lectura, evaluación-interpretación)	14 (47%)	16 (53%)
	<i>TIPO 5. Proyecto para el texto</i> (episodio de planificación, justificación, lectura e interpretación-evaluación)	2 (6%)	
TOTAL			30

Tabla 4.2. Tipos de estructuras de participación global o ATAs. Las ATAs “con búsqueda a posteriori de un orden” pueden incluir también otros tipos de episodios que sirven para, una vez finalizada la lectura, intentar dar un sentido a la misma: por ejemplo, episodios de subrayado, resumen, análisis de experiencias cotidianas... A su vez, las tres últimas ATAs (“guiadas por objetivos”, “proyecto para el texto” y “doble proyecto”) pueden incluir otros episodios complementarios: de conocimientos previos, de mapa conceptual, de análisis de experiencias...

En la *Tabla 4.2* figuran la relación de patrones que hemos identificado. La mitad de las lecturas colectivas adoptan pues un patrón simple y la otra mitad un patrón complejo. Debe sin embargo subrayarse que aunque 14 de ellas se definen como complejas por el hecho de que cuentan con planes que organizan la actividad, de hecho una gran parte de esos planes carecen –como le ocurre a la lectura sobre la Localidad que acabamos de presentar- de una meta u objetivo preciso. En otras palabras, hemos operado con un criterio poco estricto a la hora de considerar que una lectura cuenta con un plan: basta con que le profesor advierta qué temas deben cubrirse con la lectura para asumir que estamos ante un episodio de esta naturaleza. Por eso se reserva el patrón “proyecto” a los casos en los que además de ofrecer un camino a cubrir, se clarifica por qué merecería la pena hacerlo. Un criterio más estricto, nos llevaría a incluir a una buena parte de las lecturas en una estructura simple, condenándonos a tratar como iguales, lecturas que presentan sin embargo diferencias muy apreciables. Otra manera de reflejar estos hechos consiste en visualizar la relación entre número de casos y complejidad, tal y como se indica en la *Figura 4.2*.

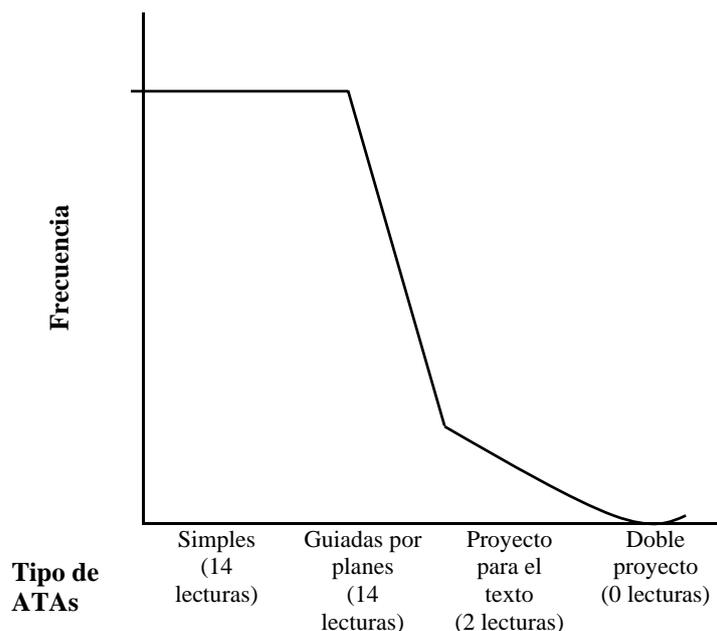


Figura 4.2. Representación gráfica de la frecuencia correspondiente a cada tipo de ATA.

Parece obvio que las estructuras simples y las de planes precarios son las más frecuentes. En la Figura se hace mención a un posible patrón que se desprende de las propuestas educativas al uso (prescripciones) pero no de las evidencias reunidas en nuestro corpus. Se trata de un patrón que cabe denominar como *doble proyecto*. Algo que ocurriría cuando la lectura de un texto concreto se plantea como un medio para resolver un problema más amplio que ha sido propuesto de antemano. En otras palabras, hay un objetivo general previamente establecido (quizás para la Unidad Didáctica) y otro específico, articulado con aquél, que orienta la lectura de un texto particular. Es importante señalar que no hemos encontrado rastro de esta posibilidad en nuestro corpus, de ahí que la línea de la Figura 4.2 lo indique con claridad.

2.2. De los patrones o secuencias de episodios a la noción de contextos de trabajo.

Esto es lo que da se sí un tono meramente descriptivo, en el que simplemente nos hemos limitado a identificar los tipos de patrones o secuencias que parecen característicos. Ahora cabe ir más allá y tratar de clarificar qué tipo de contexto o de estructura de participación puede generar cada uno de esos patrones. Para ello, necesitamos inferir que cada patrón encierra mensajes diferentes sobre estos tres asuntos:

- cómo se canaliza la participación de unos y otros, proporcionando las “ranuras” en las que encajar sus contribuciones,
- qué valores y creencias puede encarnar cada patrón respecto de lo que es comprender y aprender y, consecuentemente, qué procesos cognitivos pueden verse implícitamente promovidos,
- qué papeles e identidades entre los participantes puede ser suscitados por el modo de organizar la actividad.

Esto es lo mismo que decir que cada una de esas secuencias o patrones de episodios puede crear un contexto particular de trabajo que delimita implícitamente lo que se entenderá por “comprensión” y sobre el papel que cabe esperar de unos y de

otros durante la lectura. Por todo ello podemos referirnos a ellas como *estructuras de participación* de carácter global que “estructuran” u organizan silenciosamente la actividad mental de unos y otros.

Veamos todo ello con más detenimiento. En el patrón simple hemos incluido tres tipos de ATAs (Véase la Tabla 4.2). En un caso, que es el más elemental de todos, primero se lee todo el texto y después se inicia la evaluación, que es la verdadera oportunidad para involucrarse en un proceso de interpretación, guiado –claro está– por las preguntas y ayudas proporcionadas por los profesores. En este caso, el episodio de lectura y el de interpretación-evaluación se suceden linealmente. En la segunda versión, se intercalan los momentos dedicados a leer en voz alta con los de interpretación. Véase en la *Figura 4.3* un ejemplo de cada una de estas dos versiones.

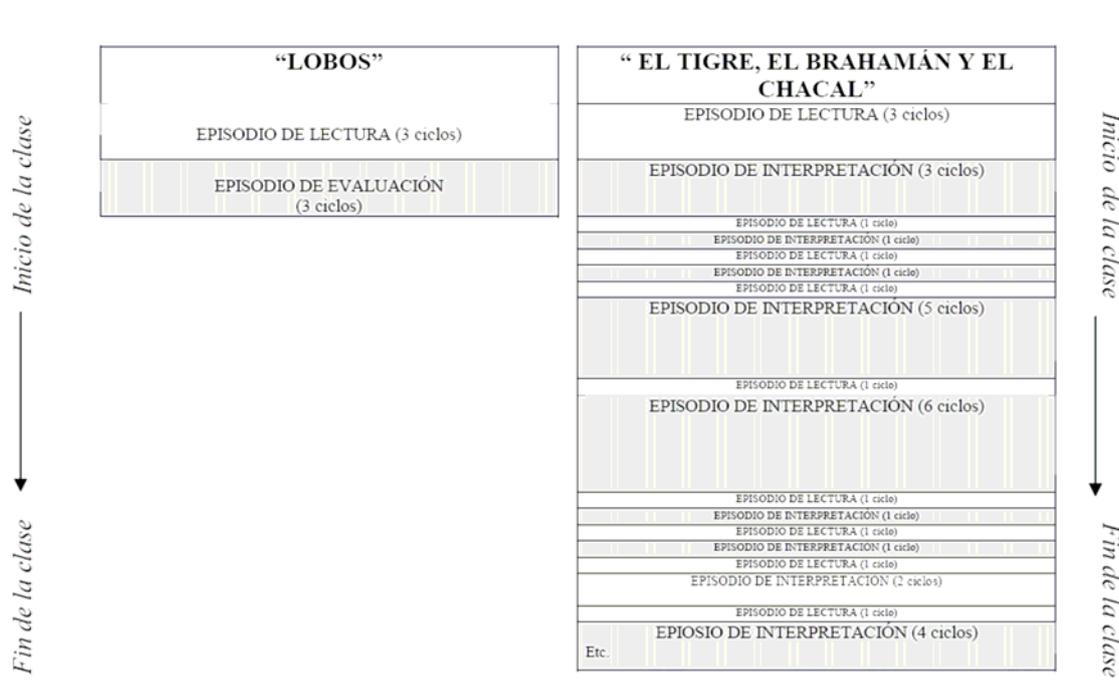


Figura 4.3. ATAs de dos lecturas simples: una de ellas lineal (“Lobos”, a la izquierda) y otra intercalada (“El tigre, el brahamán y el chacal”, a la derecha).

Esta descripción puede resultar trivial si no viéramos en esa rutina o patrón de actividades ciertos valores, creencias, derechos e identidades. Por ejemplo, si nos colocamos mentalmente como si fuéramos alumnos que estuvieran inmersos en cualquier versión del patrón simple, ¿qué ideas abrigaríamos sobre nuestro papel en el proceso?, ¿qué idea nos haríamos de lo que significa leer y comprender?, ¿qué tipo de actividades mentales nos veríamos empujados a realizar? A poco que pensemos, parece que el hecho de que el episodio de lectura y el de interpretación estén separados como dos momentos diferentes, puede conllevar que también separemos en nuestra mente la lectura de la comprensión. Esto es, quizás nos veamos impulsados a “leer bien” cuando estamos en el episodio de lectura y a “buscar en la memoria” lo que hayamos recogido cuando se inicia la ronda de preguntas. Basta con intercalar lectura y evaluación, como ocurre en la lectura del Brahman de la *Figura 4.3*- para que los momentos dedicados a leer estén orientados a la necesidad de contestar un cierto número de preguntas que se nos hará en cuanto terminemos ese párrafo al que estamos dando nuestra voz. Es decir, en una secuencia simple-intercalada, *se actúa como si* lectura y comprensión fueran

parte de una misma actividad mental, mientras que en una secuencia simple-lineal (El Lobo) parece como si comprender no fuera lo mismo que leer.

Más allá de esta diferencia, ambas versiones comparten algunas propiedades contextuales: en ambos casos, y dado que la responsabilidad del proceso está en manos exclusivas del profesor (sólo él determina cuándo se lee, hasta dónde se ha de leer, cuándo preguntar, qué preguntas se puede hacer), el alumno no puede prever cuándo habrá de intervenir ni qué preguntas se le podrán hacer, así que la tentación de retenerlo todo puede ser inevitable. Todo ello, de rebote, conforma un espejo en el que los alumnos pueden recomponer cierta idea de sí mismos y de su papel en el proceso: “mi papel es el de estar atento a lo que se lee”, “debo ser cuidadoso leyendo y no cometer fallos”, “todo es importante (porque me pueden preguntar de todo).”

Un patrón sumamente interesante, también simple, es el tercero de la *Tabla 4.2*. Aquí no hay un plan previo que anticipe qué se espera lograr con la lectura (ni por tanto que haga previsible qué preguntas pueden o no hacerse), pero, como ocurre tantas veces en la vida, justo al concluir la actividad hay un esfuerzo adicional, casi un giro inesperado, hacia la búsqueda de un orden y de un objetivo. Esa búsqueda de orden se pone de manifiesto al abrir, después de haber leído y evaluado, un nuevo episodio que intenta “cerrar” cuales son los contenidos importantes, bien sea elaborando un mapa conceptual del texto, un resumen o subrayando las ideas del texto. Es como si el profesor (y quizás los alumnos) se apropiaran retrospectivamente de una meta que acaba dando sentido a todo cuanto acaba de realizarse un tanto a ciegas. Hemos llamado a esta lectura colectiva *búsqueda a posteriori de un orden*.

¿Qué ocurre con el resto de los patrones identificados? Siguiendo con la descripción de los tipos de ATAs recogidos en la *Tabla 4.2*, el patrón siguiente, que ya se considera complejo, puede crear un contexto de trabajo muy diferente al de los anteriores, en la medida en que cuenta con un episodio de planificación: se trata de lecturas colectivas *guiadas por planes*. La razón es muy simple, en este caso, los alumnos “saben” de antemano cómo va a realizarse la lectura y, en el mejor de los casos, tienen alguna noción con respecto a qué ideas deben extraer, por lo que tenderán a esperar que todo gire en torno a ellas. En otras palabras, hemos de admitir que un alumno acostumbrado a leer para aprender o comprender algo concreto, puede anticipar qué preguntas se le harán al concluir la lectura y operar durante el episodio de lectura e interpretación atendiendo a ese filtro creado desde fuera de sí mismo. Esto arrastra consigo un cierto cambio en lo que se valora como leer y comprender (no todo es importante) y la potenciación de ciertas actividades mentales (seleccionar, integrar) en lugar de otras (retener). Finalmente, la imagen proyectada al alumno es la de alguien que ha de aceptar una responsabilidad personal en alcanzar ciertos objetivos.

Es obvio que este modo de actuar sólo será operativo en los casos en que semejante patrón forme parte del paisaje del aula y no cuando se trata de una experiencia aislada. O, en términos más plásticos, allí donde resulte inconcebible que un alumno no tenga en cuenta lo que se ha anticipado que va a buscarse en la lectura, ocurrirá que el alumno actuará anclado o situado en ese supuesto y en los valores e identidades que encierra. Ciertamente, y dado ese supuesto de regularidad, el contexto forma parte de su mente.

Hay una variante de este patrón complejo (el *proyecto para el texto*) que consiste en que al planificar la lectura del texto no sólo se marcan ciertos temas que han de comprenderse, sino que la lectura en sí se plantea como un medio para resolver un problema previamente identificado –episodio de justificación. Por ejemplo, cuando los profesores usan la estructura retórica del tipo a: “Es sabido que..., pero...”, introducen la posibilidad de que el alumno se sienta interesado y, quizás, comprometido a la hora de salvar una contradicción, una laguna, cuando no atrapado por la curiosidad de resolver esa misma contradicción o laguna. Es verdad que el problema es planteado, como ocurría antes con los temas, desde fuera y que puede ser tan específico, y por tanto potencialmente tan lejano, como lo es el propio texto, pero lo cierto es que la identidad que se proyecta a los alumnos no es sólo la de alguien que debe ser responsable de lo que le han encomendado –como ocurría en el patrón anterior–, sino la de quien “debe o puede” salvar un obstáculo leyendo un texto. Ahora es él quien debe valorar, aunque sea en silencio, si esa laguna se ha colmado o esa contradicción ha sido resuelta. Sobra advertir que el tipo de procesos cognitivos suscitados en este contexto cambia radicalmente respecto del anterior: ahora no basta con seleccionar e interconectar la información del texto y es preciso interpretar lo que se lee desde lo que ya se sabe.

Finalmente, y aunque carecemos de ejemplos del patrón doble proyecto, podemos igualmente intentar desvelar el tipo de contexto de trabajo que proyecta. Repárese en que en este caso, la lectura de un texto se plantea como un medio para resolver un problema más amplio que ha sido propuesto de antemano. Por tanto, la lectura del texto se aborda como algo tentativo, en el sentido de que no hay certeza de que el texto pueda resolver el problema y se asume que se necesitarán otros textos y lecturas adicionales. Por tanto, se da por hecho que la solución a lo que se busca no se encontrará en el texto que se va a leer ni, más importante aún, que todo lo que el texto dice sea necesariamente relevante. La diferencia con el patrón anterior es que ahora hay un doble proyecto: uno que precede al texto que se va a considerar y que da sentido y orden a toda la unidad curricular. Y otro más específico que orienta la lectura del texto que se propone consultar. Se sobreentiende que el proyecto global de la unidad didáctica ha de ser siempre más amplio que el de cada texto. Por ejemplo, cabe imaginar este proyecto global: “Tratar de entender por qué hay terremotos en algunos sitios de la Tierra y en otros no”; mientras que el específico de un texto en particular tiene que ser mucho más restrictivo: “Veamos si aquí nos explica qué fuerzas actúan durante un terremoto” o “Veamos si este texto nos ayuda a entender qué es una placa tectónica, pues acabamos de ver que las placas intervienen en las fuerzas que actúan en un terremoto”. Obviamente, es más sencillo asumir con curiosidad el objetivo más amplio, que el más específico (¿qué son las placas?). En todo caso, la existencia de un doble proyecto crea el contexto más prometedor de todos los examinados y es el que ha venido recibiendo más atención en la divulgación educativa. Desgraciadamente, como ya hemos anticipado, semejante patrón no tiene ningún representante en el corpus que hemos reunido (véase nuevamente la *Tabla 4.2* y, especialmente, la *Figura 4.2*), lo que plantea un serio interrogante sobre la naturaleza de lo que se divulga, pues resulta que corremos el riesgo de hablar mucho de cosas que no existen, mientras que de lo que sí existe apenas se habla.

2.3. Patrones como estructuras de participación

Veamos para finalizar el doble análisis que hemos llevado a cabo, considerando tanto la descripción formal como la transformación de esa descripción en estructuras de participación (esto es, en transmisoras de valores e identidades):

TIPO DE ATA		ESTRUCTURA FORMAL	ESTRUCTURA DE PARTICIPACIÓN
Simples	Lineales	Un episodio de lectura seguido de un episodio de interpretación-evaluación	“Leed todo el texto que luego os pregunto (todo)”
	Intercaladas	Episodios de lectura y evaluación-interpretación alternos	“Leed este trozo del texto que luego os pregunto (todo)”
	Con búsqueda <i>a posteriori</i> de un orden	Lectura y evaluación-interpretación más episodio de elaboración del mapa conceptual o similar	“A ver si os ha quedado claro todo esto”
Complejas	Guiadas por planes	Episodio de planificación, activación de conocimientos previos, lectura-interpretación	“A ver si entendemos estas ideas del texto”
	Proyecto para el texto	Episodio de planificación, justificación, lectura e interpretación-evaluación	“Mirad qué problema más interesante”
	Doble proyecto	Episodio de planificación de la unidad didáctica, planificación del texto, lectura y evaluación-interpretación	“A ver si la lectura de este texto nos ayuda a resolver “nuestro” problema”.

Tabla 4.3. Tipo de ATA con sus patrones de episodios y estructuras de participación correspondientes.

La idea esencial que se desprende de todo el análisis precedente y que se recoge en la Tabla 4.3 es que cada uno de los patrones crea contextos de trabajo con hondas repercusiones en el comportamiento de los alumnos:

- 1) “Leed este texto, que luego os voy a preguntar”.
- 2) “Tenéis que entender X y Z”.
- 3) “Ya hemos visto que ..., pero aún nos falta por saber ...”.
- 4) “Mirad qué curioso”
- 5) Veamos si este texto nos ayuda a resolver el problema que estamos tratando de resolver. Quizás lo más relevante que podemos encontrar aquí es....”

El escenario o contexto cambia según pasamos de 1 a 5, en la medida en que el valor del texto también lo hace: de serlo “todo” (1), se pasa a que sirva para aprender “algo” concreto (2); y de ahí, a ser un mero instrumento para saber más o para resolver un problema previamente compartido (3, 4 y 5). Lo mismo se podría decir del papel que hemos de asumir: estar atentos, intentar entender ciertas ideas o resolver un problema. Y los procesos que debemos poner en marcha también lo son: memorizar, comprender, pensar.

Por supuesto, muchos alumnos pueden ser insensibles a esta contextualización, pero hemos de recordar que cuando hablamos de patrones (o con más rigor, de estructuras de participación) no estamos hablando de una ocurrencia ocasional sino de “algo”, un

patrón, que se repite una y otra vez. Es la constancia con la que cada patrón aparece lo que hace de él un contexto significativo. En otras palabras, sólo cuando resulta obvio que tras la lectura vendrá una evaluación de todo lo que se ha leído, cobra fuerza esa rutina (o patrón) como un contexto de la actividad. De la misma manera, sólo cuando se sobreentiende que un texto es sólo una posible oportunidad para resolver un problema previamente trazado y convenido, los alumnos tenderán a asumir que ellos mismos deben determinar qué parte del texto es o puede ser relevante y debe, como consecuencia, ser considerada con sumo detalle.

Hablamos pues de contexto para referirnos a ese conjunto de elementos que ordenan las relaciones entre los participantes y expresan resumidamente los modos de hacer que han sido convenidos por esos mismos participantes. Consecuentemente, esos elementos, de una manera implícita y muda, forman parte de la actividad mental que se sitúa o encaja en ellos.

3. Estructuras locales de participación

Hemos hablado hasta ahora de episodios que conforman actividades típicas de aula como la lectura colectiva; ahora debemos aclarar lo que ocurre en el interior de esos episodios que, como vimos en el capítulo anterior, están formados por secuencias, “prototípicas” también, de turnos (o tipos de turno) de habla que denominamos ciclos. Veamos un nuevo ejemplo:

(4.11)

1. **Maestra:** Rubén ¿qué es un oleoducto? ¿Después de lo que hemos leído, podrías
2. decirnos qué es un oleoducto?
3. **Alumno:** Tuberías de acero.
4. **Maestra:** ¿Es suficiente esto para decirnos qué es un oleoducto?
5. **Alumno:** No.
6. **Maestra:** ¿Qué es, Valeria?
7. **Alumno:** Tuberías de acero que llevan desde los pozos hasta las refinerías y así para
8. hacer las cosas.
9. **Maestra:** ¿Qué llevan? Transportan...
10. **Alumno:** Petróleo
11. **Maestra:** Transportan petróleo.

Una vez más podemos ver la férrea estructura que parece ordenar los pasos de alumnos y profesores: una pregunta inicial (líneas 1 y 2) que introduce una situación de desequilibrio en la conversación: hay una demanda que espera ser cumplida, rompiendo la simetría entre los participantes (si alguien pregunta, alguien debe responder), que impulsa a encontrar un nuevo equilibrio. Un equilibrio que a veces tarda en llegar como ocurre en el caso anterior y requiere sucesivas intervenciones (líneas 3-10), hasta llegar a un compromiso final.

Ya hemos mencionado que hay muchas maneras de organizar esos “pasos” “tipos de turno” o “posiciones, y cada una de ellas, como ocurría en los patrones de episodios, recrea en su mismo desarrollo ciertas creencias, valores e identidades de una manera igualmente silenciosa y sumamente efectiva: simplemente todo el mundo da por dado (y por bueno) lo que está ocurriendo.

En otras palabras y de la misma manera que ya hicimos al hablar de la organización global, también al estudiar como se organiza localmente la interacción cabe también distinguir dos cuestiones:

- a) caracterizar el patrón de tipos de turnos que ordenan las contribuciones de alumnos y profesores durante el desarrollo de los episodios
- b) interpretar esos patrones como contextos de trabajo o como estructuras locales de participación.

Veamos ambas cuestiones por separado.

3.1. Patrones de intercambio

En el capítulo anterior hablamos de tres variantes de ciclo que han sido identificadas en los estudios sobre el discurso en el aula (IRE, IRF y simétricas). Veamos cada una de ellas con mayor detalle del que hasta ahora hemos empleado. Antes, merece la pena anticipar que apelando a estas distinciones, podríamos clarificar qué tipo de estructura discursiva regula un determinado ciclo y, lo que es más importante, podemos computar la presencia relativa de las distintas estructuras: IRE, IRF y estructuras simétricas en un determinado episodio, en una ATA o en una UD. Cabría así decir, por ejemplo, que en una sesión de lectura concreta, en el episodio de lectura en voz alta predomina la estructura IRE y que en el de interpretación-evaluación son las estructuras IRF las más frecuentes. De hecho, lo más común es lo que se acaba de comentar: IREs para episodios de lectura en voz alta y revisión de vocabulario; IRF para los episodios de interpretación y evaluación y formas monologales de expresión en los episodios de planificación. Debemos hacer notar que las estructuras simétricas son muy infrecuentes.

De forma práctica, para la identificación de estas estructuras, operaremos con los criterios resumidos en la *Tabla 4.4*. Nótese que, aquí, además de las tres estructuras de participación descritas por la literatura –las anteriores- hemos añadido otras que surgen del análisis de los datos con los que contamos: las IRF incompletas y los ciclos frustrados.

CICLOS FRUSTRADOS	IRE	IRF INCOMPLETA	IRF	SIMÉTRICA
El profesor hace una pregunta pero desiste sin haber obtenido una respuesta satisfactoria.	<p>Debe cumplirse, obligatoriamente, este criterio:</p> <p>Pregunta que no requiere elaboración (intención evaluativa o recitativa)</p> <p>De manera opcional, puede darse adicionalmente alguno de estos elementos:</p> <p>-No hay aproximaciones sucesivas en la respuesta</p> <p>-Feedback simple (sí/no, bien/mal...)</p>	<p>Debe cumplirse, obligatoriamente, este criterio:</p> <p>Pregunta que requiere elaboración (la intención es construir conocimiento)</p> <p>Pero no aparece ninguno de estos elementos:</p> <p>- Aproximaciones sucesivas</p> <p>- Feedback complejo</p>	<p>Debe cumplirse, obligatoriamente, este criterio:</p> <p>Pregunta que requiere elaboración (la intención es construir conocimiento)</p> <p>Debe darse, además, alguno de estos elementos:</p> <p>- Aproximaciones sucesivas</p> <p>- Feedback complejo</p>	<p>Debe cumplirse al menos uno de estos criterios:</p> <p>El alumno inicia el intercambio (se hace responsable de la I)</p> <p>El alumno evalúa la adecuación de la respuesta (se hace responsable de la E/F)</p>

Tabla 4.4. Criterios para la clasificación de las estructuras de participación

Aplicando los indicadores de la tabla anterior podemos ver la variedad de posibilidades que se abren. Por ejemplo, empezamos pensando en los ciclos con estructura IRE. Como ya se ha dicho, la característica principal de este tipo de estructuras de participación es que la pregunta que abre el ciclo puede responderse con sólo recordar información o, si se trata de un ciclo procedimental, ejecutando una acción que no admite variantes. Es decir, se trata de una estructura de participación que no demanda ningún proceso de selección, integración o razonamiento; tan sólo de recuperación. De acuerdo con esto, el siguiente ciclo posee una estructura IRE porque hay una orden que sólo puede ejecutarse de un modo:

(4.12)

Profesor: Venga, vamos a ver qué es lo que hemos entendido de todo lo que acabamos de leer. Hemos visto que las localidades se organizan desde el Ayuntamiento. ¿Quiénes están en el Ayuntamiento?

Alumnos: El Alcalde y los Concejales.

Profesor: Muy bien, el Alcalde y los Concejales.

Obviamente, el profesor pregunta lo que él ya sabe y tiene un control completo sobre el proceso, lo que lleva a pensar que los IREs parecen más una actividad de evaluación que de enseñanza. Veamos esta otra muestra:

(4.13)

Maestra: ¿Qué son residuos, Pablo?

Alumno: Pues como basuras, ¿no?

Maestra: Restos, ¿no?

Hemos adoptado la idea de que se puede hablar de un IRE de carácter procedimental, como este que sigue:

(4.14)

Profesor: Seguimos leyendo, Carlos

Alumno: El agua se mezcla con sustancias minerales. Esta mezcla, que forma la savia bruta, es absorbida por las raíces de las plantas.

Nótese que, como ponen de manifiesto los criterios de la *Tabla 4.4*, lo determinante en la estructura de participación IRE es el tipo de pregunta o demanda de partida (una demanda simple que no requiere procesos de selección, elaboración o razonamiento), mientras que los turnos de respuesta y evaluación pueden asumir diferentes formatos. Por ejemplo, la respuesta puede generarse en un único turno (como ocurre en el ejemplo anterior), pero también puede ir dándose en aproximaciones o turnos sucesivos –como en el ejemplo siguiente- animados o no por alguna intervención del profesor.

(4.15)

Profesor: (Dando la orden de leer) Empieza Álvaro...

Alumno: (Comienza la lectura) Dónde viven las personas

Profesor: Esa es una pregunta.

Alumno: ¿Dónde viven las personas?

Profesor: ¡Muy bien!

Igualmente, aunque lo más común es que las IREs se cierren, como en el ejemplo (4.15), con una evaluación simple (sin aportar ninguna información: con un mero “bien”, “de acuerdo”, “eso es”...), algunas veces no hay evaluación en absoluto (ejemplo (4.14)) y otras la evaluación es algo más compleja: sirve para matizar, ampliar o reformular lo dicho por el alumno. Esta última opción es la que está presente en el ejemplo siguiente, donde el profesor, después de preguntar en qué planetas no hay vida (un aprendizaje de tipo memorístico²) y obtener una respuesta parcial, en lugar de animar a los alumnos a completarla, lo hace él mismo, aprovechando para justificar el título del texto que están leyendo.

² Podría argumentarse, y con razón, que la respuesta a esta pregunta no tiene por qué basarse en un aprendizaje memorístico. Imaginemos que los alumnos han estudiado algunas de las características de los planetas del sistema solar (como su temperatura, su tipo de atmósfera, su presión...) y se les está pidiendo que, a partir de esas características, infieran en qué planetas no es posible la vida. En ese caso, la pregunta despertaría procesos cognitivos mucho más complejos que el recuerdo y, en consecuencia, no podríamos hablar de la presencia de una estructura de participación de tipo IRE. Ahora bien, tal y como transcurre la sesión de lectura, queda claro que no se está exigiendo esta tarea de inferencia, lo que nos permite decir se trata de una secuencia IRE y no IRF.

(4.16)

Profesor: ¿Qué otros planetas conocemos que no tienen vida?

Alumnos: Marte, Venus, Mercurio.

Profesor: Todos los del sistema solar. Los del sistema solar son Mercurio, Venus, Tierra, Marte, Júpiter, Saturno, Neptuno, Urano, Plutón. El sistema solar es el que mejor conocemos, porque es en el que vivimos. Sabemos que en Marte no hay vida y que en otros planetas, se supone con bastante certeza, que tampoco hay vida. Por eso dice el texto: “La Tierra, el planeta de la vida”.

En definitiva, con independencia de lo que ocurra en el turno de respuesta y en el de evaluación, lo que marca el carácter de la IRE es el tipo de pregunta. Mientras ésta tenga un fin eminentemente evaluativo, la respuesta puede generarse en uno o varios turnos y la evaluación puede ser simple o compleja por lo que es posible encontrar buen número de variantes.

No ocurre lo mismo cuando se trata de la estructura de participación IRF. Su esencia consiste en movilizar procesos psicológicos más exigentes que el recuerdo o la decodificación. Por ello, la pregunta de partida obliga a elaborar la información con la que se cuenta o la que el texto proporciona pero, además, se espera que haya una negociación de significados entre los interlocutores. Esta negociación de significados se manifestará en una respuesta que es generada en varios turnos (aproximaciones sucesivas) o en una evaluación compleja (que ahora, por eso mismo, adopta el nombre de *feedback*). Por lo tanto, sólo cabe hablar de tres versiones posibles: hay una pregunta de elaboración y aproximaciones sucesivas, o una pregunta de elaboración y un *feedback*, o las tres cosas (pregunta de elaboración, aproximaciones sucesivas y *feedback*). Véanse, respectivamente, los ejemplos (4.17), (4.18) y (4.19).

(4.17)

1- Pregunta de elaboración (los alumnos deben seleccionar la información relevante):

Profesor: ¿Por qué pensáis que es conveniente respirar por las fosas nasales, si por la boca también se puede respirar? Alicia.

2- Aproximaciones sucesivas:

Alumno: (No responde)

Profesor: Rosa.

Alumno: Porque por la nariz hay como... El oxígeno, cuando lo respiramos, hay como suciedad...

Profesor: Hay partículas, respiramos oxígeno o respiramos aire.

Alumno: Aire.

Profesor: ¿Y dentro del aire está...?

Alumno: El oxígeno.

Profesor: Hay partículas, ¿entonces que ocurre con ellas?

Alumno: Que al respirar, es mejor respirar por la nariz porque hay como pelos que retienen la suciedad.

3- No hay feedback

En (4.17) se aprecian dos de los criterios de un IRF, aunque no se produce un *feedback* explícito que recoja y asuma que un cierto contenido se da por bueno. Esta función de “recoger” puede desarrollarse implícitamente mediante gestos de asentimiento, pero lo común es que los profesores pongan un empeño especial en retomar lo que consideran apropiado e cuanto se ha ido diciendo a lo largo del ciclo.

(4.18)

1- Pregunta de elaboración (los alumnos deben seleccionar la información relevante):

Profesor: ¿Qué nos dice ese pequeño texto que hemos leído?

Alumnos: Que en la tierra no ha existido vida siempre.

2- Evaluación compleja (Feedback):

Profesor: La idea principal del primer párrafo es, que ya hemos comentado antes porque la sabíamos, que en la tierra no siempre ha existido vida. Que la vida se ha creado en unas condiciones determinadas.

En (4.18), el alumno expresa sin necesidad de ayuda alguna la idea esencial de lo leído. Esto podría parecer un IRE si se examina estos tres turnos de forma superficial, pero teniendo en cuenta la complejidad de la pregunta y adoptando los criterios de la *Tabla 4.4*, debemos concluir que se trata de un IRF.

(4.19)

1- Pregunta de elaboración (los alumnos deben seleccionar la información relevante):

Profesor: Pues después de la lectura... ¿A qué se dedicaban en la época del Imperio Romano quienes vivían en el campo?

2- Aproximaciones sucesivas:

Alumno: A cultivar, a cultivar los alimentos para...

Profesor: Azucena, ¿a qué se dedicaban?

Alumna: Se dedicaban a la agricultura y la ganadería.

3- Evaluación compleja (Feedback):

Profesor: ¿Estáis de acuerdo con esa idea?

(Varios alumnos asienten)

En (4.19) parece cumplirse con más claridad los criterios que ha de reunir una estructura IRF. Es notable sin embargo que el cierre o la posición de Feedback es asumida conjuntamente por alumnos y profesores.

Por supuesto, aunque la naturaleza de la estructura de participación IRF se expresa en este doble criterio (hay una pregunta de elaboración y una negociación de significados en la respuesta o la evaluación) es posible que, incluso ante una pregunta de cierta complejidad, los alumnos encuentren una respuesta satisfactoria al primer intento y el profesor no la complete, refuerce o matice, como ocurre en esta breve secuencia de intercambios:

(4.20)

1- Pregunta de elaboración (los alumnos deben seleccionar la información relevante):

Profesor: Bueno, hecha toda la lectura, nos vamos a fijar primero en el segundo párrafo.

2- No hay aproximaciones sucesivas

Alumno: Que se ha formado el petróleo del plancton.

3- No hay feedback

Este tipo de estructuras están a medio camino entre la IRE y la IRF. Está claro que aquí no se persigue un aprendizaje memorístico y recitativo. Sin embargo, este tipo de secuencias tampoco parecen estar impregnadas del deseo, propio de las IRF, de construir un conocimiento conjunto, pues no se aprovecha la oportunidad que ofrece el *feedback* para tomar conciencia de la información que se va elaborando y ponerse de acuerdo en torno a su significado. Creemos que estas estructuras de participación pueden servir de bisagra, de escalón intermedio para transformar la rígida secuencia IRE en la algo más abierta IRF. Aunque sólo fuera por eso, por permitirnos imaginar estados intermedios y matices entre unas formas de proceder y otras, merecen ser tenidas en cuenta.

Finalmente, cabe hablar de ciclos IRF frustrados, como estos dos que siguen:

(4.21)

1- Pregunta:

Profesor: Hagamos un resumen cortito para luego acabar.

2- Respuesta incorrecta:

Alumno: Que el padre le preguntó qué le pasaba, le dijo que nada, que estaba muy bien, pero no estudiaba, estaba como cansado, entonces...

Profesor: Ahí es dónde lo dejamos. ¿Y entonces...?

Alumno: Dijeron que...

3- Nueva pregunta que abre nuevo ciclo sin haber cerrado el anterior:

Profesor: Entró un nuevo personaje en la historia. ¿Quién era?

La profesora plantea una exigente tarea: resumir, y el fracaso ostensible del alumno, incluso tras un intento de ayuda, lleva a la profesora a plantear una pregunta radicalmente diferente: “Entró un nuevo personaje. Esto mismo vuelve a ocurrir en este otro caso:

(4.22)

1- Pregunta:

Profesor: Ellos querían vender los huevos. ¿Y qué suceso ocurrió?, ¿qué suceso ocurrió?

2- Respuesta incorrecta:

Alumno: Que se le rompió los huevos, que... eh..., que los...

Profesor: ¿Cuál es el suceso? Ese es el final. ¿Cuál es el suceso que ocurrió?

Alumnos (No hay respuesta)

3- Nueva pregunta que abre nuevo ciclo sin haber cerrado el anterior:

Profesor: ¿Habéis contado toda la lectura entera?

En definitiva, hablamos de IRF cuando:

- a) El propósito principal es crear un conocimiento común, aunque el profesor conozca, como en el IRE, en qué consiste ese conocimiento. Esto es, no se trata tanto de recuperar información (que es lo que plantea un IRE), como elaborar conocimientos.
- b) El momento dedicado a la evaluación sirve para hacer algo más que evaluar la corrección de la respuesta del alumno: para reformular, completar, enriquecer lo que aquél ha ideado.
- c) Las tríadas IRF, añade Wells, son una manera de facilitar al alumno el dominio del modo de hablar y argumentar de cada disciplina (su registro disciplinario).

Una variante del IRF es la estructura discursiva de la tutoría andamiada propuesta por Chi, Soler, Jeong, Yamauchi y Hausmann (2001) Graesser, Person y Magliano (1995), que se entiende como un diálogo ampliado iniciado por un tutor que sigue con el mismo concepto o tema durante varios turnos, presumiblemente hasta que los estudiantes han dominado el concepto considerado.:

- el tutor hace una pregunta inicial;
- el estudiante proporciona una respuesta preliminar;
- el tutor da un feedback (confirmatorio o no) indicando si la respuesta es correcta o no;
- el tutor proporciona recursos para mejorar o elaborar la respuesta del estudiante

en una serie sucesiva de intercambios (tomando 5-10 turnos, según Graesser, *et al.*, 1995).

- el tutor juzga la comprensión del estudiante a partir de la respuesta.

Creemos, como hemos argumentado en otro lugar (Sánchez *et al.*, 2008), que las estructuras IRF y las identificadas por Graesser y Chi pueden considerarse equivalentes. Es importante destacar que en la IRF (tal y como ocurre en el IRE) la iniciativa y el control dependen del profesor (es él quien inicia y cierra los intercambios) y el conocimiento que se genera es previamente conocido por el profesor.

Por último, las estructuras de participación simétricas o abiertas tienen tanto de atractivo como –si atendemos a nuestro corpus- de excepcional: las lecturas que hemos analizado son una sucesión de IREs e IRFs y algún ciclo monologal: ciclos en los que sólo interviene el profesor. La proporción de unas estructuras respecto a otras puede variar, pero todas se caracterizan por la ausencia de estructuras simétricas. Se trata por lo tanto de un ejemplo más de que a menudo prestamos tanta atención a lo que nos gustaría que existiera que descuidamos estudiar lo que de hecho existe. Aún así, podemos mostrar al lector en qué consisten este tipo de estructuras. Partamos para ello de uno de los ejemplos anteriores, el número 4.20. En él, el profesor pregunta a sus alumnos cómo se vivía en el campo durante la época del Imperio Romano. Imaginemos –como de hecho ocurre en esta lectura- que el ATA contó con un episodio de planificación en el que se anticipó que lo importante era saber cómo se vivía en la Roma clásica en el campo y en la ciudad y, en concreto, a qué se dedicaban. Después de leer sería factible negociar, junto con los alumnos, qué preguntas podrían hacerse para comprobar si se ha entendido lo leído. De este modo, estaríamos dando a los alumnos la oportunidad de participar en la formulación de las preguntas. Y, dadas estas condiciones, también podríamos cederles cierta responsabilidad en la evaluación de las respuestas. Cualquiera de las posibilidades que de este modo se abren (que el alumno participe o asuma completamente la elección de la pregunta, la evaluación de la respuesta o ambas tareas) sería un ejemplo de estructura simétrica. A modo de ilustración presentamos una variante simétrica del ejemplo 4.20.

(4.20a)

1- Pregunta de elaboración formulada por los alumnos con la ayuda del profesor:

Profesor: Pues después de la lectura a ver si recordáis qué dijimos que íbamos a aprender en este texto. Pensad qué queríamos aprender y a ver quién sabe decirme una pregunta para ver si ya sabemos lo que queríamos.

Alumno: ¿A qué se dedicaban los romanos en el campo?

Profesor: Muy bien. ¿Y a qué se dedicaban?

2- Aproximaciones sucesivas:

Alumno: A cultivar, a cultivar los alimentos para...

Profesor: Azucena, ¿a qué se dedicaban?

Alumna: Se dedicaban a la agricultura y la ganadería.

3- Evaluación compleja (Feedback):

Profesor: ¿Estáis de acuerdo con esa idea? ¿Es una buena respuesta para vuestra pregunta? (Varios alumnos asienten)

3.2. Patrones como estructuras de participación

Hemos tratado hasta ahora de identificar los distintos tipos de ciclos apelando a criterios formales. Ahora, y tal y como hicimos en el caso de los patrones de episodios,

merece la pena subrayar que cada uno de esos tipos de ciclos encarnan, valores, derechos e identidades muy diferentes. De manera más concreta, cabe advertir que cada una de esos formatos o patrones:

a) Encarnan por sí mismos diferentes maneras de canalizar la interacción. En un IRE, los estudiantes asumen que (1) el profesor le planteará preguntas sobre el contenido de lo que han leído o escuchado, (2) que ellos deberán responderlas de la manera más rápida y exacta posible, (3) constatando de inmediato si acertaron o erraron en la respuesta. El tipo de pregunta y respuesta cambian cuando pasamos del IRE al IRF, pero la pauta es la misma. Por el contrario, en los patrones simétricos, los estudiantes esperan poder tomar la iniciativa en las secuencias de intercambios, en los que deberán tener en cuenta las aportaciones de otras personas (y no sólo del profesor) y en los que ellos mismos se verán retomados por los demás (y no sólo por el profesor). Digamos que un estudiante ubicado en cada una de esas estructuras tiene diferentes “ranuras” en las que encajar su intervención.

b) Igualmente, cada patrón encarna valores muy diferentes sobre lo que es aprender o conocer. Una IRE expresa en su mismo desarrollo que el conocimiento es “algo que uno puede encontrar en su memoria, recuperarlo y expresarlo de una manera segura y contrastable”, mientras que el IRF refleja en su propia estructura cómo el conocimiento es el resultado de sucesivos procesos tentativos en los que cada estudiante debe expresar por sí mismo lo que ha entendido (no lo que ha leído). Esto conlleva dos asunciones diferentes: que (1) hay diferentes modos de decir una misma idea aunque (2) al final se encontrará un modo canónico según la autoridad del maestro o del libro. Por el contrario, en formas dialógicas o simétricas, como “call-on”, se asume que la interpretación final será el resultado de un proceso en el que todas las partes pueden emitir un veredicto siguiendo algunos principios externos de lo que es apropiado. Vemos así que cada estructura de participación asume un cierto modo de concebir el conocimiento y una concepción distinta sobre quién es “el propietario” de él. Poco cuesta establecer un paralelismo con las teorías sobre la enseñanza descritas por Bruner (1997). Quizás la noción de proceso autoritario o internamente persuasivo refleja los extremos de cada posición.

c) Cada estructura de participación expresa también los derechos, las responsabilidades y las relaciones de poder entre los participantes, así como cuáles son las identidades de cada cual en el desarrollo de las actividades de aula. En la IRE, el estudiante tiene el derecho de dar una única respuesta tras la pregunta del profesor. En el IRF los estudiantes tienen, al menos, el derecho de dar diferentes y sucesivas respuestas. En las estructuras simétricas, tienen el derecho a iniciar, responder y co-evaluar el producto de las interacciones. Consecuentemente, sus identidades como participantes van cambiando. Las estructuras simétricas “ayudan a los estudiantes a concebirse a sí mismos como participantes ratificados en una auténtica práctica científica” (Tabak y Baumgartner, 2004, p. 418), mientras que, por ejemplo, la identidad del profesor en una IRF “es la de quien establece cuál es el tono, controla las acciones y lo sabe todo” (p. 419).

Cabe así usar la expresión *patrón de discurso* o patrón de episodios para referirnos a la descripción formal de cuanto ocurre en un determinado segmento (sea ciclo o ATA), y la de *estructuras de participación* cuando se añaden cuestiones como los derechos de hablar y los valores culturales o epistemológicos asociados a ellos. Esto mismo es lo

que ya vimos en el caso de las estructuras globales: hay una descripción formal de la secuencia de episodios (simple-compleja) y una interpretación del tipo de contexto que cada tipo de secuencia puede crear, en cuyo caso cabe hablar de estructura global de participación. Lo relevante es que estamos ante una doble forma de organizar la participación. La primera es global y afecta a la actividad de lectura conjunta en sí; la otra es más local o micro y regula el modo como cada participante contribuye al desarrollo de cada uno de los episodios. Por supuesto, cabe esperar una cierta coherencia entre ambos tipos de estructuras. Las estructuras de participación simétricas o dialógicas parecen encajar muy bien en las ATAs organizados como la resolución de un problema (micro o macro); las IRE con las ATAs del tipo a “leed que luego os pregunto (todo)”; y las IRF con las ATAs que promueven comprensión. Los datos revelan sin embargo que las IRF son predominantes en casi todas las interacciones analizadas y que están presentes en todas las secuencias de la *Tabla 4.3*. Quizás la mejor manera de poner de relieve este fenómeno consiste en comparar dos lecturas colectivas muy alejadas entre sí. De manera más concreta, podemos comparar una lectura del patrón más elemental (leed que luego os pregunto) con otra del patrón más sofisticado (proyecto) y computar la presencia de cada una de las estructuras de participación listadas en la *Tabla 4.3*.

Tal y como puede verse en la *Tabla 4.5*, en ambos casos, la participación de alumnos y profesoras está guiada predominantemente por estructuras de participación tradicional, IRE e IRF, en las que la profesora tiene el control del proceso en la medida en que, con sus preguntas, determina dónde se ha de fijar la atención y, con sus evaluaciones, qué resultados son los apropiados. Así pues, las dos lecturas, tan diferentes a nivel global, son semejantes a nivel local.

Esto quiere decir que una caracterización de una lectura que se base sólo en la secuencia de episodios puede ser engañosa. En cualquier caso, es bien cierto que un alumno que participa en lecturas del tipo a “Vamos a ver si esto os queda claro” y localmente se ve inmerso en sucesivas IREs, vive una coherencia completa en el modo como se puede conducir en la actividad. De igual manera, cabría esperar que estructuras globales del tipo a “Mira qué interesante” puedan mostrar mayor proclividad a suscitar estructuras simétricas de participación.

No obstante, sí podemos identificar una diferencia muy relevante entre ambas lecturas: en la más pobre hay cinco ciclos que denominamos “frustrados”, esto es, que no permiten elaborar un contenido compartido; mientras que en la más compleja no hemos encontrado ninguno.

	Episodio de lectura y aclaración de significados	Episodio de interpretación y evaluación de la lectura	Otros episodios
“El petróleo”	IRE 100%	IRF 50% IRF in 14% IRE 9% Monologal 27%	
“Las necesidades”	IRF 11% IRE 89%	IRF 55% IRE 33% Mono 6%	IRF 63% IRE 14% Mono 16%

Tabla 4.5. Porcentaje representado por cada una de las estructuras de participación (Monologal: M; IRE; IRF incompleto: IRFi e IRF) en los distintos episodios de la interacción.

4. A modo de resumen. Reconstruyendo todo el proceso.

Comenzábamos este capítulo analizando el papel de los textos en las Unidades Didácticas para lo que hemos propuesto la descomposición de las mismas en sus ATAs constitutivas. Proseguíamos nuestro camino descomponiendo las ATAs específicas de lectura en sus Episodios más sobresalientes. Por último, hemos descrito cada uno de estos nuevos segmentos a partir de los modos específicos con los que profesores y alumnos regulan su forma de actuar a lo largo de la interacción. Esto es, nuestro camino nos ha llevado desde las Unidades Didácticas, como unidades de análisis superior, hasta las Estructuras Locales de Participación, como unidades de análisis más elementales.

A modo de resumen, en este breve apartado vamos a rehacer nuestro camino en el sentido inverso. Esto es, nuestro punto de llegada va a ser nuestro punto de partida. Concretamente, vamos a retomar una de las Estructuras Locales de Participación que hemos analizado en el último apartado de este capítulo y la vamos a ir situando, a modo de muñeca rusa, en su correspondiente Episodio dentro del ATA de Lectura a la que pertenece. Más adelante, situaremos el ATA en la Sesión correspondiente a la Unidad Didáctica de la que se ha tomado para, finalizar, mostrando la Unidad Didáctica y las Sesiones que la conforman.

Comencemos, por tanto, con un fragmento cualquiera de los que componen algunas de las interacciones que venimos comentando.

(4.23)

Profesor: ¿Qué diferencia hay entre el pueblo y la ciudad, Diego?

Alumno: Que una ciudad es más grande que un pueblo.

Profesor: ¡Muy bien! Una ciudad es grande y tiene muchos habitantes... Y un pueblo es pequeño ¿y tiene?

Alumno: Pocos.

Profesor: Pocos habitantes.

Alumno: Habitantes

En el fragmento, el profesor pregunta a un alumno por las diferencias entre el pueblo y la ciudad. Tras la respuesta del alumno, el profesor confirma y completa su respuesta con una nueva pregunta que, finalmente, es confirmada. El ciclo se cierra y estamos, por tanto, ante un ejemplo de IRF. ¿De qué ejemplo de IRF se trata? En concreto, este IRF es el tercer ciclo de los trece ciclos que componen el Episodio de Evaluación que pone en marcha uno de los profesores que hemos analizado en este capítulo.

Episodio de Evaluación de la Lectura
Ciclo 1
Ciclo 2
Ciclo 3 IRF Profesor: ¿Qué diferencia hay entre el pueblo y la ciudad, Diego? Alumno: Que una ciudad es más grande que un pueblo. Profesor: ¡Muy bien! Una ciudad es grande y tiene muchos habitantes... Y un pueblo es pequeño ¿y tiene? Alumno: Pocos. Profesor: Pocos habitantes. Alumno: Habitantes
Ciclo 4
Ciclo 5
Ciclo 6
Ciclo 7
Ciclo 8
Ciclo 9
Ciclo 10
Ciclo 11
Ciclo 12
Ciclo 13

Figura 4.4. Ciclo IRF incluido en un Episodio de Evaluación

Si proseguimos nuestro camino ascendente nos encontramos con que este Episodio de Evaluación de la Lectura se sitúa en un ATA de Lectura Colectiva. En concreto, junto al Episodio de Evaluación de la Lectura, se agrupan los siguientes Episodios: un Episodio de Planificación, otro de Activación de Conocimientos Previos, tres Episodios de Lectura y otros dos Episodios de Interpretación de la Lectura.

Veamos gráficamente la disposición de los mismos.

ATA. Lectura Colectiva
EPISODIO DE ACTIVACIÓN DE CONOCIMIENTOS PREVIOS (8 CICLOS)
EPISODIO DE PLANIFICACIÓN DE LA LECTURA (2 CICLOS)

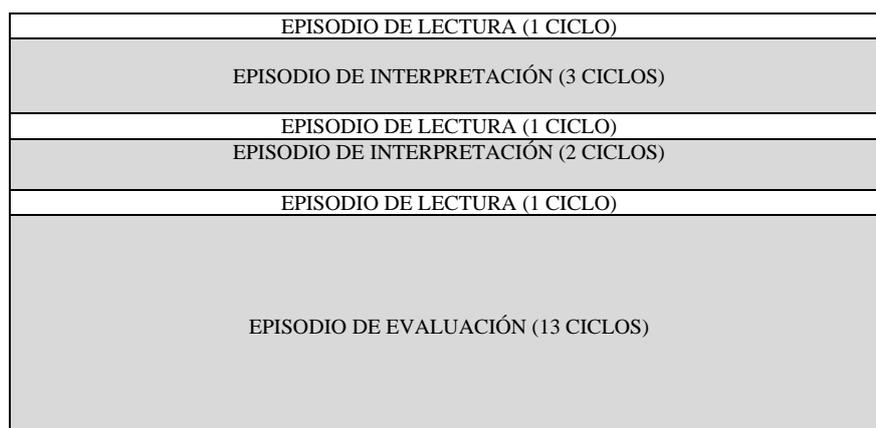


Figura 4.5. Disposición de los Episodios en el ATA de Lectura colectiva

Nuestro ciclo IRF podemos localizarlo al final del Episodio de Evaluación del ATA de Lectura Colectiva. En concreto, en la *Figura 4.5* comprobamos que el Episodio de Evaluación se encuentra en un ATA de Lectura Colectiva que comienza con una activación de conocimientos previos y una planificación de la lectura. Continúa el ATA con un grupo de Episodios de Lectura e Interpretación de la Lectura y concluye con un Episodio de Evaluación. Precisamente, en este Episodio de Evaluación es donde se localiza el fragmento al que nos estamos refiriendo.

¿Y dónde localizamos esta ATA de Lectura Colectiva? El ATA la debemos situarla en la primera de las sesiones que componen la Unidad Didáctica.

Veamos una nueva Figura:

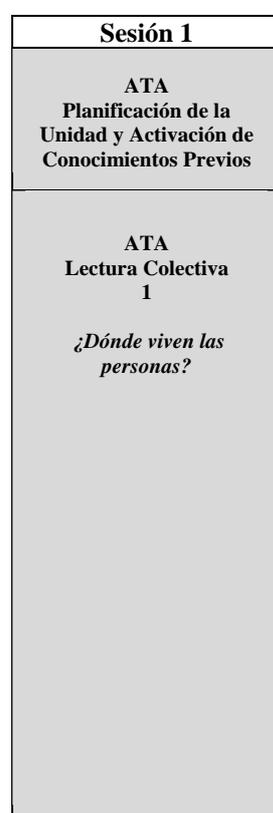


Figura xxxx. Situación del ATA de Lectura Colectiva dentro de la Sesión 1

El ATA de Lectura Colectiva forma parte, junto al ATA de Activación de Conocimientos Previos y de Planificación de la Unidad, de la Primera Sesión de la Unidad. Esto es, la primera sesión de la Unidad comienza con la planificación y la actualización de los conocimientos previos de los alumnos sobre el tema para, inmediatamente, comenzar la lectura de uno de los textos del libro. Concretamente, el profesor y sus alumnos leen el apartado del libro dedicado a: *¿Dónde viven las personas?*

Por último, sólo nos queda por situar esta primera sesión de la Unidad junto al resto de sesiones que componen la Unidad Didáctica. La Figura que presentamos a continuación representa cómo se organizó la Unidad Didáctica. A estas alturas del texto, el lector habrá identificado que esta Unidad es la misma con la que comenzábamos este capítulo. Efectivamente, es la Unidad Didáctica nº 13 correspondiente a la asignatura Conocimiento del Medio de 3ª de Educación Primaria. Concretamente, se trata de la Unidad Didáctica titulada: *La Localidad*.

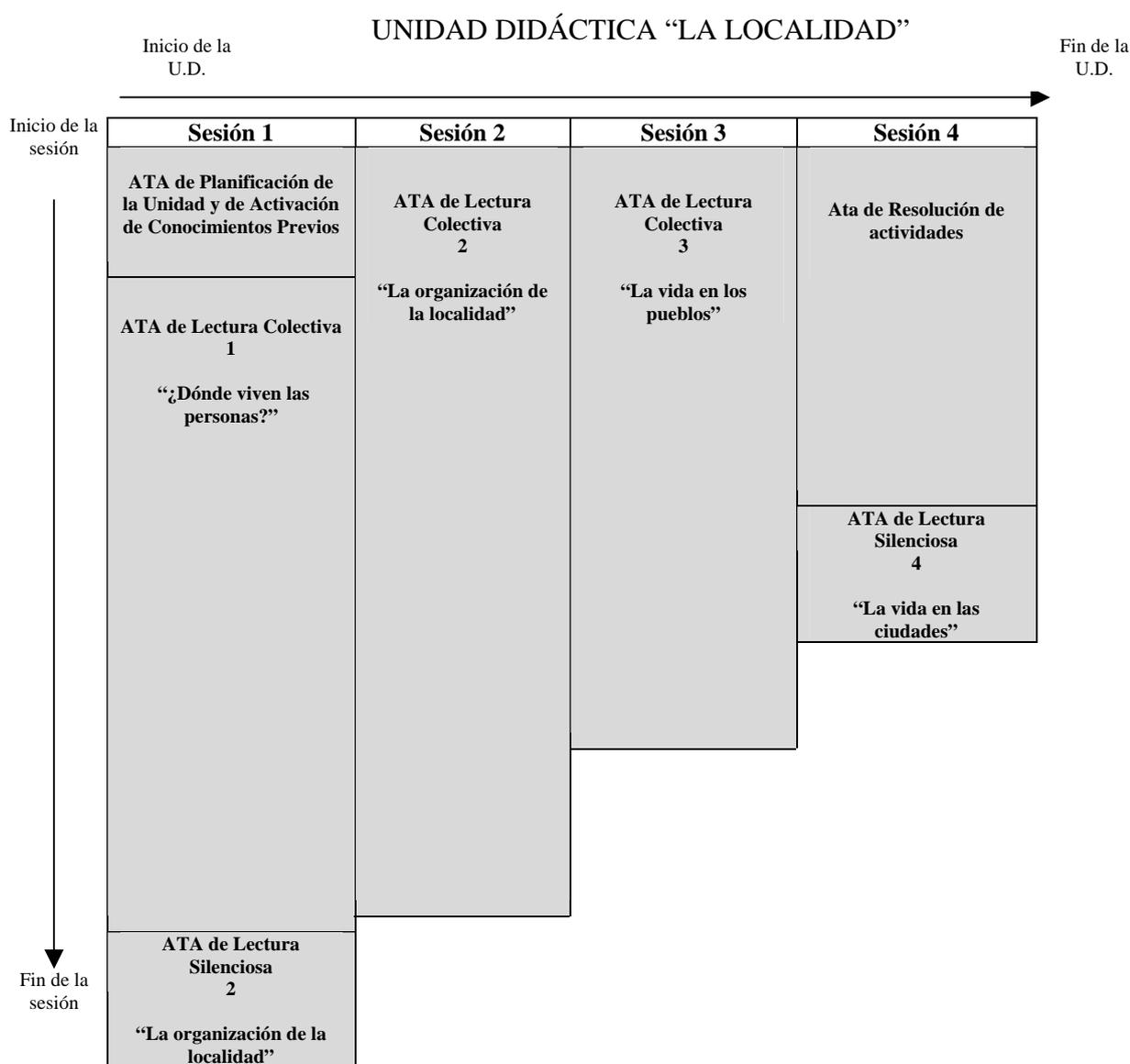


Figura 4.6. Representación de la Unidad Didáctica: *La Localidad*

5. ¿Cuál es la distancia entre lo que se dice y se hace?

Hemos considerado tres cuestiones diferentes respecto a la dimensión cómo: el papel de los textos en la Unidad Didáctica, el modo como se organizan globalmente las actividades de lectura colectiva y el modo como se canaliza la participación de alumnos y profesores en el desarrollo de cada uno de los ciclos de los episodios constitutivos de la lectura colectiva ¿Cuál es entonces la distancia entre lo que se hace y lo que se debería hacer en cada uno de esos apartados?

Respecto de la primera cuestión las evidencias son muy reducidas y carecemos además de una prescripción precisa de cómo deberían tratarse los textos en el seno de una unidad didáctica. Hemos visto tres maneras de usar los textos, pero no está claro si alguna de ellas es necesariamente mejor que las demás. Por tanto, todo cuanto sigue es más una invitación a pensar que una valoración precisa de las evidencias reunidas.

Cabe sí apuntar que atendiendo a lo que sabemos sobre el desarrollo de la capacidad de comprensión, incluso los alumnos de 6º curso de primaria necesitan perfilar aún incluso las habilidades más elementales. Esto quiere decir que precisan contar con una supervisión mientras acometen la lectura de los textos. Si este fuera el único punto a considerar, parece que la Unidad dedicada a la Tierra es la que más se aleja de las necesidades de los alumnos. Esto no quiere decir en ningún modo que sea necesario seguir la senda de la Unidad dedicada a La Localidad. Más bien, parece que el punto medio, al menos en este caso, es el más virtuoso.

Respecto del segundo aspecto, las evidencias son más sólidas y contamos además con una “prescripción” ampliamente difundida: los alumnos –nos gusta decir- deben vivir afrontar los textos como una experiencia llena de sentido, esto es, como una comunicación genuina. Semejante compromiso conlleva que la lectura colectiva esté orientada hacia la consecución de un objetivo compartido, al menos en algún grado, por alumnos y profesores y que, por eso mismo, debe ser estipulado expresamente. Además, el logro de ese objetivo se interpreta como una labor conjunta, en la que unos y otros asumen responsabilidades complementarias que garantizan que alcance lo que se pretende. Se entiende que en ese espacio colaborativo, los alumnos pueden contar con alguna libertad de movimiento que sea compatible con el logro de la tarea, lo que les permitirá “apropiarse” gradualmente de los recursos (generados en esa labor conjunta) que son necesarios para afrontarla. Por supuesto, la estructura de participación global que hemos denominado doble proyecto encaja con estas ideas. Debemos sin embargo recordar que esa estructura no está presente en ninguna de las lecturas colectivas de nuestro corpus ni en ninguna de las 8 unidades didácticas que hemos estudiado. La distancia es aquí extraordinariamente importante. La consecuencia más dramática de esta distancia es que

No resulta verosímil que profesores acostumbrados a operar dentro de la estructura de participación “leed que luego os pregunto” puedan dar un salto semejante. Peor aún, incluso quienes se sitúan en lo que hemos denominado planes sin metas, pueden tender a pensar que ya están haciendo lo que se prescribe, obviando las enormes diferencias que también separan su modo de actuar de las ideas que acabamos de glosar. Esta situación no parece sensata. Obviamente, el foco de nuestra crítica no son los profesores sino quienes divulgan unas ideas sin tener en cuenta las prácticas comunes de aula. Acostumbramos a pensar en los cambios que los profesores deben emprender, pero la lección más importante de los datos reunidos afecta mucho más a los que ayudan a los profesores que a los profesores en sí mismos.

Por supuesto, una segunda lección es plantear cambios verosímiles y en vez de pedir a todos lo mismo, dejarse llevar por metas de cambio más accesibles: las tablas xx y zz

sugieren qué cambios pueden ser más factibles según lo que cada profesor haga en cada momento.

Finalmente, respecto de la tercera cuestión tratada en este capítulo, la referida a las estructuras de participación local. La situación es muy parecida a la anterior: nos gusta pensar en interacciones simétricas pero estas son un fenómeno inusual en el corpus (Véase Nystrand et al 2003 que confirma este mismo fenómeno). Quizás sea más apropiado repensar cómo se afronta realmente la organización de los intercambios y sacar de la posición feedback todas las posibilidades que encierra.

Capítulo V

¿Qué se hace?

Qué contenidos se generan y qué procesos intervienen

1. Introducción
2. ¿Qué ocurre cuando se planifica una lectura colectiva? Análisis de los episodios de planificación
3. ¿Qué ocurre cuando se pregunta a los alumnos qué saben? Análisis de los episodios de activación de conocimientos previos
4. ¿Qué ocurre cuando se extraen, interpretan y valoran las ideas del texto? Análisis de los episodios de interpretación-evaluación
5. ¿Qué ocurre cuando se va más allá del texto? Revisión de los episodios de análisis de experiencias.
6. ¿Qué ocurre cuando se ordenan las ideas del texto? Análisis de los episodios de elaboración del Mapa Conceptual
7. ¿Cuál es la distancia?

1. Introducción

Hemos ido viendo que la actividad de “leer un texto en el aula” se puede organizar de maneras relativamente diversas según el tipo de episodios que se pongan en juego: planificación, activación de conocimientos, interpretación, mapa conceptual. También hemos considerado las consecuencias que puede tener ese modo de estructurar este tipo de actividad instruccional en la mente de quienes participan en ella. No obstante, aún no hemos considerado qué ocurre en cada uno de esos episodios: ¿De qué se habla cuando se planifica la lectura en el episodio que tiene ese mismo nombre? ¿Qué ideas surgen cuando los profesores solicitan a sus alumnos que respondan a sus preguntas en un determinado ciclo de, por ejemplo, el episodio de evaluación? ¿Qué tipos de procesos se movilizan en ellos? Éstas son las preguntas que trataremos de contestar a lo largo de este capítulo de cara a completar las imágenes que nos ha proporcionado un análisis meramente formal, esto es, sobre los “formatos”, “modos” o “patrones” como el que hemos hecho en el capítulo anterior. Digamos, para resumir, que pretendemos captar el *contenido* elaborado a través de esas “formas” que ordenan el conjunto de la interacción. Y dado que podemos descomponer la interacción en diferentes unidades de análisis, cabe diferenciar los contenidos que corresponden a los segmentos obtenidos operando con cada una de esas unidades.

En términos más precisos, podemos ir considerando el contenido de los episodios de Planificación, Activación de Conocimientos Previos, Evaluación-Interpretación, Mapa Conceptual y Análisis de experiencias, que son los episodios más frecuentes (véase la *Tabla 4.3* del capítulo anterior¹). Luego, en un segundo momento,

¹ Excluiremos aquí el análisis de los episodios de Lectura y de Aclaración de Significados, a pesar de ser igual de frecuentes que los citados. En el primer caso, la razón es que durante los

consideraremos el contenido recreado en la lectura completa o ATA, subrayando un aspecto esencial que afecta a la actividad en su conjunto: el grado de coherencia que se pueda apreciar entre los contenidos que emergen de los distintos episodios. Por ejemplo: ¿se evalúan las ideas que han sido anticipadas en la planificación?, ¿hay coherencia entre los contenidos que surgen en los Episodios de Evaluación y de Mapa Conceptual? Naturalmente, estas últimas preguntas que afectan a toda la actividad sólo pueden contestarse después de conocer qué ocurre en cada uno de sus segmentos (episodios) más relevantes; de ahí que empecemos justamente por dar cuenta de ellos. Y aún cabe un interrogante final: ¿qué coherencia hay en una unidad didáctica completa (esto es: entre todas las ATAS (explicación, revisión de tareas, lectura conjunta, etc.) que la configuran?

Cualquiera que sea el nivel o segmento que consideremos hay una lógica común que nos servirá para analizarlos: para entender cabalmente *lo que se hace* debemos tener algún modelo de lo que *se debe hacer*. Es decir, para entender cómo los profesores actúan en el episodio de Mapa Conceptual, necesitamos saber cómo se *resume* la información; de la misma manera que para entender lo que ocurre en un Episodio de Interpretación debemos saber lo que implica comprender un texto; o, para entender el episodio de Planificación, debemos operar con conocimientos sobre cómo la gente construye sus metas.

Cabe resaltar para finalizar estas líneas introductorias del capítulo, que esta misma lógica es la que hemos seguido para interpretar los patrones que encierran la secuencia de episodios o de turnos del habla (ciclos) en el capítulo anterior, sólo que en ese caso hemos apelado a una teoría socio-cultural que asume el carácter situado de la mente humana. En otras palabras, contamos con un marco cognitivo en sentido estricto para interpretar los contenidos engendrados (dimensión QUÉ) y un marco sociocultural para entender cómo esos procesos pueden ser movilizados “silenciosamente” a través de unas rutinas discursivas o didácticas (dimensión CÓMO) que conforman la vida del aula.

2. ¿Qué ocurre cuando se planifica una lectura colectiva? Análisis de los episodios de planificación

Un episodio de planificación puede interpretarse como una oportunidad que se crea deliberadamente para que los alumnos experimenten que tras este texto que ahora mismo cae en sus manos hay una meta que se puede alcanzar, esto es, un “estado futuro deseable”.

La noción de *estado futuro deseado* tiene, a su vez, dos caras, como se indica en la *Figura 5.1*. La primera es de carácter frío, y consiste en (a) reparar en que hay algún tipo de problema (o inconsistencia), respecto de lo que ya se sabe, que puede ser abordado, (b) visualizar (representarse conscientemente) en torno a ese problema un estado de cosas que aún no tenemos (o no sabemos o no comprendemos del todo) y (c) concebir posibles cursos de acción. La segunda es de carácter cálido y supone (d)

episodios de Lectura no tenemos constancia de que se haga público ningún contenido: los alumnos decodifican el texto, pero eso no garantiza que estén construyendo significados a partir del mismo. Por otro lado, no incluimos en este análisis el episodio de Aclaración de Significados pues, como su propio nombre indica, aquí sólo se comparten definiciones de las palabras.

experimentar ese estado futuro como algo *deseable* (necesario, interesante) de acuerdo a nuestros yo-ideales (el yo-ideal de “buen alumno”, de “persona curiosa”) y (e) *viable* (esto es, factible dadas las creencias que uno abriga sobre sus propios recursos y capacidades).

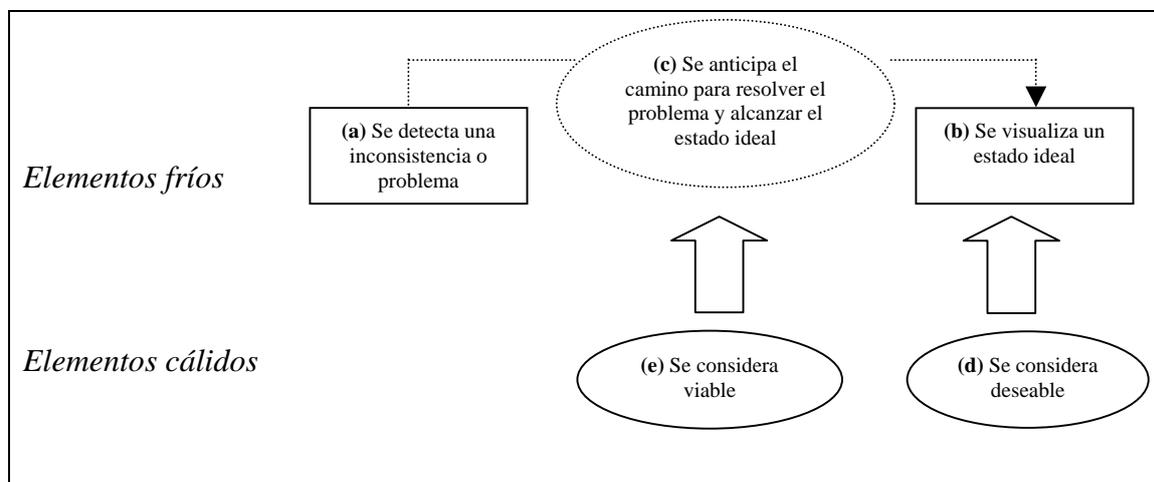


Figura 5.1. Procesos que componen un modelo ideal de planificación.

Estos procesos, sin duda muy sofisticados, pueden ser alentados a través de un arsenal de ayudas que es posible proporcionar a los alumnos en grados y combinaciones diversas. Por ejemplo:

(5.1)

Profesor: Bien, vamos a empezar a leer el primer texto que nos va a hablar de dónde viven las personas. Y luego veremos las diferencias que hay entre las ciudades y los pueblos. Empezamos a leer cada uno hasta un punto.

Seguramente esta breve intervención monologal del profesor parece poca cosa para poder hablar de un episodio de Planificación, pero hemos de recordar que hay un amplio número de lecturas de nuestro corpus que carecen de él. Poco o mucho, esto es lo que hemos encontrado como planificación en una de esas lecturas y lo que ahora corresponde es intentar valorarlo, algo que sin una teoría no pasaría de ser considerado una declaración poco menos que trivial. En definitiva, ¿qué podríamos decir al respecto teniendo en cuenta el marco previamente presentado?

Parece, desde luego, que esta introducción delimita a los alumnos los temas que se van a encontrar en el texto y, por tanto, los aspectos que se van a ir tratando y a los que deben prestar atención: una manera de reflejar el camino que habrá de seguirse. Tal declaración de intenciones no cubre todos los procesos de la *Figura 5.1*, pero es importante señalar que las metas las crean los alumnos y que los profesores tan sólo pueden suscitarlas. Por esa razón, cabe incluso que esa escueta invitación a “planificar” suscite en un alumno los siguientes pensamientos:

- “Es verdad que siempre damos por hecho que todo el mundo vive en ciudades y eso no es así, como vemos en la tele todos los días (a). Así que por lo que veo vamos a poder saber en qué otros lugares viven y, lo que es más importante, qué diferencias hay entre ellos (c).

- A este esforzado pensamiento, ese mismo alumno puede agregar esta declaración final, de carácter cálido: “Algunas de esas diferencias me las imagino ya, (e) pero seguro que hay otras que me van a sorprender” ¡Qué interesante! (d)”

Estos pensamientos se corresponden con los siguientes procesos:

- toma de conciencia sobre la existencia de una inconsistencia o de un problema recuperando conocimientos relevantes que aclaran la naturaleza de esa inconsistencia (a),
- representación de un estado futuro que puede alcanzarse (b),
- interés o deseabilidad (d)
- percepción de competencia (e).

Por supuesto, un pensamiento de este tipo que transforma un listado de temas en un objetivo deseable puede tener lugar únicamente tras concluir la primera lectura o durante su transcurso; y puede igualmente que no surja nunca. La cuestión es si cabe proporcionar más asistencia para que ese hipotético diálogo surja con más facilidad. Veamos ahora un segundo ejemplo en ese sentido:

(5.2)

Profesor: Vamos a estudiar en este tema que la Tierra es un planeta donde hay vida y cuáles son las condiciones que posibilitan esa vida. Vamos a dar respuesta a por qué tenemos aquí vida y no hay vida en otros planetas. Vamos a ver qué condiciones se dan en nuestro planeta para que aquí se haya formado la vida y haya evolucionado.

Se trata de un introducción a una lectura que puede sonar tan trivial como la anterior, pero si nos acostumbramos a operar con un foco de análisis estrecho -y eso requiere habitualmente contar con algún modelo como el reflejado en la *Figura 5.1*- quizás podamos aceptar que en el fragmento (5.2) hay algo más que un listado de temas que un alumno deba transformar en una meta, como ocurría en (5.1). Aquí el alumno cuenta con una descripción del estado ideal. Esto es, (5.2) ofrece a los alumnos elementos mucho más precisos para decirse a sí mismo:

- “Es verdad. Damos por hecho que hay vida en todos los sitios pero de momento sólo existe en La Tierra”. En este punto estará detectando un problema o una inconsistencia en lo que él ya sabe (a).

- “Veo que vamos a poder entender las condiciones que se dan aquí y no están en otras partes del Universo; y por tanto, de qué depende que haya vida”. Esto supone hacer suyo el estado ideal sugerido por el profesor (b).

Al mismo tiempo, y quizás implícitamente, la intervención del profesor en el fragmento (5.2) promueve la idea de que los alumnos saben algunas cosas: “que aquí hay vida y que en otros sitios no la hay”, lo que constituye un elemento importante para sentir la viabilidad de la propuesta (e). Por supuesto, corre de la mano del alumno sentir que ese objetivo es interesante, relevante y necesario (d).

Un aspecto que puede llamar la atención es el carácter monologal de estas dos presentaciones ¿Por qué no hacer que los alumnos participen de algún modo en generar

abiertamente esos procesos? De hecho, el fragmento (5.2) está precedido de este conjunto de intercambios que pasamos ahora a analizar.

(5.3)

Ciclo 1

Profesor: Empieza a leer ahí mismo.

Alumno: La Tierra, el planeta de la vida.

Ciclo 2

Profesor: ¿Por qué crees tú que dice “la Tierra, el planeta de la vida”?

Alumno: Porque en la Tierra hay vida.

Ciclo 3

Profesor: ¿Qué otros planetas conocemos que no tienen vida?

Alumno: Marte, Venus, Mercurio.

Profesor: Todos los del sistema solar. Los del sistema solar son Mercurio, Venus, Tierra, Marte, Júpiter, Saturno, Neptuno, Urano, Plutón. El sistema solar es el que mejor conocemos porque es en el que vivimos. Sabemos que en Marte no hay vida y, que en otros planetas, se supone con bastante certeza, que tampoco hay vida. Por eso dice el texto: “La Tierra, el planeta de la vida”.

Ciclo 4

Profesor: ¿La vida ha existido siempre en nuestro planeta?

Alumno: Sí.

Profesor: ¿Tú crees que sí ha existido siempre? El otro día estuvieron exponiendo un trabajo Ana y Julen sobre la evolución de la vida en la Tierra y ¿había habido vida siempre en la Tierra?

Alumno: No.

Profesor: Está claro que no ha habido siempre vida en la Tierra; o sea que la vida se creó en nuestro planeta con unas condiciones determinadas. Los científicos que han estudiado bien el tema saben que hace millones, miles de millones en nuestro planeta no existía vida de ningún tipo.

Ciclo 5

Profesor: ¿La vida ha sido siempre igual en nuestro planeta o ha evolucionado?

Alumno: Ha evolucionado.

Profesor: ¿El hombre ha existido siempre?

Alumno: No.

Profesor: Esto es un poco lo que vamos a dar.

Ciclo 6

Profesor: Este tema es la Tierra, como planeta donde hay vida ¿A qué llamamos vida?

Alumno: A los seres vivos.

Profesor: ¿Quiénes forman parte de los seres vivos?

Alumno: Los animales, las plantas, las bacterias...

Ciclo 7

Profesor: Vamos a estudiar en este tema que la Tierra es un planeta donde hay vida y cuáles son las condiciones que posibilitan esa vida. Vamos a dar respuesta a por qué tenemos aquí vida y no hay vida en otros planetas. Vamos a ver qué condiciones se dan en nuestro planeta para que aquí se haya formado la vida y haya evolucionado. Vamos a leer en primer lugar, en silencio, el

texto que tenemos en la página 6 y vamos a tratar de identificar en ese texto las ideas principales y los objetivos que nos proponemos, aprender en este tema.

Ciclo 8

Empezad a leer en silencio... (Pausa para hacer una lectura individual).

Ciclo 9

Profesor: Vamos a leer ahora en voz alta el texto y vamos a tratar de identificar en cada uno de los párrafos que tiene este texto, cual es la idea principal que esta establecida en esos párrafos.

En este conjunto de ciclos vemos abiertamente -en el sentido de que aparecen explícitamente- alguno de esos procesos que nos estábamos imaginando en el interior de alumnos comprometidos. Efectivamente, en los ciclos 2 y 3 los alumnos expresan que hay vida aquí, pero no en otros planetas, lo que constituye la matriz para identificar una inconsistencia. Apelando a nuestro mini-modelo de creación de metas de la *Figura 5.1*, quizás se nos venga a la cabeza un profesor más enfático que subraye justo lo que sólo parece insinuado: “¡¡Y no sabemos por qué aquí sí y allá no!!”. A falta de ese entusiasmo epistemológico, los alumnos deben completar, a partir de la sobria contraposición entre la Tierra y Marte, alguna versión de semejante exclamación en su interior. Y entonces sí podríamos decir que experimentan un problema (a). Ese mismo énfasis se puede echar de menos respecto de otra constatación que surge en los ciclos 4 y 5: “Bien, no siempre ha habido vida en la Tierra, pero no sabemos qué hizo que surgiera la vida”. Entretanto, los alumnos pueden constatar en los ciclos 2, 3, 4 y 5 que cuentan con nociones que al profesor le parecen importantes, aunque un lector exigente podría echar de menos un reconocimiento más resuelto por parte del profesor de lo mucho que saben los alumnos. Al final del episodio hay una declaración que recoge con claridad cuál es el estado futuro que se busca alcanzar y que no es otra cosa que una recapitulación de lo que ha ido surgiendo en los diferentes ciclos. Mejor aún, por vez primera vemos una propuesta de plan que vaya más allá de indicar “el listado de temas que se van a encontrar”. Es verdad, que de todos los procesos incluidos en la *Figura 5.1*, los de carácter cálido son menos evidentes que los de carácter frío.

Quizás este fragmento de otro episodio de planificación puede completar el espectro de posibilidades.

(5.4)

- 1 **Profesor:** Bueno, pues entonces, yo lo que veo es que ¡¡estos chicos saben muy bien las
- 2 necesidades que tienen las plantas!!
- 3 Pero ahora, vamos a ver a continuación,
- 4 por qué hacemos todo eso que acabamos de recordar:
- 5 por qué les echamos agua, por qué les tenemos buena tierra, por qué las ponemos al aire, a la
- 6 luz, y con una temperatura adecuada. ¿Vale?
- 7 Fijaos que a lo mejor sabemos algo, nos suena,
- 8 pero no lo sabemos todo... (*Escribiendo*).
- 9 Entonces, ahora vamos a ver porqué necesitan esos elementos las plantas. ¿Vale?

En este tercer ejemplo abundan, como se verá enseguida, recursos de carácter cálido que hacen de la meta, formulada con suma claridad desde el principio (líneas 3 y 4), algo deseable y viable. Por ejemplo, en las líneas 1 y 2 la profesora resalta que los alumnos ya saben muchas cosas (lo que debe proporcionarles alguna señal de que son

percibidos como competentes), en la línea 3 da por hecho que juntos conseguirán (expectativas de éxito) contestar a una pregunta que parece necesaria a la luz del recuento que hace de lo que acaban de ver que saben (líneas 5 y 6). Más interesante es el movimiento de las líneas 7 y 8, con el que pretende asegurarse de que sus alumnos perciben con claridad la distancia entre lo que saben y deben saber, deshaciendo una posible percepción de que ya lo saben todo. Finalmente, en la línea 9 se reitera la formulación del estado ideal que se aspira a alcanzar. En otras palabras, en este tercer ejemplo vemos un abundante repertorio de ayudas cálidas que promueven percepción de competencia (“veo que ya sabéis mucho”- líneas 1, 2, 5 y 6-), expectativas de éxito (vamos -plural- a conseguirlo: línea 3) y curiosidad (línea 8), además de las ya mencionadas de suscitar una meta.

Por supuesto, esas ayudas no pueden garantizar que todos y cada uno de los alumnos lleguen a crear una meta (un estado deseado) para ese texto que se disponen a leer, pero digamos que lo hace más probable. También podemos imaginar que no se proporcione ninguna pista a los alumnos antes de la lectura, y eso no impida –como en parte hemos ido sugiriendo en los ejemplos anteriores- que los alumnos recreen, durante o después de una o dos lecturas completas del texto, ese conjunto de creencias frías y cálidas de las que depende que uno se dirija o no desde alguna meta.

Por supuesto, sería absurdo que siempre y en cualquier circunstancia hubiera que proporcionar una asistencia específica y sistemática para que los alumnos establezcan una meta de lectura. Únicamente cabe decir que alguien es activo durante el desarrollo de una tarea si tiene alguna representación de lo que busca y si esa representación está conectada con su idea de sí mismo y de lo que desea ser en el futuro. Hay muchas maneras de suscitar estas creencias y en algún momento cabe esperar que los alumnos las engendren por sí mismos.

Hay otros tipos de episodio de planificación. Veamos algunos ejemplos:

(5.5)

Profesor: Ahora, viendo las páginas 62 y 63 vamos a hacer en primer lugar una lectura global, rápida, fijándonos en cada uno de los apartados que luego iremos viendo, fijándonos en la letra en negrita y luego intentando, a ver si somos capaces de abstraer, de sacar, de tomar qué pautas, qué preguntas nos van a servir para desarrollar este tema. Lo hacemos rápidamente en unos minutos, habéis hecho toda una lectura rápida, una lectura global.

(5.6)

Profesor: Ahora lo vamos a leer fijándonos también en la organización del texto, recordando un poco la importancia que tienen los párrafos. Si os fijáis, el texto no es un texto todo continuado desde la primera palabra hasta la última, sino que está dividido en varios párrafos... Vamos a leer ahora individualmente para ver un poquito cómo os enteráis también cuando hacemos lectura silenciosa, que es muy importante, porque en definitiva, cuando estudiáis vosotros en casa, así lo hacéis. Vamos a ver como trabajamos este tema. Vamos a ver lo primero en silencio el primer párrafo, sólo hasta el primer punto y aparte.

(5.7)

Profesor: Vamos a leer ahora en voz alta el texto y vamos a tratar de identificar en cada uno de los párrafos que tiene este texto, cuál es la idea principal que está establecida en esos párrafos.

(5.8)

Profesor: Hay que estar atentos y a quien nombre tiene que leer clarito y nada de ir corriendo, sino simplemente leemos.

Es interesante mostrar estos ejemplos porque en todos ellos el profesor muestra un camino a seguir (el elemento c de la *Figura 5.1*)... pero sin metas. Esto es importante resaltarlo porque, en el lenguaje intuitivo que los profesores suelen emplear para referirse a su práctica, todos estos casos puede ser interpretados como “la introducción –planificación- a la lectura” sin hacer distingo alguno entre ellos; y no obstante, como acabamos de ver, las diferencias entre esas distintas planificaciones son muy importantes y, si el foco de análisis se hace más preciso, fácilmente apreciables.

Además, estos fragmentos constituyen una excelente oportunidad para examinar “el lenguaje sobre la comprensión” que emplean los profesores. Esto es, el modo que tienen de referirse a los “pasos” que se deben dar, los “elementos textuales” que hay que tener en cuenta, o los “procesos” en los que deben involucrarse los alumnos. Obviamente, la distancia entre ese modo de referirse a los procesos de comprensión y el ideal, es igualmente apreciable. Para mayor claridad, cabe comparar este modo de guiar a los alumnos con lo que se “debe” hacer para enseñar estrategias según el modo más difundido: la enseñanza explícita de estrategias:

(5.9)

Profesor: Voy a leer este breve párrafo con vosotros. ¿Qué me diríais si os pidiera que anticipéis de qué va hablar el resto del texto?

Bien, voy a leerlo en voz alta y lo vamos comentando. Aquí leo: ‘Como es bien sabido’. ¿Qué os parece esta expresión? Supongo que estamos de acuerdo en que quiere decir que lo que sigue es algo que todos ya sabemos y, más importante aún, que de eso no se va a hablar. Ahora veamos si es verdad. Aquí continúa diciendo: “la tierra tiene dos movimientos...” Y sí, eso ya lo sabemos, ¿no?

Bueno, sigo leyendo un poco más. Ahora nos dice: ‘Pero es menos conocido...’. Bien, ¡atención! Aquí tenemos otra expresión interesante. Quizás ahora nos diga lo que vamos a poder aprender de este texto (...). Daos cuenta de que hasta ahora no hemos tenido que aprender nada, sólo hemos sabido de qué nos van a hablar. Esto es muy importante tenerlo en cuenta.

Bien no siempre los textos nos lo dejan tan claro. A veces sólo podemos saberlo después de leer todo el texto.

La distancia es pues considerable, aunque sería mejor hablar de distintas distancias, tal y como se pone de relieve en los resultados obtenidos al analizar todos los episodios de planificación, que es lo que se refleja en la *Tabla 5.1*.

<i>Patrón</i>	<i>Procesos suscitados</i>					<i>Número de clases</i>
	a) Se detecta una inconsistencia o problema	b) Se visualiza un estado ideal	c) Se anticipa el camino (temas y/o estrategias)	d) Se considera deseable	e) Se considera viable	
<i>Patrón 1</i>	Sin episodio de planificación					14 (47%)
<i>Patrón 2</i>			(T)			8 (27%)
<i>Patrón 3</i>			(T/E)			2 (7%)
<i>Patrón 4</i>						3 (10%)
<i>Patrón 5</i>			(T)			1 (3%)
<i>Patrón 6</i>			(T)			1 (3%)
<i>Patrón 7</i>						1 (3%)
TOTAL						30

Tabla 5.1. Patrones que emergen cuando se analizan los procesos suscitados en los episodios de planificación de las ATAs de lectura colectiva. Para representar cada patrón se ha sombreado la casilla correspondiente a los elementos presentes. Cuando se anticipa el camino para lograr el estado ideal (c) hemos distinguido entre señalar los temas que el texto trata (T) y anticipar las estrategias de lectura que pueden ponerse en marcha (E).

La inspección de la *Tabla 5.1* nos lleva a reparar en que aproximadamente el 50% de las lecturas carecen de planificación (*Patrón 1*). Más interesante todavía, cuando existe, lo más probable es encontrar un simple listado de temas (*Patrón 2*) que anticipa los contenidos que irán tocándose (lo que, desde luego, no es poco), pero deja en manos de los alumnos intuir el estado ideal (b) y el problema que lo motiva (a), así como impregnar esa propuesta de deseabilidad (d) y viabilidad (e). No es fácil encontrar planes en los que estos procesos son suscitados, especialmente, los que hemos considerado cálidos (c y d). En resumen, parece más sencillo ocuparse de los aspectos fríos que de los cálidos y, entre aquellos, anticipar los temas puede resultar más fácil que analizar inconsistencias y generar metas o estados ideales.

¿Cuál es pues la distancia entre lo que se hace y lo que se podría hacer? Aquí la respuesta no puede ser única y, de hecho, cabría hablar de tantas como lecturas y profesores, aunque, apoyándonos en estos datos, podríamos resumir todas las posibilidades en tres. En algunos casos, la distancia es muy pequeña: es el caso del patrón 7, del que procede el fragmento 5.4 de los analizados en este capítulo. Apenas si se echa en falta una mayor precisión a la hora de proponer modos o estrategias de encarar los textos. Dicho de otro modo, quienes están en el patrón 7 cuentan con la plataforma idónea para hacer visibles las estrategias que pueden emplearse. Algo que de momento queda resuelto empleando el tipo de lenguaje que hemos visto en los fragmentos 7.5-7.8.

Una segunda distancia corresponde a quienes formulan un listado de temas y/o una descripción somera del modo de afrontar la lectura: son los patrones 2 y 3, que adolecen de una escasa recreación del problema y de la meta que se persigue. La reflexión que puede suscitar estas páginas es que proporcionar un listado de temas no es lo mismo que recrear la experiencia de que hay un problema que merece la pena ser considerado. Un listado de temas concede la misma importancia a todos ellos y no justifica la necesidad de afrontarlos.

Por último, la tercera distancia es la de quienes no planifican la lectura. Aunque aquí están aquellas lecturas que, como veíamos en el capítulo anterior, carecen de un episodio de planificación (forman por ello parte del *Patrón 1*) pero, al menos, cuentan con episodios posteriores a la lectura que pretenden ordenar lo leído (subrayado, resumen, mapa conceptual) como si, en ese momento, emergiera la conciencia del texto y se quisiera compartir con los alumnos. Se trata de ATAs poco frecuentes (3 de 30) pero es interesante tenerlas en cuenta de cara a proponer cambios viables a los profesores. De este modo, podríamos imaginar un continuo en el que el estado ideal puede estar más o menos cerca dependiendo de dónde se reconozca situado cada profesor. Al mismo tiempo, la labor de un asesor podría ser ayudar a reconocer qué escalón se ocupa y sugerir, no el modelo ideal de la *Figura 5.1*, sino sólo –y puede que esto ya sea todo un reto– el siguiente paso.

Cerramos este apartado con una representación de la frecuencia con la que hemos detectado cada uno de los patrones de planificación cuyo recuento presentamos en la tabla anterior. Y aquí podemos ver, una vez más, que lo mejor o más complejo es al mismo tiempo lo más infrecuente (*Figura 5.2*).

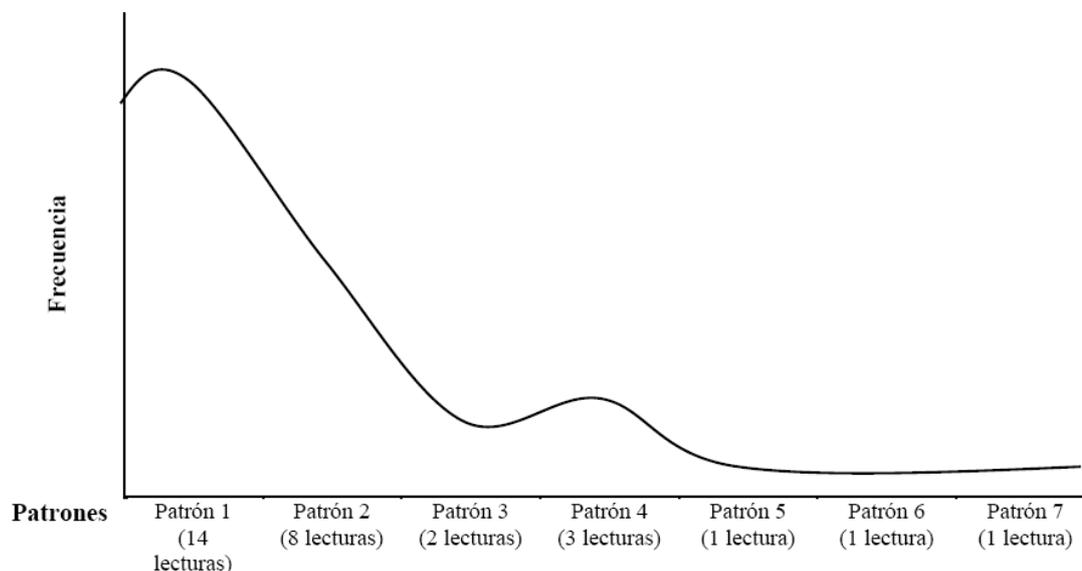


Figura 5.2. Gráfica que refleja el número de lecturas con cada uno de los patrones de planificación ordenados de menor (izquierda) a mayor (derecha) complejidad.

3. ¿Qué ocurre cuando se pregunta a los alumnos qué saben? Análisis de los episodios de activación de conocimientos

Como hemos podido comprobar en el capítulo anterior, uno de los Episodios más frecuentes en nuestro corpus es el dedicado a la Activación de Conocimientos Previos. En realidad, se trata, junto con el Episodio de Planificación, del Episodio que más se repite en las interacciones que mantienen nuestros profesores con sus alumnos; por supuesto, sin contar con los Episodios más evidentes de Lectura e Interpretación de la Lectura. Por tanto, podríamos considerarlo como un Episodio sumamente familiar dentro de la cultura del aula.

Básicamente, un Episodios de Activación de Conocimientos Previos es el momento en el que profesores y sus alumnos se dedican a establecer un punto de referencia conjunto sobre lo que saben y lo que desconocen acerca del tema que se va a tratar. Entendido de esta manera, el episodio de Activación de Conocimientos Previos debería estar integrado en el Episodio de Planificación, pues para entender realmente dónde queremos ir necesitamos saber dónde estamos. De esta manera, al activar conocimientos previos los alumnos pueden percibirse como personas competentes y con recursos (dimensión cálida) además de concebir con mayor claridad el estado futuro que se les anuncia a partir de lo que ya conocen. En cualquier caso, lo cierto es que en la mayor parte de las lecturas este episodio se desgaja de los Episodios de Planificación y ahora nuestro cometido es documentar qué se hace al respecto.

Si atendemos a los contenidos que se actualizan en este Episodios y al tipo de ligazón que se establece con el Plan y los contenidos reales que posteriormente se tratan en la

lectura, hay ocasiones en las que parece que la actualización de conocimientos no es sino un pretexto para conseguir que los alumnos hablen en clase. En otras, sin embargo, el vínculo entre lo que los profesores quieren para la lectura, lo que el texto propone y lo que los alumnos ya saben, se produce de una forma más explícita y trabada. Por supuesto, entre ambas formas de actuar hay todo un abanico de posibilidades que hemos intentado agrupar en una tipología que nos permita describir cuál es el tratamiento real que se hace de los conocimientos previos de los alumnos. Veámoslas.

Nos referiremos a Episodio de Activación de Conocimientos Previos Aislados de los Episodios de Lectura cuando existe una desconexión evidente entre los conocimientos previos que se activan y los contenidos que se presentan en el texto. Podríamos decir, por tanto, que resulta un Episodio en el que la indagación de los conocimientos previos de los alumnos sirve de pretexto para crear un espacio de participación.

(5.10)

Profesor: Bien, vamos a estudiar los seres vivos y su medio. Ya sabéis que son seres vivos los animales y las plantas y que habitan en lugares muy distintos. Hoy vamos a hablar de la adaptación. De cómo se adaptan los seres vivos en el lugar dónde viven. Alguno de vosotros cuando habéis ido por el campo os habéis fijado en animales que viven en su medio: mariposas, insectos, reptiles, aves. ¿Me podéis levantar la mano e ir diciendo animales o plantas que hayáis visto cuando habéis ido a alguna excursión?. A ver Martín empieza tú.

Alumno: Pues yo vi en el campo una oropéndola y tenía alas y colores...

Profesor: Muy bien, ¿tú has visto alguna vez los nidos de las oropéndolas, qué originales son?

Alumno: No.

Profesor: Son muy bonitos, forman una bolsa y la hacen con lana y pequeñas hierbas.

Alumno: ¿Parecidos a los de la procesionaria?.

Profesor: Sí, tiene una similitud, si, puede ser: un ejemplo válido para que lo entendáis un poquito. Juan, ¿tú qué has visto?

Alumno: Yo he visto un ratón de campo. Me encontré a los nidos y cómo era el nido.....

Profesor: Muy bien, ¿Pedro?

Alumno: Yo con mi abuelo vi una vez a un conejo en su madriguera.

Profesor: Muy bien, ¿Carlota?

Alumno: Yo una vez en el campo vi una lagartija y debajo de unas tablas había ranas.

En nuestro ejemplo, la profesora propone a sus alumnos la lectura de un texto en el que se describe cómo se adaptan los seres vivos al lugar donde viven. Una vez identificado el tema de la lectura, la interacción comienza rápidamente con las preguntas del profesor a sus alumnos sobre los animales y plantas que han visto en el campo. En realidad, el fragmento que mostramos representa un número mínimo de los ciclos que están incluidos en este Episodio concreto de Activación de conocimientos Previos. Esto es, profesor y alumnos dedican un elevado número de ciclos a tratar sobre los animales que en alguna ocasión han podido ver en el campo. Siendo las cosas de este modo, si nos detenemos a pensar sobre la distancia que media entre lo que se hace público y lo que se va a tratar en el texto, concluimos que esta es muy grande. Así, podemos afirmar que, más bien, el comportamiento del profesor parece está dirigido a promover la participación de sus alumnos en la interacción que a cualquier otra cuestión..

Por el contrario, hay ocasiones en las que la actualización de los conocimientos previos que llevan a cabo los profesores tienen un carácter más estratégico: sirve para constatar dónde están los alumnos y, por tanto, para determinar el camino que queda hasta

alcanzar el destino marcado de forma de Plan. Estamos hablando, en estos casos, de Episodios de Activación de Conocimientos Previos Conectados al Episodio de Lectura.

Veamos un ejemplo de esta forma de actuar:

(5.11)

Profesora: Bueno, tenéis delante un texto que, si os fijáis en el título, es *La Revolución Industrial*. En principio, eso no tiene por qué deciros nada, es un tema desconocido para vosotros, pero, indagando un poquito en cosas que sabéis, si no por vosotros mismos, por vuestros abuelos.... vamos a ver cosas que conocéis que os han contado vuestros abuelos, de cómo se trabajaba antes. Nos dicen: *...pues antes yo trabajaba de esta manera y ahora lo tenéis mucho más fácil...* Muchas veces, hemos oído esos comentarios, yo de mis padres y vosotros, posiblemente, de vuestros abuelos. Trabajaban de forma muy distinta. Por ejemplo, si alguno tiene abuelos que hayan trabajado en el campo: ¿hay alguno que tiene abuelos que hayan trabajado en el campo?

Alumno: yo

Profesor: Sí, a ver Daniel. ¿A ti tu abuelo te ha comentado cuando iban a segar... qué herramientas utilizaban para ir a segar?.

Alumno: La hoz.

Profesora: Muy bien, segaban con hoz. ¿Y tú crees que hoy día siegan el cereal, el trigo, la cebada... siegan con hoz? ¿o con qué crees que lo siegan?.

Alumno: Con segadoras.

Profesora: Con segadoras, con cosechadoras...

Tras varios ciclos de intercambios similares, en los que profesor y alumnos van desgranando algunas de las diferencias entre unas generaciones y otras en lo que al trabajo se refiere, el profesor cierra el Episodio del siguiente modo:

(5.12)

Profesor: Luego ya estamos viendo que ha habido una transformación del trabajo que se hacía a mano hemos pasado a un trabajo que se hace con máquinas.

Y, por último, dice:

(5.13)

Profesor: Bien, pues el texto que tenéis delante, un poquito va a servir para hablar de esta transformación, de cuándo surgió esta transformación, de en qué país fue el primer origen de esa revolución, en definitiva es una revolución porque cambió, como ya hablamos en la Revolución Francesa. Dijimos que es una Revolución porque cambia de forma brusca, y son grandes los cambios que se producen debido a esa Revolución. Pues se va a llamar Revolución Industrial porque va a provocar unos cambios muy notables, muy notorios. En ese texto nos van a transmitir esa información.

En este caso, la forma de comportarse del profesor es algo diferente a lo que hemos visto en el fragmento anterior. La secuencia es la siguiente. En primer lugar, y tras mencionar el título de la lectura, el profesor pregunta a sus alumnos por los cambios que se han experimentado a lo largo de los años en las formas de trabajar. En segundo lugar, el profesor toma la palabra con el objeto de recapitular y resumir todo lo tratado por sus alumnos: *Luego ya estamos viendo que ha habido una transformación del trabajo que se hacía a mano hemos pasado a un trabajo que se hace con máquinas*. En tercer lugar, y quizá lo más importante para lo que estamos tratando en este apartado, hace ver a sus alumnos qué es lo que el texto les va a proponer, haciendo mención expresa a la

conexión que existe entre el texto y lo que acaban de decir. ...*el texto que tenéis delante, un poquito va a servir para hablar de esta transformación...* Por último, el Episodio concluye con la enumeración de los temas que se van a tratar en la lectura del texto. En definitiva, en este fragmento podemos ver cómo hay ocasiones en las que, de forma explícita, profesor y alumnos ponen en relación lo que unos ya saben sobre los contenidos del texto con lo que el profesor pretende del texto a partir del Plan que el propio profesor delimita para esos contenidos.

Evidentemente, entre ambas formas de actuar hay toda una gama de grises con los que podemos representar el comportamiento de muchos otros profesores. Así, podemos encontrarnos con profesores que dan a los conocimientos previos de sus alumnos un valor, más allá de meros artefactos comunicativos. En estos casos, aunque no existe como en el ejemplo que acabamos de relatar, una conexión clara con un plan para el texto, sí que, al menos, existe una conexión con los contenidos del mismo. Podríamos denominar es este tipo de Episodios como Episodios de Activación de Conocimientos Previos Agregados al Episodio de Lectura. Veamos un ejemplo.

(5.14)

Profesora: El texto se titula: *El suelo, las rocas y los minerales*. En el tema anterior ¿qué habíamos visto?

Alumno: La tierra

Alumnos: El agua y el aire

Profesora: El agua y el aire... y habíamos visto el Universo, de ahí vimos el planeta Tierra, que era uno de los planetas del Sistema Solar, después empezamos a hablar de la atmósfera y del agua y ahora, ¿qué pasa?, si hemos estudiado ya tanto el aire como el agua ahora nos falta estudiar el...

Alumnos y Profesora: ...Suelo

Profesora: Que es lo que vamos a ver en este tema: *El suelo, las rocas y los minerales*. Por decirlo de alguna forma, la parte sólida de La Tierra. La parte líquida que sería, Celia

Alumno: El agua

Profesora: El agua de los qué... ¿dónde está el agua?

Alumno: En los ríos

Profesora: ¿Dónde más?

Alumno: En los mares

Profesora: Más

Alumno: En los lagos

Profesora: Vale...

En el ejemplo, la profesora pasa de la activación de conocimientos previos a la lectura del texto sin presentar un plan para lectura y, por tanto, sin establecer una conexión explícita con el objetivo final de la lectura. En estos casos, decimos, que el Episodio de Activación de Conocimientos Previos se agrega al Episodio de Lectura.

Quizá si vemos un ejemplo algo más extremo podamos clarificar mejor a qué nos estamos refiriendo con agregar unos Episodios a otros. En el siguiente fragmento, la profesora, tras dejar hablar a sus alumnos, deja bien claro, incluso de forma pública, la desconexión entre Episodios a la que nos estamos refiriendo.

(5.15)

Profesora: ...es una de las condiciones para que exista la vida, porque tenemos oxígeno, nos da bióxido de carbono para las plantas. ¿Os acordáis? Bueno, vamos entonces con el tema de hoy que si no... A ver, me lees el primer punto del texto...

El ejemplo nos sugiere que es la misma profesora la que se da cuenta de que ya le ha dedicado un tiempo prudencial a la consideración de lo que ya saben sus alumnos y que es el momento de comenzar a leer ya *que si no....*

En cualquiera de los casos, los conocimientos que se han activado tienen una coherencia lógica con los contenidos que posteriormente desarrolla el texto. Decimos, por tanto, que el Episodio simplemente se agrega al posterior Episodio de Lectura y no que el Episodio sea un mero pretexto comunicativo.

En otras ocasiones, los profesores hacen algo más que agregar unos Episodios a otros. Aunque pueda parecer muy pequeña la diferencia, merece la pena retomar con detalle estas especificaciones. Hay profesores que concluyen los Episodios de Activación de Conocimientos Previos utilizando turnos conversacionales más amplios en los que resumen y recapitulan la información resaltada por sus alumnos. Estas recapitulaciones sirven para hacer explícitos los conocimientos de los alumnos y, como recapitulaciones que son, permiten cerrar el Episodio y vincularlo al nuevo Episodio de Lectura de una forma mucho más fluida y coherente. Algo parecido a esto que acabamos de decir encontrábamos en uno de los ejemplos que proponíamos líneas atrás:

(5.12)

Profesor: Luego ya estamos viendo que ha habido una transformación del trabajo que se hacía a mano hemos pasado a un trabajo que se hace con máquinas.

El siguiente es otro breve ejemplo de lo mismo:

(5.16)

Profesor: ...entonces, lo primero que me habéis dicho es que no todos los animales se alimentan de la misma forma. Hay animales que se alimentan de hierba, otros animales se alimentan de carne...

Del mismo modo, podemos encontrar ejemplos en los que los profesores se comportan de un modo mucho más estratégico. Estamos hablando de casos en los que los profesores, en vez de agregar, conectan entre sí los Episodios. Es cierto, que, a partir de los ejemplos de los que disponemos, sólo podemos hablar de conexiones muy simples, sin embargo podemos pensar en otras formas más complejas de comportamiento. En este último caso, basta con volver nuestra mirada al apartado inmediatamente anterior a este dedicado a la Planificación.

En el siguiente ejemplo, el profesor conecta lo que han dicho sus alumnos con lo que van a leer. La conexión es muy sencilla puesto que se limita a una simple señal lingüística con la que se pone en relación la información actualizada y el listado de temas considerado en el Plan:

(5.17)

Profesor: ... Todo esto es lo que vamos a ver en este tema

Profesor: Pues todo esto que habéis comentado de tomar el aire, de los órganos que habéis dicho que tiene el aparato respiratorio, de los movimientos respiratorios. Pues todo esto es lo que vamos a ver en este tema.

Hay ocasiones en las que la conexión es algo más explícita y lo la conexión se establece con el listado de temas que se van a tratar en el texto:

Profesor: Veis, todo esto de lo que hemos hablado son Ecosistemas. Es lo que vamos a ver en el tema que vamos a empezar. Los ecosistemas están formados por los seres vivos y por el hábitat en el que están esos seres vivos. ¿Sí? ¿Y qué hay que hacer con los seres vivos y con el hábitat?

Alumno: Conservarlos

Profesor: Conservarlos. Entonces también vamos a estudiar ...

Alumno: la conservación

Profesor: la conservación de esos ecosistemas

Esto es, la profesora recapitula y pone en conexión lo que ya saben: *todo esto de lo que hemos hablado son Ecosistemas* con lo que van a tratar en el texto: quiénes forman los ecosistemas, cuál es su hábitat y su conservación.

La *Figura 5.3* que presentamos a continuación puede servirnos para resumir y, al mismo tiempo, representar el uso que los profesores hacen del Episodio de Conocimientos previos.

Aparición del Episodio de Activación de Conocimientos Previos		
Aislado del Episodio de Lectura	Agregado al Episodio de Lectura	Conectado al Episodio de Lectura
Pretexto comunicativo	Activación de C.P. + Episodio de Lectura	Activación de C.P. + Plan: Lista de tema
	Activación de C.P. + Recapitulación + Episodio de Lectura	Activación de C.P. + Plan: Problema

Figura 5.3.

Por último, y para ir concluyendo con el apartado, presentamos la *Tabla 5.2* con los resultados que hemos encontrado en nuestros profesores:

Aislado	Agregado		Conectado	
3	3		8	
	CP+EL	CP+Rec+EL	Simple	Compleja
	2	1	8	0

Tabla 5.2.

De las 30 sesiones que hemos estudiado, nos encontramos con que en 14 de ellas los profesores dedicaron un espacio a la Activación de Conocimientos Previos. En concreto, los Episodios de Activación conectados a los Episodios de Lectura fueron los más abundantes, y de estos, los que más se repitieron fueron los que presentaron conexiones simples con los Episodios de Lectura.

4. ¿Qué ocurre cuando se extraen, interpretan y valoran las ideas del texto? Análisis de los episodios de interpretación-evaluación

El tercer episodio que vamos a considerar es el de Interpretación-Evaluación. Aunque vamos a tratar conjuntamente ambas actividades, podríamos hablar de episodios de evaluación cuando están destinados a valorar si los alumnos han comprendido la lectura en su conjunto y de episodios de interpretación cuando se busca “constatar” e interpretar, a medida que se va leyendo, lo que el texto va aportando. De nuevo, para interpretar lo que ocurre en esos episodios (y en sus ciclos respectivos) debemos apelar a un marco teórico que estipule qué es lo relevante. Ahora sólo es necesario recordar que comprender implica:

- Extraer (seleccionar y organizar la información del texto).
- Interpretar (integrar la información seleccionada en nuestros conocimientos hasta el punto de que aquélla cobra significado y éstos quedan de alguna manera transformados).
- Revisar críticamente lo leído, el texto examinado o el modo de leerlo.

Además, todos los procesos que subyacen a estas tareas deben hacerse atendiendo a las limitaciones de nuestra memoria. Y ésta no puede considerar muchas ideas al mismo tiempo, algo que cobrará una verdadera importancia en el siguiente capítulo, cuando analicemos las ayudas prestadas a los alumnos para involucrarse en los distintos procesos.

Veamos con nuevos ejemplos lo que esto quiere decir. Considérense los dos textos de la *Tabla 5.3*.

<i>El petróleo</i>	<i>Las necesidades de las plantas</i>
<p>El petróleo es muy importante en la vida cotidiana. De él se obtienen muchos y variados productos.</p> <p>El petróleo nació en el mar, hace millones de años. Los residuos de pequeñas plantas y animales que formaban el plancton, se fueron depositando en el fondo de los mares. Al mezclarse el plancton con el cieno, fue transformándose en un líquido espeso: el petróleo. Las antiguas civilizaciones ya utilizaron el petróleo como material impermeable para la construcción y también para recubrir sus embarcaciones.</p> <p>El primer pozo petrolero se perforó el siglo pasado. En 1858, un estadounidense, el coronel Drake, construyó una torre de madera con una polea y perforó el suelo hasta conseguir petróleo. Desde entonces, el petróleo ha adquirido un valor tan enorme que se le conoce como “oro negro”. En la actualidad, los yacimientos, que son depósitos naturales de petróleo, se explotan por medio de pozos; si están en el mar, la explotación se realiza por medio de gigantescas plataformas. Estas plataformas llegan a ser tan altas como un rascacielos de cien pisos! Después de extraer el petróleo de los yacimientos, se transporta a través de larguísima tuberías de acero llamadas oleoductos.</p> <p>Así llega el petróleo hasta las refinerías, donde se transforma en distintos carburantes, como: queroseno, para los aviones; gasolina, para los coches; fuel-oil, para las calefacciones; gasóleo, para los camiones y motores diésel, y nafta. De esta última, a su vez, en los laboratorios químicos se fabrican: lejías, colorantes, fertilizantes, insecticidas, productos de belleza, perfumes y plásticos de muchas clases, desde los que se utilizan para producir textiles, hasta los que sirven para fabricar juguetes o tu bolígrafo.</p>	<p>¿Qué necesitan las plantas para vivir? Las plantas para vivir necesitan aire, agua, un suelo y una temperatura adecuada y luz suficiente. Como las plantas no pueden desplazarse sólo pueden sobrevivir en los lugares donde hay todo lo que necesitan.</p> <p>El agua. El agua es imprescindible para la vida de las plantas porque la utilizan para fabricar sus alimentos. No todas las plantas necesitan la misma cantidad de agua. Hay plantas que necesitan mucho agua, como los chopos y los helechos. Las plantas acuáticas, como los nenúfares viven dentro del agua. Algunas plantas pueden vivir en lugares con poco agua, como las encinas y los alcornoques. Otras plantas pueden vivir con muy poco agua. Las plantas que viven en lugares muy húmedos tienen hojas grandes y blandas. Las plantas de lugares secos tienen hojas más pequeñas y duras.</p> <p>El suelo. Hay muchos tipos de suelos diferentes. Los suelos ricos tienen abundante agua y muchas sustancias para fabricar sus alimentos. Los suelos pobres contienen poco agua y pocas sustancias. Por eso, las plantas son más abundantes en las zonas con suelos ricos.</p> <p>La temperatura. Cada tipo de planta necesita una determinada temperatura para vivir. Hay plantas que viven en lugares fríos, como los abetos. Otras plantas viven en lugares cálidos, como las acacias, las margaritas y las palmeras. La mayoría de las plantas se desarrollan en temperaturas medias. Por eso en los lugares muy fríos, como las cumbres de las montañas y, en los lugares muy cálidos, como el desierto, viven muy pocas plantas.</p> <p>La luz Todas las plantas necesitan luz para vivir porque la utilizan para fabricar sus alimentos. La mayoría necesitan luz abundante, por eso, en las selvas, donde viven muchísimas plantas, algunas crecen en las ramas de otros árboles para poder alcanzar la luz. Sin embargo, algunas plantas, como los helechos y los musgos, viven en zonas umbrías.</p>

Tabla 5.3. Texto “El petróleo” (leído en una clase de 6º de Primaria) y “Las necesidades de las plantas” (leído en una clase de 4º de Primaria).

¿Qué significa, en estos dos casos concretos, extraer información, interpretarla y revisar el texto? Por supuesto, es difícil decidirlo sin, previamente, tener clara la información que contienen y cómo se organiza, lo que hace necesario un análisis similar al representado en la *Figura 5.4*.

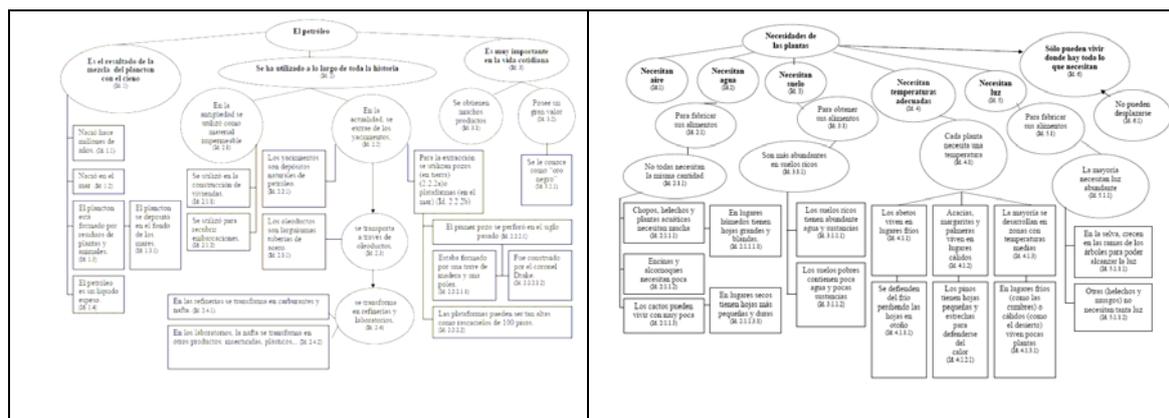


Figura 5.4. Esquemas que representan las ideas y estructura organizativa de los textos “El petróleo” y “Las necesidades de las plantas”.

Ahora sí: ¿qué significa *extraer* la información? Significa seleccionar de entre todas las ideas de estos textos aquellas de mayor importancia según la Figura 5.4 y capturar las relaciones entre ellas. En el caso de “El petróleo”, se trataría de escoger las ideas de mayor nivel de importancia (las encerradas en círculos) y darse cuenta de que, cuando el texto habla de los usos del petróleo, se *contraponen* los actuales con los de la antigüedad, o que lo que se dice con respecto a la actualidad puede ordenarse en una *secuencia* que refleja los tres pasos que deben darse para poder aprovecharnos de este hidrocarburo. En segundo lugar, *interpretar* este texto es, como en cualquier otro, darle significado desde lo que uno sabe (o *viceversa*, dar más significado a lo que ya se sabía): por ejemplo, entender que el petróleo se puede llamar “oro negro” (así se dice en el texto) porque es un elemento de constante presión entre países y un factor altamente relacionado con los precios de muchos productos. Finalmente, si se hace una *lectura crítica o reflexiva* podría señalarse, entre otras cosas, que la división del texto en párrafos es confusa ya que, por ejemplo, un mismo párrafo mezcla lo relacionado con la explotación del primer pozo con una alusión a su gran valor y con el tratamiento que se le da en la actualidad.

El mismo análisis puede hacerse con respecto al segundo texto: “Las necesidades de las plantas”. En este caso, *extraer* la información sería seleccionar las ideas que reflejan cada necesidad (ideas 1, 2, 3, 4 y 5 del mapa), atribuir a esas ideas una relación *parte/todo* (donde cada necesidad es una parte y la vida de las plantas es el todo) y entender *por qué* necesitan cada una de esas cosas (cuáles son las *razones* y qué necesidad explica cada una de ellas: ideas 2.1, 3.1, 4.1 y 5.1). ¿Qué sería *interpretar*? Transformar en algún grado las ideas previas de los alumnos: por ejemplo, si antes se tenía una idea difusa e incompleta de lo que necesita una planta para poder vivir (agua) ver ahora que es necesario que cuenten con un suelo rico, luz... Sólo así podrá entenderse por qué se mueren algunas de las plantas que tenemos en casa después de las vacaciones. Finalmente, hablaríamos de *lectura crítica o reflexiva* si se revisa el grado de comprensión alcanzado o si se evalúan las decisiones tomadas por el autor del texto: ¿son, por ejemplo, todas las necesidades igual de decisivas y necesitan todas el mismo tratamiento dentro del texto?

Por lo tanto, podemos volver al transcurso de las sesiones de lectura y valorar, de acuerdo con estos parámetros, los episodios de Interpretación-Evaluación. El modo

de llevar a cabo este análisis precisa, obviamente, considerar cada uno de los ciclos que componen el episodio. A modo de ilustración, en el fragmento siguiente figuran los primeros ciclos del episodio de Evaluación de la lectura de “El petróleo”².

(5.18)

EPISODIO DE EVALUACIÓN 1

Ciclo 1

Profesor: Bueno, hecha toda la lectura, nos vamos a fijar primero en el segundo párrafo.

A ver, David, ¿podrías decirnos tú cuál es la idea más importante de ese segundo párrafo? ¿Qué crees que es lo principal que dice?

Alumno: Que se ha formado el petróleo del plancton.

Profesor: Antonio, ¿cuál crees tú que es la idea más importante?

Alumno: Yo, que en el fondo de los mares, mezclando el plancton con el cieno se formó el petróleo.

Profesor: Está bien.

Ciclo 2

Profesor: ¿Y podrías entonces, Fernando, decirnos qué es el petróleo?

Alumno: El petróleo es una un líquido espeso que se utiliza para fabricar plásticos, para...

Profesor: No te pregunto para qué se utiliza, sino qué es. En ese segundo párrafo, ¿qué contiene? La idea principal es cómo se forma el petróleo.

Ciclo 3

Profesor: ¿Quién fue la primera persona que perforó un pozo petrolífero?

Alumno: El coronel Drake.

Profesor: El coronel Drake, ¿no?

Ciclo 4

Profesor: Rubén, ¿qué es un oleoducto? ¿Después de lo que hemos leído podrías decirnos qué es un oleoducto?

Alumno: Tuberías de acero.

Profesor: ¿Es suficiente esto para decirnos qué es un oleoducto?

Alumno: No.

Profesor: ¿Qué es, Valeria?

Alumno: Tuberías de acero que llevan desde los pozos hasta las refinerías y así para hacer las cosas.

Profesor: ¿Qué llevan? Transportan...

Alumno: Petróleo

Profesor: Transportan petróleo.

Una vez delimitados los ciclos de la interacción, el primer paso consiste -como ya se indicó en el *Capítulo 2*- en extraer el contenido público que se genera, esto es, las ideas que están siendo compartidas y aceptadas por los distintos interlocutores. Así, en el primer ciclo de este fragmento, el contenido público es: “el petróleo se ha formado en el fondo de los mares al mezclarse el cieno y el plancton”. Sólo cuando un alumno responde aportando esta información el profesor se da por satisfecho, mientras que no ocurre así con la intervención, algo más incompleta, de un primer alumno. Operando del mismo modo, respecto de los ciclos 2, 3 y 4 podría indicarse lo siguiente:

² El ATA de esta lectura es simple y lineal, con un único episodio de lectura y un único episodio de Evaluación: el que ahora estamos considerando.

- *Ciclo 2*: éste es un ciclo frustrado (véase el capítulo anterior) ya que el profesor no está satisfecho con lo dicho por el alumno y, sin embargo, en lugar de repetir la pregunta inicial (que es, por cierto, una repetición de la del ciclo anterior), la abandona. En consecuencia, en este ciclo no se genera ningún contenido público.

- *Ciclo 3*: la profesora y los alumnos se ponen de acuerdo en que “la primera persona que perforó un pozo fue el coronel Drake”.

- *Ciclo 4*: tras varias intervenciones del profesor y los alumnos, el ciclo se cierra cuando se ha generado un contenido que parece ser considerado por todos como una definición aceptable de lo que es un oleoducto (pues esto es lo que pregunta el profesor): “los oleoductos son tuberías de acero que transportan el petróleo desde los yacimientos a las refinerías”.

Si tomamos en consideración estos cuatro ciclos, de entre la gama de procesos antes señalados (extraer información, interpretar y valorar críticamente) aquí sólo podemos decir que se está extrayendo información. De hecho, ésta es la tónica, no sólo de todo el Episodio de Evaluación de esta lectura, sino de casi todas las lecturas que hemos analizado. Leer se reduce a extraer información. Ahora bien, en ese proceso, puede seleccionarse información más o menos relevante y ordenarla (o no) de acuerdo con la lógica del texto. En el fragmento anterior, vemos que se está seleccionando tanto información importante (“el petróleo es la mezcla del plancton y el cieno” se corresponde con la Idea 1 de la *Figura 5.4*) como información mucho más anecdótica (la definición de los oleoductos es la Idea 2.3.1 y la del coronel Drake es la Idea 2.2.2.1.2). Tampoco se hacen explícitas ninguna de las relaciones existentes entre las ideas, por lo que podríamos decir que la información que se extrae ni está seleccionada ni organizada. La misma conclusión puede extrapolarse a todo el episodio: sólo se extrae información (ni se interpreta ni se valora el texto) que no está bien seleccionada ni ordenada, algo que puede verse fácilmente en la *Figura 5.5*, donde, en el esquema conceptual del texto, hemos completado sólo las ideas sobre las que gira el episodio de evaluación en su conjunto y dejado en blanco el resto.

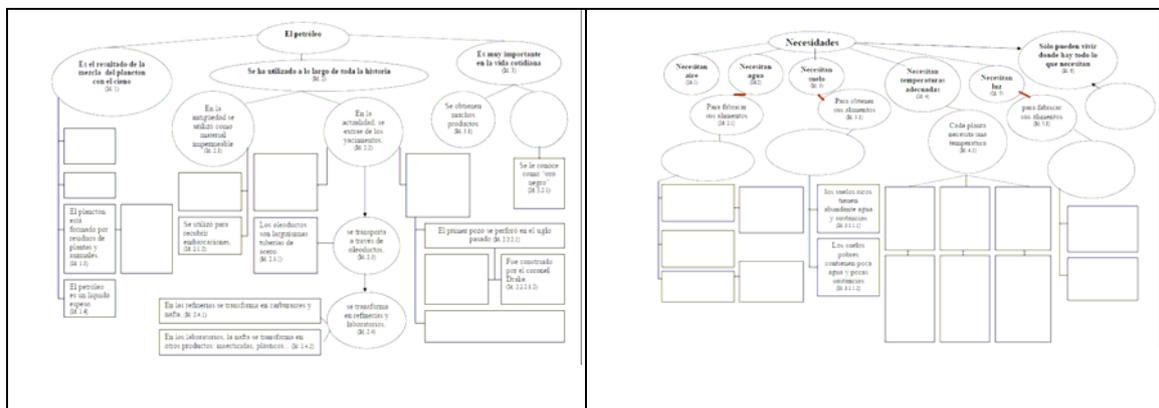


Figura 5.5. Ideas seleccionadas en el Episodio de Evaluación de “El petróleo” y en los Episodios de Interpretación de “Las necesidades de las plantas”. En este segundo mapa, hemos marcado con trazo más grueso aquellas relaciones entre ideas que también son comentadas.

Si analizamos ahora los episodios de Interpretación de “Las necesidades de las plantas”, el resultado es bien distinto³. En primer lugar, la información que se extrae de este texto está mucho mejor seleccionada y ordenada. Podemos ver a la derecha de la *Figura 5.5* que el total de ideas que son comentadas en el conjunto de ciclos que componen los episodios de Interpretación se corresponden, casi exclusivamente, con ideas de alto nivel, mientras que se ignoran casi todas las que ocupan lugares de menor relevancia. Al mismo tiempo, son también comentadas varias de las relaciones que existen entre unas ideas y otras (aquellas que aparecen en la figura con trazo más grueso) confiriendo de este modo al texto y a lo que de él se dice una lógica (en este caso) causal.

En segundo lugar, en “Las necesidades de las plantas” no sólo se extrae información. Ésta también es interpretada: se la dota de significado a partir de lo que los alumnos conocen. Sirva de ejemplo el siguiente extracto, en el que a los alumnos se les interpela para que rellenen una laguna del texto apoyándose en sus conocimientos.

(5.19)

EPISODIO DE INTERPRETACIÓN 8

Ciclo 1

Profesora: A ver..., ¿para qué creéis vosotros que necesitan las plantas el aire. Pensadlo bien. Para hacer una función que habéis dicho antes. (*Algunos levantan la mano*) ¿Sólo saben éstos? Para qué necesitan las plantas... el aire (*Se señala la nariz con el dedo; inspira y expira fuerte*). ¡Manolete! ¡El Aire!, ¿Para qué?

Alumno: Para vivir.

Profesora: Para vivir, pero, ¿para qué?, ¿concretamente, para qué, amigo?... A ver, ¿para qué te parece a ti? Venga... ¿Para qué necesitan los seres vivos el aire?

Alumna: Pues para respirar.

Profesora: ¡Claro, para respirar! ¿Es que las plantas no respiran? ¿Respiran o no respiran las plantas?

Alumnos: Sí.

Profesora: ¡Claro, respiran, como no van a respirar!, si no, se morirían, como cualquier ser vivo. Entonces, el aire, aunque no nos pone ahí el libro, nosotros lo podemos pensar y discurrir. Las plantas necesitan el aire para...

Alumnos: Respirar. (Lo dicen conjuntamente; niños y profesora).

¿Qué imagen se obtiene cuando aplicamos este análisis a todo el corpus? Podemos verlo en la *Tabla 5.4*.

³ Esta lectura posee un ATA compleja con varios ciclos de Interpretación que se entrecruzan con la lectura y otras actividades.

<i>Patrón</i>	<i>¿Se selecciona la información?</i>	<i>¿Se ordena la información?</i>	<i>¿Se interpreta el texto?</i>	<i>¿Se hace una lectura crítico-reflexiva?</i>	<i>Número de lecturas</i>
<i>Patrón 1</i>	No	No	No	No	19 (63%)
<i>Patrón 2</i>	Sí	No	No	No	2 (7%)
<i>Patrón 4</i>	No	No	Sí	No	4 (14%)
<i>Patrón 5</i>	Sí	Sí	No	No	3 (10%)
<i>Patrón 7</i>	Sí	No	Sí	No	1 (3%)
<i>Patrón 8</i>	Sí	Sí	Sí	No	1 (3%)
TOTALES	Sí = 7 (23%)	Sí = 4 (13%)	Sí = 6 (20%)	Sí = 0	30

Tabla 5.4. Análisis de los Episodios de Interpretación/Evaluación del corpus completo. El análisis contenido en la segunda columna (¿Se ordena la información?) sólo se ha aplicada a aquellas lecturas en las que, previamente, la información fue seleccionada, asumiendo que de poco sirve ordenar cuando lo que se ordenan son ideas poco importantes o ideas de todo tipo.

Una vez más hay una notable distancia entre lo que nos gustaría hacer y lo que hacemos: sólo en 7 (el 23%) de las lecturas el contenido público generado en los episodios de Interpretación revela que se privilegian las ideas importantes frente a las de detalle; sólo en torno a la mitad de esas 7 las ideas seleccionadas son además ordenadas y sólo en la mitad de las lecturas con selección y orden encontramos adicionalmente interpretación. Más aún, no hemos encontrado ningún caso en el que se valore críticamente el texto o el proceso de comprensión seguido para interpretarlo. En definitiva, lo que predominan son lecturas en las que no se selecciona lo importante, las ideas que se generan no son organizadas y no se interpreta el texto desde lo que los alumnos conocen. No obstante, entre la opción ideal (no representada por ningún caso) y la imagen opuesta (la predominante), hay algunas situaciones intermedias, aunque menos frecuentes –en general- cuanto más complejas son (véase la *Figura 5.6*).

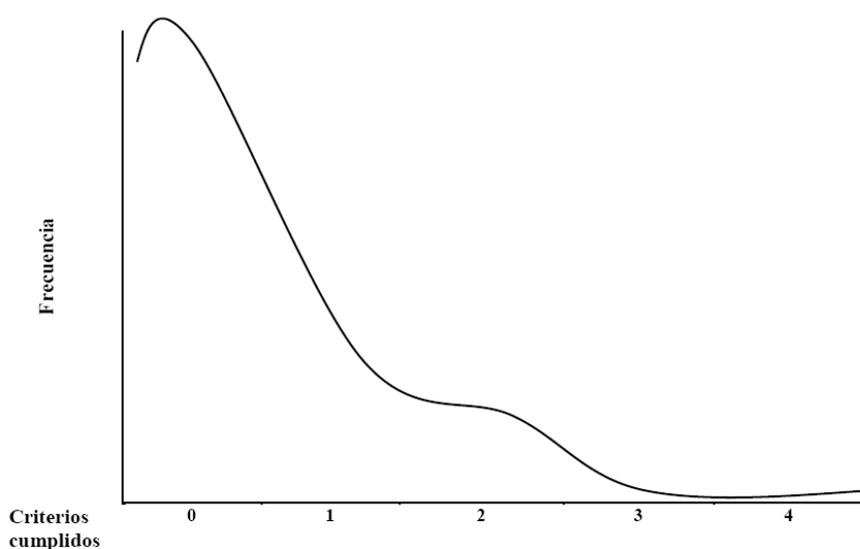


Figura 5.6. Gráfica que refleja el número de lecturas con cero, una, dos, tres o cuatro respuestas afirmativas a las preguntas de la Tabla 5.4. Cuantas más preguntas puedan responderse afirmativamente mayor será la calidad de los episodios de Interpretación.

5. ¿Qué ocurre cuando se va más allá del texto? Revisión de los episodios de análisis de experiencias

Otro episodio relativamente frecuente (presente en el 27% de las lecturas colectivas con las que contamos) es el de Análisis de Experiencias. Este episodio se caracteriza porque, después de haber leído el texto, o a medida que se avanza por él, se repara en pequeñas situaciones cotidianas y cercanas para los alumnos y se intentan explicar desde lo que se está leyendo. En sentido estricto, esto supone conectar el texto con los conocimientos y experiencias de los alumnos, por lo que es un ejemplo particular de lo que hemos definido como interpretación. Ahora bien, en este caso, el centro de atención de la actividad no es el texto, sino esas experiencias y situaciones cotidianas. Por ello, hemos creído más adecuado aislar estos momentos y los ciclos que los componen para agruparlo bajo un nuevo tipo de episodio. Véase a qué nos referimos revisando el fragmento siguiente, perteneciente también a la lectura “Las necesidades de las plantas”.

(5.20)

Ciclo 1

Profesor: A ver, y yo ahora os voy a decir una cosa que me ha pasado a mí este fin de semana. No sé si os habrá pasado a vosotros. Yo tengo una rosa en casa, sola la rosa, ¿eh?, que la compré, y la metí en un vaso de agua y estaba preciosa, cuando la puse, ¿eh?, y sólo en agua, y a los..., al día y medio ya estaba... (Todos los niños están muy atentos; se escucha decir: marchita)

Profesor: Mustia, marchita, ajada. Si esa rosa, estuviera en el rosal, ¿vosotros creéis que, en dos días, ya se habría secado?

Alumnos: ¡No!

Ciclo 2

Profesor: No, no, a ver, ¿por qué?

Alumno: Porque el suelo contiene otras sustancias.

Profesor: Además de agua. Y yo sólo le eché agua, ¿eh? Y entonces, se me ha marchitado muchísimo más pronto que si le hubiera echado alguna cosa más, que también, me han dicho a mí: si le echas no sé qué en el agua te dura más, es por eso, ¿vale?

En este fragmento, el texto ha quedado en un segundo plano y lo importante es encontrar una explicación –claro está: fundamentada en el texto- a la situación descrita por la profesora. El objetivo es por tanto ligeramente distinto al que caracteriza los episodios de Interpretación. Igualmente, el modo en el que se organiza la interacción tiende a ser diferente. En el momento en el que los profesores buscan experiencias concretas que los alumnos puedan conocer, éstos son capaces de hacerse cargo, en algún grado, de la marcha de los acontecimientos, lo que puede manifestarse por el paso de estructuras de participación clásicas (IRE o IRF: véase el capítulo anterior) a otras más abiertas. Por ejemplo,

(5.21)

EPISODIO DE ANÁLISIS DE EXPERIENCIAS 3

Ciclo 3

Profesora: (Un niño levanta la mano) Dime.

Alumno: Que yo un día me traje unas plantas del pueblo y las traje aquí y las dejé y medio ahí puestas pero, en seguida...

Profesora: Se marchitaron (el niño asiente con la cabeza). Sin suelo, no tenían ni agua, ni otras sustancias, ¿eh? ¡Y entonces, por eso se te marchitaron en seguida!

Ciclo 4

Profesora: (*Otra alumna levanta la mano*) A ver, Isabel.

Alumna: Que hace unas semanas, una amiga de mi madre le trajo muchas rosas y plantas, entonces mi madre las metió en un vaso con agua.

Profesora: Lo que hacemos siempre... Con agua sólo.

Alumna: Y a los dos días se marchitaron.

Profesora: Se marchitaron. Bueno, de eso todos sabemos.

En este segundo fragmento, con el que se cierra este episodio de Análisis de Experiencias, son los mismos alumnos quienes recuerdan situaciones vividas relacionadas con el texto y se las presentan a la profesora, que es quien ofrece una explicación basada en lo leído. Es como si, en este punto, los papeles de cada participante se hubieran invertido, algo difícil de encontrar en el resto de episodios.

Desde un punto de vista teórico, esperaríamos que las experiencias analizadas sirvieran para pensar *con* las ideas más relevantes del texto y, al hacerlo, experimentar que esos contenidos son útiles más allá del contexto de lectura y del aula. Esto depende, principalmente, de dos variables: por un lado, han de retomarse experiencias directamente relacionadas con lo esencial del texto y, por otro lado, han de presentarse de manera problemática, como portadoras de algún interrogante. Estos dos elementos (*relevancia* y *problematicidad*) están presentes en los fragmentos anteriores de “Las necesidades de las plantas”: la profesora obliga a los alumnos a pensar con la idea de que el suelo tiene nutrientes (una idea nada anecdótica dentro del texto) y, además, presenta la situación que ha vivido como un hecho para el que es preciso buscar una explicación. Lo mismo podemos decir del fragmento siguiente, en el que, según se lee un texto sobre los ríos de las tres vertientes de España, se pregunta por qué el Ebro es tan caudaloso: lo importante del texto es la relación existente entre el clima de cada vertiente y el caudal de los ríos (es por tanto una pregunta relevante) y la tarea se presenta como un pequeño enigma que hay que resolver (esto es, posee un carácter problemático).

(5.22)

Profesor: ¡Fijaros en el mapa, Irene, fijaros en el mapa de España, y ved vosotros dónde surge el Río Ebro! ¿Por qué puede ser el más caudaloso... el río Ebro, más que los otros ríos de la vertiente, como el Júcar, el Turia o el Segura?

Alumna: Porque... el río Ebro llega más... más...

Profesora: Fijaros en los afluentes...

Alumna: Que lleva más Afluentes.

Profesora: Eh..., ¿de dónde...?, ¿os acordáis el clima que tenía de donde nacen los afluentes del río Ebro?

Alumnos: ¡Sí!

Profesora: ¿Qué clima tenían?

Alumna: Hmm. No sé.

Profesora: ¡Pero mira dónde nacen! Mira, ¿dónde nacen los afluentes y qué clima puede tener esa zona?, ¿clima de...

Profesora y Alumnos: Montaña.

Profesora: Y el clima de montaña decíamos que era bastante más lluvioso, donde llovía más. ¿De acuerdo?

Pero no siempre es así. En algunos de los episodios de Análisis de Experiencias se invita a los alumnos a pensar *con* ideas que ocupan un pequeño lugar en el conjunto del texto: esto es, se cumple con el principio de *problematicidad* pero no con el de *relevancia*. Por ejemplo, el extracto siguiente está tomado de una lectura colectiva de un texto en el que se explica qué se entiende por Revolución Industrial, dónde y cuándo se produjo, qué la permitió y cómo afectó a la organización del trabajo. La división social de la época es, en este texto, algo tangencial y, sin embargo, sobre este asunto gira la pregunta que el profesor formula a sus alumnos.

(5.23)

Profesor: Con esa misma nomenclatura nos referimos nosotros a las clases sociales actuales. Y, en este caso, pues eso, cada uno de nosotros podría decir pues a ver nosotros, mi familia estaría en la clase alta, o estaría en la clase media, o estaría en la clase baja. Entonces, ¿dónde estarían vuestras familias, la mayoría?

Alumnos: En la clase media.

Profesor: En la clase media, naturalmente. Bueno, pues ya, eso surgió de la revolución industrial por lo tanto, esto serían consecuencias.

En otros casos ocurre lo contrario: se cumple el principio de *relevancia* pero no el de *problematicidad*. Y podríamos decir que, cuando eso ocurre, los alumnos no tienen la oportunidad de pensar *con* las ideas del texto, dado que aquí las vivencias personales se presentan como ejemplos de lo que el texto dice y no como problemas que resolver. A modo de ilustración, podemos observarlo en el fragmento siguiente. Se está leyendo un texto sobre los climas de España. Por lo tanto, entender que una de las diferencias entre unos climas y otros es el contraste de temperaturas, es de gran relevancia pero, en lugar de plantear alguna situación irresuelta al respecto, el profesor – con la ayuda de sus alumnos- ofrece simples ejemplos de las diferencias de temperatura en distintas zonas del país.

(5.24)

Profesor: ¿Qué pasa en Extremadura en verano?, que tenemos 39°. ¿Qué pasa en invierno? Que tenemos 7°. ¿Eh?

Alumnos: Sí.

Profesor: ¿Qué pasa en verano y en invierno, por ejemplo, en el Norte de España? Pues que en verano a lo mejor hay 23° y en el invierno pues a lo mejor hay... vamos a poner...13°, ¿eh? ¿Qué diferencia es mayor? Aquí, ¿no? Hay más diferencia.

Alumnos: Sí.

Profesor: Porque son más... ¡Tiene más contrastes! ¡Mucho calor, mucho frío! ¿Y en el norte?

Alumnos: ¡Poco calor, poco frío!

Profesor: ¡Poco calor, poco frío!, ¡sin contraste! ¿De acuerdo?

Alumnos: Sí.

Finalmente, como era de esperar, hay episodios en los que no está presente ninguno de los dos principios: ni se revisan experiencias relevantes desde el punto de vista de la lógica del texto, ni se plantean como problemas cuya solución está en lo

leído. Así, en la lectura “El suelo”, el profesor aprovecha para hacer a los alumnos recordar algunas canteras que conocen. Pero se pierde la oportunidad de vincular esta experiencia con lo importante dentro del texto (que la extracción de minerales es uno de los usos del suelo) y de que los alumnos usen lo que están leyendo para entender alguna situación particular.

(5.25)

Profesor: Cuando fuimos a Pamplona de excursión a la audición musical, ¿os acordáis que pasamos y todos: “mira canteras”? ¿No os acordáis que vimos muchas canteras, que vimos como mucho polvo? Hay una montaña que tiene como varios agujeros... ¿no os acordáis?

Alumno: Sí.

Alumno: Yo sí.

Alumno: Yo no.

Profesor: Son canteras.

Alumno: ¡Ah, sí!

Profesor: Bueno pues, cuando subáis a Pamplona, a ver si os fijáis en las canteras que hay. Ya veréis Donde hay bastante polvo ... Son unas gaveras, ¿no? Son sitios donde... bien están en ... para la construcción. Seguimos.

Más allá de estos ejemplos, cuando aplicamos este análisis a las ocho lecturas con episodio de Análisis de Experiencias, el resultado es el ofrecido en la *Tabla 5.5*. En ella puede observarse que, aunque el número de lecturas es aquí poco representativo, los dos principios están ausentes en varias lecturas, pero también hay algunos casos que constituyen buenos ejemplos de lo que hemos considerado ideal, así como situaciones intermedias. Esto describe, una vez más, toda una gama de distancias entre lo que se hace y lo que se puede hacer.

Tipo de episodios de Análisis de Experiencias	Número de lecturas
Patrón 1. Se analizan experiencias no relevantes ni problemáticas	3
Patrón 2. Se analizan experiencias no relevantes pero problemáticas	1
Patrón 3. Se analizan experiencias relevantes pero no problemáticas	2
Patrón 4. Se analizan experiencias relevantes y problemáticas	2
TOTAL	8

Tabla 5.5. Valoración de las ocho clases con Episodio de Análisis de Experiencias teniendo en cuenta los principios de relevancia y problematicidad

Si trasladamos estos datos a una figura que muestre la frecuencia con la que se da cada patrón posible volvemos a obtener ese perfil, ya tan habitual, que caracteriza los procesos de aprendizaje complejos y exigentes (aunque aquí no es tan acusado como en otras ocasiones): a mayor complejidad menor representatividad.

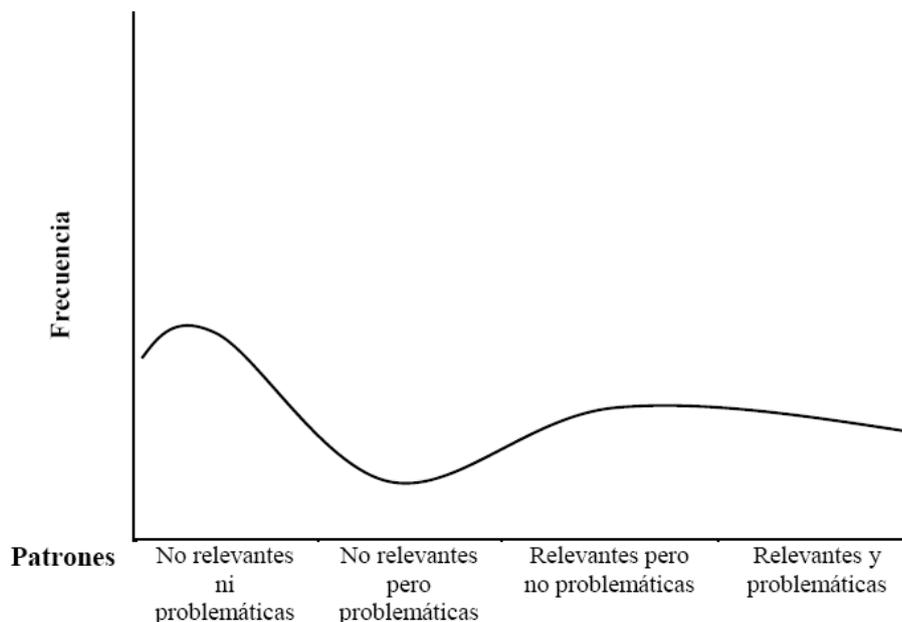


Figura 5.7. Número de lecturas que contienen cada uno de los patrones detectados en el episodio de Análisis de Experiencias al ser valorados en función de los principios de relevancia y problematicidad.

6. ¿Qué ocurre cuando se ordenan las ideas del texto? análisis de los episodios de elaboración del mapa conceptual

Hemos dejado para el último apartado uno de los Episodios que, aparentemente nos pueden suscitar más relación con la comprensión de un texto y que tiene una presencia importante en nuestro corpus: un 24%.

Ambas tareas, resumen y elaboración de mapas conceptuales, aunque con las diferencias que veremos a continuación, son presentadas en las aulas como tareas semejantes. Así, para los profesores, se trata de momentos dedicados a resaltar lo más importante del texto, bien oralmente, por escrito o en forma gráfica. Esto es, cuando nos fijamos en el modo en que introducen ambas tareas, e incluso en el desarrollo de las mismas, podemos comprobar que se resume y se hacen mapas conceptuales para que los alumnos se queden con lo esencial. En cualquier caso, y más allá de lo que se pueda deducir de las palabras que emplean los profesores durante la interacción, los Episodios de Resumen y de Elaboración de Mapa Conceptual pueden entenderse como tareas bien diferenciadas si nos atenemos a lo que hemos tratado en los primeros capítulos. En un caso estaríamos hablando de identificar las ideas fundamentales o resumir, mientras que en el otro nos estaríamos refiriendo a descubrir los vínculos relacionales que se dan entre ellas o esquematizar.

Comencemos por la concepción de los profesores a la que nos acabamos de referir y que se desprende de la forma de actuar en los Episodios dedicados a la elaboración de Resúmenes y Mapas Conceptuales. Veamos para ello una interacción que representa con bastante fidelidad lo que ocurre en el total de Episodios de los que disponemos.

(5.26)

Profesor: Vamos a hacer un mapa conceptual en él vamos a recoger la información más importante que hemos extraído de las lecturas de las páginas 8 y 9. Nos va a servir de resumen de todo lo que hemos visto y para localizarlas las ideas principales

Como vemos, el profesor no establece diferencias importantes entre resumen y mapa conceptual, es más, prácticamente equipara ambas tareas. El resumen y el mapa conceptual sirven para recoger y localizar las ideas fundamentales.

Más allá de las ideas que manifiestan los profesores cuando elaboran resúmenes y mapas conceptuales, podemos apreciar diferencias entre sus formas de comportarse. En concreto, hemos podido diferenciar tres formas básicas con diferencias sutiles en cada caso. En la primera de ellas, el profesor retoma, con la ayuda de sus alumnos, todas las ideas que han aparecido durante la lectura del texto. En sentido estricto podríamos decir que se trata de una evaluación más, si no fuera porque suelen aparecer, precisamente, tras Episodios de Evaluación y con la intención de retomar la ideas fundamentales del texto. En la segunda, las ideas fundamentales que se retoman se tratan de organizar de forma gráfica. Como veremos, en estos casos, no siempre el orden que se impone a las ideas responde a principios retóricos relevantes. Por último, en el tercero de los comportamientos identificados, el profesor no solo retoma la ideas fundamentales y trata de darles un orden sino que, este orden refleja las conexiones más importantes que se dan entre las ideas del texto. En el primer caso estamos hablando de resumir, en el segundo de organizar gráficamente y, en el tercero, de representar las relaciones entre las ideas del texto. A continuación presentamos ejemplos de cada uno de ellos.

Vamos con el primero de ellos:

(5.27)

Profesor: Ahora vamos a hacer nuestro resumen. Abrimos el cuaderno y lo primero copiamos el título de la lectura. Vamos a ver si nos acordamos de lo más importante que hemos dicho en el primer párrafo. La primer idea es: ¿qué es la nutrición?

En este caso, el profesor resume el texto sin reparar en el orden que puedan tener las ideas. Se trata simplemente de retomar las ideas fundamentales del texto y escribirlas en el cuaderno. El único orden que se impone al material es el que viene determinado por la distribución del texto en párrafos. De este modo, las ideas se van agrupando en párrafos a modo de listado de ideas fundamentales.

En el siguiente ejemplo veremos un primer intento por dotar de una estructura interna a las ideas. El profesor y sus alumnos están elaborando lo que el propio profesor denomina Mapa Conceptual. En realidad lo que está haciendo es organizar gráficamente las ideas.

(5.28)

Profesor: Pensamos un poco en lo que hemos dicho sobre la hidrosfera, que vamos a subdividirlo en tres apartados y vamos precisando lo que tenemos que poner en cada apartado. En el primer apartado ponemos qué es la hidrosfera. ¿Qué pondríamos ahí Rubén?

Alumno: Es la masa de agua que hay en la tierra.

Profesor: Es el conjunto de masas de agua que hay en la tierra. Eso está subrayado en el texto. ¿Cuál es el apartado que viene a continuación? María

En el fragmento, el profesor retoma las ideas y trata de darles un orden. Aunque el orden de las ideas no va más allá de subdividir uno de los apartados del propio texto enumerando las ideas fundamentales que lo componen, bien podríamos decir que se trata de un primer intento. A esto hay que añadir que el discurso es acompañado de la presentación en la pizarra de un gráfico en el que se representa esta subdivisión de las ideas.

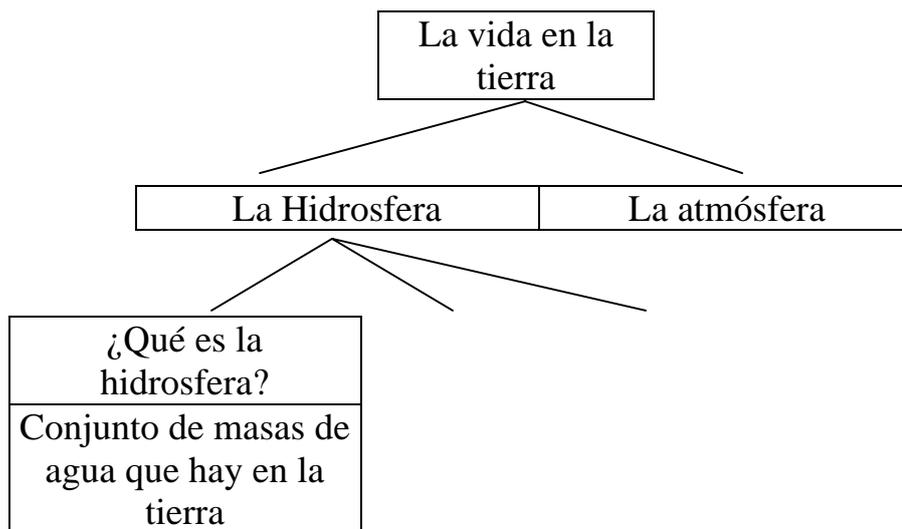


Figura 5.8.

En realidad, el orden aparente que se le pretende dar a las ideas es una simple representación gráfica de las mismas.

Por último, nos encontramos con formas de actuar en las que una vez retomadas las ideas fundamentales estas se ponen en relación. En el ejemplo que presentamos a continuación el profesor va elaborando lo que él denomina un mapa conceptual. Concretamente, va encadenando una serie de Episodios de Lectura con otros tantos Episodios de Interpretación y entre ambos Episodios va construyendo con sus alumnos un mapa conceptual en la pizarra.

(5.29)

Profesor: Si tu vieras que hacer un esquema de este tema: ¿qué idea es la que me han plasmado en este primer párrafo?. ¿Sabrías decirnos qué dice este primer párrafo?. Intenta ser lo más breve posible, lo más conciso...

Como todos los Episodios que estamos revisando, el profesor comienza recuperando las ideas fundamentales del texto. Tras un breve intercambio el profesor vuelve a tomar la palabra al tiempo que va escribiendo en la pizarra:

(5.30)

Profesor: Luego, fíjate en este trocito que tú has leído ¿qué cambios tan importantes afloran ya?. Primer diferencia es que primero trabajaban a mano, es decir, tejían a mano: eran preparados, hilados, teñidos y finalmente tejidos. Todo eso imagináis para hacerlo a mano. En cambio ahora, con la revolución industrial lo hacen con máquinas. Además ,otra diferencia importante es que aquí dicen que trabajaban en sus casas, en pequeños talleres, con pequeños grupos de personas y ahora van a trabajar en fábricas.

Efectivamente, el profesor ya no se limita a enumerar ideas como en los ejemplos anteriores. Ahora pone en relación unas ideas con otras y lo hace hablando de diferencias entre la formas de trabajar antes y después de la Revolución Industrial. Quizá, alguien podría pensar que se trata, exclusivamente, de una forma peculiar de expresarse. Sin embargo, poco más adelante oímos decir lo siguiente:

(5.31)

Profesor: ¿Cómo pondríamos esto? ¿estaríamos hablando de consecuencias o como han dicho por ahí de características? ¿mejor consecuencias ó características de la Revolución Industrial?... consecuencias porque quiere decir que a raíz de ese conjunto de cambios de pasar de la máquina de vapor a la aparición de muchas máquinas, pues ocurre que ya no se trabaja a mano sino que se trabaja a máquina, ya no se trabaja en talleres sino que se trabaja en fábricas, ya no se vive tanto en el campo sino que mucha gente se va a vivir a las ciudades, con lo cual las ciudades toman una gran importancia.

Ya no sólo habla de relaciones entre las ideas sino que incorpora a sus alumnos a la discusión sobre la forma de organizarse las ideas: *¿estaríamos hablando de consecuencias o como han dicho por ahí de características?* En este caso, el mapa conceptual de la pizarra refleja que las ideas se relacionan entre ellas de forma causal.

En resumen, en el gráfico que presentamos a continuación se muestra la presencia de cada uno de estos comportamientos en el conjunto de nuestro corpus.

Resumen	Organizar gráficamente	Representar las relaciones
3	2	2

Figura 5.9.

7. Cuál es la distancia

En este capítulo hemos analizado algunos de los Episodios más representativos que aparecen en lo que venimos denominando lecturas colectivas: los episodios de planificación, de activación de conocimientos previos, de interpretación evaluación, de análisis de experiencias y de resumen y elaboración de mapas conceptuales.

Evidentemente, la distancia que media entre lo que se hace y lo que se podría llegar a hacer no es la misma en cada Episodio. Así, nos encontramos con Episodios en los que el hipotético ideal no está tan alejado de lo que los profesores ya hacen, mientras que en otros casos la distancia resulta mucho mayor. Por ejemplo, si nos referimos al Episodio de Activación de Conocimientos Previos nos encontramos con que un buen número de profesores conectan los conocimientos previos de sus alumnos con los contenidos que se van a tratar en el texto, por lo que el Episodio se aproxima a lo que podríamos

considerar como ideal. Sin embargo, hay otros casos en los que la distancia entre ambos extremos parece mucho más amplia. Por ejemplo, lo que los profesores hacen en los Episodios de Planificación y lo que podemos llegar a imaginar que podrían hacer es en este caso mucho mayor. Como hemos visto, un buen número de las lecturas colectivas que hemos analizado carecen de Episodios dedicados a la Planificación, cuando desde el principio hemos entendido que la lectura debe responder a un proyecto que la guíe. Del mismo modo, son muy pocas las interacciones en las que el profesor propone a los alumnos una guía para el texto en la que un problema sea el que vertebre su lectura.

Por otro lado, hay Episodios en los que las tipologías encontradas nos hacen pensar en una distancia no tan explícita entre lo que se hace y lo que se podría hacer. Por ejemplo, la presencia de los Episodios de Resumen y elaboración de Mapa Conceptual no muestra un patrón predominante, algo parecido a lo que ocurre en los Episodios de Análisis de Experiencias. En cualquier caso, estos Episodios no tienen una presencia tan importante en el corpus como el resto de los Episodios a los que nos acabamos de referir, por lo que puede ser este motivo el que nos impida ver esa diferencia. En cualquier caso, siempre se podría argumentar teóricamente un punto de partida y uno de llegada. Por ejemplo, en el caso del Episodio de Resumen y elaboración de Mapa Conceptual, las diferencias que existen entre resumir, organizar y relacionar, nos pueden ayudar a imaginar caminos por los que los profesores vayan transitando desde los más simple a lo más complejo.

En última instancia, estas diferencias entre unos Episodios y otros nos hacen pensar en que los profesores presentan distintas sensibilidades a la hora de organizar las sesiones de lectura conjunta. Esto es, a la distancia que media entre lo que se hace en un determinado Episodio cabría añadir la distancia que existe entre unos Episodios y otros. Así, nos encontramos con que para los profesores hay Episodios que son muy relevantes y, además, se manejan con una cierta soltura en su puesta en escena; por ejemplo los dedicados a activar conocimientos previos. Y, por el contrario, hay otros, que no les resultan tan evidentes y, además, cuando los abordan no lo hacen de un modo tan estratégico como cabría hacer.

Por supuesto, como ya decíamos en el capítulo anterior, sólo aquellos cambios que resulten verosímiles nos permitirán salvar con éxito la distancia entre unas formas de actuar y otras. La cuestión fundamental para nosotros es que para poder imaginar cambios que sean factibles de aplicar y, por tanto, sean verosímiles, se deben fundamentar en lo que los profesores ya hacen y el recorrido que les queda por recorrer hasta llegar a formas de actuación más complejas.

Capítulo VI

Qué ayudas se presta a los alumnos en el desarrollo de las tareas.

1. Introducción
2. El valor de las ayudas: una primera aproximación
 - 2.1. Primera comparación: Patrón 7 (buena calidad, organización compleja y alto nivel de participación) vs Patrón 1 (baja calidad, organización simple, bajo nivel de participación)
 - 2.2. Segunda comparación: Patrón 7 (buena calidad, organización compleja y alto nivel de participación) vs Patrón 6 (buena calidad, organización compleja y bajo nivel de participación)
3. Una taxonomía de ayudas
4. El valor de las ayudas: análisis experimental de su importancia

1. Introducción

Formas (patrones de interacción) y contenidos (conceptos elaborados) juntos nos ayudan sin duda a entender lo que ocurre en esas lecturas de textos en el aula que estamos analizando. Sin embargo, aún nos falta por detallar un aspecto ya anticipado y que es decisivo para obtener una imagen completa de lo que acontece durante este tipo de actividad: qué papel juegan los alumnos en engendrar esos planes, resúmenes o comprensiones que van emergiendo paso a paso (esto es, ciclo a ciclo y episodio a episodio) a lo largo de la actividad. Esta misma cuestión, sólo que divisada desde el otro lado, suena de esta otra manera: ¿qué ayudas dan (o quizás sería mejor decir: tienen que dar) los profesores para que los alumnos contribuyan a confeccionar esos planes o a elaborar esas ideas y resúmenes. Dado el carácter interactivo de estas actividades, el grado o nivel de responsabilidad que finalmente asuma un alumno depende del número y, especialmente, del tipo de ayudas que reciba del profesor.

Ésta es la tercera de las dimensiones por las que estamos interesados. Una dimensión que, como las otras dos que hasta ahora hemos desarrollado, tiene un componente descriptivo: identificar y tipificar las ayudas; y otro interpretativo: entender cuál es su papel en el proceso.

Pero aquí contamos con dos marcos teóricos para captar el sentido de las ayudas y no con uno sólo, como ocurría con las otras dos dimensiones tratadas en los capítulos precedentes. El primer marco teórico, y también el más obvio, es el cognitivo, ya que esas ayudas cobran su auténtico valor cuando se ponen en relación con los procesos cognitivos y emocionales que se movilizan con su concurso. Esto quiere decir que sin tales ayudas sería poco probable que, por ejemplo, un alumno pudiera “seleccionar” una determinada idea global (como vimos que ocurría en el extracto 4.1 del *Capítulo 4*) o que otro pudiera concebir que cierta meta es deseable. Esto supone dar por hecho que tanto seleccionar las buenas ideas como idear un plan no son procesos “fáciles”, sino muy exigentes cognitivamente y emocionalmente en la medida en que atentan contra las limitaciones atencionales, de memoria, motivacionales y volitivas que han sido muy bien documentadas como

características de los seres humanos. En otras palabras, sin un modelo que detalle (1) las *operaciones implicadas* en comprender (seleccionar, interpretar, revisar), auto-regularse cognitiva y emocionalmente o reflexionar y (2) las *dificultades* que hay que vencer para llevar a término cada una de esas complejísimas actividades, no podemos calibrar el impacto potencial de las ayudas proporcionadas ni entender, por tanto, su sentido.

Además, las ayudas prestadas pueden ser interpretadas dinámicamente desde un marco sociocultural. Esto es, como apoyos transitorios gracias a los cuales los aprendices pueden sortear sus limitaciones sin renunciar a participar en actividades potencialmente significativas. De esta manera, alumnos que dedicarían todos sus recursos a reconocer las palabras escritas y que carecen de conocimientos apropiados sobre el contenido de los textos y sobre el modo como éstos están organizados, pueden, no obstante, subirse a los hombros de sus profesores y experimentar lo que supone comprender, regularse o tomar conciencia de lo que uno está haciendo. Esa ayuda proporcionada –ese préstamo de conciencia- puede ser a la larga interiorizado; y entonces, el alumno puede tratarse a sí mismo –concederse - esas ayudas que, de momento, le vienen de la mano de su profesor. Así que podemos imaginarnos que un estudiante que ahora contesta preguntas en sucesivos IRF, llegue -más adelante- a formularlas a otro alumno o al propio profesor (lo que supondría en ambos casos crear una estructura de participación de carácter simétrico) y, en un momento postrero, formularlas a sí mismo. De la misma manera, ese mapa conceptual iniciado y sostenido por la paciente labor de un profesor puede acabar formando parte del arsenal de recursos con los que cuenta el alumno; o finalmente, esa *lectura retrospectiva de logros* que el profesor propone a sus alumnos para que reconozcan en su pasado experiencias exitosas -justo cuando alguno de ellos tendería, quizás, a no encontrar ninguna- puede acabar formando parte de las rutinas de afrontamiento de cualquier situación problemática.

Naturalmente, y como ya ha sido insistentemente repetido, se trata de emplear esos marcos no tanto para transformar la realidad como para “leerla” o entenderla. Esto es, debemos reiterar que el uso que hacemos de los dos marcos teóricos empleados por separado o conjuntamente, como aquí iremos haciendo, es triple:

- a) nos ayudan a volver relevante lo que de otra manera nos parecería trivial;
- b) nos permiten hacer inteligible las acciones de los profesores (por ejemplo: por qué pueden darse a veces tantas ayudas y en otras ocasiones tan pocas),
- c) y finalmente, los marcos teóricos nos ayudan a sopesar la distancia que media entre lo que se dice y se hace, e identificar toda la gama de situaciones intermedias que somos capaces de documentar.

2. El valor de las ayudas: una primera aproximación.

Desde luego, no es muy difícil apreciar que hay muchas diferencias entre unos ciclos y otros respecto del papel que juegan el profesor y los alumnos en su transcurso. Considérense como botón de muestra los siguientes tres fragmentos que provienen de otras tantas lecturas. Aquí están los dos primeros:

(6.1)

1 **Profesor:** Leemos en alto “La organización de la localidad”.

2 Diego, empieza.
 3 **Alumno:** José ha invitado a Lola a las fiestas de su localidad. Son fiestas muy
 4 bien organizadas. En una localidad, además de las fiestas, se organizan otros
 5 asuntos como la limpieza. De la organización de esas tareas se encarga el
 6 Ayuntamiento. El Ayuntamiento lo forman las personas encargadas de
 7 organizar la localidad.

(6.2)

1 **Alumnos:** Ahora nos queda la luz.
 2 **Profesor:** Ahora nos queda la luz.
 3 ¿A ver, a quién le toca leer ahora? A Antonio.
 4 **Alumno:** (Leyendo) Todas las ...
 5 **Profesora:** ¡Alto!, ¡alto!, ¡todos atentos!
 6 **Alumno:** (Leyendo) Todas las plantas necesitan luz para vivir porque la utilizan para
 7 fabricar sus alimentos. La mayoría necesitan luz abundante; por eso, en las selvas,
 8 donde viven muchísimas plantas, algunas crecen en las ramas de otros árboles para
 9 poder alcanzar la luz. Sin embargo algunas plantas, como los helechos y los musgos,
 10 viven en zonas umbrías.
 11 **Profesora:** Vale.

Ambos ciclos¹ forman parte de lo que hemos denominado episodios de Lectura en Voz Alta, en los que el profesor encomienda a un alumno leer un determinado párrafo o párrafos. Si consideramos el papel del alumno en ambos fragmentos no será difícil concluir que es el mismo respecto de su ocupación más visible: leer con precisión lo que le corresponde. No puede decirse esto del profesor. En (6.2), antes de que el alumno inicie su andadura, la profesora proporciona dos ayudas: la primera consiste en identificar –en realidad lo que hace un alumno previamente- el tema sobre el que va a tratar el párrafo asignado; con la segunda, que es más relevante para lo que sigue, recuerda “cómo deben leer” los párrafos: “todos atentos”, les dice mientras hace un gesto acorde con semejante demanda. Ambas ayudas –es muy importante retener este punto para lo que sigue- no forman parte de la respuesta o de la acción que el alumno se dispone a emprender: leer en voz alta con precisión; pero quizás sí orientan al alumno a realizarla. Nada de esto encontramos en el primer fragmento, en el que el alumno se dirige a realizar su contribución desnudo de apoyos. Digamos para concluir que en ambas lecturas el alumno lo hace igual de bien, pero en la segunda cuenta con ayudas que, si sirven de algo, es para orientar o regular la acción del alumno.

Veamos ahora el tercer ejemplo:

(6.3)

Ciclo 1

1 **Profesor:** A ver, entonces, vamos a empezar con una lectura que yo sé que a todos
 2 os gusta mucho que se llama El lobo, en la página 59. Bien. Empieza a leer
 3 Victoria.
 4 **Alumno:** Tiene el cuerpo flaco y delgado, pero sus patas son largas y fuertes para
 5 correr y luchar. Las orejas las lleva siempre erguidas, como preparadas para oír los
 6 ruidos o el paso de cualquier animal.
 7 **Profesor:** A ver, erguidas quiere decir que las orejas las lleva en alto, son

¹ No estará de más resaltar que el análisis de las ayudas es un análisis en el interior de los ciclos. En este capítulo, por lo tanto, la Unidad de Análisis en la que vamos a situarnos casi con exclusividad son los ciclos comunicativos.

8 puntiagudas, ¿de acuerdo?

Ciclo 2

9 **Profesor:** Sigue por favor

10 **Alumno:** A lo largo del día pasa mucho tiempo en su guarida, que puede ser

11 cualquier cueva o agujero en las rocas. En ocasiones de...

12 **Profesor:** Da, da.

13 **Alumno:** ...da fuertes ae...lli...dos...

14 **Profesor:** Aullidos.

Un análisis somero del segundo ciclo del fragmento (6.3) nos lleva a un paisaje inicialmente similar al del fragmento (6.1): el alumno se adentra en la lectura sin contar con ninguna indicación. Sin embargo, el profesor interviene en dos ocasiones para corregir dos palabras que han sido leídas de forma indecisa o errónea: “da” y “aullidos”. Estas ayudas son muy diferentes de las que proporcionaba el profesor en (6.2), pues aquí sí forman parte de la acción de leer con precisión, en el sentido de que las palabras *da* y *aullidos* se han pronunciado bien gracias a las correcciones (ayudas) proporcionadas por el profesor.

Así pues, tenemos un caso donde no hay ningún tipo de ayudas (6.1): al alumno se le pide que lea un párrafo y él lo hace. Un segundo caso (6.2) en el que se le recuerda cómo debe leer antes de emprender una lectura que, por lo demás, acaba siendo tan exitosa como la primera. Y un tercer fragmento en el que no se le da al alumno guía alguna, pero sí ayudas correctivas ante dos fracasos parciales. Además, en (6.2) hemos dicho que las ayudas orientan la acción de leer con precisión pero no forman parte de esa misma acción, mientras que en (6.3) las ayudas proporcionadas sí forman parte de la acción final de pronunciar correctamente las palabras del párrafo “da” y “aullidos”. Decimos entonces que las del primer tipo sirven para regular u orientar la acción o la respuesta de los alumnos pero no forman parte de ella: son ayudas externas o regulatorias; mientras que en el segundo caso son parte de la respuesta final que se da por buena y las denominamos, por eso mismo, ayudas internas (y para mayor precisión, ayudas de contribución a la tarea). Consecuentemente, podemos argumentar que las ayudas regulatorias no reducen el nivel de participación del alumno en generar la respuesta o la acción correcta, mientras que, cuando son internas, ese nivel desciende inevitablemente: cuantas más ayudas reciba, menor ha de ser su nivel de participación (véase más adelante con más detalle).

Una cuestión adicional y muy importante es si las ayudas proporcionadas son o no necesarias. Desde luego, el alumno del ciclo (6.1) no echa de menos ayuda alguna para leer con precisión. Con respecto al alumno del ciclo (6.2) no podemos estar seguros de lo que hubiera pasado si no se le recuerda que debe poner la máxima atención. Y del alumno (6.3) cabe especular sobre lo que hubiera ocurrido si ese recordatorio hubiera precedido su turno de lectura: quizás una ayuda externa hubiera evitado tener que dar después ayudas internas o quizás, y esto es más que probable, esos errores u otros semejantes hubieran surgido en cualquier caso. La moraleja de esta reflexión es que sin considerar los resultados obtenidos (y los procesos implicados en ellos), no es posible entender el sentido y valor de una ayuda.

Esta misma reflexión es importante si nos planteamos el efecto de las ayudas sobre la comprensión (y no sólo sobre la decodificación del texto). De nuevo, podemos especular que si en (6.1) no se proporcionan apoyos es porque *ya* no son necesarios: el alumno sabe – “ha interiorizado” las ayudas de (6.2)- y, consecuentemente, él mismo se encarga de

anticipar –sólo que silenciosamente- de qué tema tratará el párrafo, tal y como hace en (6.2) uno de los alumnos, y de poner la máxima atención. Obviamente, si en los fragmentos (6.1) y (6.2) se hubiera alcanzado una misma y buena calidad de comprensión (siguiendo los criterios que acabamos de ver en el capítulo anterior), podríamos concluir que esas ayudas tienen un sentido pero que en (6.1) el alumno se ha apropiado de ellas y ya no son necesarias. Mas si la calidad de la comprensión alcanzada tras la lectura del fragmento (6.1) fuera baja y en (6.2) fuera buena, deberíamos pensar que unas ayudas como las del segundo fragmento hubieran sido muy relevantes en el primero. Afortunadamente, podemos abandonar este tono especulativo puesto que sabemos que la lectura a la que pertenece (6.1) dio lugar a un texto público de baja calidad y la de (8.2) a un texto público de alta calidad. Conclusión: esas mismas ayudas u otras semejantes sí hubieran sido necesarias.

Este tipo de razonamiento es importante porque muestra la necesidad de considerar al mismo tiempo las ayudas prestadas (dimensión *quién*) y el rendimiento obtenido (dimensión *qué*). Por supuesto, la dimensión *cómo* nos ayuda a identificar el tipo de contexto en el que todo esto tiene lugar. Como consecuencia, creemos que para entender cabalmente las ayudas debemos comparar interacciones de las que sabemos de antemano todas sus características. Esto nos lleva a retomar la *Tabla 3.2*, en la que figuraban los resultados globales de todas las interacciones.

	<i>ATAs CÓMO</i>	<i>Ideas elaboradas QUÉ</i>	<i>Participación QUIÉN</i>	<i>Número de clases</i>
<i>Patrón 1</i>	Simples	Sin diferenciar	Profesor	11 (36%)
<i>Patrón 2</i>		Sin diferenciar	Alumnos	1 (3%)
<i>Patrón 3</i>		Ideas importantes	Profesor	2 (7%)
<i>Patrón 4</i>	Compleja	Sin diferenciar	Profesor	8 (27%)
<i>Patrón 5</i>		Sin diferenciar	Alumno	3 (10%)
<i>Patrón 6</i>		Ideas importantes	Profesor	3 (10%)
<i>Patrón 7</i>		Ideas importantes	Alumnos	2 (7%)
TOTAL				30

Tabla 3.2. Análisis global del corpus de 30 sesiones de lectura reunido hasta el momento. (Esta tabla ya fue presentada en el Capítulo 3).

Repárese en que hay dos patrones extremos: el *Patrón 1*, que es el más común y también el más pobre, y el *Patrón 7*, que está entre los más infrecuentes pero es el mejor: contenidos de buena calidad, alto nivel de participación de los alumnos y estructuras de participación complejas.

Sabiendo todo ello, cabe identificar qué diferencias hay respecto del tipo de ayudas que reciben los alumnos en lecturas pertenecientes a ambas categorías. Por supuesto, la comparación es de trazos gruesos, pues estamos contrastando los extremos. Por esa razón, resulta sumamente interesante el *Patrón 6*: alta calidad, complejo y bajo nivel de participación. Ahora el contraste es mucho más preciso: todo es igual al *Patrón 7* salvo el tipo de ayudas proporcionadas, que es lo que nos interesa (pues son éstas, no lo olvidemos, las que determinan el nivel de participación).

En definitiva, intentaremos precisar las diferentes formas de ayudar que coexisten con los tipos de patrones más informativos de la muestra. En primer lugar, empezaremos por el contraste máximo: todo va bien (7) frente a todo va mal (1). Luego trataremos de ver

el mínimo: cuando los patrones son iguales en todo menos en el nivel de participación; esto es, la organización global es compleja, la calidad es buena, pero hay diferencias apreciables en el nivel de responsabilidad asumido por los profesores (ésta es la única diferencia entre 6 y 7).

Ha de ser evidente que se trata de meras covariaciones que en ningún momento nos pueden autorizar a establecer vínculos causales entre las diferencias que podamos encontrar. No obstante, algunas de estas diferencias han sido trasladadas a situaciones experimentales que sí nos permiten trazar ese tipo de relación causal, como veremos al final de este capítulo.

2.1. Primera comparación: Patrón 7 (buena calidad, organización compleja y alto nivel de participación) vs Patrón 1 (baja calidad, organización simple, bajo nivel de participación).

Hemos elegido al azar una de las dos lecturas del Patrón 7 (“Las necesidades de las plantas”) y una de las lecturas incluidas en el Patrón 1 (“Petróleo”) que, además, es muy representativa de este tipo de clases.

Obviamente, las lecturas de ambos patrones difieren, como ya sabemos, en la riqueza de los episodios, así que, para que la comparación entre las lecturas de ambos patrones arroje alguna luz, debemos restringir el contraste a lo que ocurre en el interior de los episodios comunes a ambas lecturas: el de lectura en voz alta y el de interpretación-evaluación. Y aquí la responsabilidad de que una de las lecturas sea de más calidad que la otra podría deberse a dos posibles diferencias: las estructuras de participación local o el tipo y cantidad de ayudas proporcionadas. Veamos algunos ciclos representativos para examinar ambas posibilidades.

“Petróleo”	“Las necesidades de las plantas”
EPISODIO DE EVALUACIÓN 1 (E.P.)	EPISODIO DE INTERPRETACIÓN 2 (E.P.)
<i>Ciclo 6</i>	<i>Ciclo 1</i>
Profesor: Miriam, y una refinería, ¿qué es? Alumno: En las refinerías el petróleo se transforma en carburantes, por ejemplo el gasóil, la nafta que sirve para los...	Profesor: <i>Ahí nos dice muchísimas cosas esa pregunta, ¿a que sí?</i> Alumnos: Sí. Profesor: <i>Muchísimas. Pero hemos dicho que sólo vamos a tener en cuenta para qué necesitan las plantas el agua. Ahora en el párrafo que vosotros habéis visto, lo vais a leer otra vez y es lo que me vais a decir a mí. A ver, ¿para qué necesitan las plantas el agua?</i> (Algunos levantan la mano). Bueno, esperad que lo lean todos, no corráis tanto... ¿Ya lo has encontrado, Antón?
<i>Ciclo 7</i>	
Profesor: A ver, espera ¿qué se obtiene, María, de la nafta? ¿Qué se puede obtener? Alumno: Pues... productos de belleza..., insecticidas, fertilizantes...	Alumno: Sí... Profesor: A ver... Alumno: Para..., para...
<i>Ciclo 8</i>	
Profesor: Lidia, ¿es muy moderna la utilización o el uso del petróleo?	Profesor: A ver, las plantas

<p>Alumno: En algunos casos sí.</p> <p>Profesor: Pero se utiliza, ¿desde cuándo? ¿Desde cuándo se utiliza el petróleo?</p> <p>Alumno: Desde hace muchos años.</p> <p>Profesor: Vamos a aclarar, hace muchos años pueden ser 20 o hace 500.</p> <p>Alumno: Desde el siglo pasado.</p> <p>Profesor: En las antiguas civilizaciones ¿no utilizaron el petróleo?</p> <p>Alumno: Sí</p> <p>Maestra: Las antiguas civilizaciones ya utilizaban el petróleo, luego ¿es muy moderno el uso del petróleo? Como lo usamos actualmente sí, pero refinándolo. Pero antiguamente, ¿para qué lo utilizaban?</p> <p>Alumno: Para recubrir las barcas y embarcaciones.</p> <p>Maestra: Lo utilizaban también, ¿como qué?</p> <p>Alumno: Material impermeable.</p>	<p>necesitan...</p> <p>Alumno: Las plantas necesitan el agua para hacer sus alimentos.</p> <p>Profesor: Para hacer sus alimentos...</p> <p><i>Ciclo 2</i></p> <p>Profesor: ¿Quieres decir algo más, IRF Elvira? (La alumna asiente con la cabeza). ¿Qué más?</p> <p>Alumno: Para vivir.</p> <p>Profesor: <i>Es lo mismo, porque, ¿para qué necesitan los alimentos?</i></p> <p>Alumno: Para vivir.</p> <p>Profesor: (Escribiendo en la pizarra) <i>Entonces, las plantas, necesitan el agua para vivir, para fabricar... Vamos a ponerlo y ahora os lo explico. Para fabricar sus alimentos.</i></p> <p><i>Eso es lo importante, ¿eh? Eso es lo que estábamos buscando, ¿eh? A ver, como aquí arriba alguien dijo que las plantas producen su alimento... ¿Os acordáis que lo dijisteis antes?</i></p> <p>Alumnos: Sí.</p> <p>Profesora: <i>Sí. Os recuerdo que las plantas toman el agua, ¿eh?, pero eso todavía no es su propio alimento. Eso no es su alimento, luego lo tienen que hacer, pero necesitan tener el agua... Por eso decimos que la necesitan para fabricar su alimento, ¿eso no es su alimento! Pero la necesitan para fabricar el alimento. Y además, os voy a decir yo que, también necesitan agua porque en el agua, aunque no venga ahí en vuestro libro, ahí, van disueltos, o van disueltas, otras sustancias que ellas también necesitan para alimentarse. ¿Me estáis oyendo?</i> (Los alumnos asienten)</p>
--	--

Tabla 6.1. Dos fragmentos de los episodios de Interpretación-Evaluación de “Petróleo” (a la derecha) y de “Las necesidades de las plantas” (a la izquierda) indicando mediante qué estructura de participación (E.P.) se organiza cada ciclo. En letra cursiva se han resaltado las ayudas que los profesores ofrecen: nótese que no hay ninguna en la primera de las lecturas mientras que en la segunda son muy abundantes.

Respecto de la primera posibilidad, debemos señalar que, en ambos casos, las estructuras de participación son tradicionales, como puede apreciarse en los ciclos de la Tabla 6.1: los profesores de ambas clases tienen el control del proceso en la medida en que, con sus preguntas, determinan dónde se ha de fijar la atención y, con sus evaluaciones, qué resultados son los apropiados. Así pues, en este apartado, las dos clases

son semejantes, lo que sugiere que puede haber diferencias en un nivel (la organización global) pero no en otro (la organización local) de los intercambios. Un análisis más exhaustivo, teniendo en cuenta todos los ciclos de los episodios de Lectura y de Evaluación-Interpretación nos llevaría a esta misma conclusión (véase la *Figura 6.1*): lo que predomina en ambas lecturas y en los dos tipos de episodios son las estructuras clásicas: IRE e IRF.

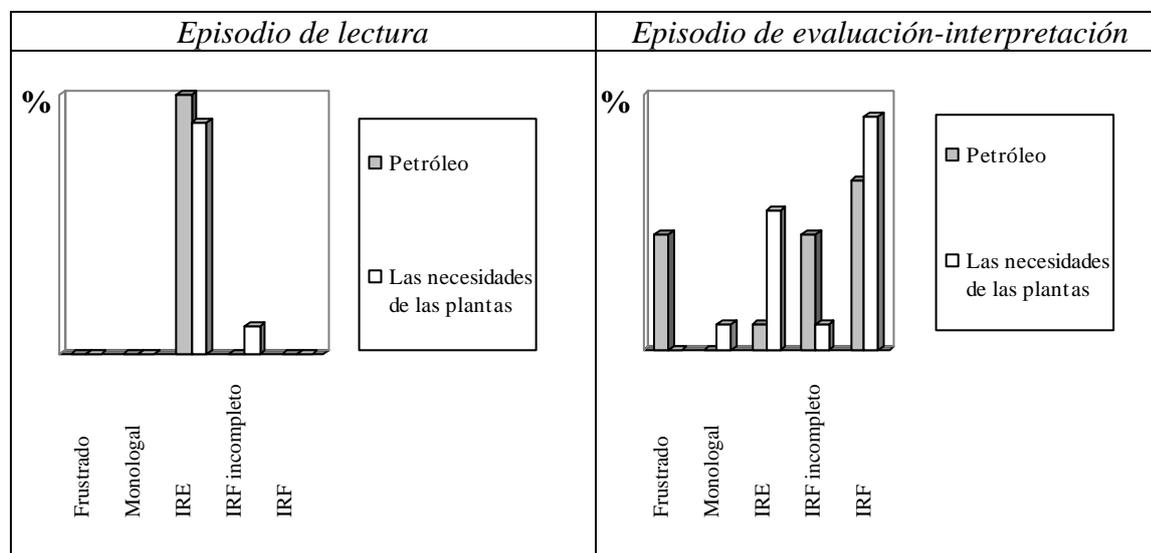


Figura 6.1. Comparación del porcentaje representado por cada una de las estructuras de participación (Ciclo frustrado, IRE; IRF incompleto, IRF) en los Episodios de Lectura y de Interpretación-Evaluación de "Petróleo" y "Las necesidades de las plantas". Entre las estructuras de participación hemos incluido aquí los ciclos monologales (o monólogos) en los que no hay participación de los alumnos.

No obstante, sí podemos identificar una diferencia muy relevante entre ambas clases: en "Petróleo", durante el episodio de Evaluación (véase el gráfico de la derecha de la figura anterior) hay un porcentaje de ciclos (27%) que denominamos "frustrados", esto es, que no permiten elaborar un contenido compartido; mientras que en "Las necesidades de las plantas" no hemos encontrado ninguno. Además, esos ciclos afectan a momentos en los que se están rastreando ideas de primer o segundo nivel de importancia o, dicho en otros términos, en torno al 25% de los ciclos en los que se intenta elaborar alguna idea de estos dos niveles superiores, quedan inconclusos desde este punto de vista. Esta diferencia, sin embargo, ya no tiene que ver con el modo como se organiza localmente la interacción, que es el mismo, sino con el éxito con que se culmina. Y eso requiere una explicación que dejaremos para más adelante, una vez considerada la segunda posibilidad que es la que concierne a este capítulo: el modo de ayudar.

Respecto de las ayudas, nuestra segunda posibilidad para explicar los resultados dispares de ambas clases, hay dos indicadores diferentes: el número total de ayudas proporcionadas y el tipo de ayudas (véase la *Tabla 6.2*). Es notorio que el número de ayudas es mayor en "Las necesidades de las plantas" (70) que en "Petróleo" (30), lo que, si se pone en relación al número de ciclos arroja las siguientes cifras: en "Petróleo" hay una media 0,75 ayudas por ciclo, mientras que en "Las necesidades de las plantas" la media es de 2,59 ayudas por ciclo.

Ayudas ofrecidas en la clase “Petróleo”				Ayudas ofrecidas en la clase “Las necesidades de las plantas”			
Ayudas totales: 30				Ayudas totales: 70			
Episodio de Lectura: 0 ayudas		Episodio de Evaluación: 30 ayudas		Episodio de Lectura: 14 ayudas		Episodios de Interpretación: 56 ayudas	
Ex	0	Ex	0	Ex	9	Ex	20
Int	0	Int	21	Int	0	Int	12
Fe	0	Fe	8	Fe	5	Fe	24
20 Ciclos		20 Ciclos		9 Ciclos		18 Ciclos	

Tabla 6.2. Ayudas ofrecidas en “Petróleo” y “Las necesidades de las plantas” en los tipos de episodios comparados, distinguiendo entre el número de Ayudas Externas (Ex), Internas (Int) y de Feedback (Fe).

Más interesante aún que las diferencias en el número de ayudas es que el tipo de ayuda también es sensiblemente distinto. Destaca sobremanera las diferencias en el episodio de lectura. Aquí, la presencia de ayudas regulatorias o externas en “Las necesidades de las plantas” (1 ayuda por ciclo) contrasta con su ausencia en “Petróleo”. Esto revela que en “Plantas” la lectura está guiada por ayudas que llevan a unir lectura y comprensión, mientras que en “Petróleo” el episodio dedicado a leer el texto (lectura) no conlleva la formulación de algún objetivo o la propuesta de alguna estrategia para alcanzarlo. Un ejemplo de estos modos de proceder puede verse a continuación. Repárese es que, con las ayudas que les ofrecen, los alumnos de “Las necesidades de las plantas” saben qué información extraer mientras están leyendo (para qué necesitan las plantas el agua) y cómo tienen que leer (despacio y pensando, seleccionando sólo parte de la información, alto y claro, teniendo en cuenta que parte de lo que leen son preguntas que habrá que considerar más adelante...). Por el contrario, los alumnos leen “Petróleo” sin ningún elemento que les permita saber para qué lo hacen ni cómo pueden tener más éxito, algo que refleja, a una escala mucho más concreta, el tipo de ATA al que esta lectura pertenece: un ATA simple cuyo mensaje para los alumnos es “leed que luego os pregunto” (véase el *Capítulo 3*).

<p>EPISODIO DE LECTURA 1</p> <p><i>Ciclo 1</i></p> <p>Profesor: Bueno, venga, pues empezamos. Pablo. Alumno: (Comienza la lectura). El petróleo. El petróleo es muy importante en la vida cotidiana.</p> <p><i>Ciclo 10</i></p> <p>Profesor: Rubén, sigue leyendo. Alumno: Las antiguas civilizaciones ya utilizaron el petróleo como material impermeable para la construcción y también para recubrir sus embarcaciones. El primer pozo petrolero se perforó en el siglo pasado.</p> <p><i>Ciclo 17</i></p>	<p>EPISODIO DE LECTURA 1</p> <p><i>Ciclo 1</i></p> <p>Profesora: Y entonces, vamos a empezar leyendo esta pregunta. Y la empieza a leer Carlos. <i>Despacio y pensad lo que leáis, ¿eh?, venga.</i> Alumno: (Leyendo) Las necesidades de las plantas. Preguntas. Profesora: Bueno, estas son algunas preguntas... A ver venga, sigue. Alumno: ¿Pueden vivir las plantas en cualquier lugar?</p> <p>EPISODIO DE LECTURA 4</p> <p><i>Ciclo 1</i></p> <p>Profesora: Bueno, pues, venga... (señalando a</p>
---	--

<p>Profesor: Carlos, ¿quieres seguir leyendo?</p> <p>Alumno: En la actualidad, los yacimientos, que son depósitos naturales de petróleo, se explotan por medio de pozos: Si están en el mar la explotación se realiza por medio de gigantescas plataformas. Estas plataformas llegan a ser tan altas como un rascacielos de cinco pisos.</p>	<p>un alumno). Tú, lee.</p> <p>Alumno: El agua... (leyendo).</p> <p>Profesora: <i>¡Lee despacio y claro! Os voy a decir que ahí os da mucha información, el libro, pero nosotros sólo vamos a atender, sólo vamos a atender a ver para qué le sirve el agua a las plantas (escribe en a pizarra). Lo demás lo dejamos, lo leeremos y lo dejamos, para otro día. ¿De acuerdo?</i></p> <p>Alumnos: Sí.</p> <p>Profesora: Venga pues, entonces, lee...</p> <p>Alumno: (Leyendo) El agua...</p> <p>Profesora: <i>¡Alto! (gesto con la mano- palma hacia arriba- y elevándola)</i></p> <p>Alumno: El agua. El agua es imprescindible para la vida de las plantas porque la utilizan para fabricar sus alimentos.</p>
--	--

Tabla 6.3. Algunos ciclos de los Episodios de Lectura de “Petróleo” y “Las necesidades de las plantas”. Las ayudas se han resaltado con letra cursiva. Nótese que no hay ninguna en “Petróleo” mientras que son abundantes en “Las necesidades de las plantas”

Pero también en el episodio de Evaluación-Interpretación, aunque en ambas clases hay ayudas, vuelve a apreciarse un contraste nítido entre ellas: en “Petróleo” predominan las ayudas *internas* y en “Las necesidades de las plantas” las *externas*. Así vemos que la media de ayudas externas en esta segunda clase es de 1,1, mientras que desciende a 0 en “Petróleo”. La situación es inversa en el caso de las internas (1,05 en “Petróleo” frente a 0,6 en “Plantas”).

En “Las necesidades de las plantas”, la mayor parte de las ayudas que los alumnos reciben en el Episodio de Interpretación crean un contexto que sirve de referencia para saber qué es lo importante y cómo deben encontrarlo: por ejemplo, en los ciclos de la *Tabla 6.1* a los alumnos se les dice con cierta insistencia que, aunque hay mucha información en el párrafo que acaban de leer, lo importante es saber por qué las plantas necesitan el agua. Éste es el tipo de ayudas que hemos denominado externas, pues hacen más probable el éxito de los alumnos pero sin intromisiones: dejando en sus manos la responsabilidad de generar las ideas por las que se les pregunta. Es ésta la razón de que las consideremos ayudas de gran calidad: son eficaces pero, al mismo tiempo, “discretas”. Además, en el caso particular de este profesor, si comparamos las ayudas que ofrece en el Episodio de Lectura (*Tabla 6.3*) con las que ofrece en el de Interpretación (las que acabamos de comentar) podemos ver que la coherencia entre unas y otras es máxima: antes de leer el profesor les dice qué deben buscar y, justo después, retoma la misma pregunta para que los alumnos puedan comprobar si han encontrado lo que se les pedía. En “Petróleo” ocurre algo bien diferente que es fácil apreciar, por ejemplo, en los ciclos siguientes (las ayudas aparecen con letra cursiva).

(6.4)

EPISODIO DE EVALUACIÓN

Ciclo 1

Profesor: Bueno, hecha toda la lectura, nos vamos a fijar primero en el segundo párrafo. A ver David, ¿podrías decirnos tú cuál es la idea más importante de ese segundo párrafo? ¿Qué crees que es lo principal que dice?

Alumno: Que se ha formado el petróleo del plancton ...

Profesora: Antonio, ¿cuál crees tú que es la idea más importante?

Alumno: Yo, que en el fondo de los mares, mezclando el plancton con el cieno se formó el petróleo.

Maestra: Está bien.

Ciclo 4

Profesor: Rubén, ¿qué es un oleoducto? ¿Después de lo que hemos leído podrías decirnos qué es un oleoducto?

Alumno: Tuberías de acero.

Profesor: ¿Es suficiente esto para decirnos qué es un oleoducto?

Alumno: No.

Profesor: ¿Qué es, Valeria?

Alumno: Tuberías de acero que llevan desde los pozos hasta las refinerías y así para hacer las cosas.

Profesor: ¿Qué llevan? Transportan...

Alumno: Petróleo

Profesor: Transportan petróleo.

Este profesor no clarifica dónde quiere llevar a los alumnos con sus preguntas ni les invita a poner en marcha ninguna estrategia para responderlas satisfactoriamente, incluso cuando, como ocurre en el primer ciclo, la demanda es muy exigente (está pidiendo a sus alumnos que digan qué es lo más importante de lo que han leído). No ofrece, por tanto, ninguna ayuda externa con la que atenuar las previsibles dificultades que sus alumnos encontrarán. Y, cuando éstas aparecen, sólo se les anima a seguir buscando (preguntando a otro alumno, haciendo ver que la respuesta es insuficiente...) o, incluso, se les da parte de la respuesta: “¿Qué llevan? Transportan...” Es decir, el profesor interviene directamente – aunque en distintos grados- en la generación de las ideas, por lo que todas éstas son consideradas ayudas internas.

Con respecto a las ayudas, es también relevante observar las diferencias en las que ocupan la posición de cierre del ciclo o feedback. Éste es el momento para, por medio de estos recursos, matizar, precisar y ordenar el contenido generado –casi siempre, de forma azarosa, vacilante, fragmentaria e imprecisa-, para resaltar que lo que ha sido construido es compartido por todos, estamos de acuerdo y, por tanto, es digno de ser aprendido. Pues bien, tanto en el Episodio de Lectura como en el de Evaluación/Interpretación el número de ayudas de feedback es claramente mayor en “Las necesidades de las plantas”. Creemos que esto es especialmente relevante en el episodio de Evaluación/Interpretación, pues el material de construcción de estos ciclos son ideas y conceptos que, por definición, pueden expresarse de modos muy distintos: razón de más para que en algún momento se deje claro si lo dicho puede o no darse por bueno. Aquí, mientras que en “Las necesidades de las plantas” hay una media de 1,33 ayudas por ciclo, en “Petróleo” es de sólo 0,4.

Los ejemplos de la *Tabla 6.1* son muy elocuentes al respecto. Ninguno de los ciclos de “Petróleo” que ahí hemos incluido contiene ayudas de feedback. Es más, ni siquiera hay un feedback que cierre los ciclos (bastaría con un “sí”, “de acuerdo”, “vale”...). De manera muy distinta, en “Las necesidades de las plantas”, al feedback del segundo ciclo (al “sí” del profesor) le sigue una repetición del contenido generado en el ciclo (“las plantas toman el agua para hacer su alimento”) y una extensa ampliación de ese contenido (“el agua no es su alimento, luego lo tienen que hacer...”).

Finalmente, de cara a valorar la importancia de todas estas ayudas, debemos retomar los ciclos frustrados, esto es, los ciclos que no conducen a un “acuerdo compartido” sobre lo que se sabe, se piensa o se hace. Una interpretación es que quizás

para evitarlos sea necesario proporcionar ayudas externas (tal y como ocurre en “Las necesidades de las plantas”) que preparen al alumno para generar lo que enseguida se le va a pedir. Sin ellas, como ocurre en “Petróleo”, el desconcierto puede ser tan grande que el mismo profesor se sienta inerte. Por ejemplo, una vez terminada la lectura de “Petróleo”, el profesor pide a varios de sus alumnos que resuman el texto y, tras varios ciclos, cuando la respuesta empieza a ser insatisfactoria, el profesor abandona la pregunta y se adentra en cuestiones de muy escaso nivel de importancia (preguntas factuales) adoptando una estrategia de “desmigalar el texto”.

Obviamente, como ya anticipamos, el tipo de ayudas tiene consecuencias en el nivel de participación que los alumnos pueden asumir, algo que podemos precisar con cierto detalle apelando a una escala bastante precisa (véase la *Figura 6.2*). Los principios que subyacen a la aplicación de esta escala son los siguientes:

1) En términos generales, cuantas más ayudas ofrezca el profesor menor será el nivel de participación del alumno, pero teniendo en cuenta las precisiones que siguen.

2) Dado que las ayudas Externas están libres de contenido (sólo orientan la respuesta) las consideramos de naturaleza *regulatoria* y, en consecuencia, asumimos que no reducen el nivel de participación. Así que no se tienen en cuenta a la hora de aplicar la escala.

3) No todas las ayudas Internas y de Feedback son igual de intrusivas. En consecuencia, hemos dividido las primeras en ayudas de *guía verbal* y ayudas de *contribución a la tarea*, y las segundas en ayudas *regulatorias* –como todas las externas- y de *contribución a la tarea* (véase más adelante). Ya sabemos que las *regulatorias* crean un contexto que orienta la respuesta, pero no restan participación, por lo que sólo los otros dos tipos de ayuda se tienen en cuenta al aplicar la escala. Las *guías verbales* animan al alumno a seguir buscando una respuesta o restringen el espacio de búsqueda (es lo que ocurre, por ejemplo, cuando se pregunta a otro alumno o se le invita a reconsiderar la respuesta dada); y las *contribuciones a la tarea* proporcionan una pieza del resultado final (como cuando el profesor de “Petróleo” pregunta “¿Qué llevan? Transportan...”). Consecuentemente, éstas últimas son las que tienen un mayor impacto sobre la participación de los alumnos.

En términos más tangibles, para calcular el nivel de participación del alumno en un determinado ciclo, el modo de proceder es el siguiente: se cuenta el número de ayudas de Guía Verbal y de Contribución a la Tarea que los alumnos han necesitado para elaborar una determinada idea y se busca el valor de 0 a 4 que a esa combinación de ayudas le corresponde de acuerdo con la escala de la *Figura 6.2*.

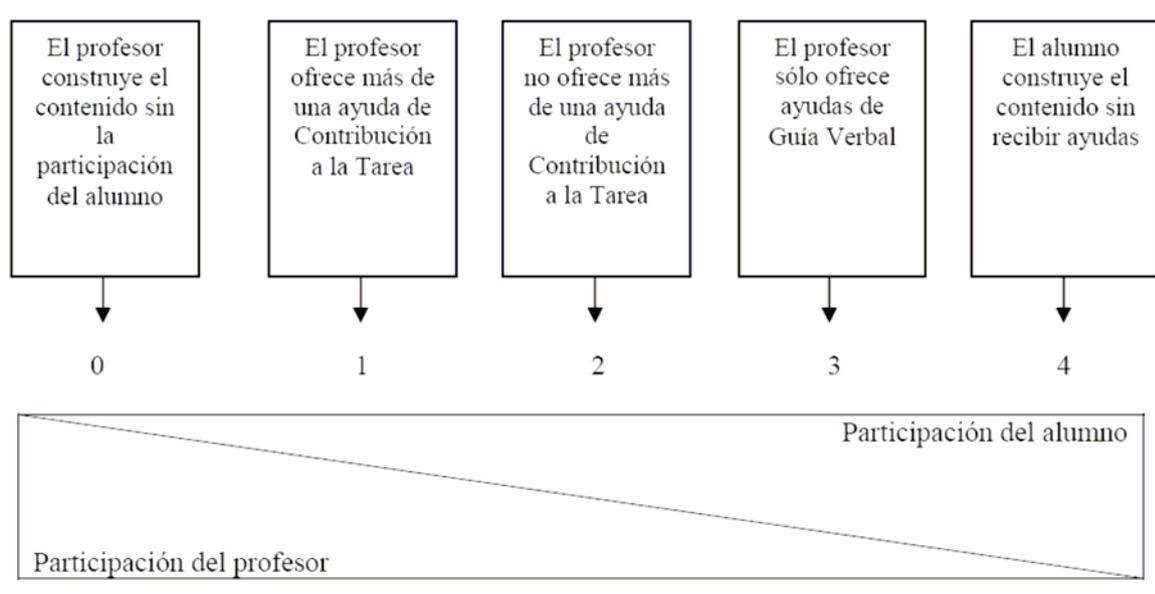


Figura 6.2. Escala de 0 a 4 para calcular el nivel de participación del alumno, teniendo en cuenta si las ayudas internas y de feedback ofrecidas por la maestra son Guía Verbal o Contribución a la Tarea.

Si en un ciclo se elabora más de una idea, el nivel de participación del ciclo completo será igual a la media de los valores correspondientes a cada idea. Del mismo modo, el nivel de participación en un episodio será igual al valor medio de los distintos ciclos; y así podría continuarse hasta calcular el nivel de participación del ATA o la unidad en su conjunto se así se deseara. Aplicando esta escala resulta, como no podía ser de otro modo, que la participación media de los alumnos en la elaboración de las ideas de “Las necesidades de las plantas” durante el Episodio de Interpretación se sitúa por encima de 2, lo que refleja que la participación de los alumnos ha sido superior a la del profesor. Esto es especialmente acusado en las ideas de primer nivel (las más importantes), donde alcanza una valor muy alto (3,45), y no en el inferior, donde ha sido necesaria una mayor contribución de la profesora (1,61). Por el contrario, en “Petróleo”, la participación del alumno en la elaboración de las ideas importantes es sólo media (2,66) y en el conjunto de ideas de primer y segundo nivel es inferior a la de la profesora (1,55).

Nivel de participación en “El petróleo”			Nivel de participación en “Las necesidades de las plantas”		
Ideas de 1 ^{er} Nivel	Ideas de 2 ^o Nivel	Media ambos niveles	Ideas de 1 ^{er} Nivel	Ideas de 2 ^o Nivel	Media ambos niveles
2,66	1,53	1,55	3,45	1,61	2,63

Tabla 6.4. Nivel de participación de los alumnos (de 0 a 4) en la elaboración de las ideas de 1^{er} y 2^o nivel de importancia.

En definitiva: ¿a qué atribuir ese éxito de “Las necesidades de las plantas” (Patrón 7) respecto de “Petróleo” (Patrón 1)? Las evidencias recogidas no pueden en ningún caso responder esta pregunta (los textos son diferentes, los conocimientos previos de los alumnos también pueden serlo), pero sí pueden ayudarnos a identificar algunos candidatos como: (a) la organización global, que es mucho más compleja y rica en “Plantas” que en “Petróleo” y (b) el número y, especialmente, el tipo de ayudas prestadas por los profesores

que, además, podrían ser probadas experimentalmente (véase más adelante). Por otro lado, destaca sobremanera que ambas clases adoptan un estilo tradicional, en el sentido de que el control de cuanto ocurre queda en manos de los profesores, que son quienes deciden cuándo se pasa de un episodio a otro y, dentro de ellos, de una idea a otra.

2.2. Segunda comparación: Patrón 7 (buena calidad, organización compleja y alto nivel de participación) vs Patrón 6 (buena calidad, organización compleja y bajo nivel de participación)

Esta comparación puede ayudarnos a afinar aún más la función de las ayudas y, especialmente, el valor de las ayudas externas o de regulación. Y es que podría pensarse que la calidad del contenido público generado en “Las necesidades de las plantas” y la alta participación de los alumnos es consecuencia, no de este tipo de ayudas –como sugeríamos arriba- sino de la organización global del ATA. Recuérdese que se trata de un ATA complejo, de los definidos como “proyectos para el texto”. Puede que la existencia de este proyecto proporcione un contexto tan potente que sea suficiente para que los alumnos puedan extraer e interpretar lo más relevante del texto. Una vía para optar por una de estas dos posibilidades (ayudas externas vs ATA) es comparando “Las necesidades de las plantas” con algunas de las lecturas del Patrón 6, pues en ellas, a pesar de tener también un patrón complejo, los alumnos no parecen ser capaces de desvelar lo importante, con lo que la intervención del profesor tiene que ser mayor (véase la *Tabla 3.2* reproducida nuevamente en este capítulo).

El Patrón 6 describe las características principales de tres lecturas: “Los ríos de España”, “Navarra” y la “Nutrición de animales y plantas”. Estas lecturas tienen una organización compleja, pero no exactamente igual a la de “Las necesidades de las plantas”: son “lecturas guiadas por planes” (no por proyectos). Ahora bien, la otra “lectura guiada por proyectos” que forma parte del corpus (“El suelo”) dio lugar a un contenido público de baja calidad (Patrón 4). Por lo tanto, no parece que el ATA de “Plantas” explique por sí mismo los resultados de esta lectura (alta calidad, alta participación), ni que la diferencia entre una lectura guiada por planes y otra guiada por proyectos sea crucial. ¿Es, por tanto, el tipo de ayudas lo decisivo a la hora de generar un buen contenido haciendo a los alumnos responsables de ello? Veámoslo.

En la *Tabla 6.5* incluimos el análisis de las ayudas ofrecidas en “Los ríos de España” durante los episodios de Lectura y Evaluación.

Ayudas ofrecidas en la clase “Los ríos de España”			
Ayudas totales: 62			
Episodio de Lectura: 4 ayudas		Episodio de Evaluación: 58 ayudas	
Ex	0	Ex	3
Int	4	Int	30
Fe	0	Fe	25
13 Ciclos		21 Ciclos	

Tabla 6.5. Ayudas ofrecidas en “Los ríos de España” en los tipos de episodios de Lectura e Interpretación, distinguiendo entre el número de Ayudas Externas (Ex), Internas (Int) y de Feedback (Fe).

Lo más relevante de estos resultados, si los comparamos con los de “Las necesidades de las plantas” (véase la parte derecha de la *Tabla 6.2*) es lo siguiente:

a) En el episodio de Lectura no se ofrece prácticamente ninguna ayuda (sólo hay cuatro ayudas para 13 ciclos) y, cuando se ofrecen, éstas ayudas son internas. Consecuentemente, aunque el ATA cuenta con un episodio de Planificación, en el momento de enfrentarse a la lectura de un párrafo concreto, es muy probable que los alumnos no sepan qué deben buscar en él o qué pieza de ese plan podrán reunir. De este modo, es más difícil que, cuando el profesor les pregunte por lo leído, tengan éxito.

b) El volumen de ayudas en el episodio de Interpretación es algo inferior al de “Las necesidades de las plantas” (una media de 2,95 ayudas por ciclo frente a un 3,90) pero, lo que consideramos más importante, hay claras diferencias cualitativas: en “Los ríos de España” escasean las ayudas externas y abundan las internas (justo al contrario de lo observado en “Las necesidades de las plantas”). Y, aunque ambas clases están más o menos igualadas en el número de ayudas de feedback, más de la mitad de estas ayudas son, en “Los ríos de España”, ayudas de Contribución a la Tarea (14 de las 25, aunque este dato no lo hemos reflejado en la tabla anterior).

En términos más descriptivos, el estilo que emerge de estos datos es el de un profesor que desea que sus alumnos accedan al contenido más relevante del texto, como les deja claro, antes de la lectura, en el episodio de planificación. Sin embargo, no ofrece ayudas regulatorias que den vigor a ese plan justo en el momento de leer o interpretar un párrafo concreto, por lo que, habitualmente, no obtiene la respuesta deseada: de hecho, hay un ciclo frustrado en el episodio de Interpretación. Ante esta situación, el profesor les anima a seguir buscando (aquí entran en juego las ayudas internas) hasta que, finalmente, cierra los ciclos ofreciendo él mismo muchas de las respuestas (éstas son las ayudas de Contribución a la Tarea en la posición de feedback). ¿Cuál es el resultado final? Se consigue elaborar un contenido público relevante pero con mucho esfuerzo y reduciendo la participación de los alumnos: recuérdese, volviendo a la *Figura 6.2*, que a más ayudas internas y de feedback, especialmente cuando se trata de ayudas de Contribución a la Tarea, menor margen de libertad y participación se le concede al alumno.

Insistimos nuevamente en que se trata de meras covariaciones y que sólo el rigor de los diseños experimentales puede llevarnos a concluir cuál es el efecto de cada tipo de ayudas. De ello, ya lo hemos dicho, nos ocuparemos al final del capítulo. Pero ahora, a la luz de estos datos, deseamos llamar la atención sobre el hecho de que la ausencia de ayudas regulatorias parece limitar las posibilidades de los alumnos, mientras que su presencia podría permitirles tener más éxito. Es como si no bastara con los objetivos contenidos en los planes: éstos se desvanecen si no son retomados ciclo a ciclo -éste es el auténtico valor de las ayudas regulatorias- a lo largo del desarrollo de la lectura (como también tienden a desvanecerse nuestros buenos propósitos de Año Nuevo cuando pasa la euforia y el soporte contextual de ese momento). Por supuesto, si se tratara de alumnos muy competentes, éstos podrían desentrañar lo más relevante del texto con el simple impulso inicial contenido en los planes. Pero, atendiendo a nuestro corpus, no podemos decir que esto tienda a ocurrir.

3. Una taxonomía de ayudas

Hasta el momento, hemos operado de forma un tanto laxa respecto a las ayudas: las hemos ido identificando de forma inductiva, tan sólo las hemos agrupado en tres categorías (externas, internas y de feedback) y hemos distinguido, dentro esas categorías, entre ayudas regulatorias, guías verbales y contribuciones a la tarea. Pero la literatura sobre interacción y, especialmente, sobre tutoría, ha identificado y conceptualizado muchas de ellas, lo que nos permite ofrecer una presentación más sistemática (véase la *Figura 6.3*)².

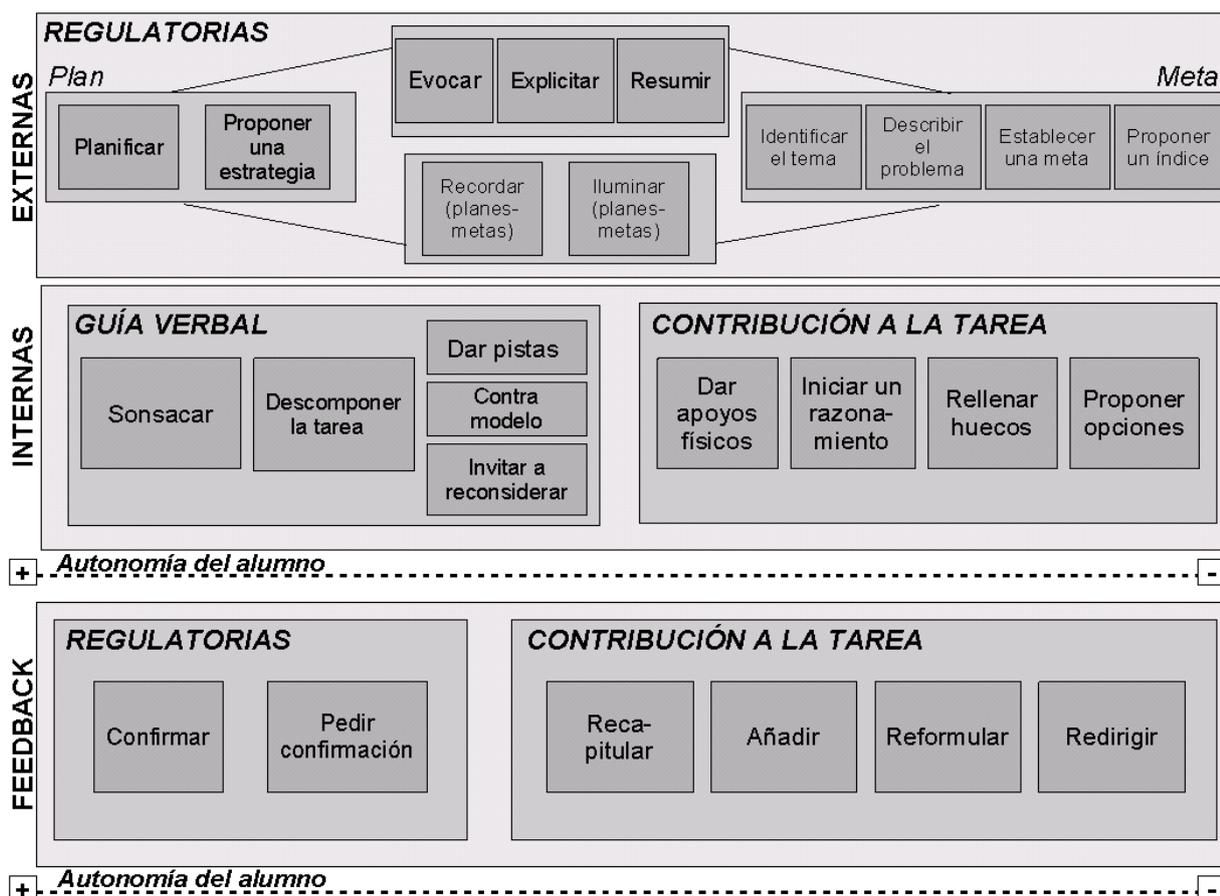


Figura 6.3. Clasificación de las ayudas (tomado de Sánchez, García, Castellano, De Sixte, Bustos y García-Rodicio, 2008)

Empecemos, en primer lugar, por las ayudas externas. Éstas sirven, como ya hemos dicho insistentemente, para que el alumno disponga de un contexto conceptual y procedimental que le permita anticipar las exigencias de la tarea y sortearlas de un modo más adecuado. Por eso puede decirse de todas ellas que son ayudas *regulatorias*. Son ayudas que preparan el terreno, que equipan al alumno para que pueda tener más éxito al

² Aunque la agrupación de ayudas que proponemos es fruto de los análisis que hemos venido realizando en los últimos años, muchas de las ayudas que a continuación se definen (aunque algunas veces empleando otra terminología) han sido también conceptualizadas e identificadas por otros autores: véase Chi, Siler y Jeong, 2004; Chi, Siler, Jeong, Yamauchi y Hausmann, 2001; Graesser, Person y Magliano, 1995; McArthur, Stasz y Zmuidzinas, 1990; Merrill, Reiser, Cerril y Landes, 1995; Montanero y García, 2005; Scardamalia y Bereiter, 1992; VanLehn, Siler, Murray, Yamauchi y Baggett, 2003.

resolver la demanda contenida en un ciclo particular. Y esto puede hacerse de varias formas, por lo que, a su vez, hemos establecido cuatro distinciones:

a) Hay ayudas que clarifican el modo de realizar la actividad. Tienen que ver, por lo tanto, con los procedimientos. Aquí hay dos opciones. La primera es *planificar* los distintos pasos que deben seguirse para tener éxito (por ejemplo: “tenéis que tomar una de las ideas del texto, comparar esa con las demás y ver si con la idea que habéis elegido está ya dicho todo”) o *proponer el uso de una estrategia* que los alumnos conocen (por ejemplo: “tenéis que seleccionar y omitir”). Como ya habrá pensado el lector, en el momento en el que un modo prototípico de planificar la lectura se repite con cierta frecuencia y se le da un nombre, estaríamos pasando de la primera ayuda a la segunda. En este tipo de ayudas (ya sea la versión condensada o extensa de la misma) encuentran una ranura las estrategias de comprensión que podrían enseñárseles. Se trataría de pedir a los alumnos que pongan en marcha una estrategia determinada en función del objetivo de lectura perseguido.

b) El segundo grupo de ayudas externas sirve para que el alumno pueda apoyarse en sus conocimientos previos a la hora de encontrar respuesta a lo que se le va a pedir. No se trata de que encuentre esa respuesta dentro de ellos, sino de que éstos le sirvan como trampolín, como marco conceptual en el que poder asimilar nueva información o desde el que poder generar nuevas respuestas. Las tres ayudas que hemos incluido aquí constituyen otras tantas formas de activar esos conocimientos: se puede *evocar* lo tratado en otras clases o cursos (“recordad que ya sabemos que no en todos los planetas del sistema solar hay vida”), *explicitar* alguna creencia propia del sistema de pensamiento de los alumnos (“puede que penséis que los pueblos bárbaros eran unos pueblos sin cultura”) o *resumir* parte de lo que se ha ido diciendo en los ciclos anteriores de esa misma sesión (“ya sabemos que las plantas necesitan luz y agua”).

c) En tercer lugar, podemos citar las ayudas que sirven para aclarar la meta, el destino que se quiere alcanzar cuando, por ejemplo, se pide a los alumnos que resuman una parte del texto. En este caso, hay varias posibilidades que reflejan distintos grados de precisión: *establecer la meta* (por ejemplo: “decidme qué es lo más importante y recordad que se trata de entender por qué en la tierra ha surgido la vida”), *describir o señalar un problema* (“sabemos que en la tierra hay vida pero de momento no sabemos por qué”), *identificar el tema* general del que se está hablando (“esto que hemos leído tiene que ver con los lugares en los que pueden vivir las personas”) o *proponer un índice* que incluya varios temas (“quiero que me resumáis lo que hemos leído y que me digáis a qué se dedicaban los romanos en la ciudad, a qué se dedicaban en el campo, como era su cultura y cómo era su religión”).

d) Por último, cualquiera de las ayudas anteriores puede ser introducida en un ciclo determinado y luego sólo *recordada* de manera abreviada en algún ciclo posterior (por ejemplo: “recordad lo que os dije que teníamos que buscar”), o puede ser *iluminada* a partir de lo que se está haciendo (cuando, por ejemplo, un profesor dice: “eso es, muy bien, así es como tenéis que hacerlo: id leyendo y subrayando lo que os parezca más importante”).

Entre las ayudas internas los dos grandes grupos son: las ayudas que actúan como guía verbal y las que son una contribución a la tarea. Recuérdese que las primeras animan al alumno a seguir buscando o elaborando una respuesta, mientras que las segundas

ofrecen una parte de la misma. Ahora bien, dentro de estos dos grandes grupos cabe hacer nuevas distinciones. En concreto, hemos identificado cinco tipos de guías verbales y cuatro modos distintos de contribución a la tarea. Veámoslos:

a) *Sonsacar (guía verbal)*: consiste en pedir a los alumnos que completen una respuesta o busquen otra distinta, lo que a menudo supone repetir la pregunta, exigir alguna aclaración (“¿Qué más?” “¿Puedes decirlo de otro modo?”) o preguntar a un alumno diferente si la respuesta del primero no es satisfactoria.

b) *Descomponer la tarea (guía verbal)*: esta ayuda consiste en simplificar la demanda fragmentándola en pasos o piezas que luego vuelven a recomponerse. Por ejemplo, un profesor puede preguntar “¿Qué cambios se produjeron, según el texto, en el paso de la Edad Media al Renacimiento?” y, al no obtener respuesta, ir haciendo preguntas más concretas para, finalmente, reunir todos los elementos: “¿Qué clases sociales había en la Edad Media?”, “¿Y en el Renacimiento?”, “¿Dónde vivía la mayor parte de la gente en la Edad Media?”, “¿Y en el Renacimiento?”, “Entonces, ¿qué diferencias había?”. Ésta última pregunta de cierre contiene la intención de la pregunta de partida por lo que, de no hacerse, tendríamos que concluir que estamos ante un ciclo frustrado, un ciclo en el que se abandona la demanda inicial.

c) *Dar pistas (guía verbal)*: esta ayuda cierra las posibilidades de respuesta del alumno dirigiendo su atención hacia algún aspecto concreto que le puede ayudar a responder la pregunta que se le ha hecho. Por ejemplo, para que un alumno responda “¿en qué año tuvo lugar la llamada primavera de Praga?”, se le puede decir: “Recuerda, fue un año caracterizado por numerosas revueltas y protestas en distintos lugares del mundo”.

d) *Contra-modelo (guía verbal)*: en este caso, se ofrece al alumno una respuesta incorrecta para que, por contraste, pueda empezar a pensar en la correcta: “¿Cómo cazan los lobos?, ¿Cazan solos?”.

e) *Invitar a reconsiderar (guía verbal)*: ésta ayuda, la última de las guías verbales, consiste en preguntar al alumno si está seguro de la respuesta que ha dado. Al hacerlo, lógicamente, el mensaje que recibe el alumno es similar al de la ayuda *sonsacar*: “sigue buscando”.

f) *Dar apoyos físicos (contribución a la tarea)*: se ofrece al alumno alguna mediación instrumental para facilitarle la tarea (por ejemplo, un gráfico que represente la organización del texto para que le sirva de ayuda a la hora de resumirlo).

g) *Iniciar un razonamiento (contribución a la tarea)*: el profesor ofrece alguna de las premisas de un razonamiento para que los alumnos lo completen con el resto de las premisas y/o la conclusión. Por ejemplo, imaginemos que la profesora que guía la lectura de “Las necesidades de las plantas” preguntara a sus alumnos: “¿Qué consecuencias tiene que las plantas no se muevan?”; y, a continuación, añadiera: “Si no se mueven no pueden ir a buscar sus alimentos y, ¿entonces?”. Este sería el inicio de un razonamiento que los alumnos tendrían que completar para concluir que las plantas deben fabricar sus alimentos a partir de la materia prima que les ofrece el lugar en el que están.

h) *Rellenar huecos (contribución a la tarea)*: ésta ayuda es similar a la anterior, aunque más restrictiva. Consiste en ofrecer parte de la respuesta dejando al alumno que,

únicamente, la complete: por ejemplo, cuando la profesora de “Petróleo” dice “Los oleoductos transportan...”. La diferencia reside en que ahora el profesor sólo deja al alumno que contribuya parcialmente a la generación de una idea; mientras que, cuando el profesor inicia un razonamiento, alguna de las premisas y/o la conclusión son generadas completamente por los alumnos.

i) Proponer opciones (contribución a la tarea): la última ayuda interna es también altamente limitadora de la participación de los alumnos, pues a éstos sólo les corresponde elegir entre varias opciones. Un caso particular de esta ayuda es plantear una pregunta que sólo admite dos respuesta: sí o no. Son ejemplos de este tipo de ayudas preguntas y comentarios como éstos: “Lidia, ¿es muy moderna la utilización o el uso del petróleo?” o (cuando la alumna responde que se utiliza desde hace muchos años) “Vamos a aclarar, hace muchos años pueden ser 20 o hace 500”.

Finalmente, el último gran grupo de ayudas son las de feedback, las que ocupan la posición de cierre del ciclo. En ellas, se puede distinguir entre ayudas *regulatorias* (como todas las externas) y de *contribución a la tarea*. Aquí hablamos nuevamente de ayudas regulatorias si, al finalizar el ciclo, se señala explícitamente que se ha logrado lo que se pretendía, mediante una *confirmación* algo más elaborada que el simple sí/no, bien/mal o *pidiendo confirmación* a los alumnos con respecto a lo que ha dicho alguno de sus compañeros. Son ayudas regulatorias en el sentido de que sirven para hacer ver que se ha satisfecho el objetivo, problema o plan que dio origen a ese ciclo. Al ofrecer estas ayudas los profesores no generan ningún contenido público. Pero también pueden hacerlo, al tiempo que cierran el ciclo. En ese caso, seguiríamos hablando de ayudas de feedback, pero en su modalidad de *contribución a la tarea*. A esta subcategoría pertenecen estas cuatro últimas ayudas:

a) Recapitular: se recoge la información aportada por los alumnos a lo largo del ciclo con el fin de resumirla, organizarla, ordenarla, integrarla...

b) Añadir: se da por bueno lo dicho por el alumno pero se aprovecha para completarlo.

c) Reformular: se reelabora la respuesta del alumno para ajustarla o expresarla de manera más rigurosa. Por ejemplo, si un alumno dice que las plantas utilizan la fotosíntesis para comer, la profesora podría decir “así es, para alimentarse”.

d) Redirigir: esta ayuda consiste en ofrecer la respuesta al alumno después de que éste ha contestado de forma incorrecta. En ocasiones –aunque no necesariamente- puede recogerse la respuesta del alumno para luego confrontarla con la acertada.

Veamos ahora algunos ejemplos de las ayudas que pueden identificarse, con más precisión de la que nos hemos impuesto páginas atrás, en distintos tipos de ciclos. Empecemos por el siguiente, un ciclo del Episodio de Lectura de “La revolución industrial”.

(6.5)

1 **Profesor:** Ahora vamos a seguir leyendo el texto porque en el párrafo que comienza
2 donde hemos terminado éste, hasta el último, ahí nos dicen una serie de cosas. *Vamos*
3 *a ver si sabemos entresacarlas, que en definitiva cuando luego estéis en vuestra casa*

4 *estudiando es lo que vais a tener que saber hacer. Ante un texto hay que saber*
 5 *entresacar las ideas principales. Ahora vamos a leer el segundo gran bloque que iría*
 6 *desde donde pone “que empezó con los tejidos...” hasta el último apartado. Ahí vemos*
 7 *que van a aflorar varias ideas, varias, por eso va a ser más amplio también. Ahora*
 8 *vamos a ver qué cosas nos dicen, de qué nos están hablando en todo este párrafo que*
 9 *vamos a leer ahora. A ver, lee, Carlos.*

10 **Alumno:** (Leyendo) Empezó con los tejidos...

11 **Profesor:** *¿De quién siguen hablando, por cierto?*

12 **Alumno:** De la Revolución Industrial.

13 **Profesor:** *De la Revolución Industrial.*

14 **Alumno:** (Carlos lo va leyendo en alto) Empezó con los tejidos. Éstos se fabricaban
 15 en diversas etapas, en las que la lana o el algodón eran preparados, hilados, teñidos y,
 16 finalmente, tejidos. Los trabajadores se especializaban en uno de estos procesos y lo
 17 realizaban en sus casas, lo que permitía mayor rendimiento que si cada obrero
 18 hubiera realizado todos estos trabajos. Pero en una fábrica, los obreros, atendiendo
 19 máquinas de alto precio, producían telas en cantidades cientos de veces superiores a
 20 las que fabricaban los trabajadores en sus casas utilizando solamente sus músculos y
 21 sencillas herramientas.

Éste es un buen ejemplo para recalcar la naturaleza regulatoria de las ayudas externas. Concretamente, podemos identificar aquí tres ayudas de este tipo (las destacadas con letra cursiva). Son ayudas externas porque forman parte de la demanda que abre el ciclo y no se asocian ni a la respuesta (la lectura del alumno) ni a la evaluación (que, por otro lado, aquí está ausente). En este sentido, aunque la tercera de las ayudas (líneas 11, 12 y 13) se ofrece después de que el alumno ha empezado a responder (leer), constituye una “vuelta atrás”: se interrumpe la lectura para ofrecer una ayuda que no corrige ni redirige el modo de leer, sino que servirá para que la tarea de lectura sea más provechosa. Y son ayudas regulatorias porque proporcionan un contexto en el que leer será más rentable, pero sin incidir en cómo se está leyendo. De manera más concreta, con la primera ayuda (líneas 2, 3, 4 y 5) se propone utilizar una *estrategia* de lectura (“entresacar las ideas”) y esto vuelve a recalcarse en la segunda ayuda (líneas 6, 7, 8 y 9) cuando el profesor dice “vamos a ver qué cosas nos dicen”. Por su parte, con la tercera (líneas 11, 12 y 13) se está *identificando el tema* de manera conjunta con el alumno.

Pasemos a ver un segundo ejemplo, perteneciente a uno de los Episodios de Interpretación de “El suelo”.

(6.6)

1 **Profesor:** A ver si nos dices qué roca está formada por varios minerales, Laura...

2 **Alumno:** El...

3 **Profesor:** Dímelo, que te dejo mirar, que ahora no tienes por qué saberlo. Lo importante es que
 4 ahora tú sepas dónde tienes que encontrar la información y aprendas a estudiar. *A ver, hemos*
 5 *dicho que el mármol es una roca formada por un solo mineral,*

6 *pero hemos puesto otro ejemplo de una roca que está formada por varios minerales. ¿Cuál es?*

7 **Alumno:** Mmm, calcita

8 **Profesor:** *No, ¿Javier?*

9 **Alumno:** El granito.

10 **Profesor:** *El granito.*

11 *Aquí tenemos granito, no sé si lo habéis visto el granito pulido, más*
 12 *brillante, verdad, porque lo pulen, pero éste es el granito sin pulir. Por ejemplo, en Pamplona*
 13 *habéis visto que por ejemplo toda la vía de Carlos III se puso toda de granito, en losas de*
 14 *granito. Entonces lo ponen sin pulir. El granito. Y veis cómo se ve que tiene diferentes*
 15 *minerales, porque tiene diferente color.*

En este ejemplo, hay una primera ayuda externa (líneas 4 y 5) con la que se *resume* lo dicho algunos ciclos atrás, creando de este modo un contexto más propicio de cara a responder a la demanda actual. En ese resumen se aclara que ya se habló de una roca formado por un único mineral, lo que sirve para dar más significado a la nueva pregunta: ya sabemos que hay rocas formadas por un único mineral y vamos a ver ahora que también las hay formadas por varios.

Las dos ayudas siguientes (línea 6 y línea 8) son internas, pues están insertas en el segundo eslabón del ciclo (la respuesta). Con la primera, al alumno se le está *dando una pista* al decirle que recuerde que antes se había puesto un ejemplo en el que se mencionaba el nombre de la roca por la que se le está preguntando. Aún así, el alumno falla en su respuesta, por lo que el profesor invita a uno de sus compañeros a intentarlo (a esta segunda ayuda es a la que hemos llamado *sonsacar*). Ambas ayudas, aún siendo internas, pertenecen al subgrupo de las *guías verbales*, porque alientan a los alumnos a seguir buscando y, aunque van limitando cada vez más el campo de respuestas posibles, no ofrecen ningún elemento con el que puedan elaborar esa respuesta.

Finalmente, podemos identificar otras dos ayudas externas, situadas en la pieza que cierra el ciclo. Una es *regulatoria*, porque sirve para dejar claro que se ha conseguido lo que con en ese ciclo se esperaba: es una *confirmación* (línea 10) realizada mediante la repetición de lo dicho por el alumno (“granito”). Y la otra es una *contribución a la tarea* porque aporta información que formará parte del contenido público de ese ciclo. De manera más concreta, esta última ayuda es una *adición* (líneas 11-15).

En el ciclo anterior aún sería posible llamar la atención sobre una ayuda cálida, pero de este tipo de ayudas nos ocuparemos más adelante. Pasemos ahora a revisar las ayudas presentes en este último ejemplo.

(6.7)

1 **Profesor:** Lo acabamos de leer. ¿Una de las cosas que influyen en la temperatura...?

2 **Alumno:** Porque... es una zona más montañosa.

3 **Profesor:** ¿Eh?

4 **Alumno:** Por la latitud, la latitud.

5 **Profesor:** ¿Cuanto más al Norte...?

6 **Alumno:** ¡Más frío!

7 **Profesor:** ¿Más frío y más...? *Precipitaciones*

8 **Alumno:** Precipitaciones. Y cuanto más al Sur menos frío y menos precipitaciones.

Este ciclo se abre con una pregunta desprovista de ayudas externas lo que, según argumentábamos más arriba, puede incrementar la dificultad de la demanda y hacer más probable el fracaso del alumno. De hecho, así ocurre y el profesor, probablemente urgido por la necesidad de conducir al alumno hacia la respuesta correcta, proporciona abundantes ayudas internas que, además, actúan –salvo la primera- como contribuciones a la tarea. Primero *sonsaca* (invita a continuar con la respuesta, en la línea 3), después ofrece parte de una idea para que el alumno la complete (ésta es la ayuda que definimos como *rellenar huecos*: línea 5) y, por último, *ofrece parte del razonamiento* (línea 7: es el profesor quien señala que, cuanto más al norte, más frío hace y hay más precipitaciones; por lo que al alumno sólo le queda seguir este razonamiento para inferir cómo serán las cosas en el sur). Tal abundancia de ayudas internas y, especialmente, de contribuciones a la tarea, reducen, inevitablemente, el nivel de participación del alumno. Si aplicamos aquí la escala de la *Figura 6.2*, el nivel de participación del alumno en la generación de la primera idea (“uno

de los factores que influyen en la temperatura es la latitud”) es de 3, en la segunda idea (“cuanto más al norte más frío”) es de 2, en la cuarta (“en el norte hay más precipitaciones”) es 0 y en las dos restantes (“en el sur hace menos frío” y “en el sur hay menos precipitaciones”) es de 2. La media en el ciclo es 1,5. Conclusión: el profesor hace más que el alumno; cuando, en los otros dos ciclos utilizados como ejemplos, la responsabilidad del alumno es claramente mayor que la de los profesores.

Una última reflexión para cerrar este apartado es que las ayudas que pueden identificarse dentro de los distintos ciclos reproducen, a menor escala y teniendo consecuencias mucho más locales, el efecto que puede tener el modo en el que se organizan las ATAs. Así, hay ATAs guiadas por planes (o proyectos más o menos extensos) al igual que hay ciclos guiados por ayudas externas. También hay ATAs simples en las que primero sólo se lee y se evalúa, del mismo modo que hay ciclos en los que se lanza una pregunta y luego sólo se corrige. Por último, hay ATAs en las que se buscaba un orden *a posteriori*, después de la lectura, igual que hay ciclos en los que no hay ayudas externas pero sí, al menos, hay ayudas de feedback que permiten aclarar qué elementos de la respuesta son más importantes o cómo se pueden expresar mejor. Este paralelismo entre lo que ocurre en unidades tan amplias como las ATAs y lo que ocurre en unidades tan limitadas como los ciclos podría tener alguna consecuencia de cara al cambio. Es razonable pensar que los cambios macroscópicos (en las ATAs) podrán asumirse con más facilidad que los microscópicos (en los ciclos), por la sencilla razón de que los primeros son más visibles y, probablemente, accesibles a nuestra conciencia. Ahora bien, si entre unos cambios y otros hay algún tipo de relación, el cambio en los primeros puede ser el preámbulo del cambio en los segundos.

4. El valor de las ayudas: análisis experimental de su importancia

Es el momento de ofrecer las evidencias experimentales con las que contamos detallando un estudio que pone a prueba diferentes modos de organizar la lectura (o diferentes ATAs) y diferentes ayudas.

Participantes

En el estudio participaron 185 alumnos de sexto curso de Educación Primaria (11-12 años): todos los que en el momento de realizar el trabajo estaban cursando este nivel en cinco centros de la ciudad y provincia de Salamanca, excepto cuatro alumnos que no pudieron asistir a clase alguno de los tres días que comprendió el desarrollo de la investigación.

En la *Tabla 6.6* figura la descripción de cada centro y su aportación a la muestra. Puede comprobarse que están representados la mayoría de los tipos de centros existentes, teniendo en cuenta el organismo al que pertenecen (público o privado), su ubicación (urbanos céntricos, urbanos situados en barrios, urbanos periféricos o rurales) y el nivel sociocultural de su alumnado (medio-alto, medio, medio-bajo o bajo). Para conseguir esta muestra se realizó una selección basada en criterios (Goetz & LeCompte, 1988): una vez definidos los tipos de centros que debían incluirse, se fue contactando al azar con los que se ajustaban a cada tipología hasta conseguir el consentimiento de alguno de ellos.

<i>Centro</i>	<i>Tipo de centro Organismo</i>	<i>Ubicación</i>	<i>Nivel Socioeconómico</i>	<i>Número de alumnos</i>
1	Privado	Céntrico	Medio-Alto	66
2	Público	Bario	Medio	51
3	Público	Periférico	Medio-Bajo	16
4	Público	Periférico	Medio-Bajo	23
5	Público	Rural	Bajo	29
TOTAL				185

Tabla 6.6. Tipos de centro y número de alumnos participantes.

Diseño

Todos los alumnos leyeron el texto de la *Tabla 6.7*, aunque bajo tres condiciones distintas a las que fueron asignados aleatoriamente:

- *Condición A (77 alumnos)*. En esta condición los alumnos leyeron el texto sin ninguna ayuda y luego respondieron algunas preguntas (véase más adelante). Se trata por tanto de una recreación de una lectura con ATA simple y sin ayudas en su desarrollo ciclo a ciclo.

- *Condición B (31 alumnos)*. Este grupo fue menos numeroso que los otros dos porque un análisis exploratorio de los resultados obtenidos en los dos primeros centros mostró que los efectos en las variables dependientes en la *Condición B* y *A* no diferían significativamente, lo que recomendaba contar con más sujetos en las otras dos condiciones. Para estos alumnos, antes de leer el texto se creó el siguiente episodio de Planificación:

Vais a leer un texto que nos parece muy interesante. Nos parece interesante porque nos habla de que el Mediterráneo, que es un mar que todos conocéis, se puede morir, como cualquier animal o planta.

No sé si estaréis de acuerdo, pero a veces creemos que las cosas que conocemos, una montaña como la que se ve desde la ventana, o un río como el Tormes, van a estar ahí siempre. ¿Estáis de acuerdo? [el profesor puede esperar la confirmación de los alumnos para proseguir]

Por eso el texto es tan interesante, porque nos hace ver que esta idea no es del todo correcta. Entonces, antes de empezar, tiene que quedar claro hasta cuándo tenéis que leer. Hay que leer hasta entenderlo bien. Pero, ¿cómo podemos saber que lo hemos entendido bien? [Se escuchan y aceptan las intervenciones de los alumnos] Recordemos, ¿para qué había que leer el texto? [De nuevo se escucha y acepta las respuestas de los alumnos]. Eso es, para entender por qué el Mediterráneo se puede morir. Entonces, ¿cómo podemos saber que lo hemos entendido? [De nuevo, todas las aportaciones serán escuchadas y aceptadas] Bien, cuando queden claras las causas. Bueno, leedlo con atención entonces, porque luego os haré algunas preguntas sobre el texto.

Este texto nos explica que hay varias razones, tres razones, que pueden conducir a la desaparición de este Mar. ¿Os queda claro? ¿Si?

Una vez concluido este episodio de Planificación los alumnos debieron enfrentarse solos a la lectura y luego resolver las preguntas de evaluación. Esta condición, por lo tanto, simula una lectura con ATA compleja pero sin ayudas durante su desarrollo.

- *Condición C (77)*. En esta última condición, los alumnos contaron nuevamente con el episodio de Planificación anterior pero, además, se incorporó una ayuda durante la lectura para actualizar el plan. Concretamente, a los alumnos se les indicaba oportunamente qué causa (la primera, la segunda o la tercera) de la “muerte del

Mediterráneo” debían encontrar en cada párrafo del texto. Esta condición, por lo tanto, englobaría las ventajas de una ATA complejo cuyo plan es actualizado y reforzado mediante ayudas regulatorias a medida que se va leyendo.

El Mediterráneo se muere

La situación de las aguas del Mediterráneo es calificada por los expertos como alarmante y se habla incluso de la inminente muerte de este histórico mar.

Con una superficie equivalente a cinco veces España y una profundidad media de 1400 metros (un mar por tanto relativamente pequeño), sus aguas bañan las costas de 18 países, recibiendo permanentemente la basura de la actividad urbana e industrial de más de 150 millones de personas. A ello hay que añadir los 100 millones de turistas que se trasladan a sus riberas en el verano, cifra que puede duplicarse en lo próximos veinticinco años. Estas aguas están irremisiblemente condenadas a convertirse en una cloaca inmunda, dado que sólo se renuevan a través del pequeñísimo estrecho de Gibraltar.

Este hecho determina que nuestro mar no pueda con los millones y millones de toneladas de residuos tóxicos y altamente contaminantes que llegan a sus aguas –petróleo, mercurio, plomo- y cuyos efectos son extraordinariamente peligrosos. Además, los vertidos de materia orgánica y fertilizantes están favoreciendo el desarrollo de grandes colonias de algas que causan problema a muchos de los seres vivos que habitan este mar.

Tabla 6.6. Texto leído.

El impacto de estas tres condiciones fue examinado en dos tipos de medidas, relacionadas respectivamente con dos niveles de comprensión: uno más superficial y otro más profundo. El primero se exploró evaluando la calidad de un resumen, actividad que refleja adecuadamente lo que van Dijk y Kintsch (1983) denominan la representación del *text base*. Para valorar el segundo nivel utilizamos tareas de tipo inferencial, como las *problem solving tasks*, cuya resolución requiere tener presente, no las ideas del texto, sino el mundo o situación al que éste se refiere.

Para verificar la igualdad intergrupos y controlar el efecto de otras variables relacionadas significativamente con la comprensión, evaluamos los conocimientos previos que podrían ser pertinentes dado el tema del texto, la memoria de trabajo, la precisión y fluidez en la lectura de palabras y pseudopalabras y un tipo de competencias que denominamos retóricas (Murray, 1995; Kintsch, 1998; Sánchez, Gonzalez & García, 2002), pues aluden a la capacidad de los sujetos para operar con marcadores textuales que conectan unas ideas con otras (por ejemplo, “este fenómeno”, “el proceso anterior”, “en primer lugar”, “una primera razón”, etc.). Estas medidas fueron completadas con la del nivel de comprensión alcanzado en una prueba estandarizada (Cuetos y Ramos, 1997).

Variables dependientes

El efecto de cada una de las condiciones de lectura fue medido en un resumen del texto y en la respuesta dada a una serie de preguntas de tipo inferencial.

Resumen

En cada resumen contabilizamos el número de Ideas Centrales, el número de Ideas Intermedias y el número de Ideas de Detalle en función del análisis del texto que refleja la *Figura 6.4*. De manera más precisa, puesto que se exponen las causas que perjudican a las aguas del Mediterráneo, las ideas que hacían referencia a cada una de estas causas, así como la idea de que el Mediterráneo puede dejar de ser un mar saludable, fueron consideradas Ideas Centrales. En segundo lugar, las ideas que reflejan las condiciones que hacen más probable la presencia de cada causa o amplifican su efecto (por ejemplo, el hecho de que es un mar pequeño), se consideraron Ideas Intermedias, lo que también les confiere una naturaleza causal. La distinción entre Ideas Intermedias y Centrales responde, no sólo a criterios lógicos (es decir, al nivel de importancia), sino también al hecho de que las ideas que hemos denominado Centrales son especialmente “iluminadas” por las ayudas, no así las Intermedias. De ahí se desprende que los efectos de las condiciones experimentales, si los hubiera, deberían verificarse tanto en las Ideas Centrales como, especialmente, en las Intermedias. Finalmente, las Ideas de Detalle sólo aportan datos y ejemplos (como la extensión concreta del Mediterráneo o la longitud del estrecho de Gibraltar), sin participar de la lógica causal del texto.

Por otro lado, puntuamos el grado en el que el resumen reflejaba la organización causal del texto según una escala de 0 a 3 y de acuerdo con los siguientes criterios:

- Concedimos *0 puntos* a aquellos resúmenes en los que las ideas aparecían como un listado inconexo.

- Concedimos *1 punto* a los resúmenes en los que se establecía alguna relación entre unas ideas y otras, pero no de tipo causal. En estos resúmenes aparecían enlaces o marcadores estructurales como: “en primer lugar”, “además”, “por otro lado”...

- Concedimos *2 puntos* a los resúmenes que presentaban algún enlace causal pero sólo de carácter general, es decir, para conectar la idea de que el Mediterráneo se muere con todas las demás (sin establecer distinciones entre éstas); por ejemplo: “El Mediterráneo se muere porque...”.

- Finalmente, se *otorgaron 3 puntos* cuando, además de lo anterior, existían conectores causales precisos: “la primera razón es que...”, “la segunda causa es...”, “y la tercera causa es...”.

Para alcanzar una adecuada fiabilidad en la corrección de los resúmenes se escogieron al azar seis de ellos. A partir de las discrepancias encontradas al ser valorados por tres jueces independientes se ampliaron los criterios de corrección, repitiendo el proceso hasta alcanzar una fiabilidad superior a 0.9. Finalmente, todos los resúmenes fueron valorados de acuerdo con los criterios que demostraron ser más fiables (los que han sido expuestos).

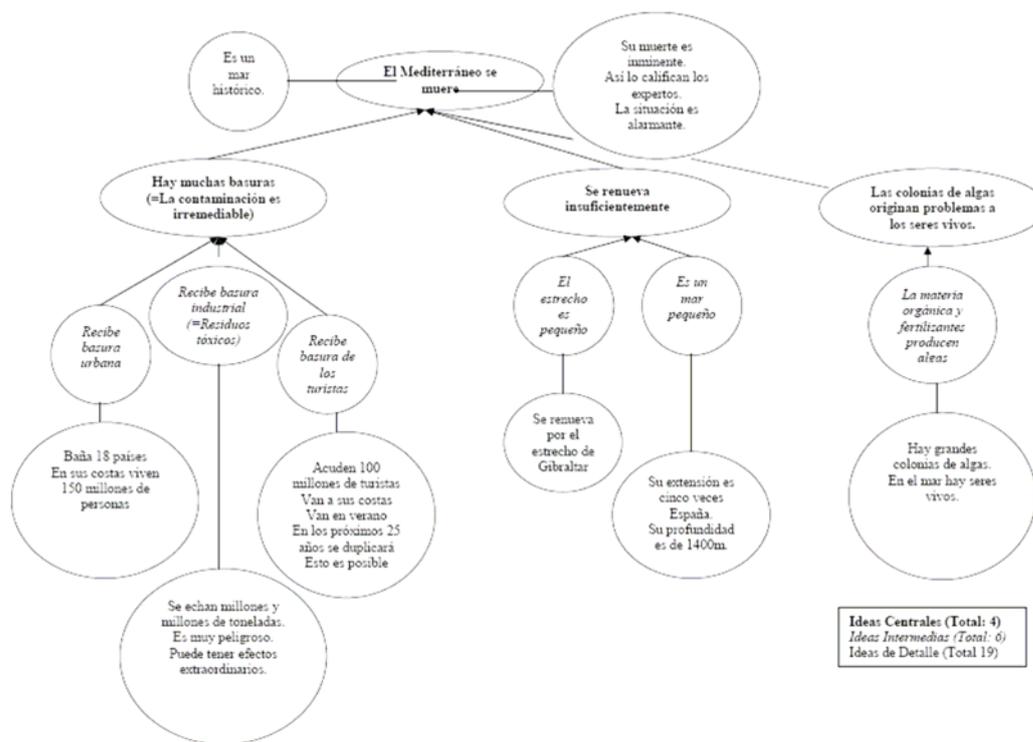


Figura 6.4. Ideas del texto “El Mediterráneo se muere” agrupadas en función de su nivel de importancia.

Preguntas Inferenciales

Además del resumen, se pidió a los alumnos que respondieran a cuatro preguntas de tipo inferencial:

- El Atlántico ¿estará más o menos contaminado? ¿Por qué?
- ¿Qué consecuencias tendría que el estrecho de Gibraltar fuera mucho más ancho?
- ¿Qué pasaría si el Mediterráneo fuera menos profundo?
- ¿Qué pasaría si el Mediterráneo fuera más extenso?

Las respuestas dadas fueron calificadas de 0 a 2 puntos, otorgando *1 punto* a las respuestas correctas y 2 a aquellas que, además de ser correctas, eran acompañadas de alguna razón o argumento adecuado. La fiabilidad obtenida en la corrección de estas preguntas, siguiendo el mismo procedimiento empleado en la valoración de los resúmenes, se situó en torno al 0.9.

Teniendo en cuenta los indicadores diseñados para medir las variables dependientes, establecimos que un adecuado nivel de comprensión debería reflejarse en el cumplimiento de estos criterios:

a) El resumen debería contener, según lo dicho anteriormente, un mayor número de Ideas Centrales e Intermedias (es decir, causales) que de Ideas de Detalle.

b) A su vez, la organización del resumen debería reflejar la lógica causal del texto original, lo que, de manera más concreta, equivaldría a introducir cada razón con algún nexos causal (puntuación 3) o, al menos, conferir al resumen, en su globalidad, un carácter explicativo (puntuación 2).

c) Finalmente, consideramos que una adecuada comprensión no sólo debería conducir a la asunción de ese sistema causal (criterios a y b); también debería permitir pensar con él, lo que habría de manifestarse dando respuesta, al menos, a la mitad de las preguntas inferenciales (es decir, obteniendo 4 puntos).

Cumplir los criterios *a* y *b* equivaldría a haber adquirido una adecuada representación del texto base; mientras que cumplir el criterio *c* sería un indicador de haber logrado una buena representación situacional. Por lo tanto, retomando nuestras hipótesis de partida, esperábamos, por un lado, que los alumnos de la Condición B frente a los de A, y los de C frente a los demás, incluyeran en sus resúmenes más Ideas Centrales e Intermedias, que éstas estuvieran mejor organizadas (poseyeran una lógica causal más nítida) y que contestaran a más preguntas inferenciales. Por otro lado, esperábamos que alguna o algunas de las condiciones (especialmente C o B), permitieran a los alumnos alcanzar los tres criterios escogidos como representativos de una buena comprensión.

Variables de control

Nivel Habitual de Comprensión

Para contar con una medida estándar del nivel de comprensión, empleamos la subprueba de Cuetos y Ramos (1997) denominada *Tareas de Evaluación de Procesos Semánticos*, que se incluye en su batería de evaluación del lenguaje escrito (PROLEC-SE). En esta subprueba se pide a los alumnos que lean dos textos –“Los esquimales” y “Los papúes australianos”- y que contesten a unas preguntas sobre los mismos: unas de tipo literal (por ejemplo, ¿Qué estación del año desconocen los esquimales? o ¿Con qué se visten los papúes del sur de Australia?) y otras de tipo inferencial (¿Por qué los esquimales necesitan, más que otro pueblo, materiales de alumbrado? o ¿En qué se basan para decir que la demografía de los papúes es de signo decreciente?). Cada pregunta acertada es contabilizada con un punto hasta alcanzar un máximo de veinte.

Conocimientos Previos

Teniendo en cuenta el contenido del texto que los alumnos debían leer, elaboramos un cuestionario de cinco preguntas, entre las que figuraban, entre otras: ¿Qué profundidad máxima pueden tener los mares y océanos? o ¿Cuál es la diferencia entre un mar y un lago? A cada pregunta correcta se le otorgó *1 punto* de acuerdo con aquéllos criterios que, de entre un conjunto de pautas de corrección, mostraron mayor fiabilidad (superior a 0.9) al ser empleados por tres jueces independientes.

Memoria de Trabajo

Esta variable se evaluó por medio de la *Prueba de Amplitud Lectora* de Daneman y Carpenter (adaptada por Elosúa, García Madruga, Gárate, Gutiérrez & Luque, 1993) en la que se pide a los alumnos que lean en voz alta varias oraciones (primero dos, a continuación tres, etc.) y que recuerden la última palabra de cada una de ellas. La puntuación máxima que puede obtenerse es de 5 *puntos*, lo que equivale a tener éxito en tres series distintas de seis oraciones cada una.

Lectura de Palabras

Para valorar la precisión y la velocidad lectora se utilizaron las subpruebas de *Lectura de Palabras* y *Lectura de Pseudopalabras* de la batería PROLEC-SE (Cuetos & Ramos, 1997). De este modo se evaluó la madurez de ambas vías de acceso léxico -léxica y fonológica (Coltheart, 1978)- obteniendo cuatro medidas diferentes: velocidad de la ruta léxica, velocidad de la ruta fonológica, precisión de la ruta léxica y precisión de la ruta fonológica.

Competencia Retórica

Por Competencia Retórica entendemos la capacidad para penetrar en las claves que los textos contienen (anáforas, marcadores estructurales...) con el fin de hacer ver las relaciones lineales y globales entre las ideas de un texto (Sánchez, Gonzalez y García, 2002). Se trata de una competencia necesaria para apoyarse en los aspectos estructurales del texto en beneficio de la comprensión (Goldman y Rakestraw, 2000). Para medir esta competencia utilizamos dos tipos de tareas (Sánchez *et al.*, 2002). En las tareas del primer tipo, tras la lectura de un texto que contenía alguna anáfora, pronombre o elemento sustitutorio -es decir, elementos que conectan linealmente distintas ideas-, se hacía una pregunta para comprobar si los alumnos habían captado la conexión entre este elemento y su antecedente. Por ejemplo, tras leer un texto como,

Grecia experimentó a lo largo de los siglos VI y V antes de Cristo un crecimiento que la convirtió en la primera potencia del mundo antiguo. Este desarrollo fue ocasionado por la construcción de magníficos puertos y el uso de la moneda.

debían contestar: ¿A qué se refiere *este desarrollo*? Una respuesta adecuada (por ejemplo: al crecimiento de Grecia), demuestra que el lector es capaz de valerse de los recursos del texto para conectar linealmente las ideas en él contenidas.

En el segundo tipo de tareas, lo que se pedía a los alumnos era que leyeran un texto y escribieran su continuación. Uno de los textos que formaba este segundo grupo era:

Los amigos de Silvia se juntaron para comprarle un regalo, pues al día siguiente era su cumpleaños. Algunos pensaban comprarle algún juego de salón, como el Trivial o el Monopoli.

Continuaciones como *Otros pensaban...*, *Otro grupo...* serían indicadores de que se ha captado la relación -en este caso global- que el texto atribuye a sus ideas. En este caso, aunque los alumnos debían responder escribiendo una continuación para el texto, lo que evaluamos no fue la calidad de su redacción sino, simplemente, si quedaba de manifiesto que al leer cada ítem estaban captando e interpretando correctamente sus marcadores retóricos.

El total de ítems a los que los alumnos debieron responder fue 20 (diez de cada tipo), siendo otorgado a cada ítem correcto un punto. El procedimiento para alcanzar una fiabilidad adecuada en la corrección de esta prueba fue el mismo que seguimos para garantizar la fiabilidad de la corrección de los resúmenes, las preguntas inferenciales y el cuestionario de conocimientos previos. En este caso, el índice alcanzado fue superior a 0.8.

Procedimiento

La aplicación de los instrumentos de evaluación de las variables de control, la lectura del texto de acuerdo con cada condición experimental y la evaluación de la comprensión alcanzada ocupó en cada colegio un total de tres sesiones: dos de ellas colectivas, de una hora de duración cada una, y una individual, de aproximadamente 15 minutos.

En la primera sesión, una vez divididos los alumnos por grupos para ser asignados a cada condición, se evaluaron sus conocimientos previos sobre el tema del texto, lo que consumió unos cinco minutos. A continuación se leyó el texto “El Mediterráneo se muere” (en unos 10 minutos), se aplicó la primera prueba de evaluación de la Competencia Retórica (durante unos 25 minutos) y, finalmente, se pidió a los alumnos que resumieran el texto que habían leído y respondieran a las preguntas sobre el mismo, tarea que les llevó unos 15 minutos. Para garantizar que las tres condiciones de lectura diferían únicamente en el número de ayudas que se ofrecían a los alumnos, el experimentador que dio las instrucciones de lectura fue siempre el mismo, independientemente del grupo del que se tratara; al mismo tiempo, un observador se aseguró de que, en todos los centros, las instrucciones y ayudas fueran dadas del mismo modo.

El segundo día se destinó a la evaluación del nivel de comprensión mediante la prueba estandarizada. La lectura de cada uno de los dos textos que componen la prueba ocupó unos 15 minutos y la contestación a las preguntas de los mismos unos 10 minutos. Los minutos restantes se emplearon para concluir la evaluación de la Competencia Retórica.

Finalmente, en una tercera sesión, desarrollada en forma individual, se aplicaron las pruebas de Lectura de Palabras y de Memoria de Trabajo. Estas tareas requirieron unos 15 minutos en total.

Resultados

En primer lugar, en la *Tabla 6.8* se presentan, para cada grupo de alumnos asignado a cada condición, las puntuaciones medias y las desviaciones típicas en cada una de las variables de control consideradas.

Grupos		Condición A ATA simpl (N=77)		Condición B ATA compleja 2 (N=31)		Condición C ATA compleja + ayudas regulatorias (N=77)		
		Mean	S.D.	Mean	S.D.	Mean	S.D.	
Variables								
Comprensión		9.6	4.3	10.3	4	10.5	4	
C° Previos		2.7	1.2	2.8	1.2	2.7	1.1	
M^a de Trabajo		1.4	0.6	1.5	0.7	1.3	0.6	
Lectura	Ruta léxica	P	38.2	2.7	38.6	1.6	38.7	1.4
		V	48.6''	25.5''	43.7''	20.4''	47.1''	21.7''
	Ruta fonológica	P	35.5	3.6	36.2	3.4	36.1	3.5
		V	82''	51''	73''	35''	69''	34''
C. Retórica		9.8	5.3	11	5.3	9.7	4.3	

B>C*

Tabla 6.8. Puntuación media y desviación típica obtenida por cada grupo en las variables de control. Los estadísticos correspondientes a las rutas de lectura se hallan desglosados en (P)recisión y (V)elocidad. Cuando hay diferencias entre los grupos en el margen derecho se indica su sentido y significatividad estadística por medio de dos asteriscos (**) cuando $p < .01$ y de un asterisco (*) cuando $.01 < p < .05$.

El análisis de varianza (ANOVA) indicó que los tres grupos eran iguales en Nivel de Comprensión ($F(2,182)=.885$; p ns), Conocimientos Previos ($F(2,182) =.173$; p ns), Velocidad de la Ruta Léxica ($F(2,182) =.500$; p ns), Precisión de la Ruta Léxica ($F(2, 182)=.983$; p ns), Velocidad de la Ruta Fonológica ($F(2,182) =1.829$; p ns), Precisión de la Ruta Fonológica ($F(2,182)=.574$; p ns) y Competencia Retórica ($F(2,182) =.703$; p ns). En Memoria de Trabajo no hubo diferencias considerando en conjunto los tres grupos ($F(2,182)=2.876$; p ns), pero sí las hubo entre el grupo de la Condición B (*Mean: 1.5*) y el grupo de la Condición C (*Mean: 1.3*) ($p=.0341$). No obstante, dado el sentido de esta diferencia, no invalidaría las conclusiones derivadas de la confirmación de nuestras hipótesis. Los mismos resultados en cuanto a la igualdad intergrupos fueron confirmados por la prueba de t para muestras independientes

A continuación, en la *Tabla 6.9*, figuran las puntuaciones medias y las desviaciones típicas obtenidas por cada grupo en las variables dependientes: cada uno de los componentes del Resumen y las Preguntas Inferenciales. Revisaremos con más detalle cada uno de estos resultados.

Grupos	Condición A ATA simple (N=77)		Condición B ATA compleja 2 (N=31)		Condición C ATA compleja + ayudas regulatorias (N=77)		
	Mean	S.D.	Mean	S.D.	Mean	S.D.	
Ideas Centrales	1.8	1.1	1.9	0.9	2.7	1	C>A** C>B**
Ideas Intermedias	1.3	1.2	1.3	1.1	2	1.3	C>A** C>B*
Ideas de Detalle	3.2	2.3	3.4	2.3	2.3	2.1	A>C* B>C*
<i>(IDEAS TOTALES)</i>	6.3		6.6		7		
Organización	1	0.8	1.2	0.9	2.3	0.9	C>A** C>B**
P. Inferenciales	1.9	1.4	2	1.5	1.9	1.4	

Tabla 6.9. Puntuación media y desviación típica obtenida por cada grupo en los indicadores considerados para evaluar la comprensión del texto “El Mediterráneo se muere”. Cuando hay diferencias entre los grupos en el margen derecho se indica su sentido y significatividad estadística por medio de dos asteriscos (**) cuando $p < .01$ y de un asterisco (*) cuando $.01 < p < .05$.

Ideas Centrales

Se obtuvieron diferencias significativas en el número de Ideas Centrales que incluían los resúmenes de cada grupo de alumnos ($F(2, 182)=16.938$; $p < .0001$). Los análisis posteriores (Fishers’s PLSD y t-test) mostraron que las diferencias se manifestaban entre los sujetos del grupo asignado a la Condición A (*Mean: 1.8*) y el grupo asignado a la Condición C (*Mean: 2.7*) ($p < .0001$ en ambos análisis); y los de este segundo grupo y los de la Condición B (*Mean: 1.9*) ($p = .0005$ y $p = .0003$). No había diferencias significativas en el número de Ideas Centrales de los resúmenes de los alumnos de la Condición A (*Mean: 1.8*) y los de la Condición B (*Mean: 1.9*).

Ideas Intermedias

El ANOVA reflejó también diferencias significativas entre los grupos, aunque de menor peso que en el caso anterior ($F(2, 182)=6.280$; $p = .0023$). En los análisis posteriores de Fishers’s PLSD y t-test, las diferencias se localizaron entre el grupo de la Condición B (*Mean: 1.3*) y el de la Condición C (*Mean: 2*) ($p = .0156$ y $p = .0163$). El grupo de la Condición C plasmaba en el resumen más Ideas Intermedias que el grupo de la Condición B. También se encontraron diferencias entre la Condición A (*Mean: 1.3*) y la Condición C (*Mean: 2*) ($p = .0012$ y $p = .0014$). Donde no hubo diferencias fue entre el grupo de la Condición A (*Mean: 1.3*) y el grupo de la Condición B (*Mean: 1.3*).

Ideas de Detalle

Algo distinto ocurrió con respecto a las Ideas de Detalle. Las diferencias también fueron significativas ($F(2, 182)=3.936$; $p = .0212$) pero en sentido inverso: el grupo de la Condición A (*Mean: 3.2*) incluyó en sus resúmenes más Ideas de Detalle que el de la

Condición C (*Mean*: 2.3) ($p = .0154$ y $p=.0150$); del mismo modo, el grupo de la Condición B (*Mean*: 3.4) incluyó más Ideas de Detalle que el grupo de la Condición C (*Mean*: 2.3) ($p=.0293$ y $p=.0248$). De nuevo, no había diferencias significativas entre el grupo de la Condición A (*Mean*: 3.2) y el de la Condición B (*Mean*: 3.4).

Además de cuantificar las diferencias encontradas en el número de ideas de cada tipo, comparamos en cada condición el total de Ideas Centrales más Ideas Intermedias (las ideas causales), con el total de Ideas de Detalle (véase la *Tabla 6.10*).

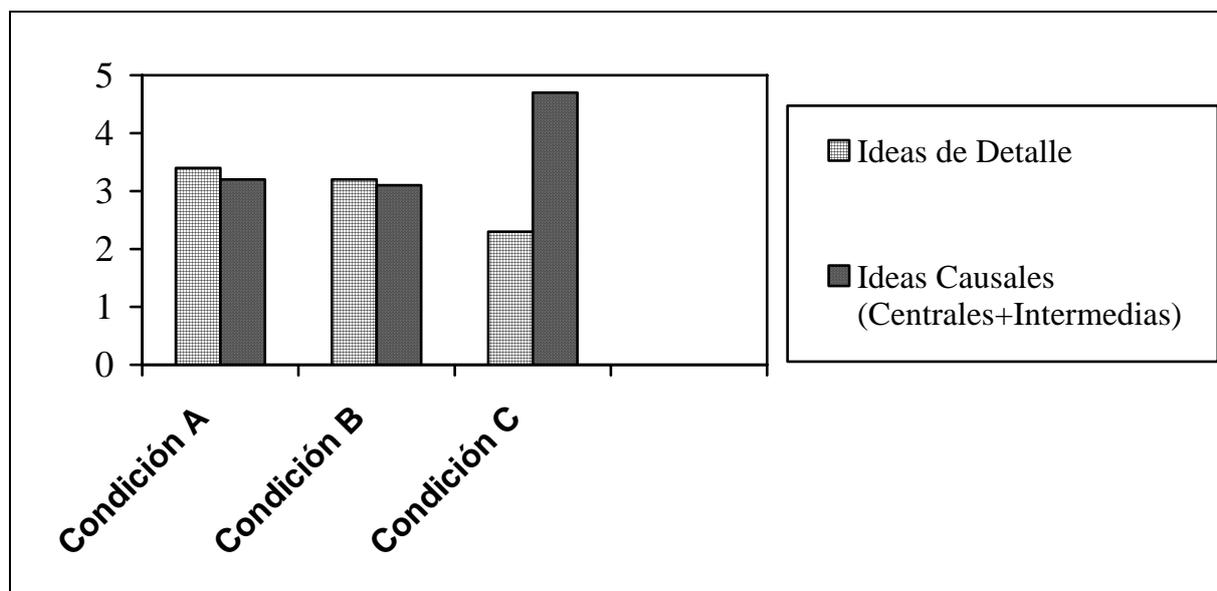


Tabla 6.10. Comparación en cada grupo entre las ideas causales (Centrales más Intermedias) y las Ideas de Detalle. Repárese en que, aunque el número total de ideas es prácticamente idéntico en las tres condiciones, la relación entre Ideas Causales e Ideas de Detalle se invierte ostensiblemente en la Condición C respecto a las otras dos.

Esta comparación permite observar que sólo en la Condición C las ideas consideradas causales superaron claramente a las Ideas de Detalle (4.7 frente a 2.3), mientras que en las otras dos condiciones tuvieron una presencia similar (3.2 frente a 3.4 en la Condición B y 3.1 frente a 3.2 en la Condición C). Pese a esta diferencia entre la Condición C y las otras dos, el número total de ideas fue muy similar (6.3 en A, 6.6 en B y 7 en C).

Organización

En la Organización de los resúmenes hubo también diferencias ($F(2,182)=45.167$; $p<.0001$). Al completar el ANOVA con el análisis de Fishers's PLSD y el t-test se encontró que las diferencias se daban –al igual que ocurría con las Ideas Centrales e Intermedias– entre los alumnos asignados a la Condición B (*Mean*: 1.2) y los asignados a la Condición C (*Mean*: 2.3) ($p<.0001$ en ambos análisis); y entre estos últimos y el grupo de la Condición A (*Mean*: 1) (de nuevo $p<.0001$ en ambos análisis). Los alumnos que más ayudas recibieron son los que mejor organizan su resumen. No hay, sin embargo, diferencias entre la Condición A (*Mean*: 1) y la Condición B (*Mean*: 1.2).

Preguntas Inferenciales

En este indicador, ni el ANOVA ($F(2, 182)=.025$; p ns) ni el t-test grupo a grupo mostraron diferencias. En las tres condiciones los alumnos sólo contestaron correctamente, como media, una pregunta.

Discusión

Los resultados muestran que los participantes de la Condición C, no sólo superan a los de las otras dos condiciones en la tarea de resumen, sino que son los únicos que alcanzan, de acuerdo con los criterios establecidos, una comprensión satisfactoria. Concretamente, los alumnos de la Condición C incluyen en sus resúmenes, en comparación con los otros grupos, menos ideas de detalle y más ideas centrales e intermedias, organizándolas de manera que sus relaciones causales resultan más evidentes. Además, las ideas causales consideradas conjuntamente (centrales e intermedias) superan a las de detalle. En términos cualitativos: un resumen típico de los participantes de las Condiciones A y B presentaría la idea de que el Mediterráneo se muere debido a la contaminación, situando ese nexo vagamente causal (“debido a”) en una colección de ideas de detalle, lo que conformaría un resumen poco organizado. Por el contrario, los participantes de la Condición C elaboraron resúmenes explícitamente causales en los que se asumía una concurrencia de factores para explicar la muerte del Mediterráneo, con escasas alusiones a ideas de bajo nivel. Es decir, los alumnos de la Condición C hicieron una mejor selección de las ideas que merecía la pena incluir en su resumen, lo que hizo que, recordando un número similar al de los otros grupos, el número de ideas centrales e intermedias aumentara y disminuyera el de ideas de detalle. Este resultado es consecuente con nuestras hipótesis y, por tanto, nos permite operar con la idea de que una ATA compleja más la presencia de ayudas regulatorias durante la lectura e interpretación del texto lleva a un nivel de éxito comunicativo aceptable.

Hay, no obstante, dos importantes resultados inesperados que merecen un comentario específico. En primer lugar, en contra de las previsiones, los sujetos de la Condición B no superan a los de la Condición A, a pesar de que leyeron el texto asumiendo una meta precisa y un esquema de interpretación (un medio) para alcanzarla, lo que debía operar como elemento de auto-supervisión y auto-evaluación: esta es la misión del episodio de Planificación. ¿Qué se añade en la Condición C que resulta tan decisivo? Creemos que esencialmente un sistema de apoyos distribuido durante la lectura (cada uno de los marcadores temáticos: “una primera causa”, ...) lo que da vida y viabilidad a esa meta y a ese esquema de interpretación. De este modo, los resultados inesperados de la Condición B nos ayudan a reparar en que no basta con crear un compromiso inicial con la tarea sino que es necesario apuntalar ese proyecto con instrumentos específicos. No basta con que el ATA sea compleja: hacen falta ayudas regulatorias.

El segundo resultado no del todo esperado es el nulo efecto que tiene el tipo de ATA y las ayudas regulatorias en la resolución de las tareas inferenciales: no hay diferencias entre los grupos y, además, ningún grupo alcanza el criterio establecido como indicador de haber elaborado una adecuada representación situacional (contestar correctamente, al menos, a la mitad de las preguntas). Cabe la posibilidad de que esas tareas sean muy difíciles para los alumnos o que no puedan resolverse tras una primera lectura, por completa que pueda ser, del texto. Puede que, de haber empleado preguntas inferenciales menos exigentes (McNamara, Kintsch, Songer y Kintsch, 1996 han distinguido distintos tipos de medidas inferenciales) los resultados hubieran sido más

alentadores, pero hemos utilizado las que muchos profesores aceptarían si las propusiéramos como indicadores para saber que se ha producido una verdadera comprensión (lo cual no quiere decir que operen con ellas espontáneamente). En cualquier caso, una comprensión profunda del texto no se alcanzaría con las ayudas proporcionadas en la Condición C, lo que sugiere que ese nivel de comprensión no puede conseguirse fácilmente y que a pesar de ser ampliamente propugnado y defendido requiere unas condiciones y ayudas realmente poco frecuentes. Por lo demás, la disociación entre la representación situacional y la textual ha sido ampliamente documentada (McNamara *et al.*, 1996; Orrantia, Rosales & Sánchez, 1998). Aún así, no deja de sorprender que unos alumnos que han sido capaces de reparar en la trama causal de un fenómeno no sean superiores a la hora de operar creativamente con esa trama respecto de aquéllos otros que apenas si han entrevisto esas relaciones causales. Aunque existe la posibilidad de que sólo los de la Condición C pudieran beneficiarse de un nuevo conjunto de ayudas dirigidas específicamente a operar con esas relaciones causales para pensar en nuevos problemas. Debemos por tanto asumir que las limitaciones propias de un estudio experimental de este tipo puede que estén impidiendo determinar los efectos a largo plazo de cada tratamiento.

Capítulo VII

¿Qué hace difícil el cambio?

1. Introducción: se habla de lo que no se hace y de lo que se hace no se habla
2. ¿Por qué es difícil trabajar juntos?
 - 2.1. Relato de una sesión de formación
 - 2.2. Del relato a una descripción formal de los desencuentros
 - 2.3. Sesgos y creencias implícitas.
3. ¿Cómo ayudar a los profesores a que ayuden a sus alumnos?
 - 3.1. ¿Cuáles son las necesidades de aprendizaje de los profesores?
4. Los riesgos de una formación voluntarista
5. ¿Qué formación se da y qué cabe esperar de ella?
6. Conclusión

1. Introducción

Hemos visto que el patrón de episodios más prometedor de todos los definidos, el que encarna algún tipo de proyecto de lectura, es claramente el menos común (véase el *Capítulo IV*). De hecho, si consideramos lo que hemos denominado *doble proyecto* (uno global para la Unidad Didáctica y otro particular para el texto) simplemente hemos de decir que está ausente en nuestro corpus. También hemos podido constatar que aquellas estructuras locales que podrían promover un papel activo en el estudiante, esto es, las que hemos denominado simétricas, son *rara avis* en las 30 interacciones que hemos reunido. En otras palabras: nadie quiere que los estudiantes adopten un papel pasivo, pero lo cierto es que las estructuras de participación globales y locales que organizan de hecho la lectura de textos en el aula conducen directamente a que lo sean. Esta misma perplejidad se puede extender al resto de las dimensiones y parámetros que hemos ido desgranando en los distintos capítulos. Seguramente, pocos pondrían en duda que ayudar a que los alumnos generen una meta es mejor que limitarse a dar un listado de temas, y que esto último es algo mejor que no dar sugerencia alguna, pero lo cierto es que las lecturas que carecen de guía son muy habituales (aproximadamente el 50%). Algo parecido ocurre en el caso de la activación de los conocimientos previos. Sin duda, conectar este episodio con el de planificación es mejor que plantearlo como una actividad en sí misma, pero los datos revelan que, incluso la versión más simple de este episodio es poco frecuente, así que sobra comentar cuál ha sido el destino de la versión más sofisticada. Igualmente, pocos negarían que sea mejor seleccionar, integrar y revisar críticamente lo que se lee que dar un mismo tratamiento a todas las ideas y párrafos de un texto, pero, una vez más, lo que parece menos razonable -esto es, un tratamiento indiferenciado- acaba siendo la práctica más extendida. Parece, por último, que empezar dando ayudas regulatorias, anticipando y vacunando a los alumnos de posibles errores, es mejor que corregir esos errores -proporcionando ayudas internas- una vez se han producido; mas lo cierto es que vacunar es muy poco frecuente mientras que "curar" lo es mucho. La *Tabla 3.2* es una buena manera de iniciar su final, que no es otro que tratar de entender por qué es tan infrecuente hacer lo que cualquiera estaría dispuesto a asumir que es necesario-conveniente-deseable-razonable. En otras palabras, la pregunta más evidente que surge del conjunto de datos reunidos es por qué lo que decimos tiene tan poca relación con lo que hacemos.

Es pues el momento de concluir el programa trazado y abordar la identificación de los obstáculos que pueden interponerse en el proceso de aproximar ambos extremos.

Uno de esos obstáculos es la disparatada magnitud de esos cambios que tan “razonablemente” se nos ocurre a todos proponer a los demás. ¿Qué podrá pensar un profesor que adopta usualmente la estructura “leed, que luego os pregunto” cuando escuche que “toda lectura *tiene que* estar inmersa en proyectos llenos de sentido”? Incluso, aunque quedara persuadido de la bondad de esa propuesta, el salto que ha de dar para afrontarla es, simplemente, disuasorio una vez se disipe el efecto que produce un primer contacto con estas ideas, quizás, en un curso de formación. Cuando ese profesor, tres días después de concluir la formación, está con sus alumnos y tiene su libro de texto delante, abierto justo por el tema que ese lunes “toca”...., ¿cómo puede pasar de esas rutinas al espacio abierto que supone plantear un problema relevante que motive por sí mismo a los alumnos y justifique toda lectura? Por supuesto, todo el mundo puede estar más o menos al tanto de que el cambio será costoso y difícil, pero poco se habla de las dificultades que van a surgir: de ese grupo de alumnos que, aún con proyectos, “siguen estando a lo que no tienen que estar”; de ese otro grupo que se siente confuso ante lo que se le viene encima; de las propias dudas que a uno le surgen sobre lo que está realmente haciendo, ni –lo que seguramente es más importante- sobre cuánto tiempo requerirá llegar a hacerlo bien. Parece más razonable disponer de una de esas *escaleras* que hemos ido sugiriendo al final de cada capítulo, con sus diferentes peldaños, para poder afrontar esa inmensidad que suelen suponer los cambios educativos. En otras palabras, en vez de hablar de un doble proyecto, parece más sensato ofrecer toda la gama de posibilidades y admitir que “un listado de temas” puede ser un cambio razonable. Ahora bien, puede que la distancia entre lo que se hace y lo que nos gustaría hacer no sea la única explicación de por qué es difícil el cambio.

Una segunda explicación, que ha quedado entreverada a lo largo de muchos pasajes precedentes, es que un profesor que escuche o lea sobre proyectos de lectura y que se sitúe en nuestra escala de patrones organizativos en el correspondiente a: “vamos a ver si os queda claro todo esto”, puede entender que le están hablando justo de lo que él mismo ya hace todos los días. Es decir, un problema adicional para la gestión del cambio es que los profesores no tienen la oportunidad de comprobar en qué grado se está o no produciendo. Como consecuencia, uno puede creer que ha suscitado una meta y, en realidad, sólo está proponiendo un plan de acción; otro puede creer que ha llegado a un buen puerto porque ha sido capaz de elaborar un mapa conceptual con sus alumnos y luego resultar que lo que figura en se mapa y lo que se ha ido gestando en cada ciclo y episodio de interpretación tienen poco que ver entre sí; o, por poner un último ejemplo, un tercer profesor puede estar persuadido de que ha quedado muy claro el problema que justifica la lectura de un determinado texto (“¿por qué en algunos lugares los terremotos son frecuentes y en otros no?”) y luego, una vez iniciada la lectura colectiva de ese mismo texto, abandonar ese problema por la perentoria necesidad de clarificar algunos términos (corteza, ondas) que aparentemente pueden dificultar la comprensión más superficial del material. Todos estos posibles equívocos no son imaginarios, sino que han sido documentados en las páginas precedentes y pueden ayudarnos a entender por qué tantas veces los profesores sienten que no hay nada nuevo en lo que se les ofrece en “la formación”. ¿Nada nuevo? Todo esto nos lleva a una nueva solución que ha sido ampliamente difundida: la innovación debe empezar por una toma de conciencia de los propios docentes sobre sus problemas y posibilidades; una reflexión individual y/o colegiada, si se cuenta con el amparo que supone haber creado una comunidad de

aprendizaje o de práctica. Pero empezar a hablar de esta “solución” –de la *solución reflexiva*, para entendernos- puede ser también prematuro y quizás también paradójico. Si la clave reside en que los profesores reflexionen por sí mismos sobre lo que hacen, esto nos lleva a agigantar y no reducir la magnitud del cambio: hasta hace unas líneas, el cambio parecía inmenso porque requería pasar de una estructura de participación simple a otra compleja; ahora, además, sostenemos que todo ello debe hacerse reflexivamente, valorando críticamente la propia acción, lo que no deja de ser una revolución dentro de la revolución. En otras palabras, en vez de la solución a un problema, ahora tenemos dos problemas. Y si a ello añadimos que la verdadera reflexión es un proceso distribuido que fluye en el contexto de una genuina comunidad de investigación o de práctica, entonces los problemas son tres, salvo que construir una comunidad de práctica no suponga dificultad alguna. De paso, no perdemos la oportunidad de señalar que, si las curvas que hemos incluido en los distintos capítulos para representar la frecuencia de los distintos patrones comportamentales sirven para algo, es para mostrar que los cambios difundidos a través de la divulgación educativa pueden ser excesivos y mal calibrados, pero no irrelevantes

Quizás un buen asesor-formador pueda ayudarnos a resolver esta situación paradójica, en la medida en que puede ayudar en las dos o, según se mire, tres direcciones mencionadas, sin que unas entorpezcan a las otras, de la misma manera que un alumno que lee mal las palabras puede sin embargo experimentar, con ayudas bien dirigidas, lo que significa comprender lo que dichas palabras encierran. Así, por un lado el asesor podría facilitar esa necesaria toma de conciencia sobre lo que cada profesor hace (dentro o no de una comunidad de práctica); y por otro, ayudar a reducir la magnitud del cambio guiando a los profesores a generar metas viables (aunque para ello tendrá que tener en su cabeza algo más que una mera descripción del estado final). En otras palabras: las ayudas aligeran una carga que sin ellas sería muy poco manejable: ahora ya no es necesario aprender a reflexionar al mismo tiempo que se inicia un cambio, puesto que alguien orienta ese proceso de revisión de la propia práctica y ayuda a delimitar la magnitud de ese cambio. Pero empezar a hablar de esta “solución” –de la *solución asesor*, para entendernos- puede ser también prematuro. Repárese en que hasta ahora, todo gira en torno a cómo hacer que el cambio sea más “digerible”, y la respuesta es: en pequeños sorbos, reflexivamente y con ayudas. Pero ¿realmente es eso todo lo que necesitamos saber sobre por qué el cambio puede ser tan difícil?

En este punto, debemos sugerir que nos falta estudiar directamente procesos de cambios e identificar empíricamente cuáles son realmente las dificultades que surgen en ellos en vez de suponerlas o deducirlas de algunos principios más o menos justificados. Esto conlleva abandonar el ámbito de las soluciones y adentrarnos simple y llanamente en intentar entender el punto de vista de los profesores ante los procesos de cambio o desarrollo profesional.

En este sentido, hemos analizado tres procesos de formación con el objeto de estudiar las dificultades del cambio. Esto es, hemos entendido los procesos de formación como meros instrumentos para constatar las dificultades que genera cualquier proceso de cambio. Por supuesto, esos procesos de formación generan cambios relevantes, pero nuestro foco reside, no tanto en probar que el cambio es posible (que lo es), como en identificar en qué puntos se torna difícil. Veamos brevemente cuál es la metodología seguida y, de inmediato, entraremos a relatar los hallazgos que hemos encontrado.

Los procesos de formación siguen el formato de una “study lesson”. Se inician con un análisis de una práctica previamente grabada y transcrita de un profesor que participa en el proceso de formación; a continuación, y en función del análisis efectuado, se planifica una nueva sesión con un texto concreto en el que se trata de ser consecuente con las lecciones sacadas del primer análisis. Esta sesión es grabada y de nuevo analizada. La duración de un proceso de formación depende del número de veces que se repita esa secuencia: análisis-planificación-ejecución. De los cuatro que hemos llevado a cabo, tenemos una, tres y cinco secuencias de este tipo. En el contexto de estos análisis, los formadores -siempre los autores-, proporcionan conceptos y conocimientos cuando pueden ser útiles para despejar alguna duda o para organizar mejor alguna de las propuestas formuladas, adoptando la estrategia de una formalización progresiva del conocimiento. Finalmente, se emplea la metodología expuesta en el *Capítulo 2* de esta memoria para analizar la interacción y llegar a extraer de los diferentes ciclos aquellos momentos que denominamos de “desencuentro” que van emergiendo a lo largo del itinerario seguido en cada proceso de formación. Esto es, momentos en los que surge una disparidad de criterios (en general de forma encubierta) entre profesores y asesores a la hora de interpretar un problema, buscar posibles soluciones y ponerlas en marcha. Obviamente, estas evidencias que hemos reunido y que pasamos a comentar pueden conectarse críticamente con las nociones hasta ahora sugeridas: reflexión sobre la acción, ayuda o asesoramiento, formación y comunidades de aprendizaje.

Veamos pues los datos que se obtienen de esos análisis. Empezaremos con una narración de dos de las sesiones de uno de los procesos de formación que tienen dedicados al análisis y toma de conciencia de lo que se hace, que es el primer paso de una “study lesson”. Luego, trataremos de dar forma a los desencuentros revelados mediante una taxonomía en la que indicamos además el número de cada desencuentro en la sesión. Finalmente, ofrecemos otros ejemplos derivados de los demás procesos de formación que hemos desarrollado y estudiado. Como no puede ser de otra manera, alguno de esos desencuentros son más previsible que otros. Se trata de dar cuenta de todos y poder entender qué es lo que hace difícil ese cambio suscitado en los procesos de formación.

2. ¿Por qué es difícil trabajar juntos?¹

El primer objetivo de los procesos de formación que hemos desarrollado y estudiado es ayudar a los profesores a reparar en lo que ocurre en su vida profesional. Nada mejor para ello que contemplar en video una práctica de lectura colectiva y analizarla siguiendo un conjunto de preguntas abiertas: ¿es habitual o excepcional lo que ven?, ¿qué les parece bien?, ¿qué les parece problemático e intentarían cambiarlo? y ¿qué cambios se les ocurren? Es importante señalar que esa valoración acontece en un

¹ Por supuesto, todos los comentarios surgen en un contexto de resolución de problemas: se analiza una práctica para buscar una alternativa en otra práctica que se iniciará en un momento cercano. En ningún caso, salvo en una de ellas, se analiza la práctica como un ejercicio preparatorio o formativo en sí mismo. Esto quiere decir que los comentarios de los profesores han de interpretarse como reflexiones en un contexto genuino de resolución de problemas sobre la propia práctica, lo que sitúa estas sesiones que pasamos a analizar en un contexto de reflexión-acción.

contexto naturalista. Esto es, se plantea como un paso inicial que resulta a todos los implicados necesario para poder mejorar *eso* que ya se hace. Naturalmente, y teniendo en cuenta que estos procesos de formación tienen una doble finalidad (promover el cambio y estudiar qué lo hace difícil), esta primera actividad es también una ventana magnífica para constatar en qué tienden a fijarse los profesores cuando analizan su práctica y cómo interpretan los problemas que ese análisis les depara.

¿Se aproximarán los profesores a “nuestro” análisis? Es decir, cuando les pedimos que analicen una lectura colectiva que corresponde al patrón más simple (“leed que luego os pregunto”), pobre (contenido público indiferenciado) y con un nivel bajo de participación de los alumnos, ¿qué tipo de comentarios podemos esperar?, ¿encontraremos en sus comentarios algo que se parezca a estas valoraciones que siguen?:

- a) El modo de organiza la interacción (preguntas, respuestas y evaluación) está demasiado encorsetado: siempre se hace lo mismo. Y eso vuelve a los alumnos poco activos. (Estructuras de participación local)
- b) No se ve un plan que organice lo que se va a hacer en la lectura ni aclare por qué se va a leer el texto, así que los alumnos no pueden tomar muchas iniciativas (Estructuras de participación global)
- c) Una buena parte de las ideas tratadas son de detalle, quizás porque el profesor tiene miedo de que no puedan responder preguntas de mucho nivel. (Calidad de los contenidos)
- d) Cuando los alumnos dudan, el profesor tiende a dar muchas ayudas y eso no permite a los alumnos pensar por su cuenta. (Dimensión quién).

Si la respuesta fuera afirmativa y los profesores coincidieran en estas cuatro conclusiones, tendríamos ya una plataforma para poder trabajar juntos, pero si la respuesta fuese negativa, querría decir que la supuesta solución (partir de sus reflexiones) constituye en realidad el primer problema que debe ser resuelto. ¿Qué nos deparan los datos? ¿Estamos ante una solución o ante un problema?

Antes de entrar en el análisis, repárese que estas cuatro afirmaciones tienen dos rasgos muy interesantes para lo que sigue. En primer lugar, cada una de ellas establece una relación relativamente precisa entre comportamiento de los profesores y comportamiento de los alumnos. En otras palabras, asumen una perspectiva interactiva. Además, tienen a adoptar un tono descriptivo, esto es, no evaluativo, a la hora de comentar el comportamiento de unos y de otros. ¿Es éste el modo de analizar la práctica de los profesores?

Veamos los datos que proceden de uno de estos estudios. Datos que preferimos presentar narrativamente para permitir al lector que saque sus propias conclusiones.

2.1. Relato de una sesión de formación

Tenemos la visión de una interacción entre unos alumnos, un texto y un profesor que sigue el formato de “Leed que después os pregunto”. Y ahora, el grupo de profesores en formación pasa a comentar lo que piensan sobre ella. Sólo nos queda por saber en qué se van a fijar.

Ante la pregunta inicial del asesor: ¿qué os parece lo que acabamos de ver?, los profesores se centran en si los alumnos han estado o no motivados.

(7.1)

Asesor 1: ¿Qué habéis visto?

Profesora 1: Que siempre responden los de siempre.

Profesora 2: Están muy motivados. Yo los he visto muy motivados.

Asesor 1: Están muy motivados.

Profesora 2: A mí me ha parecido que todos no, pero un grupo sí me ha parecido...

Profesora 1: Tiene motivación el que tiene motivación ya de por sí porque le gusta atender. Es que yo, como los conozco.

Hay opiniones diversas que concluyen en “que sí lo han estado”, salvo los que no “suelen” hacerlo. El número de profesores que intervienen en este primer ciclo no es elevado (únicamente 3 de 13). Además, como suele ser habitual, la explicación que se da a ese rendimiento reside en rasgos que son estables a cada alumno o a los alumnos de la clase en general.

Dado que no hay más comentarios, el asesor sigue una escueta guía de análisis que recoge los elementos que según los profesores son claves para entender lo que ocurre en una lectura: “Vamos a ir cuestión por cuestión –les dice-: ¿qué ha ocurrido con el significado de las palabras?”. Las profesoras en este caso se muestran de acuerdo en la valoración: “Sí -vienen a decir unas y otras- los alumnos han podido entender el significado de las palabras, salvo los que no pueden”. Hay cuatro profesoras que intervienen en esta parte del análisis.

Llegados a este punto, el asesor dirige la mirada hacia lo que quizás está echando de menos: el comportamiento (las ayudas) del profesor: “¿qué se ha hecho respecto del significado de las palabras?”. Las profesoras contestan con facilidad identificando algunos tipos de **acciones** emprendidas:

- Interrumpir la lectura y explicarlas
- Preguntar a algún niño (quizás a alguno que sí la sabe)

A estos comentarios hay que agregar otros muchos que hablan de medidas que se podrían haber llevado a cabo (véase más adelante).

Repárese en que en esta fase de la interacción asesor-profesores el centro del análisis es el comportamiento del profesor, y que se adopta un tono descriptivo y no valorativo, como era el predominante cuando los alumnos estaban en el centro de los debates.

La discusión se dispersa en distintos frentes en los que se vuelve a cuestiones referidas a la motivación o a los contextos de crianza de los alumnos, y el asesor vuelve a insistir en que traten de entender lo que ha ocurrido con el significado de las palabras. Esto lleva a nuevos turnos en los que las profesoras intentan explicar por qué algunos alumnos sí han tenido éxito y otros no. Básicamente, la idea que se repite de una u otra manera es que “si tienen éxito es porque están atentos; y los que están atentos son los

que tienen éxito”. El foco vuelve a ser, ahora que se buscan explicaciones, el alumno, cuyo rendimiento es juzgado.

Finalmente, una de las profesoras adopta un tono descriptivo y distingue qué palabras se han comprendido y cuáles no, y expresa alguna duda sobre cómo saber si las han entendido o no. Una duda que se resuelve rápidamente: las han entendido porque se les han explicado (bien).

Es interesante subrayar que el asesor se siente impulsado a insistir en el problema del vocabulario, que es un asunto de escaso interés, para forzar a los profesores a considerar alguna relación entre el rendimiento de los alumnos tantas veces glosado y alguna condición contextual. Sin embargo, este empeño del asesor no cambia el estilo de análisis ya comentado: comentarios centrados en juzgar el rendimiento del alumno y en describir las acciones del profesor.

Más adelante, el asesor les pide que valoren lo que ha ocurrido con las ideas fundamentales: “¿qué pasa con las ideas fundamentales?”. Aquí hay división de opiniones: unos creen que sí se han entendido y añaden un indicador para justificar su juicio (a diferencia de todo lo anterior): “porque contestan algunas preguntas” (se citan algunas que tienen que ver con el significado de las palabras); otros creen que menos que en el caso del significado de las palabras y sostienen a modo de explicación “que los alumnos tienen dificultades para expresarse”.

Una vez más: el foco está en las acciones del profesor (preguntar, responder) y en el rendimiento del alumno. Un rendimiento que se juzga (no se describe) y del que se da una explicación basada en rasgos.

Merece también destacar que se está visionando una interacción muy representativa del patrón más pobre de todos los identificados, lo que implica que el texto público de esta interacción sea de baja calidad. En estas condiciones resulta especialmente llamativo que los profesores sostengan que los alumnos dan señales de que han comprendido las ideas más importantes, pues lo que revela el tipo de análisis que hemos efectuado es justamente lo contrario: la interacción es una acumulación de ideas en las que las de menor nivel de importancia tienen el mismo tratamiento que las de mayor nivel. Además, el nivel de participación de los alumnos es igualmente bajo.

Una vez cerrado este primer conjunto de intercambios, el asesor ofrece alguna pista para llevarles a centrarse en la interacción profesor-alumno-texto: les recuerda algunas preguntas distinguiendo entre preguntas “concretas” y “generales”, y relata cómo ha ido el proceso: “primero les planteáis que resuman un párrafo (lee la transcripción), luego ante un silencio o una pregunta incorrecta del alumno pasáis a preguntarles cuestiones como: “¿Quién perforó el pozo de petróleo?” En otras palabras: la estrategia es la siguiente: “pregunto por lo fundamental pero, si no contestan bien, entonces me voy a lo concreto y así consigo que contesten”. Después de confirmar que están de acuerdo con esta descripción, les vuelve a plantear que valoren cómo ha ido la cuestión de las ideas fundamentales.

Como resultado, los comentarios pueden resultar algo más precisos: por ejemplo, las profesoras concluyen que “las preguntas concretas han ido bien, pero las generales mal”. Varias de las profesoras comentan la necesidad de desmigalar el texto si

las preguntas son complejas, lo que significa que creen que es necesario ir clarificando cada una de las ideas para que puedan llegar a las ideas fundamentales. Esta expresión puede formularse como una creencia implícita que puede sonar de esta manera: “si las partes están bien (se comprenden bien), el todo va también”.

Ante una nueva insistencia del asesor en recordar la secuencia de preguntas que se hace y solicitarles que valoren ese punto, las profesoras señalan que:

“El resumen de las ideas fundamentales es la prueba clave de comprensión y eso es lo que tienen que hacer los alumnos (pero es muy difícil.”

Esto puede ser interpretado de esta manera: primero lo desmigamos juntos y luego ellos tienen que resumirlo por su cuenta.

Hay que subrayar que cuando el formador ofrece una descripción formal de carácter interactivo, los profesores empiezan a pensar interactivamente: “si son concretas contestan, si son globales no”. También se empieza a operar en un nivel de análisis más local cuando aparece la noción de desmiguar como “tipo de ayuda” de los profesores. No obstante, esa conciencia de las ayudas es muy difusa (puede significar muchas cosas al mismo tiempo), y se sobreentiende que si desmigan y no hay éxito, ya no pueden hacer nada más: “los alumnos son vagos para sintetizar”, dice una de ellas. Una idea que es sometida a argumentación por el asesor:

(7.2)

Asesor: ¿son vagos para contestar preguntas concretas?

Profesoras: No.

Asesor: ¿lo son para las generales?

2. 2. Del relato a una descripción formal de los desencuentros

Éste es el relato de las partes más significativas de una de las primeras sesiones de uno de los tres procesos de formación que hemos estudiado. Ahora se trata de dar alguna forma y sistematicidad a todo cuanto hemos ido comentando. En primer lugar, parece obvio que los contenidos de las reflexiones de las profesoras poco tienen que ver con las que se deducen de nuestro análisis: no hay rastro de comentarios sobre el encorsetamiento de las relaciones, ni sobre la escasa dirección que guía la interacción o sobre el número de ayudas que se proporciona a los alumnos. ¿Cómo explicar esta escasa proximidad en las valoraciones que aquí hemos hecho y las que realizan las profesoras?

Quizás una parte de la respuesta se encuentre en el modo de encarar el análisis que acabamos de relatar. Por ejemplo, hemos hablado casi de pasada de distintos *focos*; de distintos *niveles* de análisis o de *juzgar frente a describir*. Ahora se trata de formalizar esas distinciones y computar su presencia en el discurso de los profesores y volver después a tratar de entender por qué se produce la discrepancia comentada.

Respecto del *foco* del análisis, en los comentarios al relato hemos operado como si existieran estas cuatro posibilidades. Primera posibilidad: los profesores pueden fijarse en la *interacción* en sí, esto es, en cómo las acciones o la intervención del

profesor condiciona el rendimiento del alumno con el texto; o cómo el comportamiento del alumno ante el texto puede determinar la intervención del profesor. Ejemplos de comentarios que adoptan este foco de análisis serían los siguientes: “Creo que la profesora se detiene lo justo en clarificar el significado de las palabras imprescindibles y que por ello los alumnos no pierden el interés y el hilo de la lectura”. O también, si se adopta una posición crítica: “Yo creo que se detiene demasiado en demasiadas palabras y la lectura pierde intensidad”. En estos dos ejemplos, el foco del análisis reside en la relación entre la acción del profesor (detenerse mucho o lo justo) y el comportamiento del alumno (motivación), y no en el profesor o en el alumno considerados aisladamente.

Segunda posibilidad: Los profesores pueden centrarse en las intervenciones del profesor, esto es, en lo que hace o lo que propone hacer a sus alumnos; y todo ello en los diferentes niveles de análisis que hemos visto en los capítulos precedentes (véase más abajo).

Una tercera posibilidad es que la atención de los profesores se fije en el alumno, esto es, en su rendimiento o en su conducta.

Finalmente, el texto en sí puede ser el centro de los comentarios valorando su idoneidad, sus calidades y debilidades, sus dificultades o sus contenidos.

El cómputo de las contribuciones de las profesoras señala que apenas hay comentarios que reflejen un foco interactivo (apenas un 5%), mientras que abundan los comentarios centrados en el comportamiento del profesor (35%) o del alumno (50%) o texto (5%).

Respecto del *nivel de análisis*, distinguimos los siguientes (que han sido utilizados en los capítulos precedentes) y que pueden aplicarse a cualquiera de los distintos focos. Por ejemplo, si el foco es el profesor o el alumno, cabe adoptar diferentes niveles de análisis:

1. El comportamiento del profesor o del alumno a lo largo de un toda la lectura (ha planteado preguntas muy buenas); estamos pues, en el nivel de un ATA. Esto es, un profesor que asumiera este nivel de análisis estaría considerando el conjunto de la actividad.
2. El comportamiento de ambos a lo largo de un episodio. Por ejemplo, si alguien dice: “cuando han aclarado el vocabulario los alumnos han estado despistados”, está considerando únicamente un segmento de la lectura colectiva.
3. Cabe igualmente desentrañar los tipos de acciones de unos y otros (submeta de un episodio): “interrumpe la lectura”, “explica”.
4. Cabe, finalmente, situarse en el interior de los ciclos e identificar las ayudas (formas de preguntar, de corregir o de ayudar) durante un ciclo.

Obviamente, la mayor parte de los comentarios se sitúan en un nivel de análisis que está por encima del ciclo. No tiene en el presente contexto mucho interés detallar este punto dado que la guía del formador lleva a los profesores a detenerse en diferentes

episodios y por tanto no es posible captar qué nivel de análisis es más común. Sí cabe, señalar que salvo casos realmente excepcionales, en ningún caso se llega a considerar lo que ocurre dentro de los ciclos.

Finalmente, la distinción entre describir y juzgar no ofrece misterio alguno: una conducta o una acción puede ser descrita y analizada, lo que supone emplear indicadores (decir algo así como, por ejemplo, “teniendo en cuenta lo rápido que contestan...”), tener en cuenta su evolución a lo largo de un episodio (al principio..., luego...), situar la descripción dentro de un contexto (cuando le pregunta... entonces...). Frente a esto, los comportamientos pueden ser juzgados y entonces recibir un juicio global: bien, mal, adecuado o inadecuado.

En términos prácticos, una vez se ha categorizado una contribución como centrada en el alumno o centrada en el profesor o en la interacción, cabe estimar si se adopta un punto de vista descriptivo o valorativo. Además, cabe advertir la unidad de análisis con la que se opera. Los datos con los que contamos señalan que en el caso de los alumnos, el 90% de los casos son valorativos, mientras que si los comentarios se centran en el profesor, la imagen es la contraria: son siempre descriptivas. Además, el nivel de análisis adoptado suele ser siempre por encima del ciclo: raramente, encontramos evidencias de que se repare en formas de ayudar, por ejemplo. Y lo más frecuente es una valoración general que afecta a un episodio o a alguna acción del profesor.

A la luz de estos datos, se puede hablar de cuatro fuertes tendencias en el estilo de análisis de los profesores, que no se ajustan del todo al marco usado por los asesores, tal y como se pone de relieve en sus intervenciones:

1. Cuando analizan una interacción, se centran en el comportamiento de profesores o de los alumnos y no en la interacción, a pesar de las sugerencias del asesor que implícitamente suscita más bien esto último.
2. Cuando se centran en el comportamiento de los profesores, tienden a adoptar como nivel de análisis el de las acciones frente al de las ayudas. Y esto a pesar de que las intervenciones del asesor revelan su interés en que se descienda a lo que ocurre cuando se plantea cada una de esas acciones.
3. Se tiende a juzgar el rendimiento de los alumnos (si lo hacen bien o lo hacen mal) pero no se describe (no se suele decir nada parecido a “estas ideas sí han quedado claras, pero estas otras no”).
4. Las explicaciones consisten en encontrar rasgos estables en el alumno.

¿Por qué entender que esas cuatro tendencias reflejan sendos tipos de desencuentro? Por ejemplo, ¿por qué puede ser relevante la disparidad entre *pensar en acciones* (“hacer preguntas sobre el vocabulario”, “pedir a los alumnos que subrayen las palabras que no conocen”) y *en ayudas* (“aquí le da pistas”, “se lo dice con otras palabras”, “le recuerda lo que están buscando...”) La respuesta reside en que en el nivel de las ayudas es más factible imaginar cambios. Si uno se da cuenta de que ha dado ayudas muy generales (o antes de tiempo, o excesivas en número o insuficientes), puede entender que existe la posibilidad de dar ayudas más concretas (o en otros momentos, o rebajar su número o cambiar su naturaleza). Sin embargo, si uno piensa en

términos de acciones (pedir un resumen, interrumpir la lectura con una pregunta (sin matizar cuál), ¿qué opción hay cuando uno constata que el resumen es inadecuado? Obviamente, y como veremos más adelante, la solución la encontrarán en el nivel de las acciones y consiste en que lean dos veces, que hagan un esquema, pedirles que estén atentos...

Nadie discute que hay que promover la atención, la lectura y relectura del texto o la elaboración de un esquema, pero los cambios que buscamos empiezan cuando uno se plantea qué ayudas dar para realizar esa “segunda lectura” o “elaborar ese resumen”. Así pues, el nivel de análisis no es una cuestión baladí y está llena de consecuencias.

Además, si se adopta el nivel de análisis de las acciones, la relación entre actividad de profesor y alumno es menos notoria y, consecuentemente, se hace más probable detenerse en lo que hace el profesor o en lo que hacen los alumnos, pero no en las relaciones entre lo uno y lo otro. Lo cierto es que si consideramos el conjunto de las contribuciones de los profesores, encontramos que el 70% son comentarios sobre alumnos, materiales o sobre ellos mismos, pero no sobre la interacción entre unos y otros. Un asesor se siente cómodo encontrando alguna relación entre lo que hacen los profesores y lo que hacen los alumnos; un profesor parece quedar prendido de lo que rinden unos y de lo que hacen los otros.

Todo ello se pone especialmente de relieve cuando se consideran los momentos dedicados a imaginar soluciones. Así y volviendo de nuevo al relato de la sesión, cuando el asesor plantea: “¿qué se podría hacer para resolver estos problemas?”. Éstas son las propuestas relativas a los problemas en el vocabulario:

- Darles de antemano las palabras complicadas aclaradas.
- Que los niños las identifiquen (subrayándolas) en una lectura personal; luego se les aclaran y, finalmente, sí, pueden leer en voz alta (de esta manera pueden leer de una forma más fluida y más segura).
- Leer en voz alta y preguntar; leer en voz baja, luego en voz alta y preguntar...

Todas estas medidas se enuncian sin ponerlas en relación con determinadas condiciones de los alumnos o con ciertos objetivos específicos. Una vez más, el sesgo anti-interactivo o, quizás mejor, las consecuencias de adoptarlo. Además, resulta revelador que cuando se acomete esa reflexión, aparezca en todo caso una visión muy laxa de las condiciones que harían más deseables unas que otras: “hay que contar con todo: cómo están los niños, la edad, la sencillez del texto”.

También son notorias algunas consecuencias que ya habíamos anticipado, como por ejemplo que al pensar en acciones, cualquier solución es una aglomeración de acciones: subrayar+ leer en voz baja+aclaración+lectura en voz alta. El problema es que una vez formulada esta propuesta, todo el mundo se da cuenta de que sería inviable hacerlo siempre. Esto es, se entra en una espiral de “soluciones inviables”: algo que sería necesario, pero que en la práctica es imposible por laboriosas, más que por complejas.

Respecto de lo que se puede hacer en el caso de las ideas importantes, no hay respuestas claras al respecto. Las profesoras no pueden detallar, como sí ocurría en el caso del vocabulario, posibles cursos de acción alternativos al que han visto. Parece que

es más accesible analizar procesos visibles como el del vocabulario que el de las ideas fundamentales. En todo caso, éstas son las alternativas:

- “Se lo damos tan machacadito que así no necesitan esforzarse”.
- “Debería dejarlos más solos: que saquen ellos las ideas principales”.
- “Si no aciertan piensas que lo has hecho mal”.
- “Una segunda lectura”.

Aquí sí vemos que hay un comentario interactivo: si les das demasiadas ayudas, no necesitan esforzarse. Igualmente, es importante señalar que la solución a esa definición del problema, es una solución imposible: no dar ninguna ayuda. Ese tránsito es relevante, porque aunque el primer comentario es interactivo, lo cierto es que lo que se pone en relación es una descripción gruesa de la acción del profesor: “machacar”; y, obviamente, si el problema reside en esa acción, la solución es eliminarla. Una visión más matizada del tipo de ayudas que se dan o se podrían dar permitiría una respuesta más flexible: no dar ese tipo de ayudas, dar otras ayudas..., pero la expresión metafórica de “machacar” no permite graduaciones.

Un modo de glosar los pensamientos que parecen surgir cuando se entra en el ámbito de las soluciones vendría de la mano del siguiente conjunto de pensamientos. Éstos han surgido en diversas interacciones pero si los presentamos reunidos quizás capten un modo de pensar característico. Repárese que estos pensamientos han surgido tras un largo proceso previo en el que el asesor ha ido guiando el análisis. Aunque aquí se presentan de un modo ordenado y causal no es esto lo que literalmente se puede escuchar en la larga conversación que hemos ido analizando. En otras palabras, ésta es la reflexión más articulada que cabe extraer de estas dos primeras sesiones.

“Se empieza con una pregunta global y si no funciona se pasa a una pregunta concreta” –dice el asesor: A- “porque se tiende a pensar –argumentan los profesores (P)- que si no contestan a las preguntas es que la cosa no va bien”. “Consecuentemente, se le desmiga el texto para que le queden claras todas las ideas y puedan contestar (P)”, pero claro, “se les da todo tan machacadito” (P) que “al final no tienen que esforzarse” (P), “así que en realidad tendríamos que dejarles solos cuando hacen el resumen” (P) porque “el resumen debe hacerlo el que comprende” (P). “Es lo opuesto a desmigalar (P)”

En definitiva: esta necesaria reflexión conjunta que parece a todas luces necesaria engendra un conjunto de problemas más que una solución a los mismos. Por un lado, parece poco probable que se llegue a compartir el mismo diagnóstico de lo que ocurre (los contenidos deseados y los encontrados divergen extraordinariamente); por otro, la manera de pensar en la práctica aleja a los profesores del tipo de soluciones que cabe deducir de nuestros conocimientos sobre la comprensión y del análisis de la propia práctica.

Por tanto, si consideramos esta experiencia inicial del proceso de formación para contestar a la pregunta “¿por qué es difícil que trabajen juntos?”, una respuesta es que asesores y profesores “miran” de diferente forma y se detienen en diferentes aspectos.

2.3. Sesgos y creencias implícitas

Es importante señalar que hay dos tipos de desencuentro en cuanto acabamos de presentar. Alguno de ellos refleja un modo cuasi-automático de actuar, más que una creencia que puedan abrigar respecto de su papel o de las tareas. Es decir, cuando vemos que tienden a no considerar como foco de análisis la interacción, no nos están diciendo: “Afirmamos que de una interacción entre alumnos-profesores y tareas lo importante es el resultado que se obtiene”, ni siquiera la versión menos solemne de esta idea: “Bueno, pero dejémonos de marear la perdiz, la cuestión es si han entendido o no”. Más bien, se trata de una manera de responder ante la situación de análisis, esto es, es un sesgo de respuesta alimentado sin duda por la función evaluadora que los profesores deben asumir habitualmente. Igualmente, cuando vemos que tienden a juzgar, en vez de describir, no creemos que estemos ante una idea o creencia del tipo a “Mi función es juzgar, no describir”, sino algo aún más implícito que una creencia implícita, valga la redundancia. Estamos ante hábitos o sistemas de respuesta semi-automatizados que en este caso dirigen el proceso de análisis.

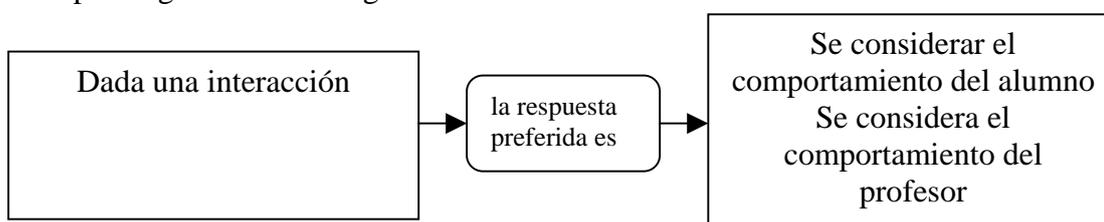
Por supuesto, podría ocurrir que se dieran las dos cosas juntas: una tendencia a responder y una creencia más o menos firme asociada a ella: uno tiende a centrarse en el rendimiento de los alumnos y además sostiene que lo que importa es si han entendido o no.

Conviene advertir antes de detallar los principales sesgos y creencias que dificultan el cambio, que ni uno ni otro tipo de desencuentro constituye algo infranqueable y podrían ser reconducidos con ayudas más o menos sistemáticas de los formadores, pero lo cierto es que sin la existencia de esa presión externa pueden ser la primera opción a la hora de acometer una reflexión sobre sus experiencias. ¿Qué significa entonces formar? ¿Qué significa aprender o crecer profesionalmente? Parece obvio que en el presente contexto *formar* significa ayudar a entender cómo piensa cada uno y *aprender* consiste en poner bajo control nuestros pensamientos y acciones, y modificarlos si parece oportuno; antes, sin embargo, hay que saber cuáles son.

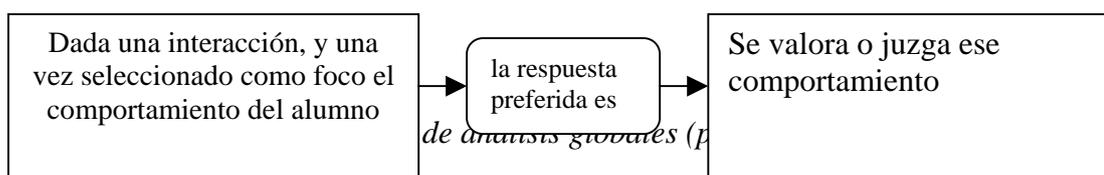
Vemos ahora, esos sesgos y creencias:

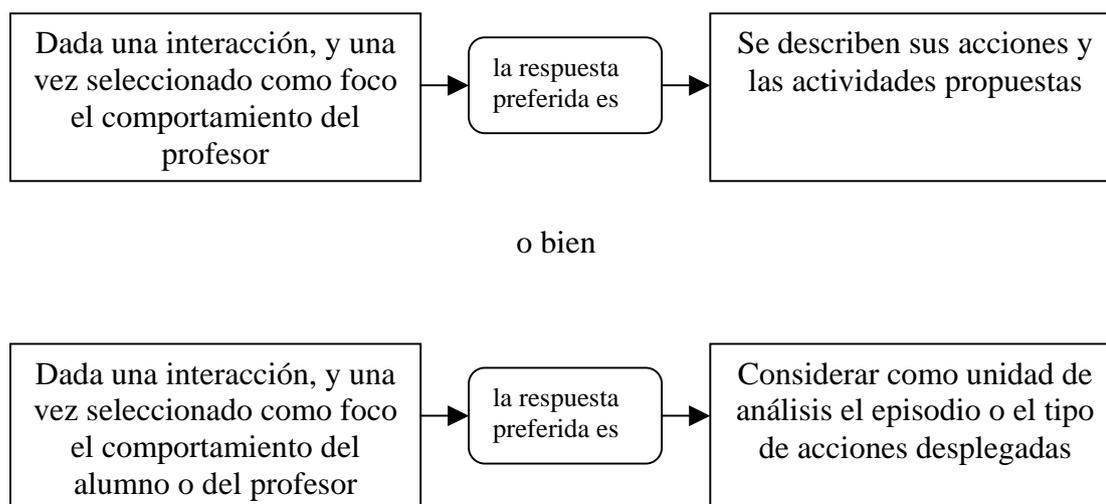
1) *Sesgo anti-interactivo (centrase en los elementos pero nunca en cómo interactúa)*

Esto puede glosarse de la siguiente manera:



2) *Sesgo evaluativo (preferir juzgar que describir):*





Alterar el curso de esos sesgos requiere tomar conciencia de ellos, lo que no deja de ser extremadamente alambicado. Resulta que para reflexionar sobre la práctica debemos antes o al mismo tiempo reflexionar sobre como reflexionamos sobre la práctica. Casi parece un delirio.

A estos sesgos hay algunos otros que surgen más adelante en los procesos de formación, por ejemplo, cuando vemos que los profesores ensayan nuevos modo de comportarse en la interacción con sus alumnos (véase la *Tabla 7.1*).

CONDICION: SI...	ACCIÓN: ENTONCES...	ACCIONES ALTERNATIVAS
Un alumno se equivoca,	se corrige o se explica	Identifica el error y se inicia un nuevo proceso de interpretación
Un alumno duda,	se le ofrecen ayudas internas	Se le proporcionan apoyos regulatorios
Si leen,	se evalúa explícitamente	Se le
El texto es complejo,	Se “desmiga”	Precisa más ayudas externas
Si un alumno tiene bajo nivel,	Se formulan preguntas simples o con mucha ayuda interna.	Necesita más ayudas externas.

Tabla 7.1. Sistemas de respuesta preferidas: un comportamiento profesional guiado localmente.

Algunos de estos sesgos se han mencionado páginas atrás, como el primero de ellos. Si un alumno se equivoca, la acción preferida es corregirle o explicarle. De hecho, cuando analizamos la lectura más sofisticada de todas, en los seis casos en los que los alumnos se equivocaron, la profesora proporcionó ayudas internas. Algo que revela la fuerte asociación entre la condición “alumno se equivoca” y la acción asociada a ella: “corregirle”. Esto mismo se plantea incluso ante la aparición de una duda. Igualmente, debemos destacar que toda lectura colectiva tiene un episodio de evaluación, incluso

cuando hay episodios de interpretación que podrían servir para certificar que los alumnos han comprendido o episodios de resumen o de mapa conceptual.

El segundo tipo de desencuentros dependen de creencias diferentes. Entre ellas hemos visto las siguientes:

Creencias implícitas	Principios formales
En la lectura de un texto, todo es importante: se puede aprovechar para adquirir vocabulario, ganar fluidez, comprender.	Es necesario elegir: si se busca comprender metas, relaciones, ideas, inferencias, es lo importante.
Los textos no es lo más importante, es una herramienta más que acompaña a las explicaciones, las tareas, y se diluye en todas ellas	El texto tiene una entidad específica y debe ser tratado como una experiencia comunicativa que reclama un proyecto específico.
La intervención en la comprensión es algo que ha de durar poco y debe permitirnos seguir el curso normal de las clases.	La alfabetización es un largo y acumulativo proceso en el que hay tantos niveles de logro como niveles tiene el sistema educativo.
El contexto específico de lo que ocurre en cada momento es más importante que nuestros planes (no hay que planificar mucho).	Ayudar es anticiparnos a las dificultades
Si se ayuda mucho a los alumnos es malo, al menos para algunos y, además, les impedimos una lectura personal.	Es necesario diferenciar tipos de ayuda (el número puede no ser importante)
. Esperan que se les proporcione tareas para favorecer la comprensión.	La intervención es un proceso dinámico y flexible
Comprender es comprender	Conciencia del texto
Una visión indiferenciada sobre los tipos de texto	Diferentes textos, diferentes usos.

Tabla 7.2. Creencias con las que los profesores piensan.

La *Tabla 7.2* habla por sí misma. No obstante, hay alguna de esas creencias que es especialmente relevante. Especialmente la primera de ellas: todo es importante. Y así es como aparece a veces expresada.

(7.3)

Profesora: ... es que a veces te interesa también ver cómo ellos vocalizan, cómo ellos hacen la entonación y la expresividad de la lectura. Entonces, a lo mejor te planteas hacer una lectura para ver cómo hacen las pausas y no te fijas tanto en el contenido, sino en cómo lo hacen.

Lo cierto es que todas estas páginas parten de la idea contraria: (1) comprender es seleccionar (2) no es posible hacer todo a la vez.

Más profundamente, y cuando se les pide expresamente que “seleccionen o elijan”, esto es, que aclaren qué ideas y relaciones les gustaría que sus alumnos extrajeran del texto, surgen un cierto número de inesperadas dificultades. Veamos alguno de los comentarios que revelan esta dificultad, extraídos de los comentarios al texto sobre “El Petróleo” que fue analizado en el *Capítulo 5*.

(7.4)

Profesora: Si este texto es un texto de lectura, pues yo a lo mejor...

Otra Profesor: Es distinto.

Profesora: Un texto para lectura, para lectura informativa, para información, para cultura, pues a lo mejor me resulta mucho más curioso lo del coronel Drake (el primero que perforó un pozo de petróleo) y así pueden ver cómo se hace una explotación petrolífera...

(7.5)

Otra profesora: O ciertas palabras de vocabulario.

Profesora: ...o...

Probablemente, es una labor algo más difícil de lo que pueda parecer, porque aunque todo el mundo tiene una percepción clara de que ha comprendido el texto, ahora se trata de aclarar qué ideas reflejan lo que se ha comprendido. Es lo que denominamos conciencia del texto. Más llamativo (y quizás preocupante) es que alguna de las reflexiones de los profesores se alejan extraordinariamente de todo cuanto insistentemente hemos ido mencionando como procesos de selección-organización, integración y reflexión. Este problema es mucho más trascendente de lo que puede parecer a primera vista: los profesores pueden quedar tanto por debajo de lo que plantea la tarea (por ejemplo, eligen como ideas importantes las que atendiendo a la estructura retórica del texto no lo son) o –y esto es igualmente común– por arriba: se les ocurre un conjunto de ideas con un altísimo nivel de integración y reflexión. En cualquiera de los dos casos, el proceso de ayuda se pone en peligro. Si uno no puede seleccionar, tampoco puede ayudar a seleccionar; y si uno se plantea algo más complejo que un humilde proceso de selección, tampoco. Esto no sería tan preocupante si no supiéramos que el texto público de la mayor parte de las lecturas analizadas adolece de un adecuado proceso de selección.

Otro de los desencuentros surge de la creencia de que “eso” de la comprensión sólo debe ser tratado durante un tiempo limitado. Por tanto, si pasado un tiempo los alumnos siguen mostrando dificultades la situación se torna ininteligible para los profesores:

(7.6)

Profesora: Vamos a ver. Entiendo que cuando empezamos a hacer esto, se pretendía, desde el principio, que en un momento determinado, por ejemplo, ahora que estamos a final de curso, a los chavales en clase yo les dejara un texto y supieran hacer bien todos los pasos: los personajes, quiénes son, toda la mecánica, ¿no? Yo eso, (...) sin ninguna orientación previa ni nada, no sé si lo habrán conseguido. (...) Entonces, ¿cómo se adquiere esa autonomía?

(7.7)

Profesor: A mí me gustaría que mis alumnos hicieran una interpretación que fuera más allá del texto.

Lamentablemente, estas ideas chocan frontalmente con cuanto sabemos sobre el desarrollo de la capacidad de comprensión.

Iniciábamos este capítulo tratando de entender qué puede hacer difícil el cambio. La distancia, decíamos, entre lo que se propone hacer y lo que se hace es desmesurada y, consecuentemente, no es posible o al menos no del todo accesible pasar de uno a otro

extremo. Además, argumentábamos en las primeras líneas, los profesores necesitan reparar en su propia práctica, pues de otra manera no pueden saber si hacen lo que ellos desean hacer. Por todo ello, necesitan ayuda. Estas páginas no cuestionan ninguna de las ideas de partida pero, quizás, sí puedan ayudarnos a entender mejor que incluso concibiendo cambios más manejables y promoviendo procesos de reflexión, el cambio puede encontrar obstáculos de una envergadura más que considerable. Hemos así identificado un conjunto de amenazas u obstáculos que aparecen como “desencuentros” en los procesos de formación que hemos analizado. Algunos de esos obstáculos adoptan la forma de sesgos de respuesta y otros emergen como convicciones más o menos articuladas o explícitas que chocan de una u otra manera con las ideas que sostienen la mayor parte de los procesos de innovación. Indudablemente, rastrear esas amenazas requiere ayudas de profesionales capacitados como asesores y formadores, pero quien ayuda debe ser advertido de que en el proceso de colaboración pueden surgir con alguna probabilidad ciertos desencuentros con los profesores que anidan en los conflictos entre ciertas formas de pensar (creencias) y de actuar (sesgos) asumidos por los profesores y el ideario que quien ayuda lleva al proceso de formación. Ayudar significa pues saber manejar esos desencuentros y reconocer en ellos la presencia de ciertos sesgos y creencias que tienen un sentido profundo y no pueden ser descartados. Ayudar pasa por ser consciente uno mismo de ellos y quizás por ayudar a los profesores a tomar conciencia de su existencia. Todo eso no es precisamente una labor sencilla. Todo lo contrario, quizás ahora sea más comprensible una afirmación que hemos hecho reiteradamente: ayudar a los que ayudan, es más difícil que ayudar sin más.

3. ¿Cómo ayudar a los profesores a que ayuden a sus alumnos?

El razonamiento que nos permite contestar la pregunta que da título a este apartado resultará ya familiar: para poder ayudar a alguien a aprender algo necesitamos conocer no sólo qué contenidos o competencias debe adquirir sino qué *necesita* hacer para aprenderlos, esto es, cuáles son sus *necesidades de aprendizaje*. Para ello trataremos de considerar estos tres elementos:

1. Qué tipos de contenidos deben ser adquiridos: una recapitulación final de las discrepancias que hemos ido desvelando en las páginas precedentes entre lo que se hace y lo que se dice.
2. Qué necesitan hacer para aprenderlos y qué obstáculos o dificultades deben ser sorteadas (sesgos y creencias que deben ser revisadas y reconstruidas)
3. Qué tipo de formación parecen más adecuadas para estrechar esas distancias y superar esos obstáculos.

Una vez considerada esta tripleta de cuestiones que delimitan las necesidades de aprendizaje de los profesores, trataremos de contrastar las experiencias que serían necesarias (prescripción) con las que se han venido proporcionando (descripción). Quizás al menos podamos entender por qué los cambios han sido tan magros. Finalmente, para cerrar este capítulo consideraremos qué puede hacer un asesor para, a la luz de todo lo expuesto, ayudar a los que ayudan a aprender.

3.1 ¿Cuáles son las necesidades de aprendizaje de los profesores?

Creemos que hay cinco núcleos de contenidos de muy distinta naturaleza y que, por eso mismo, plantean desafíos o necesidades muy diferentes y, por tanto, experiencias formativas acordes con ellos. Estos cinco núcleos son los siguientes. Un primer núcleo que podemos denominar doctrinal y que afecta a los valores y metas generales que inspiran el cambio. Un segundo núcleo de naturaleza técnica, que implica asumir una parte de los conocimientos académicos sobre los procesos de comprensión y que permiten entender qué necesitan los alumnos. El tercer núcleo tiene que ver con la conciencia sobre los textos, esto es, sobre el modo de entender y de analizar los textos que se usan en contextos instruccionales. El cuarto alude a las competencias reflexivas que permiten adueñarse de la propia práctica y situarse críticamente ante el propio proceso de cambio. Y el quinto y último, quizás el más evidente de todos, reside en la incorporación de nuevos modos de actuar en la interacción alumnos-texto-profesor.

3.1.1. En qué creer: el núcleo de conocimientos doctrinal

El primer núcleo supone asumir ciertos valores y objetivos generales que se desprenden del conocimiento académico y/o de las doctrinas educativas ampliamente difundidas. Muy posiblemente, este primer núcleo no depare grandes dificultades: nadie pondría en duda que necesitamos alumnos que lean críticamente, que sean activos mentalmente y que se muestren participativos socialmente hablando. Cabe, sí, que no se asuman las consecuencias de estas creencias en la práctica profesional, por diversos motivos que ya hemos ido considerando y enseguida volveremos a tratar, pero lo que queremos subrayar es que raramente hemos apreciado resistencias a asumir estos valores, más allá del escepticismo –comprensible– de quién dice: “si en eso estamos de acuerdo, pero...”. Tampoco parece que requiera un gran esfuerzo asumir una parte de los conocimientos sobre lo que sabemos sobre la comprensión: la idea de que comprender consiste en seleccionar-organizar-integrar-revisar la información contenida en los textos que leemos, no sorprenderá seguramente a la mayoría del profesorado.

Un análisis de estos valores y nociones mostraría que tras ellos hay unos supuestos epistemológicos que no coinciden con los más implícitos que arraigan en nuestra mente intuitiva, lo que haría más laborioso el cambio. Mas aquí convendría matizar con qué parte de nuestra mente son contradictorios. De hecho, cuando alguno de esos profesores asume el papel de asesor, desaparecen –aparentemente al menos– cualquier rastro de conflicto o dificultad, al menos si nos atenemos a lo que dicen y argumentan. Y cuando ese profesor vuelve a las aulas, emergen de nuevo. En otras palabras, si sólo hubiera que creer en esas ideas y valores, no deberíamos hablar de un verdadero reto de aprendizaje, mientras que cuando han de encarnarse en la práctica, entonces, el reto es tan inmenso como lo suele ser cualquier cambio conceptual genuino. Un tema sumamente importante es que hay niveles de formación que sólo plantean la necesidad de asumir este conjunto de valores y creencias, en sí mismas no demasiado complejas. Qué duda cabe que esta situación es propicia para crear la ilusión del cambio y ahí puede residir el origen de muchos malentendidos entre asesores y profesores (véase más adelante).

En definitiva, este primer núcleo, definido como un cambio en las creencias, puede no resultar problemático ni requerir un esfuerzo importante. Todo ello puede ser facilitado mediante procesos de argumentación y persuasión perfectamente viables mediante ponencias, cursos o conferencias.

3.1.2. Conocimientos técnicos

El segundo de esos núcleos reside en llegar a entender por qué cada una de esas “previsibles” operaciones que intervienen en la comprensión de los textos (seleccionar, integrar, revisar) bordea habitualmente los límites de nuestros recursos intelectuales (memoria y atención) y emocionales. Cabe así asumir que si no se dan condiciones apropiadas² incluso los lectores más competentes –y no sólo los alumnos- tenderán a seleccionar inadecuadamente la información, renunciarán a integrarla en lo que ya saben y caerán en la ilusión de haber comprendido. En otras palabras, se trata de entender las razones que llevan a que comprender sea más infrecuente que no hacerlo.

Este primer núcleo de contenidos incluye comprender adicionalmente que el desarrollo de las competencias lectoras requiere muchos años de aprendizaje exitoso. Y años de aprendizaje exitoso no es lo mismo que años de escolarización. Esto es, ese éxito sostenido no puede conseguirse sin ayuda.

Es aquí, creemos, dónde empieza un verdadero desafío para los profesores, porque entender este punto supone acceder a un cierto número de nociones anti-intuitivas que resultan además áridas.

¿Qué desafío supone afrontar este segundo núcleo? Realmente, el mismo que conlleva comprender cualquier sistema de conocimientos en un nivel profundo. Por tanto, hay que seleccionar, integrar las nuevas ideas en las viejas, revisando crítica y concienzudamente unas y otras. Una versión pues de lo que se suele denominar aprendizaje significativo. Por supuesto, la parte más delicada de este proceso es que se han de revisar un cierto número de ideas previas del tipo a las ya mencionadas:

1. en vez de denunciar que los alumnos no comprendan, debería sorprendernos que lo hicieran;
2. en vez de suponer que ya tendrían que comprender, debemos dar por hecho que la competencia para comprender lo que se lee tiene un lento crecimiento y por tanto requiere una permanente intervención de los profesores (al menos mientras la educación sea obligatoria);
3. en vez de creer que uno aprende a comprender sin una enseñanza explícita (tal y como uno mismo hizo de joven), quizás debamos admitir que eso sólo funciona cuando nos conformamos con alfabetizar plenamente a una parte pequeña de la población.

Consecuentemente, otras ideas deben ser puestas en cuarentena:

4. un trimestre de trabajo con la comprensión lectora es suficiente (obviamente, esto puede ayudar pero no puede ser la respuesta al problema);
5. esperar que lo que se haga en ejercicios de comprensión lectora puede trasladarse directamente a cualquier experiencia lectora (obviamente, siempre hay algún grado de transferencia, pero la distancia entre la “lectura

² Apropriadadas significa algo relativamente preciso: si el texto es complejo, el lector debe tener conocimientos previos bien organizados (sobre el mundo y sobre los textos) o compensar esas limitaciones con un alto nivel de implicación estratégica que sólo puede sostenerse con un cierto grado de auto-regulación (fría y cálida).

comprensiva” y las exigencias habituales que plantea una unidad didáctica puede ser excesiva).

Éste es pues el desafío que plantea el primer núcleo de contenidos. Consecuentemente, una formación de corte tradicional, basada en ponencias, cursos, lecturas y, por supuesto, discusión, puede ser una respuesta adecuada a lo que los profesores necesitan, siempre y cuando, la formación promueva esos procesos de selección, integración y revisión que son críticos para alcanzar una comprensión profunda.

3.1.3. Conciencia sobre el texto

Un tercer núcleo de conocimientos que hemos identificado en los capítulos precedentes alude a que los profesores adopten una actitud más reflexiva ante los textos que les permita ver en ellos posibles proyectos instruccionales y comunicativos. Esto es lo que hemos denominado conciencia del texto en el capítulo anterior. Por supuesto, se trata de un núcleo de contenidos que muchos profesores no necesitan incorporar, pero que sí lo requieren la muestra de profesores que hemos estudiado. En cualquier caso, en este segundo núcleo cabe distinguir dos conquistas diferentes. La primera es conceptual, y consiste en concebir los textos de una manera peculiar, diferente a la que podría asumir un lingüista, un podólogo o un vendedor de coches. Esto es, se trata de entender un texto como un instrumento educativo que contiene un cierto número de posibles proyectos que pueden ser desvelados si se estima necesario. La segunda conquista es hacer de esa visión una práctica rutinaria de análisis, de tal manera que baste una ojeada a un texto o fragmento de un texto para detectar qué ideas pueden ser importantes, qué dificultades puede encontrar un alumno medio que intente comprenderlas o qué relaciones deben ser reconstruidas en la mente del lector. Una rutina que debe estar siempre ligada a una reflexión general sobre lo que significa comprender, sobre los niveles de comprensión que cabe imaginar para un determinado texto y alumno (esto es a todo lo incluido en el primer y segundo núcleo), pero que requiere además una práctica prolongada hasta que esa forma de encarar los textos brote sin necesidad de un empeño especial. Obviamente, nada de esto puede conseguirse sin un esfuerzo sostenido y relativamente sistemático como el que supone lo que habitualmente se denomina “práctica deliberada”. Un término acuñado para referirnos a un tipo de experiencia de aprendizaje que está omnipresente en la formación de quienes alcanzan un gran nivel en cualquier dominio y que contiene dos rasgos muy relevantes: debe estar guiada por metas explícitas y exige un intenso compromiso emocional e intelectual en su consecución. Es de esa manera, como un buen violinista aumenta su pericia para dominar una determinada obra o un buen tenista para mejorar algún golpe.

Consecuentemente, los profesores necesitan revisar cómo usan los textos y qué suelen ver en ellos, como paso previo a asumir una perspectiva más rica. Ahora ya no hablamos de *ideas previas*, sino de concepciones y rutinas implícitas. Un profesor puede enunciar y argumentar que él no necesitó tantas pamplinas para aprender a enfrentarse a los textos (una idea previa), pero no puede teorizar –como hemos visto en el apartado anterior- sobre su manera de manejar los textos en el aula. En otras palabras, es necesario enfrentarse a la tarea de precisar “qué ideas me gustaría que un alumno tuviera en mente tras leer este texto” y experimentar que “eso” que parece tan obvio, no lo es en absoluto. Sólo entonces cabe iniciar el proceso de construir una visión más rica, en la que debe intervenir el uso de algunas nociones del segundo núcleo de

conocimientos: señales retóricas, estructura textual. Por tanto, sin una toma de conciencia de sus dificultades para concebir en un texto uno o más proyectos no es posible vislumbrar la necesidad de una visión más rica sobre el uso de los textos.

Además, esa visión debe engendrar modos de analizar que deben rutinizarse y para ello, como ocurre en el caso de los alumnos con la fluidez, es necesario una experiencia exitosa reiterada, sólo que con habilidades mucho más complejas que las que nos permiten identificar las palabras escritas. Todo ello exige también un cierto nivel de práctica deliberada que requiere alguna forma de supervisión. Esto es, que alguien ayude a normalizar las dificultades que habrán de surgir, a redefinir los objetivos y a confirmar que se está realmente avanzando con éxito. Por tanto, se necesita algo más que un curso de formación con algunas prácticas para dar satisfacción a estas necesidades. Por ejemplo, ese empeño del que hablamos se vería amparado si los profesores tuvieran múltiples oportunidades durante un dilatado periodo de tiempo para comentar, revisar, compartir con otros colegas cómo manejar los textos y pudieran contar con el apoyo puntual de algún asesor.

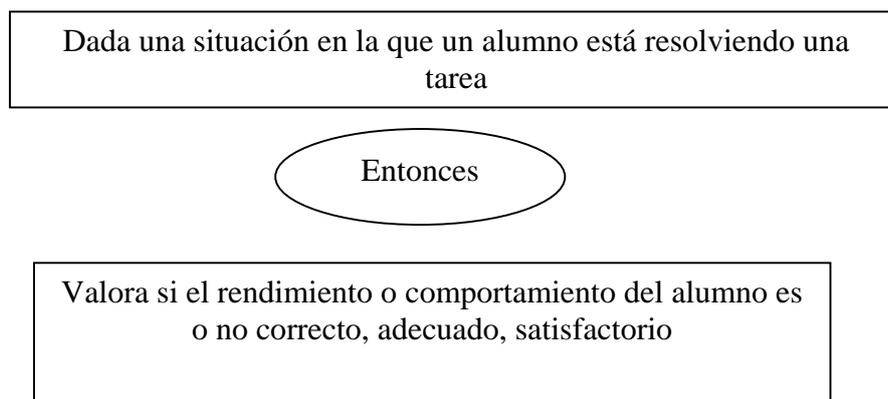
Por supuesto, entender que un texto contiene uno o varios posibles proyectos es mucho más accesible y veloz que conseguir apreciar cuáles son esos proyectos en un texto cualquiera y con cierta rapidez (indispensable para poder tomar decisiones en el curso de un aula). Y por el mismo tipo de razones, ver los textos como proyectos instruccionales es algo más complejo que asumir que debemos conseguir lectores críticos. Una de las pequeñas tragedias de este mundo nuestro es que personas que sólo han cambiado sus creencias (núcleo 1) se dispongan a ayudar a que los profesores pongan los textos que usan bajo un control consciente. ¿Cómo pueden entender desde su relativo fácil cambio la inmensa dificultad que supone este otro que estamos tratando de delimitar?

3.1.4. Adueniéndose de la propia práctica

El cuarto núcleo es de carácter reflexivo y consiste en que los profesores puedan llegar a saber si “dan o no ayudas regulatorias”; “si cierran (o no) satisfactoriamente los ciclos”; “si conectan o no un episodio con otro”. En otro caso, no tendrían un verdadero control sobre lo que hacen y, por tanto, no podrían ayudar a sus alumnos como quisieran. Se trata pues de ser reflexivos y tomar conciencia de lo que se hace (como paso previo a llegar a concebir modos alternativos de actuar).

¿Qué supone adquirir este núcleo de competencias? Ya hemos visto en el primer apartado que adoptar este espíritu reflexivo supone no sólo adquirir nuevas destrezas, sino revisar y transformar el modo como suele acometerse el análisis de la práctica. Esto es un asunto más delicado de lo que parece, pues los profesores operan con lo que hemos denominado sesgos que les llevan a ser evaluativos (en vez de descriptivos), a atender a cada elemento por separado de la interacción alumno-texto-profesor, pero no a la interacción en sí, y a pensar con unidades de análisis globales (episodios y acciones), elementales (ciclos y ayudas), en vez de con unidades elementales (ciclos y ayudas).

¿Qué supone esa transformación? Pensemos en lo que es un sesgo, tal y como vimos más arriba. Un sesgo significa que operamos con una regla implícita que dice algo parecido a esto:



Esto quiere decir que si en nuestra mente aparece la condición A (por ejemplo, estamos pensando en nuestra propia práctica o visionando la de otro compañero), lo más probable es que tendamos a realizar la acción de juzgar lo que vemos de los alumnos. Por supuesto, hay otras posibles acciones en danza que también son activadas y que podrían emerger ulteriormente o ser la primera opción bajo circunstancias particulares: en vez de valorar al alumno, valoramos la tarea; en vez de valorar al alumno, identificamos la acción del profesor y, por qué no, en vez de valorar al alumno, conectamos lo que hace el alumno con el modo de actuar del profesor. Lo que hemos tratado de mostrar al inicio de este capítulo, es que de todas esas 4 acciones, la más probable es “valorar al alumno” y la menos común es “conectar acciones del alumno y del profesor”. En otras palabras, que ante la situación de visionar una interacción, se desplegará casi automáticamente la acción valorar al alumno y los resultados obtenidos. Gracias a esos “hábitos” podemos pensar en otras cosas (en cómo transcurre la situación, en qué podemos hacer cuando esa actividad o tarea concluya) mientras actuamos. Por supuesto, ese hábito puede ser controlado si ponemos atención a lo que estamos haciendo, pero eso tiene un coste: si pensamos en lo que estamos haciendo, ya no podemos pensar en lo que haremos después. Dicho en otras palabras, sin automatizar en algún grado pequeñas decisiones podemos perder el control de las grandes decisiones. Más o menos como ocurre con la lectura.

En ese contexto, es dónde podemos entender las necesidades de aprendizaje del profesor para modificar esos sesgos. ¿Qué necesita hacer realmente?:

- a) lo primero es conocer y/o reparar que hay toda una gama de posibilidades de respuesta ante esa misma situación, quizás observando en uno mismo o en los demás diferentes formas de actuar antes situaciones parecidas (una parte de lo expuesto en ese libro tiene precisamente esta función;
- b) después, debe darse cuenta, tomar conciencia, de cuál es la acción que él tiende a llevar a cabo; tercero,
- c) debe, si así lo estima necesario, sustituir unas acciones por otras y eso requiere práctica. Con un poco de suerte la acción alternativa puede formar parte de su repertorio de acciones aunque sea poco frecuente. En tal caso, más que sustituir se trata tan sólo de incrementar la frecuencia de la acción alternativa hasta que se transforme en la acción más

familiar. Para ello, no basta con estar convencido de que es una acción mejor; en realidad, el elemento crítico es llevar a cabo esa nueva acción en muchas ocasiones hasta que acabe por ser la más asociada a la situación. Llegados a ese punto, basta con dejarse llevar y entonces ante una nueva visión de una interacción nuestra mente se abandona a un tipo de análisis basado en descripciones más que en juicio, interactivo más que elemental, que le permite pensar en lo que aún tiene que hacer.

Si este es el reto, ¿cuáles son las experiencias formativas acordes con él?

Para alcanzar a) basta con participar un seminario o en un taller dedicado al análisis de la práctica educativa. Para alcanzar b) el compromiso es mayor y probablemente requiera algún tipo de experiencia de supervisión y que a través de la guía de otra persona puede reparar en cuáles son sus acciones “preferidas” o sesgos con los que partimos y que nos alejan sin saberlo de dónde de forma consciente queremos llegar. Finalmente, para alcanzar c), es necesario altas dosis de práctica deliberada que haga que la respuesta interactiva acabe siendo más frecuente que la de “valorar al alumno”. Esto no depende de un *insight* o de una comprensión súbita y definitiva, sino de un paciente trabajo de redescrición y reconstrucción, que finalmente debe dar lugar a formas automatizadas de análisis. Una vez más: mucho tiempo, muchas oportunidades de enfrentarse una y otra vez a los mismos fenómenos. Una extraña mezcla de procesos cosntructivos y asociativos a la que hay que añadir la necesidad de una experiencia de supervisión.

Parece que en este cuarto núcleo se necesita contar con alguien familiarizado con los problemas que pueden surgir en el transcurso de cualquier intento de analizar la práctica; alguien que rompa el delirante entramado de reflexiones sobre la reflexión de la que hemos hablado reiteradamente. Mejor aún, a la luz de este reto la tradición comunitarista ofrece sin duda un apoyo muy efectivo: el trato con los demás colegas en toda la gama de situaciones que van de lo más informal a lo más formal proporciona múltiples posibilidades de operar reconocer y poner bajo control esos sesgos.

3.1.5. Transformando la acción

El quinto núcleo de contenidos tiene que ver con incorporar nuevas formas de actuación. Nuevas formas de actuación que por supuesto, dependen de haber asumido ciertas creencias (núcleo 1), comprendido las necesidades de los alumnos (núcleo 2), reconsiderado el valor de los textos (núcleo 3) y, por supuesto, adueñado de la propia práctica (núcleo 4). Quizás sería mejor hablar de que se ha de construir un puzzle con todos estos núcleos de contenido o de competencia, un proceso que no puede consistir en acumular logros uno a uno, pues todos ellos se alimentan recíprocamente. Justamente, teniendo en cuenta esa mutua interconexión, parece necesario apuntar al menos con qué orden se puede afrontar el cambio. Algo que podemos ir viendo dimensión por dimensión.

Quizás la transformación más notoria de todas las suscitadas en estas páginas afecta al modo como los profesores ayudan explícitamente a sus alumnos. En esta dimensión cabe volver a considerar el listado de cambios que ya hemos comentado:

1) Algunos cambios afectan a las formas de ayuda localmente a los alumnos. Básicamente, se trata de proporcionar más ayudas regulatorias, tanto antes (proactivas) como después de iniciar el alumno la respuesta (reactivas). Antes, para orientar la respuesta y prevenir posibles errores; después, para corregir esos errores sin tener que “darles” la respuesta (Rochera, 2000).

2) Cambios en las formas de ayuda global, esto es, al modo como se ayuda no ciclo a ciclo sino organizando previamente secuencias enteras de ciclos. Esto afecta a los episodios de planificación y activación de conocimientos, en el sentido de que favorezcan la construcción de un estado deseable y viable; y también a los mini-episodios de planificación que pueden surgir durante el desarrollo de la actividad.

3) Transformar ayudas intuitivas, especialmente las de carácter regulatorio, en enseñanza de estrategias.

4) Conectar cambios globales y locales.

Ahora sólo queda razonar cómo elegir unos cambios en vez de otros. Veamos los criterios y luego su aplicación al listado anterior.

Criterio Global antes que Local: Dado los sesgos que hemos ido identificando, todo cambio global es más accesible que los locales en la medida en que resulta menos costoso reparar en grandes segmentos que en los más pequeños y elementales. Consecuentemente, es más sencillo tomar conciencia de cómo uno planifica globalmente el texto que sobre qué ayudas suele dar cuando un alumno se equivoca.

Criterio de Localización: También se desprende de lo que hemos dicho que es más accesible operar al comienzo de una secuencia o patrón o al final que en medio del mismo (simplemente porque una vez situados dentro de un patrón, cada alternativa que podamos desplegar esta fuertemente asociada con otras precedentes). Apelando a ambas reglas, el orden de los cambios en la forma de ayudar sería:

- a) Empieza por introducir cambios a nivel global: es más fácil pensar en ellos y suelen ocupar la primera posición en una secuencia. Consecuentemente, la planificación es el candidato mejor como primer paso. Y de él contamos con toda una escala que muestra diferentes posibilidades con distintos niveles de sofisticación y complejidad. Por esta misma razón, cambios en el episodio de activación de conocimientos podrían ser ulteriores y necesitar que se hubiera planteado previamente un plan.
- b) Una vez creado un plan, por pobre que este sea, cabe empezar a considerar la posibilidad de introducir ayudas locales. Aquí, parece más sencillo, por lo que hemos visto, introducir ayudas regulatorias proactivas, esto es, anteriores a la primera respuesta del alumno, que hacerlo cuando el alumno ya se ha equivocado, pues en este caso habría que revisar un poderoso sesgo: “si te equivocas, te ayudo a dar la respuesta”. Además, las ayudas regulatorias proactivas inician la secuencias de cada ciclo, mientras que las reactivas, están en su interior y por tanto deben competir con las ayudas internas, normalmente muy ensambladas, y por tanto costosas de transformar. Empieza pues por las ayudas regulatorias proactivas.

- c) Conecta los contenidos del episodio de planificación con las ayudas regulatorias. Parece que es más lógico emplear ayudas locales regulatorias cuando se cuenta de antemano con un plan general, por pobre que éste sea, pero es crítico que se haga ver a los alumnos la conexión entre ambos niveles de ayuda.
- d) Sólo una vez acostumbrado a emplear ayudas regulatorias, cabe enriquecerlas proporcionando más explicitud y sistematicidad de la mano de lo que sabemos sobre las estrategias (véase el Capítulo 6).

Desgraciadamente, la incorporación de estas nuevas formas de hacer imponen la necesidad de acceder y revisar algunas creencias y sesgos que pueden entorpecerlos: los enumerados al final del capítulo anterior son las que nosotros hemos podido identificar pero desde luego no son las únicas: “si te equivocas, te corrijo” “si el texto es muy complejo debo desmigarlo”, “si leen algo, tengo que evaluarlo”. Esto quiere decir, que incorporar nuevas formas de hacer requiere:

- a) Comprender por qué son necesarias,
- b) Revisar y tomar conciencia de algunas ideas y sesgos que pueden entorpecer el proceso.
- c) Finalmente, se necesita práctica para hacer de esos nuevos recursos algo habitual.
- d) Además, hemos visto que los cambios pueden afectar a dimensiones diferentes y en grados también muy variados. Consecuentemente hay que elegir de entre todos los posibles sólo algunos y escalar otros nuevos.

Y si un profesor necesita comprender, revisar, practicar y elegir, ¿qué medidas parecen oportunas? En parte ya las hemos ido sugiriendo:

- a) lecturas y formación teórica (por ejemplo las que proporcionan los cursos): esto sería apropiado para entender los nuevos recursos que cabe emplear.
- b) Talleres de análisis y discusión y debate sobre la práctica.
- c) Grupos de trabajo supervisado, que analicen la práctica o grupos de investigación: explorar los sesgos, identifiquen logros, coordinen acciones, generen cambios analizados.
- d) Un proyecto preciso que comprometa con reglas y acuerdos el trabajo al progresiva toma de decisiones y regule la tasa y magnitud de los cambios.

Esto mismo podemos verlo en el resto de las dimensiones. Por ejemplo, en la dimensión relativa a los *cambios en la forma de organizar la lectura*, nos encontramos con dos posibles caminos. Cambios en la organización global y local. Un cambio global supone aumentar la riqueza de los episodios, al menos si uno está empleando secuencias simples. Un cambio local, requiere prestar atención a segmentos elementales, ciclos,

que por lo que sabemos es algo más costoso. Además, y como ya se ha insistido, somos más conscientes de estos últimos que de los primeros.

Parece además que los alumnos pueden tomar la iniciativa de hacer preguntas o de confirmar que se está realmente de acuerdo con lo que se ha concluido si están al tanto de un plan global que se va actualizando constantemente. Por lo tanto, intentar modificar el tipo de ciclos (esto es, pasar de IRF a patrones simétricos) debe ser ulterior.

Finalmente, los cambios en la dimensión que pueden seleccionarse en función de ambos criterios. Quizás es más accesible concluir con un buen mapa conceptual que refleje las ideas y relaciones más importantes de un texto, que garantizar una buena selección de las preguntas ciclo a ciclo. De la misma manera, cabe introducir recapitulaciones que acaben dando un orden a lo que de entrada no lo tenía que empeñarse en seguir un plan perfectamente trazado pero cuya elaboración y seguimiento posiblemente ha de consumir muchos recursos y engendrar un montón de dudas. Esto mismo puede decirse de cada episodio: quizás la formulación de un plan no es demasiado brillante, pero puede concluirse el episodio dándonos otra oportunidad. La activación de conocimientos previos puede tomar derroteros imprevistos y quizás confusos, pero puede ser cerrado con alguna brillantez en su conclusión. Repárese que seguimos en realidad en todos los casos la misma regla, quizás una vez dentro de un patrón tanto global como local, es muy difícil cambiar su curso, pues cada acción parece estar firmemente anclada en sus precedentes. Pues bien, lo que no pueda hacerse al comienzo, o durante una determinada secuencia, siempre puede hacerse al final. Lo importante es que el texto público tenga más orden que el que tenía, que nuestros planes sean más precisos de lo que lo eran o que nuestros mapas conceptuales se aproximen más a nuestros proyectos de lo que lo han sido el desarrollo de cada una de estas actividades.

4. Los riesgos de una formación voluntarista

Sea cual sea el tipo de cambio, lo cierto es que (1) debe ser elegido o seleccionado, lo que no siempre es fácil; (2) la elección que hagamos compromete diferentes capacidades de análisis de la propia práctica; (3) requiere apelar a nociones progresivamente más sofisticadas que nos advierten de las dificultades que puede atravesar un alumno y (4) supone transformar en grados diversos nuestras propias ideas (explícitas o no) y sesgos. Es decir, cambiar nuestras acciones supone interconectar todos los núcleos de contenidos de los que hablamos en el punto 3. Consecuentemente, es más accesible ser persuadido de la bondad de ciertos valores y objetivos generales que transformar nuestras acciones. De hecho, se puede asumir ciertos valores sin un gran esfuerzo, mientras que es imposible transformar la práctica sin una prolongada y exigente experiencia de práctica deliberada. La *Tabla 7.3* ofrece una síntesis de todo lo que hemos ido presentando:

Tipo de cambio	Nivel de exigencia	Procesos	Ayudas
<i>Doctrinal</i>	Bajo	Comprensión	Persuasión Argumentación
<i>Técnico: comprender nociones nuevas y revisar viejas nociones</i>	Medio	Comprensión	Enseñanza significativa
	Medio alto	Toma de conciencia Revisión	Discusión
<i>Conciencia y uso del texto</i>	Medio alto	Comprensión Toma de conciencia Revisión Práctica deliberada	Enseñanza significativa Discusión Supervisión
<i>Competencia reflexiva</i>	Muy alto	Práctica deliberada	Supervisión
<i>Modos de hacer</i>		Comprensión Revisión Práctica deliberada	

Tabla 7.3.

De hecho, los estudios empíricos y las reflexiones de quienes han dedicado su vida a este tipo de formación acaba concluyendo que se necesita mucho tiempo de esfuerzo sostenido.

Aquí cabría hablar de dos tipos de formación: una de carácter voluntarista y otra reglada. Así, siguiendo en parte el trabajo de Ericsson (2002), se sabe que un proceso de en el que los propios aprendices deciden si van o no a participar y cuando van a dejar de hacerlo, conduce a ese tipo de curvas con las que insistentemente nos hemos encontrado a lo largo de esta memoria:

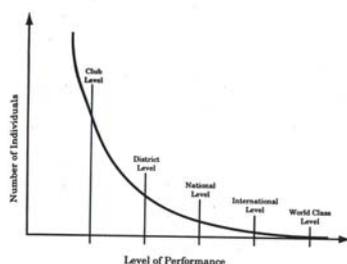


FIG. 1.1. The relation between a given level of competition and the number of active individuals at that level.

Como

puede

apreciarse en ellas, cuando el nivel de exigencia es muy bajo el número de participantes es muy alto y según va avanzando ese nivel, va disminuyendo correlativamente el número de personas comprometidas en él. Esta gráfica debe ponerse en relación con esta otra. En ella, se puede registrar que el nivel que se adquiere en una determinada competencia depende críticamente del número de horas de práctica deliberada que el aprendiz de hecho lleva a cabo. Un aficionado requiere pocas horas de práctica deliberada, pero un gran maestro de ajedrez requiere un montón de ellas.

Así pues, uniendo ambas curvas podríamos decir que conforme aumenta la necesidad de dedicar más horas de práctica deliberada aumentan las deserciones. Muy probablemente porque la práctica deliberada es incompatible con otras actividades. Uno tiene pues que elegir. Y la elección dependerá no sólo de nuestros deseos o ideales sino de exigencias locales: es un jueves por la tarde, han concluido las clases y mañana tenemos una reunión del grupo de formación para analizar estos cinco minutos de video que tengo en este disco... Por supuesto, si sólo existiera esa opción en el horizonte... Pero es que mi lejano grupo de trabajo (del que me separan 24 horas y cuyos miembros y laxas exigencias están muy lejos de mí) debe competir con las más prosaicas pero efectivas exigencias de quienes conviven conmigo y reclama mi atención, y me sugiere otra acción. Sólo los héroes sobreviven a una formación voluntarista. Quizás por ello, casi nadie habla cinco idiomas o ejercita a buen nivel una colección de actividades deportivas, y cada Enero o cada Septiembre reiniciamos ese curso de natación o esas clases de inglés.

Los núcleos de necesidades que hemos identificando se parece más a aprender un nuevo idioma a un alto nivel, que aprender a jugar un poco al tenis. Esto significa que no pueden ser acometidos mediante procesos de formación voluntarista, lo que nos lleva al segundo tipo de formación que hemos denominado reglada. En ella, hay un marco preestablecido de exigencias y compromisos, y lo que es más importante, hay alguien que se convierte en garante de que esos compromisos han de ser efectivos. Por eso, en ese jueves por la tarde que antes imaginamos, nuestro profesor no contrasta las laxas exigencias de un lejano grupo de formación al que-¡además!- hemos decidido “virtuosamente” participar con las más imperiosas que surgen de sus más próximos, sino las muy precisas demandas y los compromisos públicamente contraídos en torno a ellas planteadas en un proyecto del que hay que dar cuenta . El combate empieza a ser más equilibrado. Esto es lo que les ocurre a los alumnos con la lectura: ¿cuántos aprenderían a hacerlo en un contexto voluntarista?

En definitiva, atender todos los frentes requiere: alguna conciencia, cierto nivel de comprensión de nuevas ideas y una fuerte dosis de práctica guiada y apoyada por otros colegas y asesores. Eso tiene como enseña veremos algunas consecuencias muy sencillas de tener en cuenta.

5. ¿Qué formación se da y qué cabe esperar de ella?

Por supuesto, esto es lo que se desprende de lo que los profesores necesitan. Ahora necesitamos echarle un vistazo a lo que normalmente encuentra, ¿Qué es lo que se ofrece en la formación?

Sin duda, lo referido al primer núcleo y segundo núcleo ha sido de lejos lo más tratado mediante recursos como lectura y ponencias y talleres. Pero incluso en ese caso,

convendría tener muy presente que se han divulgado más doctrinas que conocimientos. Más el componente de que debemos conseguir ser lectores críticos que reparar en por qué es tan difícil serlo. Esto es, de todas las posibilidades que nos ofrece una teoría: comprender el mundo y transfórmalo, nos hemos quedado con la segunda parte, esto es, con las consecuencias que se puede desprender de esa teoría sin contar del todo con la capacidad de esa teoría para dar cuenta de la realidad tal y como de momento es. Y así, dado que comprender implica seleccionar-integrar y revisar, debemos conseguir lectores que hagan todas y cada una de esas cosas. No obstante, lo que se ha divulgado menos es desde nuestro punto de vista lo más importante, esto es, entender por qué nuestros alumnos tenderán a no hacer cada una de esas sagradas actividades (y no porque no quieran, sino porque no pueden). Justamente, por ello es necesario una paciente labor educativa, que consiste en promover experiencias sistemáticas de comprensión durante años y años a toda la población.

En definitiva, vez de proporcionar un modelo para que los profesores entiendan a sus alumnos y sus propias dificultades a la hora de ayudarles, hemos creado un espejo que refleja esencialmente lo que debemos conseguir de ellos ¿cómo extrañarnos de que los profesores aborden la práctica educativa juzgando más que describiendo lo que los alumnos llegan a hacer? Hay además otro problema en el tratamiento de esta primera parte de la dieta: probablemente no se ha seleccionado bien el tipo de conocimientos técnicos que precisaban los profesores.

Además, este primer núcleo, suponía la revisión de algunas ideas previas que son incompatibles con estas nociones teóricas. El terreno para promover esta revisión es la discusión, algo que siempre cabe en un curso de formación, pero cuyos efectos pueden ser engañosos, pues cuando emergen esas ideas o creencias es en el contexto de la propia práctica y es allí donde deben ser desveladas y revisadas. Por supuesto, una discusión fuera de contexto es necesaria y aun cuando sus efectos sean limitados, provechosa. Sin embargo, cada una de estas creencias cobra su verdadero valor cuando empiezan a estar encarnadas en la práctica o, mejor, en el cambio de las prácticas. Es allí, en medio de esa inevitable decepción que puede reportarnos, tarde o temprano, un proceso de innovación cuando es necesario tomar conciencia de que uno está sosteniendo que “los alumnos están otro mundo, el de las imágenes, y los textos no les interesan”. Y es allí, donde es necesario repensar, “al menos no les interesa planteado de esta manera como hoy lo he planteado”, o “Bueno, la primera vez que leen sobre ese contenido no le gusta ni interesa a nadie”.

En definitiva, este primer núcleo se ha cubierto tan sólo parcialmente.

El tercer componente ha merecido sin duda un papel en los procesos de formación: de hecho en todo programa de formación siempre se deja un espacio a realizar tareas “prácticas”. No obstante, cabe pensar que esas “prácticas” tienen el sabor de todos los ejercicios escolares. Suponen ilustrar un procedimiento previamente descrito y justificado con un par de textos; es sí, una actividad práctica pero asumiendo que es una mera simulación. Por tanto sirve más para entender cómo debe ser empujado un texto, que para aprender a “empujar” ese texto. Y si analizáramos esos talleres con un procedimiento parecido al presentado en el Capítulo 2, probablemente nos sorprendería conocer el nivel de participación del profesorado. Además, ya ha sido comentado más arriba, que la capacidad para analizar un texto y desvelar qué es lo que queremos de él, debe “rutinizarse” en algún grado, y eso requiere mucha práctica

exitosa que ha de sobrevivir a muchas incertidumbres: simplemente, hay un montón de textos que es mejor no hacerse la pregunta ¿qué ideas quiero de ellos?. Consecuentemente, los profesores necesitan prolongar el efecto del taller creando un espacio y un marco en el que también de manera informal puedan apoyarse unos en otros a lo largo de un dilatado proceso de tiempo. Por supuesto, una comunidad de práctica proporciona tanto el marco donde esas consultas son posibles y la oportunidad para hacerlas de manera cotidiana. A falta de esa posibilidad, la creación de un grupo de trabajo es una opción razonable, asumiendo que no puede proporcionar ni la cotidianidad ni la informalidad que tantas veces son vitales para sostener un cambio complejo. También será importante subrayar que ese trabajo en grupo debe prolongarse en el tiempo lo suficiente como para que sus miembros conviertan en rutina unos análisis que inicialmente pueden consumir horas de debates entre ellos. Obviamente, el papel de un asesor es en este punto esencial al menos como referente y animador (véase más adelante).

El cuarto núcleo requiere que requiere, como ya hemos dicho, un proceso de reflexión guiado. Por supuesto, poco de esta dieta ha sido realmente experimentada. Esto quiere decir que habitualmente se les ha propuesto que hagan cosas nuevas sin reparar en lo que ya hacen, en sorprenden y fragante contradicción con las ideas en sí que son objeto de formación.

Finalmente, para incorporar nuevas formas de hacer, el quinto núcleo, se requiere mucho más que un contacto inicial con las ideas vertidas en este y en otros libros sobre lo que es comprender, sobre cómo enseñar a comprender. Es necesario emprender un largo viaje lleno de pequeños cambios que, cada uno de ellos, choca con formas típicas de comportarnos (sesgos como los de si te equivocas, te corrijo) e ideas o creencias implícitas que chocan con ellos. Todo esto simplemente ha venido brillando por su ausencia. No ha habido largos viajes –ni tan siquiera la conciencia plena de que eso era poco menos que obligatorio- ni pequeños sorbos. Todo o nada, y de una vez.

6. Conclusiones

Estas páginas pueden resultar desalentadoras para quién se sitúe en esa moralista posición, pues nos recuerdan que no siempre se puede hacer lo que uno quiere. Justamente por ello, la gente necesita profesores; y los profesores, asesores. Mas, si simplificamos la labor de los alumnos, no podremos valorar correctamente las dificultades que encierra la labor de los profesores, en cuyo caso no podremos ya ayudarles. Digamos que en estas páginas hemos luchado contra esa simplificación y no para dar por bueno lo que existe, sino para intentar mejorarlo. Ocurre que para que esas mejoras puedan tener lugar es necesario comprender por qué alumnos, profesores y asesores hacen lo que hacen. Hemos intentado pues comprender para poder luego ayudar a transformar. Puede que ese esfuerzo por comprender ponga las cosas más difíciles de lo que parecían, pero eso sería una excelente señal de que estas páginas han tenido algún fruto.

En definitiva, los estudios reunidos en esta memoria asumen, que los profesores necesitan tiempo y apoyos para conseguir cambios sostenibles, pero una vez asumida esta idea, lo que hemos intentado es detallar por qué es necesario ese tiempo y esos apoyos, desvelando en qué reside la dificultad del cambio en el ámbito concreto de la promoción de la plena alfabetización. De igual manera, y una vez asumida la idea de

que la formación debe entenderse como una formalización progresiva del conocimiento, hemos intentado mostrar qué ideas y rutinas deben ser objeto de análisis y entrar en relación con los inevitables procesos de formalización que acompañan el uso de conocimientos académicos y científicos sobre la lectura y la comprensión del discurso. También, tendremos la oportunidad de revisar la idea de que los cambios son técnicamente simples y socialmente complejos, pues como iremos viendo, esta oposición entre lo técnico y lo social debe matizarse o, según se mire, revisarse con alguna profundidad. Quizás sea mejor decir que los cambios son técnicamente tan complejos, que suscitan un reto social y comunitario de esa misma envergadura. Finalmente, aunque la investigación que hemos llevado a cabo tiene por foco entender las transformaciones que deben acontecer en la mente de quienes afrontan un proceso de innovación, damos por buena la idea de que semejante transformación puede verse apoyada y rebajada por la creación de un contexto institucional y comunitario apropiado. No obstante, nos interesa señalar que no deberíamos confundir la descripción del tipo de transformaciones que las innovaciones plantean, con el amparo que pueda proporcionar la participación de los profesores en comunidades de práctica o el diseño de condiciones globales en los centros.

Referencias

Anderson, J. R. (1983). *The architecture of cognition*. Cambridge: Harvard University press.

Angulo, J. F. (2002). La planificación de la mejora en la escuela: el laico grial del cambio educativo. En Murillo, J. & Muñoz-Repiso (Coords.). *La mejora de la escuela. Un cambio de mirada*. (p.127-165)Octaedro: Barcelona.

Arvija, M.; Salovaara, H.; Häkkinen, P., & Järvelä, S. (2007). Combining individual and group-level perspectives for studying collaborative knowledge construction in context. *Learning and instruction, 17*, 448-459.

Au, K. H. (enviado). *Negotiating the Slippery Slope: School Change and Literacy Achievement*.

Ainscow, M., Bereford, J., Harris, A., Hopkins, D. y West, M. (2001). *Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula*. Madrid: Narcea.

Au, K. H., Hirata, S. Y., & Raphael, T. E. (En prensa). Improving literacy achievement through standards. *The California Reader*.

Ball, D.L., & Runquist, S.S. (1993). Collaboration as a context for joining teacher learning with learning about teaching. En D.K. Cohen, M.W. McLaughlin, & J.E. Talbert (Eds.), *Teaching for understanding: Challenges for policy and practice* (pp. 13-42). San Francisco: Jossey-Bass.

Ball S.J. & Lacey, C. (1984). Subject disciplines as the opportunity for group action. A measured critique of subject subcultures. En A. Hargreaves y P. Woods (Eds.) *Classroom and staffrooms: the sociology of teachers and teaching* (pp. 232-249). Milton Keynes, England: Open University Press.

Bowers, P. & Wolf, M. (1993). Theoretical links among naming speed, precise timing mechanisms, and orthographic skill in dyslexia. *Reading and writing: An Interdisciplinary Journal, 5*(1), 69-85.

Brownlee, J. (2003). Changes in Primary School teacher's beliefs about knowing: a longitudinal study. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 31*(1), p. 88-98.

Bruner, J. (1996) *The Culture of Education*. Cambridge/ London: Harvard University Press.

Buck, G. A. & Cordes, J. G. (2005). An action research project on preparing teachers to meet the needs of underserved student populations. *Journal of Science Teacher Education, 16*, p. 43-64.

Butler, D.L., Lauscher, H. N., Jarvis-Selinger & Beckingham, B. (2004). Collaboration and self-regulation in teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 20, 435-455.

Cain, K. & Oakhill, J. (2003). *Reading comprehension difficulties*. En T. Nunes y P. Bryant, *Hanbook of Children's Literacy* (pp. 313-338). Dordrecht: KluwerAcademic Publisher.

Cain, K., Oakhill, J. & Bryant, P. (2004). *Children's Reading Comprehension Ability: Concurrent Prediction by Working Memory, Verbal Ability, and Comprehension Skills*. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 31-42.

Catts, H. (1989). Defining dyslexia as a developmental language disorder. *Annals of Dyslexia*, 39, 50-76.

Chi, M.T.H., Siler, S.A., Jeong, H., Yamauchi, T. & Hausmann, R.G. (2001). Learning from human tutoring. *Cognitive Science*, 25, 471-533

Clemente, M. (2004). *Lectura y cultura escrita*. Madrid: Morata.

Cochran- Smith, M. (2005). Teacher Educators as researchers: multiple perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 21, p. 219-225.

Cochran -Smith, M & Lytle, L. (1999). Relationships of knowledge and practice : Teachers learning in communities. En Asghar Iran-Nejad & P.D. Pearson (eds.) *Review of research in education*, 24 (pp. 137-163). Washington, DC American Education Research Association.

Cochran-Smith, M. & Zeichner, K. M. (Eds.) (2005). *Studying Teacher Education. The Report of the AERA Panel on Research on Teacher Education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Coltheart, M. (1978). Lexical access in simple reading tasks. En G. Underwood (Ed.), *Strategies of information processing*. (151-216). London: Academic Press.

Conway, P. F. (2001). Anticipatory reflection while learning to teach from a temporally truncated to a temporally distributed model of reflection in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 17, p. 89-106.

Cunningham, A. E. y Stanovich, K. E. (1997). Early Reading and Its Relation to Reading Experience and Ability 10 Years Later. *Developmental Psychology*, 33(6), 934-945.

De Sixte, R. (2005). *Un sistema de observación de las mediaciones emocionales en la interacción profesor-alumno. La estrecha relación entre cognición y emoción*. Universidad de Salamanca: Tesis Doctoral.

De Smet, M.; Van Keer, H. y Valcke, M. (in press). Blending asynchronous discussion groups and peer tutoring in higher education: An exploratory study of online peer tutoring behaviour. *Computers and Education*.

Donovan, S., Bransford, J. D., & Pellegrino, J. W. (1999). *How people learn: Bridging research and practice*. Washinton DC: National Research Council.

Ellis, N. (1990). Reading, phonological skills and short-term memory: interactive tributaries of development. *Journal of Research in Reading*, 13, 107-122.

Fahy, P. J.; Crawford, G. y Ally. M. (2001). Patterns of interaction in a computer conference transcript. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 2 (1). Available on line at <http://www.irrodl.org/content/v2.1/fahy.html>

Felton, R. H. (1992). Early identification of children at risk for reading disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 12, 212-229.

Floden, R. & Meniketti, M. (2005). Research on the Effects of Coursework in the Arts and Sciences and in the Foundations of Education.” En M. Cochran-Smith, y K.M. Ziechner (Eds.): *Studying Teacher Education: The AERA Panel on Research and Teacher Education*.

Giordan, M. (2004). Tutoring through the internet: how students and teachers interact to construct meaning. *International Journal of Science Education*, 26(15), 1875-1894.

Guan, Y.-H., Tsai, C.-C., & Hwang, F.-K. (2006). Content analysis of online discussion on a senior-high-school discussion forum of a virtual physics laboratory. *Instructional Science*, 34, 279-311.

Guiller, J.; Durndell, A., & Ross, A. (in press). Peer interaction and critical thinking: Face-to-face or online discussion. *Learning and Instruction*.

Hara, N.; Bonk, C. J., & Angeli, C. (2000). Content analysis of online discussion in an applied educational psychology course. *Instructional Science*, 28, 115–152.

Marra, R. M.; Moore, J. L., & Klimozak, A.K. (2004). Content Analysis of Online Discussion Forums: A Comparative Analysis of Protocols. *Educational Technology Research and Development*, 52(2), 23-40.

Pata, K.; Lehtinen, E., & Sarapuu, T. (2006). Inter-relations of tutor`s and peers` scaffolding and decision-making discourse acts. *Instructional Science*, 34, 313-341.

Schellens, T., and Valcke, M. (2005). Collaborative learning in asynchronous discussion groups: What about the impact on cognitive processing? *Computers in Human Behavior*, 21, 957 – 975.

Schire, S. (2006). Knowledge building in asynchronous discussion groups: going beyond quantitative analysis. *Computers and Education*, 46, 49-70.

Sparks, D. (2003). Interview with Michael Fullan: Change agent, *Journal of Staff Development* (pp. 1-7): National Staff Development Council.

Goldman, S. R. (1997). Learning from text: Reflections on the past and suggestions for the future. *Discourse Process*, 23, 357-398.

- Gooler, D. , Kautzer, K. & Knuth, R. (2000). *Teacher Competence in Using Technologies: The Next Big Question*. Hawai: Pacific Resources for Education and Learning.
- Hatcher, P., Hulme, C. & Ellis, A. (1994). Ameliorating early reading failure by integrating the teaching of reading and phonological skills: the phonological linkage hypothesis. *Child Development*, 65, 41-55.
- Halverson, R., Grigg, J., Prichett, R., Thomas, C. (2005). The New Instructional Leadership: Creating Data-Driven Instructional Systems in Schools. Paper was prepared for the Annual Meeting of the National Council of Professors of Educational Administration. Washington.
- Hawley, W.D., & Valli, L. (1999). The essentials of effective professional development: A new consensus. In L. Darling-Hammond & G. Sykes (Eds.), *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice* (pp. 127-150). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Hernández, Y. C (2005). La formación de instructores: un estudio de las dificultades que experimentan en sui formación. Grado De Salamanca. Universidad de Salamanca
- Horm, I.S. (2005) Learning on the job: A situated account of teacher learning in High School Mathematics Departments. *Cognition and Instruction*, 23(2), 207-236.
- Husu, J. & Tirri, K. (2003). A case study approach to study one teacher's moral reflection. *Teaching and Teacher Education*, 19, 345-357.
- Jay, J.K.& Johnson, K.L. (2002). Capturing complexity: a typology of reflective practice for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 18, 73-85.
- Kaminski, E. (2003). Promoting pre-service teacher education students' reflective practice in mathematics. *Asian-pacific Journal of Teacher Education*, 31 (1), p. 21-32.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension. A paradigm for cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Klein, L, Johnson, J. F., & Ragland, M (1997). *Successful Texas school wide programs: Research study results*. Austin, TX: Charles A. Dana Center, University of Texas at Austin.
- Lampert, M. (2001) *Teaching problems and the problems of teaching*. New Haven: Yale Universty Press.
- Lemke, J. L. (2000). Across the Scales of Time: Artefacts, Activities, and Meanings in Ecosocial Systems. *Mind, Culture, and Activity*, 7(4), 273–290
- Leinhardt, G. & Steel, M.D. (2005). Seeing the complexity of standing to the side: Instructional dialogues. *Cognition and Instruction*, 23 (1), 87-163.

Levin, B. B. & Rock, T.C. (2003). The Effects of collaborative action research on preservice and experienced teacher partners in professional development schools. *Journal of Teacher Education*, 54(2), 135-149.

Lipson, M., Mosenthal, J. H., Mekkelsen, J., & Russ, B. (2004). Building knowledge and fashioning success one school at a time. *The Reading Teacher*, 57(6), 534-542.

Little, J.W. (1993) Professional community in comprehensive high schools The two worlds of academic and vocational teachers. En J.W. Little and M.W. McLaughlin (Eds). *Teachers' works: Individuals, colleagues and contexts* (pp.137- 163) New York: Teachers College Press.

Little, L. (2003) *Inside teacher communities: Representations of classroom practices*. Teachers College Records 105(6), 913-945

Lovett, M.V., Borden, S.L., Deluca, T., Lacerenza, L., Benson, N.J. & Brackstone, D. (1994). Treating the core deficits of developmental dyslexia: Evidence of transfer-of-learning following phonologically and strategy-based reading training programs. *Developmental Psychology*, 30, 805-822

Lovett, M.W., Steinbach, J. C. & Frijters, J. (2000). Remediating the core deficits of developmental reading disability: A double-deficit perspective. *Journal of Learning Disabilities*, 33, 4, 334-358.

Mastrilli, D. & Sardo-Brown, D. (2002). Novice teacher's cases: a vehicle for reflective practice. *Education*, 123(1), p.56-62.

McLaughlin, M.W. & Talbert, J.E. (2001) *Professional Communities and the work of high school teaching*. Chicago: University of Chicago Press.

Murillo, F. J.(2002). La "Mejora de la escuela": concepto y caracterización. En Murillo, J. & Muñoz- Repiso (Coords.). *La mejora de la escuela. Un cambio de mirada*. (p.15-52) Octaedro: Barcelona.

National Institute of Child Health and Human Development (2000). *Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

National Reading Panel (2000). *Teaching children to read: An evidence-based. Assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Washington D.C.: Government Printing Office.

Oakhill, J. V., Cain, K. & Bryant, P. E. (2003). The dissociation of word reading and text comprehension: Evidence from component skills. *Language and Cognitive Processes*, 18(4), 443-468.

Olsen, B & Kirtman, L (2002) Teachers as mediator of school reform: An examination of teacher practice in 36 Californian restructuring schools. *Teachers College Record*, 104(29),301-324.

Olson, R.K., Wise, B., Conners, F. Rack, J. y Fulker, D. (1989) Specific deficits in component reading and language skills: Genetic and environmental influences. *Journal of learning disabilities*, 22, 339-348.

Partnership Reading, en desarrollo. Proyecto en curso de la UIC dirigido por Taffy Raphael y Susan Goldman.

Polman, J. L. (2004). Dialogic activity structures for project-based learning environments. *Cognition and Instruction* 22(4), 431-466.

Ponte, P., Ax, J., Beijaard, D. & Wubbels, T. (2004). Teacher's development of professional knowledge through action research and the facilitation of this by teachers educators. *Teaching and teacher education*, 20, 571-588.

Pressley, M. (1998). *Reading instruction that works: The case for balanced teaching*. New York: Guilford

Pressley, M., Wharton-McDonald, R., Allington, R., Block, C.C., Morrow, L., Tracey, D., Baker, K., Brooks, G., Cronin, J., Nelson, E., & Woo, D. (2001). A study of effective first-grade literacy instruction. *Scientific Studies of Reading*, 5, 35–58.

Pressley, M., Wharton-McDonald, R., Allington, R., Block, C. C., Morrow, L., Tracey, D., Baker, K., Brooks, G., Cronin, J., Nelson, E., & Woo, D. (in press). A study of effective first-grade literacy instruction. *Scientific studies of reading*.

Price, J. N. & Valli, L. (2005). Preservice teachers becoming agents of change. Pedagogical implications for action research. *Journal of Teacher Education* 56 (1), p. 52-72.

Putnam, R.T., & Borko, H. (2000). What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning. *Educational Researcher*, 29(1), 4-15.

Rack, J.P., Snowling, M.J. & Olson, R.K. (1992). The non-word reading deficit in developmental dyslexia: A review. *Reading Research Quarterly*, 27, 29-53.

Reiman, A.J. (1999). The evolution of the social roletaking and guided reflection framework in teacher education: recent theory and quantitative synthesis of research. *Teaching and Teacher Education*, 15, 597-612.

Roehler, L. R., & Duffy, G. G. (1984). Direct explanation of comprehension processes. En G. G. Duffy, L. R. Roehler, & J. Mason (Eds.), *Comprehension instruction: Perspectives and suggestions* (pp. 265–280). New York: Longman.

Rueda, M.I. y Sánchez, E. (1996) Relación entre conocimiento fonémico y dislexia: Un estudio instruccional. *Cognitiva*, (8), 2, 215-234.

Sánchez, E. (en preparación). *Classroom discourse analysis: a review*.

- Sánchez, E., Rueda, M.I. y Orrantia, J. (1989) Estrategias de intervención para la reeducación de niños con dificultades en el aprendizaje de la lectura y de la escritura. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 3/4, 101-111.
- Sánchez, E., García, J.R. y Gonzalez, A. (Aceptado) Can differences in the ability to recognise words cease to have an effect under certain reading conditions? *Journal of Learning Disabilities*.
- Sánchez, E. y Rosales, J. (2005). La práctica educativa. Una revisión a partir del estudio de la interacción profesor-alumnos en el aula. *Cultura y Educación*, 17(2), 147-173
- Smith, K. (2005). Teacher educator's expertise: what do novice teachers and teachers educators say? *Teaching and Teacher Education*, 21, 177-192.
- Spillane, J. P. (1999). External reform initiatives and teachers' efforts to reconstruct their practice: The mediating role of teachers' zones of enactment. *Journal of Curriculum Studies*, 31(2), 143-175.
- Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamond, J. B. (2004). Towards a theory of leadership practice: A distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(1), 3-34
- Stanovich, K. (1988). Explaining the differences between the dyslexic and garden variety poor readers: The phonological-core variance-difference model. *Journal of Learning Disabilities*, 21, 590-604.
- Shulman, L. S., & Sykes, G. (1983). *Handbook of teaching and policy*. New York: Longman.
- Stuart, M., Masterson, J., Dixon, M. y Quinlan, P. (1999). Interacting processes in the development of printed word recognition. En T. Nunes, *Learning to read: An integrated view from research and practice view from research and practice*. Dordrecht, NL: Kluwer Academic Publishers.
- Swanson, H. L. & Hovell, M. (2001). Working memory, short-term memory and speech rate as predictors of children's reading performance at different ages. *Journal of Educational Psychology*, 93, 4, 720-734.
- Tabak, I and Baumgartner, E, (2004) The Teacher as Partner, Exploring Participant Structures, Symmetry, and Identity Work in Scaffolding. *Cognition and Instruction*, 22(4), 303-429
- Taylor, B.M., Pressley, M.P., & Pearson, P.D. (2000). *Research supported characteristics of teachers and schools that promote reading achievement*. Washington, DC: National Education Association, Reading Matters Research Report.
- Taylor, B.M., Pearson, P.D., Clark, K., & Walpole, S. (2000). Effective schools and accomplished teachers: Lessons about primary grade reading instruction in low-income schools. *Elementary School Journal*, 101, 121-166.
- Taylor, B. M, Peterson, D.S., Pearson, P. D. & Rodriguez, M. C. (2002). Looking

inside classrooms: reflections on the “how” as well as the “what” in effective reading instruction. *The Reading Teacher*, 56 (3), 270-280.

Taylor, B.M., Pearson, P., Peterson, D.S., & Rodriguez, M.C. (2005). The CIERA School Change Framework: An Evidence-based Approach to Professional Development and School Reading Improvement. *Reading Research Quarterly*, 40(1), 40–69.

Tilema, H. (2005). Collaborative knowledge construction in study teams of professionals. *Human Resource Development International*, 8 (1), p. 81-99.

Torgesen, J. K., Wagner, R. K., Rashotte, C., Alexander, A. W. & Conway, T. (1997). Preventive and remedial interventions for children with severe reading disabilities. *Learning Disabilities: Multidisciplinary Journal*, 8, 51-61.

Vellutino, F. R., Scanlon, D.M. & Lyon, G.R. (2000). Differentiating between difficulty-remediate and readily remediated poor readers. *Journal of Learning Disabilities*, 33, 3, 223-238.

Wagner, R.K. & Torgesen, J.K. (1987). The nature of phonological processing and its role in the acquisition of reading skills. *Psychological Bulletin*, 101, 192-212.

Wagner, R.K., Torgesen, J.K. & Rashotte, C. (1994). The development of reading related phonological processing abilities: new evidence of bi-directional causality from a latent variable longitudinal study. *Developmental Psychology*, 30, 73-87.

Ward, J.R., & McCotter, S.S. (2004). Reflection as a visible outcome for preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 20, 243-257.

Whipp, J.L. (2003). Scaffolding critical reflection in online discussions. Helping prospective teachers think deeply about field experiences in Urban Schools. *Journal of Teacher Education*, 54 (4), 321-333.

Wolf, M. & Bowers, P. (1999). The double deficit hypothesis for the developmental dyslexias. *Journal of Educational Psychology*, 91(3), 415-438.

Yuill, N. & Oakhill, J. (1991). *Children's problems in text comprehension*. Cambridge: Cambridge University Press.

Zambelli, F. & Bonni, R. (2004). Beliefs of teachers in Italian schools concerning the inclusion of disabled students: a Q-sort analysis. *European Journal of Special Needs Education*. 19 (3), 351-366

Zech, L.K., Gause-Vega, C.L., Bray, M.H., Secules, T., & Goldman, S.R. (2000). Content-based collaborative inquiry: A professional development model for sustaining educational reform. *Educational Psychologist*, 35 (3), 207-217.

Zhu, E. (2006). Interaction and cognitive engagement: An analysis of four asynchronous online discussions. *Instructional Science*, 34, 451-480.