MEMORIA FINAL:
LA FORMACION DEL PROFESORADO EN EL DISCURSO EXPOSITIVO.

AUTORES:
EMILIO SANCHEZ MIGUEL
JAVIER ROSALES
ISABEL CANEDO
MEMORIA FINAL:

LA FORMACION DEL PROFESORADO EN EL DISCURSO EXPOSITIVO.

PERTENECIENTE A LOS PROYECTOS:

COMPRENSION Y RAZONAMIENTO EN EL AULA. CIDE 1990 (Conv. 1990)

LA EVALUACION DE LA FORMACION DEL PROFESORADO A TRAVES DE LOS CAMBIOS PRODUCIDOS EN SU DISCURSO EXPOSITIVO. CIDE 1992 (Conv. 1992)

AUTORES:

EMILIO SANCHEZ MINGUEL
JAVIER ROSALES
ISABEL CAÑEDO
INDICE

INTRODUCCION

PRIMERA PARTE. EL DISCURSO EXPOSITIVO

Capítulo 1. La claridad expositiva o la necesidad de contar con un marco teórico.

1. La claridad expositiva desde las percepciones de los estudiantes.
2. La claridad expositiva desde las percepciones de observadores experimentados.
3. Claridad en las exposiciones y rendimiento de los alumnos.
4. Conclusiones.

Capítulo 2. El discurso expositivo como una acto de comunicación, comprensión y aprendizaje y enseñanza.

1. La explicación verbal como una acto de comunicación peculiar.
2. La explicación verbal como la comprensión de un texto.
3. La exposición como una experiencia de aprendizaje y enseñanza.

Capítulo 3. Para el análisis del discurso expositivo.

1. Génesis del sistema de análisis.
2. El sistema de análisis.
4. Resumen

Capítulo 4: El discurso expositivo: Una comparación entre expertos y novatos.

1. Las explicaciones de primaria.
2. Las explicaciones de secundaria.
   2.1. Planteamiento.
   2.2. Medidas.
   2.3. Resultados.
   2.4. Discusión.
3. Cuestiones abiertas
4. Conclusiones.

Capítulo 5: El texto divulgativo como una conversación encubierta.

1. Análisis del texto.
2. Resultados
3. Conclusiones.

1. La interiorización como un incremento en la amplitud de los turnos conversacionales del profesor: El problema de la coherencia.
2. La interiorización como la sustitución del turno del alumno: el problema de la metarrepresentación.
3. Una conversación dentro de otra conversación.
4. Conclusiones.

SEGUNDA PARTE. LA FORMACION DE LOS PROFESORES EN EL DISCURSO EXPOSITIVO.

Capítulo 7. La formación de los profesores principiantes: Entre la reflexión sobre la acción y la ingeniería educativa
   1. La docencia como un saber técnico: la eficacia educativa
   2. La docencia como un saber artístico.
   3. Entre el arte y la técnica.

Capítulo 8: Para enseñar habilidades.
   1. Elementos para la enseñanza de procedimientos.
      1.1. Palabras y acciones.
      1.2. Los saberes procedimentales.
      1.3. Procedimientos específico y generales.
      1.4. Expertos y novatos.
   2. Qué se debe enseñar: objetivos de la intervención.
   3. Principios fundamentales.
      3.1. Escuchar no basta; observar, probablemente, tampoco.
      3.2. Visualizar la actividad.
      3.3. Práctica supervisada.
      3.4. Transfiriendo el control.
   4. Programa para enseñar habilidades.

Capítulo 9. Estudio instruccional
   1. Objetivos.
   2. Metodología.
   3. Programa de formación.
   5. Resultados.
   6. Discusión
   7. Análisis cualitativo

EPILOGO: La formación del profesorado: entre la reflexión y la técnica

REFERENCIAS
INTRODUCCION

Estas páginas están dedicadas a un problema reiteradamente formulado: ¿en qué condiciones podemos aprender a través de las palabras de los otros? Esto es: ¿en qué condiciones podemos construir con las palabras de los otros una representación del mundo más amplia, rica y compleja de la que teníamos antes de escucharlas?

Se trata, como es notorio, de un problema cuya importancia apenas si necesita ser resaltada. De hecho, y como veremos en el primer capítulo, ha merecido una considerable atención en el pasado, si bien sin que mediara una reflexión previa sobre la naturaleza del objeto de estudio: el discurso (la explicación verbal). Se trataba, pues, de una perspectiva de estudio ateórica, en la que podía dársele igual importancia a cualquier faceta de la explicación verbal siempre que se viera empíricamente asociada con el rendimiento de los alumnos.

Felizmente en estas dos últimas décadas el estudio del discurso ha sido uno de los temas preferidos en las ciencias humanas. Contamos por ello con explicaciones sobre cómo se crean y se comprenden enunciados de cierta extensión y complejidad, en las que se detallan los procesos implicados, así como las condiciones que han de reunirse para ello. Y estos conocimientos, como es fácil prever, abren una posibilidad nueva de encarar el análisis de las explicaciones verbales, pues desde esos conocimientos es posible identificar qué es lo que puede facilitar o entorpecer la interpretación de un discurso o explicación verbal.

Esta es, precisamente, la perspectiva que adoptamos en estas páginas. En ellas entendemos que una explicación verbal del tipo de las que se desarrolla habitualmente en las aulas escolares constituye un acto de comunicación. Un acto de comunicación que, por peculiar que nos parezca, ha de respetar las condiciones básicas que regulan todas las experiencias comunicativas. Esas condiciones, por otro lado, coinciden, como luego veremos, con las que regulan los procesos de aprendizaje y enseñanza. Tratamos, por tanto, las explicaciones verbales apelando a nuestros conocimientos sobre el proceso de interpretación de un texto, sobre la comunicación humana y sobre el aprendizaje y la enseñanza. O lo que es lo mismo, una explicación verbal será estudiada a la vez como si fuera un texto, una experiencia comunicativa y un acto de enseñanza y aprendizaje.

En relación a todo ello, presentamos una serie de trabajos sobre las explicaciones verbales o discursos expositivos de los profesores de diferentes niveles educativos: primaria, secundaria; y también esas otras explicaciones verbales que constituyen los textos escritos de carácter divulgativo. En todos esos casos hemos intentado comparar discursos y textos con una calidad contrastada (expertos) con otros que podíamos considerar sin ningún género de dudas como propios de docentes o escritores principiantes.
El objetivo de ese programa de trabajo es triple. Por un lado, y como acabamos de apuntar, intentamos identificar las condiciones bajo las cuales es posible construir conocimientos a partir de las palabras de otro; obsérvese, al respecto, que nos han interesado situaciones en las que la palabra, el discurso, constituye el principal, cuando no exclusivo, instrumento didáctico.

En segundo lugar, buscamos analizar el tránsito de formas dialogales de comunicación o explicación (por ejemplo las explicaciones de primaria) a otras de carácter monoláies (por ejemplo las explicaciones de secundaria o los textos divulgativos), una transición que corre pareja, si bien no es la misma, a la que cabe establecer entre el lenguaje oral y el escrito.

Finalmente, nos interesa un tercer objetivo, éste de carácter aplicado: examinar la posibilidad de formar a profesores principiantes en las habilidades discursivas que el ejercicio de la docencia requiere de una u otra manera. Y antes, como requisito previo, crear un instrumento de evaluación para este tipo de práctica educativa, instrumento que debería entenderse como un elemento de reflexión para el profesor: un espejo desde el que poder dialogar consigo mismo y reflexionar sobre su práctica.

En ese sentido, defenderemos que esa reflexión que tantas veces se propone a los profesores, requiere esquemas y conceptos próximos a la actividad docente y no meramente las claves, inevitablemente lejanas, que pueden proporcionar las teorías sobre el aprendizaje y la enseñanza. Más específicamente, para que esas teorías inspiren realmente a los docentes, éstos debe poder operar con descripciones de prácticas orientadas por esas teorías o principios.

La organización de estas páginas es la siguiente. En la primera parte, expondremos el marco teórico desde el que hemos realizado esos estudios. De manera más concreta, en el primer capítulo, revisamos críticamente la noción de claridad expositiva y los estudios que se desarrollaron al respecto. Esta revisión tiene como finalidad justificar la necesidad de apelar a un marco teórico desde el que estudiar las explicaciones verbales o el discurso expositivo. En el segundo capítulo: "La comprensión del discurso como una acto de comunicación y aprendizaje", exponemos ese marco teórico desde el que analizaremos los discursos y textos. En el tercero, "Para analizar el discurso", exponemos el sistema de análisis que hemos desarrollado para estudiar esos fenómenos. En el cuarto capítulo, "El discurso expositivo en la enseñanza primaria y secundaria", ofreceremos los resultados más relevantes que hemos alcanzado al analizar las explicaciones orales de los profesores de primaria y secundaria. En el capítulo quinto, "El texto divulgativo como una conversación encubierta", hacemos lo propio con los textos dedicados a la divulgación. Finalmente, en el último capítulo de esta primera parte, "Diálogos y monólogos", ofrecemos una síntesis e interpretación global de los diferentes estudios.

En la segunda parte, planteamos la posibilidad de enseñar habilidades discursivas "Entre el arte y la técnica". A continuación, consideramos el marco desde el cual sería posible enseñarlas "Para enseñar habilidades". Y, finalmente, en el capítulo nueve, exponemos el estudio instruccional que hemos llevado a cabo. El último capítulo, que cierra la memoria, constituye un intento de revisar alguna de las nociones de uso más común que inspiran buena parte de la formación del profesorado: la reflexión sobre la acción.
PRIMERA PARTE

El discurso expositivo
CAPITULO I:

La claridad expositiva, 
la necesidad de contar con un marco teórico 
para estudiar las explicaciones verbales.

El estudio de la inteligibilidad de las explicaciones verbales de los profesores se acogió durante la década de los años 60 y 70 con el término "claridad expositiva" (Rosenshine y Furst 1971). Desgraciadamente, y como ya hicimos ver en la Introducción, se trataba de una línea de estudios claramente atópica, basada en el análisis de los juicios de observadores sobre el comportamiento docente. Esos observadores podrían ser bien los propios alumnos o bien jueces experimentados que completaban cuestionarios o analizaban, guiándose de sistemas de observación, el comportamiento de profesores. La tarea de los investigadores, en cualquier caso, era desvelar a partir de estas apreciaciones ciertas regularidades en el comportamiento del profesorado que pudieran relacionarse con el aprendizaje o rendimiento de los alumnos.

En esos estudios, como ya hemos señalado, no se aclaraba desde dónde debía efectuarse esa valoración o apreciación, por lo que cabe deducir que los investigadores daban un gran crédito a la capacidad de análisis de sus observadores o, quizás, a su propia capacidad para entresacar de la masa de datos un conjunto de regularidades significativas. Así pues, ni los observadores ni los investigadores se molestaron en establecer el punto de vista adoptado para observar o identificar las variables relevantes.

Los resultados alcanzados son relativamente descorazonadores. Pero merece la pena considerarlos antes de invocar en la necesidad de apelar a teorías iniciales que guíen la interpretación de los datos. Por este motivo dedicaremos un primer capítulo a revisar esta línea de trabajos, con el propósito de resaltar los aspectos que nos parecen críticos, que son, por otro lado, los que intentaremos superar en estas páginas.
1. La claridad expositiva desde las percepciones de los estudiantes.

Una primera opción de muchos de los investigadores fue tratar de aclarar las variables críticas de las que depende que una explicación sea o no comprensible interrogando directamente a los estudiantes a quienes van dirigidas. Al fin y al cabo, ¿quién mejor que el alumno para apreciar si una exposición se ha entendido o no?

Veamos al respecto un trabajo representativo de esta primera opción, del que creemos que merece la pena descender a ciertos detalles para poder valorar las posibilidades de esta opción y los resultados alcanzados. Así, en un celebre y representativo trabajo, Bush, Kennedy y Cruicksank (1977)\(^1\), utilizaron un cuestionario con preguntas abiertas y cerradas, con el que entrevistaron a un total de 1009 estudiantes de High School sobre lo que era una exposición clara. Una vez obtenidos los datos, los autores construyeron una lista con 110 conductas que resultaron ser las más recurrentes. Estas 110 conductas, se incluyeron dentro de 12 categorías intermedias que condensaban la totalidad de las mismas. Estas categorías intermedias eran las siguientes:

<table>
<thead>
<tr>
<th>Cuadro 1.1. Categorías de comportamientos presentes en una buena clase</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1. Proveer a los estudiantes de un feedback sobre cómo hacer las cosas en clase.</td>
</tr>
<tr>
<td>2. Presentar las ideas paso a paso.</td>
</tr>
<tr>
<td>3. Orientar y preparar a los estudiantes sobre los contenidos que se vayan a presentar.</td>
</tr>
<tr>
<td>4. Proveer a los estudiantes de reglas para ejecutar las acciones satisfactoriamente.</td>
</tr>
<tr>
<td>5. Utilizar materiales variados que hagan las explicaciones más claras.</td>
</tr>
<tr>
<td>6. Repetir los puntos difíciles para que sean más claros.</td>
</tr>
<tr>
<td>8. Posibilitar prácticas a los alumnos.</td>
</tr>
<tr>
<td>10. Ejemplificar e ilustrar las ideas.</td>
</tr>
<tr>
<td>11. Comunicarse con los estudiantes para que entiendan mejor las cosas.</td>
</tr>
<tr>
<td>12. Inducir a los estudiantes a organizar los materiales de tal forma que tengan sentido.</td>
</tr>
</tbody>
</table>

\(^1\)Aunque posteriormente, Kennedy, Bush, Cruicksank y Haefele (1978) redujeron las 110 categorías, la metodología de análisis no varió sustancialmente. En este estudio, con 1363 estudiantes de High School, las categorías quedaron reducidas a un número inicial de 61, que tras un nuevo análisis factorial, se redujeron a 4 categorías principales: Evaluar el aprendizaje de los alumnos, prover oportunidades de aprendizaje a los alumnos, usar ejemplos y revisar y organizar el material a explicar.
Una vez aisladas estas 110 conductas en 12 categorías intermedias, Bush, Kennedy y Cruicksank, de nuevo, trataron de identificar cuáles de estas conductas eran las más representativas. Para ello, las 110 conductas fueron presentadas a 1510 estudiantes de High School, preguntándoseles qué conductas se asociaban con una explicación clara, y cuáles se relacionaban con una clase poco clara. Las conductas que más frecuentemente relacionaron con los profesores más claros fueron las siguientes:

CUADRO 1.2. Conductas más frecuentes en una buena clase

<p>| | |</p>
<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th></th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1.</td>
<td>Explicar las ideas despacio, para que los alumnos puedan reflexionar sobre el tema.</td>
</tr>
<tr>
<td>2.</td>
<td>Explicar qué trabajo hay que realizar y cómo hacerlo.</td>
</tr>
<tr>
<td>3.</td>
<td>Repetir las explicaciones si los estudiantes no las comprenden.</td>
</tr>
<tr>
<td>4.</td>
<td>Evaluar si los estudiantes saben qué hacer y cómo hacerlo.</td>
</tr>
<tr>
<td>5.</td>
<td>Dar explicaciones que los alumnos comprendan.</td>
</tr>
<tr>
<td>6.</td>
<td>Explícitar a un ritmo adecuado para la materia y los estudiantes.</td>
</tr>
<tr>
<td>7.</td>
<td>Tomarse tiempo para las explicaciones.</td>
</tr>
<tr>
<td>8.</td>
<td>Responder las preguntas de los alumnos.</td>
</tr>
<tr>
<td>9.</td>
<td>Incidir más en los puntos de mayor dificultad.</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Además de considerar la opinión de nuevos estudiantes, se realizó un análisis factorial de la totalidad de categorías iniciales, llegándose a un grupo final, compuesto por 8 categorías. Estas 8 categorías son las que presentamos a continuación:

CUADRO 1.4. Análisis factorial de la claridad expositiva

<p>| | |</p>
<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th></th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1.</td>
<td>Explicar haciendo uso de ejemplos, tanto verbales como escritos.</td>
</tr>
<tr>
<td>2.</td>
<td>Fomentar la comprensión de los alumnos.</td>
</tr>
<tr>
<td>3.</td>
<td>Personalizar la instrucción, utilizando diferentes estrategias de enseñanza.</td>
</tr>
<tr>
<td>4.</td>
<td>Supervisar el desarrollo de las tareas.</td>
</tr>
<tr>
<td>5.</td>
<td>Demostrar un alto grado de fluencia verbal.</td>
</tr>
<tr>
<td>6.</td>
<td>Sintetizar las ideas y mostrar su relevancia.</td>
</tr>
<tr>
<td>7.</td>
<td>Asistir a los alumnos en la organización de su trabajo.</td>
</tr>
<tr>
<td>8.</td>
<td>Usar la repetición verbal.</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Los resultados difícilmente pueden sorprender a nadie. Ahora bien, hay que admitir que estamos ante una descripción muy general de lo que es una buena
exposición. Quizás la mejor manera de apreciarlo es colocarnos en el lugar de un profesor que quisiera tener en cuenta estos hallazgos. Ese profesor hipotético podría aceptar, de acuerdo con los datos, que debe "Explicar las ideas despacio, para que los alumnos puedan reflexionar sobre el tema"; pero de inmediato se encontraría con el problema de determinar qué es lo que significa "explicar despacio" y, sobre todo, cómo uno puede explicar despacio. Repárese que se supone que estamos hablando acciones, no de palabras o principios. Se trata por tanto de aclarar cuáles son las acciones que uno lleva a cabo cuando explica a un ritmo apropiado y, sobre todo, de "cómo podemos ejecutarlas" (véase al respecto el capítulo VIII). Y todo ello dejando de lado lo impreciso de la expresión verbal en sí: ¿qué significa "explicar despacio"? ¿se refiere al ritmo de emisión de sonidos? ¿al ritmo de emisión de ideas?

No es difícil concluir, por otro lado, que sin aclarar estos problemas, el impacto de estos resultados es muy escaso, salvo para aquel profesor que hubiera llegado a creer que "es necesario explicar deprisa, con el fin de que los alumnos no lleguen a reflexionar".... Y dado que esta última posibilidad es remota, habremos de concluir que estamos ante unos hallazgos que rozan la trivialidad.

Un segundo problema alude a la imposibilidad de encontrar alguna relación entre unas recomendaciones y otras: "Debe explicar despacio". "Debe poner ejemplos", "Debe personalizar la enseñanza". Ahora bien, ¿alguna de estas recomendaciones son condición para las otras? ¿tienen todas tienen la misma importancia? ¿pueden alcanzarse a la vez? Finalmente, ¿cabe que el hecho de seguir ciertas recomendaciones pueda compensar otras carencias?. Debemos destacar que esta segunda objeción es de la mayor importancia, pues tal y como veremos en el siguiente capítulo, comprender implica eliminar "listados". Comprender implica jerarquizar, interrelacionar las unidades básicas de información, de tal manera que podamos ver que un elemento se pone al servicio de otro, y todos juntos se organizan en torno a una estructura global de metas y submetas interrelacionadas. Una habilidad no es un listado de acciones, de la misma manera que un esquema interpretativo de la realidad no es una colección de ideas. Así, pues, estamos demasiado cerca de la intuición y demasiado lejos de un marco conceptual y de un plan de acción que resulten, por un lado, escarceadores y, por otro, viables.

2. La claridad expositiva desde las percepciones de observadores experimentados.

Una segunda línea, aparentemente más prometedora, consistió en observar directamente lo que ocurría en las aulas. Para ello era necesario contar con observadores que registraran rigurosamente el comportamiento del profesor. Veamos a título de ejemplo dos muestras de este segundo modo de proceder, centrado en el estudio de la fluidez y de la precisión de vocabulario (aspecto que según la revisión de Land, 1987, ha sido uno de los aspecto más estudiados). De nuevo consideramos necesario exponer con detalle los resultados alcanzados, por más que en sí mismos puedan resultar de escasa importancia.

Un trabajo representativo es el de Lyle Smith (1977), dedicado al estudio de la fluidez y precisión. Smith recogió en primer lugar las características de las
exposiciones menos claras: los falsos comienzos, las vacilaciones, el uso de palabras redundantes y el uso de todo tipo de términos confusos, que fueron considerados como elementos constitutivos de las exposiciones poco claras. Algunos ejemplos de Smith son:

Hay tres tipos, no, uh, ejemplos de generalizaciones...
Un concepto es una palabra o frase, frase, o símbolo...

Una vez definida lo que no era la claridad expositiva o al menos una de sus características. El siguiente paso fue poner a prueba en distintos trabajos experimentales la incidencia de esta falta de fluidez. Un ejemplo de este tipo de estudio fue el desarrollado por Lyle Smith y Linda Cotten.

En este trabajo, un total de 100 estudiantes pertenecientes a clases de matemáticas de 7º grado fueron asignados a cuatro grupos experimentales de 25 sujetos cada uno. Los cuatro grupos resultaban de la combinación de las dos variables relativas a la vaguedad de los términos empleados por el profesor (uso de términos imprecisos, ausencia de términos imprecisos) y las dos variables centradas en las condiciones relativas a la continuidad en la transición de unas actividades a otras (continuidad, discontinuidad)

Cada uno de los cuatro grupos escucharon lecciones de matemáticas que previamente habian sido grabadas en vídeo, con una duración entre 12 y 14 minutos. Esta variación en el tiempo era debida a la inclusión, en algunas de las lecciones grabadas, de una serie de términos imprecisos, así como al tiempo que se perdía en la transición de unas actividades a otras. En relación a la presencia de términos imprecisos, que es lo que en este momento nos interesa, dos lecciones presentaban 120 términos imprecisos en cada una de ellas y otras dos lecciones no presentaban ninguno.

Los autores, basándose en el trabajo anterior de Hiller, Fisher y Kaess (1969), con un amor al detalle digno de las mejores empresas, advirtieron cuáles eran esas 120 imprecisiones:

Expresiones ambiguas: cosas, algo.. 6 ocasiones
Expresiones aproximativas: sobre, más o menos.. 8 ocasiones
Términos bluffing: en otras palabras, ya sabéis, ya veis... 55 ocasiones
Reconocimiento de errores propios: perdón, lo siento... 4 ocasiones
Cuantificaciones indeterminadas: un poco, varios... 14 ocasiones
Expresiones de multiplicidad: tipo (s)... 6 ocasiones
Expresiones de posibilidad: puede ser, quizá... 18 ocasiones
Expresiones de probabilidad: generalmente, probablemente... 9 ocasiones

Total de términos imprecisos por lección. 120 ocasiones

La comprensión de los alumnos en relación a las lecciones se evaluó a través de una prueba de 20 ítems que se les presentó nada más terminar la clase. Las preguntas contenidas en el test se referían a los conceptos que se habían desarrollado durante la exposición y prestaban especial énfasis en la aplicación de esos conceptos en la resolución de problemas matemáticos.
Los resultados obtenidos mostraron un efecto debido a la aparición de términos imprecisos, lo que llevó a las autores a concluir que la presencia de términos imprecisos en las exposiciones influyan negativamente en el rendimiento de los alumnos.

¿Qué decir de este estudio? Es evidente que la fluidez juega un papel decisivo en la claridad expositiva y, sin duda alguna, es uno de los rasgos que más valoramos en los oradores. Pero, ¿no hubiera sido más interesante clarificar el papel de la fluidez respecto del resto de las condiciones que confluyen en la elaboración de un discurso antes de iniciar el estudio empírico que acabamos de glosar? Parece difícil creer que la fluidez sea autónoma respecto de otras variables (esquema claro de los objetivos que guían la exposición; organización jerárquica del contenido que quiere expresarse, etc) y que por tanto pueda desarrollarse al margen de esas otras variables. Dicho con otras palabras, con este tipo de estudios corremos el riesgo de que alguien llegue a pensar que la fluidez puede alcanzarse eliminando...

c) Muletillas: Como vosotros ya sabéis..., a decir verdad..., por supuesto...
d) Errores: Perdón..., disculpadme..., no estoy muy seguro...
e) Cuantificaciones indeterminadas: Much.., un poco...
f) Multiplicidad: Aspacto(s), tipo(s), un tipo(s) de...
etc:

También, podríamos pensar, ¿por qué no?, que esa fluidez podría alcanzarse clarificando, por ejemplo, el contenido y la estructura lógica del mismo. De la misma manera que deberíamos establecer cuál es la importancia de la fluidez respecto del resto de las variables que condicionan la claridad expositiva, no siendo que llevemos a los profesores a centrar sus esfuerzos en algo secundario y/o especialmente difícil de modificar.

Como era de esperar, la investigación no limitó el estudio de la claridad expositiva a la presencia o ausencia de términos imprecisos en el discurso del profesor. Como señaló Land (1987), en muchos ocasiones, la claridad expositiva se definió como un conjunto de variables de mayor enjundia. Así, George Chilcoat, (Chilcoat, 1989), ha diferenciado un total de 8 grupos de estrategias implicadas en la claridad expositiva de los profesores, que durante las dos últimas décadas, fueron relacionadas con el aprendizaje de los estudiantes. Los grupos de estrategias abarcaron los siguientes aspectos:

1. Presentación de información previa a la exposición.
2. Evaluación del aprendizaje de los alumnos.
3. Señalización en la transición de unos contenidos a otros.
4. Utilización de ejemplos
5. Señalización de los puntos fundamentales de la exposición.
6. Utilización de breves pausas en las explicaciones.
7. Eliminación de contenidos adicionales no explicados.
8. Revisión continua de la información presentada.

De una forma más concreta, en relación al primer grupo de estrategias aislado por Chilcoat, las relativas a la presentación de información previa a la exposición, la
investigación Proceso-producto destacó tres tipos de comportamientos; a) la visión general de tema, b) el uso de analogías y c) la utilización de organizadores previos.

a) La visión general de tema consistía en una breve introducción al tema a tratar en la lección por parte del profesor.

En cualquier caso algunas presentaciones previas llegaban a ser mucho más sofisticadas. Por ejemplo, en el trabajo de Hartley y Davies (1976), la visión general de un tema constaba de tres componentes delimitados: la focalización del tema, la delimitación de los objetivos de la lección y la estructura directriz de la lección.

En la focalización del tema, se presentaba la idea principal sobre la que giraría toda la exposición. Un ejemplo de focalización temática considerada por Hartley y Davies fue la siguiente:

Profesor: Hoy trabajaremos sobre los diferentes usos de los verbos ser y estar.

En el segundo componente, el profesor hacía referencia a los objetivos que se trataban de conseguir con la exposición del tema, así como a la importancia de los contenidos explicados. Un ejemplo de esto sería:

Profesor: Hoy, al final de la clase tendríais que ser capaces de escribir en una lista los distintos usos de los verbos ser y estar. Esto os ayudará a conocer cuándo estamos utilizando estas formas correctamente.

En el tercer y último componente, se presentaba a los alumnos la estructura directriz de la explicación. El profesor marcaba las actividades a realizar y concretaba qué conductas esperaba de los alumnos.

Profesor: Discutiremos primero los distintos usos del verbo ser y estar. Yo os daré una serie de notas en este sentido, además de algunos ejemplos concretos para cada caso. Creo que sería interesante que tomáseis algunas notas sobre todo lo que vaya apareciendo a lo largo de la clase.

b) El uso de analogía permitía establecer vínculos entre la información que se iba a presentar y aquello que los alumnos conocían sobre el tema.

Un ejemplo del uso de analogías como forma de presentación previa lo encontramos en el trabajo realizado por Schuck (1981, 1985) con profesores de biología de noveno grado. En estos trabajos, los profesores establecieron con sus alumnos, al inicio de sus exposiciones, nexos de unión entre la información nueva y el conocimiento previo común a todos ellos a través de analogías. En este tipo de presentaciones aparecían cuatro fases básicas de presentación. En una primera fase de orientación, el profesor comenzaba la clase presentando un modelo de máquina de ferrocarril. Posteriormente, iniciaba una discusión sobre el papel que juegan las moléculas de hemoglobina en los procesos respiratorios. En la segunda fase, denominada de transición, se establecieron las analogías entre la máquina de tren y las moléculas de hemoglobina. La tercera fase, hizo referencia a la explicación
propiamente dicha de la función de las moléculas de hemoglobina. Eso sí, sin perder nunca de vista la idea que sirve de analogía.

c) La utilización de organizadores previos, posiblemente haya sido uno de los recursos pedagógicos comunes al conjunto de profesores que se vieron influídos por la investigación Proceso-producto.

No cabe duda que en este último trabajo estamos ante una descripción más sistemática de lo que es la claridad expositiva. También cabe destacar que el autor hace algo más que formular recomendaciones de carácter genérico. Subsiste sin embargo alguno de los problemas que hemos ido señalando a lo largo de este capítulo. Seguimos ante un listado de recomendaciones o estrategia que a simple vista tienen un valor muy distinto?

Así, parece obvio que "Hacer pausas" (elemento 6 del listado de Chilcoat) tiene una naturaleza muy distinta y una transcendencia también desigual que por ejemplo "Señalar la transición de unos elementos a otros" (elemento 5) o la 'revisión continua de la información presentada" (elemento 8).

Tampoco se hace notar la meta u objetivo que se persigue con cada una de estas estrategias, ni, como sería deseable, las relaciones que cabe establecer entre esas distintas metas.

Esta tendencia a listar a acumular características o estrategias tiene además el inconveniente que la lista puede llegar a ser interminable. Veamos ya más rápidamente otra relación de estrategias identificadas:

En relación a cómo se debía presentar la información a los alumnos, Book, Duffy, Roehler, Meloth y Vavrus (1985); Hines, Cruickshank y Kennedy (1985) o Smith (1985) plantearon la idea de seguir un orden secuencial en la exposición. Esto suponía explicitar previamente aquella información cuyo conocimiento era necesario para entender un nuevo contenido. En este sentido, señalaron que la información que se presenta a los alumnos ha de partir de aquellos contenidos más simples, familiares y concretos, para posteriormente ir avanzando a través de la información más compleja.

En relación al uso de señalizaciones lingüísticas, Gage y Berliner (1988) o Winne y Marx (1980) nos mostraron las señalizaciones más frecuentes en el desarrollo de una explicación. Estas son, las señalizaciones que indican los objetivos que se persiguen con una determinada lección, las que marcan cuándo una determinada información ha concluido, y, por último, las que aparecen cuándo se produce un cambio en el tema del discurso.

El uso de ejemplos y su incidencia en el rendimiento de los alumnos, ha sido contrastado en trabajos como los de Hines, Cruickshank y Kennedy (1985) o Murray (1983).Por ejemplo, Evans y Guzman (1978), mostraron cómo añadiendo dos ejemplos que ilustraran cada punto fundamental de una lección, se conseguía en los alumnos una mayor cantidad de información retenida.

ÍNDICE
En relación al uso de repeticiones durante las explicaciones, Meyer (1983) trabajó con el efecto que producían las repeticiones de los contenidos fundamentales de una lección. Por su parte, Hughes, Hendricson y Hudson (1985) y Ruhl, Hughes y Schluss (1987) fomentaron en los profesores las presentaciones más lentas. Para identificar las exposiciones, los profesores realizaron una serie de pausas, de uno o dos minutos, a lo largo de cada lección, en las cuales se establecieron pequeñas discusiones sobre lo expuesto o repasos de lo explicado y de las notas tomadas.

Con respecto al papel de las recapitulaciones, Vickery, (1971), citado por Nuthall, (1987), registró el efecto de la recapitulación de información, analizando exposiciones de 13 minutos de clases de lectura. En estos trece minutos, bien al principio o al final de ellos, la maestra realizó una recapitulación consistente en un resumen de las ideas principales que fuesen a ser explicadas o que ya hubiesen sido presentadas. Con similares objetivos, Zeiss, (1979) trató de mostrar el efecto de las revisiones, en base a su localización durante la explicación. Para ello, trabajó con dos clases de lengua durante un período de 15 sesiones. Las clases se dividieron en cuatro grupos. Uno de ellos no recibió ningún tipo de revisiones, el segundo grupo recibió una revisión inmediatamente se había explicado el tema. Para el tercer grupo las revisiones del tema fueron después de dos días de haber sido explicado. Por último, el cuarto grupo recibió revisiones tanto inmediatas como demoradas. Las revisiones consistieron en un resumen de los puntos principales y en su discusión por parte de los alumnos durante un período de 10 minutos.

Repeticiones, ejemplos, recapitulaciones, empezar por lo conocido, señales, .... La lista es interminable.

¿Por qué se estudiaron tantos comportamientos y tan variados? De nuevo, la razón hay que buscarla en la falta de un marco teórico desde el que justificar la definición de lo que era la claridad expositiva. Con lo cual, los comportamientos estudiados resultaron ser tan variados como las opiniones de los diferentes observadores. ¿Qué relación se podía establecer entre la señalización de la información que se presenta y el uso de ejemplos? ¿Por qué es importante señalizar al presentar la información? ¿Por qué es importante recapitular? Tampoco, por último, se especificó qué suponía hacer un uso estratégico de los distintos comportamientos aislados en la observación. Por ejemplo, ¿cuándo hay que ejemplificar? ¿Cuándo evaluar?

3. Variables de progreso relacionadas con la claridad expositiva.

Por lo general, las variables que se tomaron como indicadoras del progreso de los alumnos se centraron en las puntuaciones obtenidas en pruebas de rendimiento escolar estandarizadas. Estas pruebas, eran aplicadas tanto al inicio, como al final del curso académico o una práctica de enseñanza particular. Y lógicamente, los análisis posteriores explicaban lo que ocurría en el aula, en base a las categorías utilizadas en el instrumento de observación.

Del mismo modo que ocurrió con la categorización de la participación del profesor, el intento de relacionar los comportamientos docentes de los profesores con el rendimiento académico de los alumnos presentó algunos problemas.
Seguidamente resumimos dos de los trabajos más representativos en los que se vinculó la claridad expositiva con el rendimiento de los alumnos. En primer lugar hablaremos del estudio de Clark, Marx, Stayrock, Gage, Paterson y Winne (1979), Dunkin (1978) y posteriormente del de Dunkin y Doneau (1980).

Clark, Marx, Stayrock, Gage, Paterson y Winne (1979), trabajaron con 4 profesores, a los cuales entrenaron para que pudiesen explicar un tema de tres formas diferentes. Las variaciones en cada una de las explicaciones afectaba a lo que Bellack, Kliebard, Hyman y Smith (1966) habían denominado Estructuración, Requerimiento y Reacción. De tal forma, que se establecieron 3 tipos diferentes de explicación con dos variantes en cada caso.

a) Explicaciones de alto y bajo nivel de estructuración. Las clases con un mayor nivel de estructuración presuponían la revisión de las ideas principales, la demarcación de los objetivos de cada tema, la señalización de los contenidos de cada lección, la señalización de la transición de unos contenidos a otros, la delimitación de los puntos más importantes y la reagrupación de las ideas fundamentales. Por el contrario, las clases menos estructuradas suponían la ausencia de todas estas categorías.

b) Explicaciones de alto y bajo nivel de requerimientos. Cuando las clases se incluyeron en el grupo de alto nivel de requerimientos presuponían, que a lo largo de la clase aparecieran aproximadamente un 60% de preguntas de alto nivel cognitivo, y un 40% de preguntas de bajo nivel cognitivo. Además, el profesor esperaba, al menos 3 minutos, hasta que respondía el alumno. Las clases se incluyeron en el grupo de bajo nivel de requerimientos, las cifras cambiaron con respecto a las clases que describíamos anteriormente. Las preguntas de alto nivel cognitivo suponían un 15% frente al 85% de bajo nivel. Además, el tiempo de espera posterior a las preguntas, quedaba reducido a menos de 3 segundos.

En el trabajo de Bellack, Kliebard, Hyman y Smith (1966), la enseñanza fue concebida a modo de juego comunicativo, en el cual, los participantes, profesor y alumnos, realizan diferentes acciones. Las acciones que componen una lección fueron denominadas Estructuración, Requerimiento, Respuesta y Reacción. La estructuración, era la acción cuya función era crear un punto de partida inicial adecuado para un determinado aprendizaje. Los requerimientos eran acciones dirigidas a obtener respuestas, ya fueran verbales, para contestar a una pregunta, ya fueran físicas, para realizar una determinada acción. Las respuestas, se definieron como cualquier acto verbal o no verbal dirigido a satisfacer determinadas expectativas implícitas en las preguntas, órdenes o requerimientos de cualquiera de los interlocutores. Por último, las acciones, eran conductas mediante las cuales, se modificaba cualquier cosa que se hubiera dicho con anterioridad.

Como veremos seguidamente, el estudio de las interrogaciones en el aula, en muchos casos, se abordó categorizando las preguntas del profesor, como de alto o bajo nivel cognitivo, según elicitasen en el alumno respuestas de razonamiento o respuestas memorísticas.
c) Explicaciones con alto y bajo nivel de reacción a la participación de los alumnos. Las clases con un mayor nivel, en relación a las reacciones del profesor incluían: refuerzos a las respuestas acertadas, explicación de aquellos aspectos considerados incorrectos en una respuesta, sugerencias a las respuestas incorrectas o incompletas, y escribir las respuestas correctas en la pizarra. Por el contrario, las clases de bajo nivel, incluyan: feedback neutro ante las respuestas correctas, ausencia de explicación de la respuesta correcta, cuando éstas eran incorrectas, repetición de respuestas incorrectas o incompletas, pero sin dar indicios sobre la respuesta correcta.

Por su parte, los estudiantes, fueron evaluados en tres ocasiones. La primera, antes de la exposición, una segunda vez, terminada la explicación, y por último, cuando transcurrieron tres semanas de la explicación. Los estudiantes fueron evaluados en relación a sus actitudes escolares, al recuerdo de los contenidos incluidos en la exposición y a una prueba de elección múltiple, donde se presentaban preguntas relativas a: ideas más o menos importantes de la exposición y preguntas, que sólo podían haber sido aprendidas en la exposición del profesor versus preguntas que podían haber sido aprendidas a través del profesor o de cualquier texto.

Los resultados obtenidos, inmediatamente finalizada la exposición, no mostraron ningún efecto, ni sobre las puntuaciones obtenidas en los tests de actitudes escolares, ni sobre las pruebas de recuerdo. Del mismo modo, los datos obtenidos, transcurridas tres semanas, mostraron un efecto similar al obtenido en el recuerdo sin demora.

Igualmente, en el trabajo realizado por Dunkin (1978) y Dunkin y Doneau (1980), llevado a cabo con profesores de Elementary School, en clases de ciencias sociales, se obtuvieron correlaciones negativas, entre la frecuencia en el uso de términos imprecisos y: a) conocimientos generales de los alumnos, b) número de iniciaciones de los estudiantes, que no fueran provocadas por una pregunta del profesor, c) longitud de las emisiones de los estudiantes, y d) uso por parte de los estudiantes de términos imprecisos.

Así pues, en ninguno de los dos casos las correlaciones obtenidas fueron positivas. Seguramente las variaciones en el discurso del profesor no son verdaderamente relevantes para afectar lo suficiente a la comprensión de los alumnos. Pero dejemos de lado este comentario relativo al comportamiento del profesor y centrámonos en la categorización del rendimiento de los alumnos. ¿Cómo era posible encontrar un efecto sobre el rendimiento de los alumnos, cuando éste se categorizó como el nivel de conocimientos generales de los alumnos, la longitud de sus participaciones o el uso de términos imprecisos? ¿En qué medida puede afectar un feedback reforzante a la comprensión de una idea? ¿Estamos en lo cierto cuando afirmamos que las ideas incluidas en el discurso del profesor han sido comprendidas, cuando los alumnos aumentan la longitud de sus participaciones?

El problema sigue siendo el mismo que venimos describiendo en cada apartado. Sigue echándose en falta un marco desde el que entender del discurso expositivo y sus efectos sobre la audiencia. De ahí que tanto las variables del profesor como las que deberían definir el progreso del alumno, no sean las más adecuadas.
4. Conclusiones

¿Qué es lo que necesitamos? Es evidente que necesitamos un marco teórico desde el que seleccionar de entre todo lo que acontece en el desarrollo de una exposición ciertos aspectos como especialmente relevantes. Ese marco permitiría también anticipar relaciones precisas entre las variables estudiadas, proponiendo como resultado final un esquema integrador y comprensivo, que debería ser confirmado con los datos empíricos que podríamos ulteriormente obtener. En estas páginas ese marco, que será expuesto en el próximo capítulo, consiste en considerar las explicaciones verbales de los profesores desde un triple punto de vista: como un acto comunicativo, como un texto y como un acto de aprendizaje y enseñanza.

Una vez aclarado desde dónde podemos observar, debemos analizar muestras extremas de explicaciones verbales, cuyo contraste nos permita identificar las acciones específicas que permiten a los profesores alcanzar las metas básicas que deben perseguirse a través de una exposición verbal.

Finalmente, debemos confrontar las teorías de partida con los datos o hallazgos, en la esperanza de que entre unas y otros sea posible iniciar una búsqueda más exhaustiva y rigurosa.

Resumen

La investigación centrada en la claridad de las exposiciones trató, como acabamos de explicar, de identificar aquellos patrones de conducta con un mayor peso en todo lo concerniente a la presentación adecuada de información. Para ello, se recurrió por un lado a la información que aportaron los propios estudiantes relativa lo que consideraron que era una buena clase. En otros casos, se plantearon estudios experimentales en los que poder validar determinados comportamientos relacionados con la eficacia expositiva al vincularlos con el rendimiento de los alumnos.

En segundo lugar, y una vez descritos los comportamientos presumiblemente relacionados con la claridad expositiva, se intentó delimitar qué comportamientos concretos eran los más eficaces. Para la consecución de este objetivo, se realizaron multitud de estudios correlacionales en los que se establecieron vínculos causales entre un buen número de comportamientos relacionados con la claridad expositiva y el rendimiento de los alumnos.

La consecución de estos objetivos encontró un gran número de dificultades. En primer lugar, la falta de un marco referencial para el estudio de la claridad expositiva provocó que se estudiasen comportamientos docentes en los que la mera intuición sirviera como justificación. Del mismo modo, los estudios correlacionales plantearon una serie de problemas, tanto a nivel de las conductas que se eligieron como responsables de la claridad expositiva como por la categorización que se hizo del progreso de los alumnos.
CAPÍTULO II

El discurso expositivo como una acto de comunicación, comprensión y aprendizaje y enseñanza.

La comprensión de una explicación verbal puede ser entendida desde un triple punto de vista. Se trata, desde luego, de un acto comunicativo, que en cuanto tal debe respetar las reglas que regulan la comunicación humana. Es también un caso particular de lo que se ha venido estudiando como comprensión de textos, y en cuanto tal requiere que el receptor del discurso despliegue el conjunto de actividades que parecen involucradas en la comprensión de enunciados lingüísticos de cierta extensión y complejidad. Y es finalmente, y a la vez, un acto de aprendizaje y enseñanza, que debe respetar sus reglas y condiciones básicas.

En este primer capítulo quisieramos considerar desde este triple punto de vista ese acontecimiento tan común en las aulas, en el que un profesor intenta que sus alumnos aprendan a través de las palabras. Esta triple consideración de la explicación verbal, nos permitirá además ir desgranando los conceptos y los marcos a los que necesitamos apelar para analizar el fenómeno.

1. La explicación verbal como una acto de comunicación peculiar

Entenderemos para todo lo que sigue que en toda comunicación se respetan un conjunto de reglas que encauzan las aportaciones de los participantes, que se condensan en el denominado compromiso entre lo dado y lo nuevo. Según ese compromiso, que regula como decimos los intercambios comunicativos, al iniciar el discurso nos vemos "obligados" a estipular con nuestros interlocutores qué conocimientos pueden darse como ya sabidos, y no será necesario comentar directamente. Es lo dado: lo que puede darse como presupuesto y constituye la base o fondo en el que se asentará la comunicación. Debemos precisar que los
interlocutores pueden compartir un volumen de conocimientos virtualmente inmenso, de ahí que sea necesario seleccionar como "lo dado" aquéllos que sean realmente necesarios como punto de partida de la comunicación.

En torno a ese conjunto de ideas compartidas, los participantes asumen también que deben ser relevantes, enunciando sólo aquellas ideas que consideren informativas: es lo nuevo. Debemos agregar que esa enunciación de lo nuevo puede ser de mayor o menor extensión, pero estará siempre dotada de una coherencia local (lo que más adelante entenderemos como microestructura) y global (macro y superestructura). O mejor dicho, habrá de formularse de tal manera que el interlocutor pueda apreciar o construir, él mismo, esa coherencia sin la que un discurso no sería más que una colección de ideas.

El análisis de esta labor del oyente o del lector ha sido una de las actividades humanas más estudiadas en los últimos años y ha dado lugar a las teorías sobre la comprensión del discurso (véase van Dijk y Kintsch, 1983).

Los participantes, por último, están también comprometidos a evaluar la marcha de este complejo proceso, y de esa manera confirmar si, efectivamente, se ha creado ese punto de partida común, si las ideas que se van proponiendo ("lo nuevo") son percibidas realmente como relevantes o apropiadas en relación a la definición conjunta inicial, y si, por otro lado, esas ideas son incorporadas por el interlocutor como un todo coherente. Si la evaluación confirmara todo ello, lo que en su momento fue o resultó lo nuevo, se convierte en parte de lo dado, lo que permite que el proceso prosiga, agregándose a lo ya dicho cualquier otra información adicional que se juzgue relevante. Y si, por el contrario, todos o alguno de esos aspectos no pudieran ser confirmados, los interlocutores deberán buscar modos de rehacer el proceso, bien delimitando con mayor claridad lo que puede presuponerse, bien seleccionando mejor las ideas relevantes o bien proporcionando una mayor articulación o coherencia a la formulación de las mismas. Esto mismo se refleja en el esquema adjunto.

El compromiso entre lo dado y lo nuevo al que hemos aludido no encuentra grandes obstáculos en la conversación ordinaria, cara a cara, en la que podemos encontrar múltiples y elocuentes claves de su realización concreta. Basta un gesto o una pregunta para hacer notar que algo no está siendo comprendido y -según los casos- debemos redefinir desde dónde hablamos y/o qué es exactamente lo que pretendemos añadir a lo ya sabido por el interlocutor.

Ahora bien, ¿qué ocurre cuando la situación comunicativa se aproxima al monólogo, que es lo que se plantea en un texto escrito o en una lección magistral?. Cabe pensar al respecto que puesto que en ambos casos la participación del receptor es imperceptible para el autor y en la práctica irrelevante en la construcción del discurso, el cumplimiento del compromiso se torna muy difícil. De ahí que si lo que el conferenciante o el autor de un texto propone como lo dado fuera en realidad desconocido por la audiencia, no habría modo de rehacer los términos de la relación y evitar con ello la incomprendión. De la misma manera, si lo que proponemos como relevante o informativo no llegara de hecho a serlo, caeríamos en lo trivial. Estos riesgos pueden eliminarse llevando a cabo de forma explícita lo que es implícito en la conversación cara a cara: una evaluación formal. Y esto es lo que han encontrado los estudios del discurso en el aula: la estructura IRE, es decir, INDAGACION, RESPUESTA y EVALUACION (Sinclair y Coulthard, 1974).

Ahora bien, cuanto más extenso es el discurso del profesor, menos oportunidades reales existen para comprobar la marcha del proceso. Algo que llega a ser especialmente notorio en la soledad del conferenciante y del autor de un texto. No obstante, y como han señalado diversos autores, ese monólogo (y su soledad consiguiente) lo es sólo en su apariencia. Un monólogo es siempre un diálogo interiorizado, tal y como las hermosas palabras de Bajtin lo ponen de manifiesto: Una voz reclama otra voz.

"Puede decirse que cualquier comunicación verbal, cualquier interacción verbal, se desenvuelve bajo la forma de intercambio de enunciaciones, o sea bajo la forma de diálogo.

El diálogo -el intercambio verbal- representa la forma más natural del lenguaje". (Bajtin, p.250)

"un enunciado refleja no sólo la voz que lo produce, sino también las voces a las que se dirige". (en Wertsch, 1991, p.73)

Una idea semejante se desprende de la obra, por lo demás excelente, de Belinchón, Riviere e Igoa (1992):

"Desde un punto de vista comunicativo "discurso" y "conversación" pueden ser considerados como nociones equivalentes" (p. 632)

Estas ideas, sin embargo, no deben ocultarnos que su realización concreta presenta mayor complejidad en un texto escrito que en una conversación. En ambos casos hay un diálogo, sí, pero es más sencillo observarlo cuando dirigimos nuestras palabras a una voz que podemos oír directamente, que a esa otra voz, supuesta y abstracta, a la que nos dirigimos en una comunicación escrita o en un discurso de corte magistral. En esas circunstancias, no sólo el que habla debe
llevar a cabo un diálogo encubierto mientras avanza en la realización de su monólogo; también el receptor debe convertir ese monólogo en un diálogo interior, entrecruzando, en silencio, su propia voz con la del texto.

Así pues, según abandonamos las conversaciones ordinarias, en las que ese entrecruzamiento de voces procede de manera espontánea e inmediata, y nos adentramos en los actos comunicativos monogálicos, nos entregamos a un tipo de conversación cada vez más silenciosa y, lo que es de mayor importancia, más internamente mediatizada.

Podemos, como respuesta a estas dificultades, buscar formas alternativas de plantear la enseñanza. Alternativas cuyo valor y oportunidad no pretende negarse en estas páginas. Ahora bien, creemos que tampoco cabe renunciar a la explicación verbal de corte magistral. Hay que pensar que existen conocimientos que por su complejidad no pueden expresarse fácilmente en un diálogo conversacional y reclaman el orden y la articulación que sólo las formas monogálicas de elocución pueden proporcionar (Vigotsky, 1963; Olson, 1977). De ahí que junto a la búsqueda de formas alternativas a lo que denominamos genéricamente “clases magistrales”, debamos también preocuparnos por aclarar las condiciones en las que un texto o un discurso pueden operar de manera efectiva como el diálogo que en realidad son. De hecho, una explicación verbal es potencialmente más accesible al alumno que la lectura de un texto (véase Schallert y Kleiman, 1979). Afirmación esta última que tiene una contrapartida evidente que constituye un formidable desafío para los docentes: la lección o explicación verbal sólo tiene sentido si llega a ser más accesible que un texto.

2. La explicación verbal como un acto de comprensión de un texto.

2.1. ¿Qué implica comprender el discurso?: Panorámica General

Cuando encaramos la interpretación de un texto o de una disertación magistral nos vemos en la necesidad, tal y como ya hemos apuntado, de implicarnos en una conversación encubierta en la que respondemos con nuestra voz a la que se dirige a nosotros.

"Para cada palabra del enunciado que estamos en proceso de comprender, proponemos, por así decir, un conjunto de palabras nuestras como respuesta" (Cita de Voloshinov-Bajtin recogida por Wertsch, 1991, p. 73)

Ahora bien, ¿qué acontece en ese silencioso transcurrir? La interpretación de un texto (enunciado monogálico), supone un tipo de actividad relativamente específica, en la que cabe diferenciar diferentes niveles de actividad, cada uno de los cuales está comprometido con la búsqueda de tres niveles diferentes de coherencia: coherencia local (microestructura) y dos formas de coherencia global (macroestructura y superestructura)
El primer nivel alude a la coherencia local o microestructural. Y en él incluimos todas aquellas actividades mediante las que el receptor busca hallar una coherencia entre las ideas elementales que conforman el texto, de tal manera que cada una de esas ideas se relacione con sus inmediatas, evitando saltos temáticos (p. ej. que las idea ayudan a aspectos totalmente distintos) o lógicos (p. ej. que estén ausentes relaciones que hagan de unas ideas se condicione necesarias, facilitadoras o comunes de otras).

El lector debe implicarse para alcanzar este primer tipo de coherencia en tres actividades:
1. Reconocer palabras.
2. Construir ideas o proposiciones.
3. Encontrar un nexo temático y/o lógico entre esas ideas.

El segundo nivel alude a la macroestructura, y en él incluimos todas aquellas actividades que permiten al receptor crear la coherencia global elaborando a partir de las ideas locales del texto (microestructura) otras ideas de mayor nivel cuyo significado impregna, da sentido y unidad a aquéllas.

Este conjunto de actividades reciben el nombre de macrorreglas, y permiten pasar de la microestructura del texto (el conjunto de ideas elementales y sus relaciones inmediatas) a los significados globales (macroestructura).

El tercer nivel de actividades está dirigido a la búsqueda de un esquema organizativo, superestructura, para las ideas elementales y globales elaboradas. Habitualmente el texto ofrece pistas para ello, pistas o claves que el lector debe reconocer y emplear estratégicamente. Es lo que se denomina estrategia estructural.

Este conjunto de actividades requiere apelar constantemente a nuestro fondo de conocimientos: conocimientos sobre el significado de las palabras; y conocimientos sobre el mundo físico, social y personal en los que integrar la nueva información del texto. Esta apelación a los conocimientos obliga al lector a ir más allá del texto y completar con ellos, inferencias, la información literal del mismo, hasta crear una representación que describa el mundo o situación evocado a través del texto: el modelo de la situación.

Finalmente, y dado que estamos hablando de una actividad muy compleja, es necesario llevar a cabo un conjunto de operaciones (3) con las que orquestar ese conjunto de actividades diversas, planificando, supervisando y comprobando el propio quehacer y los resultados alcanzados. En definitiva: actividades de autocontrol.

Esta descripción tan somera del proceso, nos permite de momento diferenciar tres tipos de actividades u operaciones:

1. Operaciones para operar con la información del texto, que nos permiten transformar símbolos escritos en significados lexicales, con ellos proposiciones (microestructura) y macro-proposiciones (macroproposiciones) que encuentran acomodo en un esquema global (superestructura).
2. Operaciones para activar conocimientos previos, bien sean conocimientos sobre el significado de las palabras, bien sobre el mundo físico y social, bien sobre los patrones organizativos de los textos.

3. Actividades de autocontrol, mediante las que se regula el proceso completo de la comprensión.

Véase esto mismo en el siguiente cuadro (Cuadro l)
CUADRO I: Qué implica comprender un texto.

I

PROCESOS DE INTERPRETACION DEL TEXTO

<table>
<thead>
<tr>
<th>NIVELES de LA ACTIVIDAD</th>
<th>RESULTADO</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>(A) MICROESTRUCTURA</strong></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>(1) Reconocer palabras escritas</td>
<td>Se accede al significado de las palabras o significado lexical.</td>
</tr>
<tr>
<td>(2) Construir proposiciones</td>
<td>Se organizan los significados de las palabras en ideas elementales o proposiciones</td>
</tr>
<tr>
<td>(3) Conectar las proposiciones</td>
<td>Se relacionan las proposiciones entre sí, tanto temáticamente como, si llega el caso, de manera causal, motivacional o descriptiva</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>(B) MACROESTRUCTURA</strong></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>(4) Construir la macroestructura</td>
<td>Se derivan del texto y de los conocimientos del lector las ideas globales que individualizan, dan sentido y diferenciación a las proposiciones derivadas del texto</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>(C) SUPERESTRUCTURA</strong></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>(5) Interrelacionar globalmente las ideas</td>
<td>Las ideas globales se relacionan entre sí en términos causales, descriptivos, problemática/solución, comparativos o secuenciales.</td>
</tr>
</tbody>
</table>

II

ACCESO A CONOCIMIENTOS PREVIOS

| (6) Construir un modelo de la situación | Se infiere a lo largo de todos los niveles conocimientos que permiten construir un modelo mental sobre lo tratado en el texto |

III

AUTORREGULACION

| (7) Se crean durante la lectura metas, se supervisa el desarrollo del proceso ey se evalúa los resultados alcanzados | El lector puede ser autónomo, |
2.2. ¿Qué implica comprender un texto. Un ejemplo.

Así pues, el lector debe reconocer las palabras que conforman el texto, accediendo al significado que en cada una de ellas se expresa. Debe, también, componer con esos significados (léxicos) unidades más amplias de significado que denominamos ideas o proposiciones. Debe, además, conectar esas ideas entre sí, diferenciando su valor relativo respecto al texto como un todo. Debe también articularlas en un esquema global. Debe apelar a sus conocimientos hasta construir un modelo sobre lo tratado en el texto. Y debe, finalmente, en el transcurso de ese proceso, regular por sí mismo su curso, determinando qué es lo que pretende con la lectura del texto, detectando las dificultades y evaluando los resultados alcanzados. Véase esto mismo, aplicando estas nociones a un texto concreto.

Veamos para mayor detalle cómo estas nociones se aplican a un texto concreto. Hemos seleccionado al respecto un texto que nos parece representativo de los textos que deben leer los alumnos de 6°, 7° y 8° de EGB.

**MAMÍFEROS**

Los mamíferos son los animales más extendidos por todo el planeta. Son también los que mejor han resistido los más variados ambientes; y, con los insectos, los más numerosos de cuantos habitan la Tierra.

Hay varias razones que explican este éxito. La primera causa reside en que los mamíferos tienen un gran cuidado de sus crías. De tal manera que las protegen de los depredadores, se ocupan de su alimentación e, incluso, las instruyen. Las crías están bajo la tutela de sus progenitores hasta que pueden sobrevivir por sí mismas. De esta forma los mamíferos consiguen la continuidad de su especie a lo largo del tiempo.

Otro factor explicativo, reside en el extraordinario desarrollo de su cerebro, que les permite aprender de la experiencia y, como consecuencia, adaptarse mejor que el resto de los animales a los cambios del medio ambiente. El hombre es un buen ejemplo de esta capacidad de adaptación.

Finalmente, otra de las razones del éxito de los mamíferos es su capacidad para mantener constante la temperatura interna de su cuerpo. Haga frío o calor en el exterior, la temperatura del cuerpo de los mamíferos es constante, entre 35 y 39 grados. Así, encontramos mamíferos en el desierto como el camello; en el polo, como el oso polar; en el fondo de los océanos, caso del cachalote; debajo de la tierra, como los topos, o en las alturas de más de 6.000 metros, caso del yak en el Tibet. Otras clases de animales, como es el caso de los reptiles y anfibios sólo pueden vivir en determinadas condiciones ambientales.
En torno a este texto quisiéramos aclarar los tres tipos de operaciones que hemos señalado:

Operaciones sobre la información del texto.
Operaciones para acceder a los conocimientos.
Operaciones autorregulatorias.

2.2.1. **Operaciones sobre el texto: el papel de las estrategias textuales**

A. **MICROESTRUCTURA**

(1 y 2) ¿Qué implica reconocer palabras? ¿Qué implica construir ideas?

Los dos primeros niveles de actividad: **reconocimiento de palabras y construcción de proposiciones**, aluden a todas aquellas operaciones o actividades mediante las que transformamos los signos ortográficos del texto en palabras con significado; significados que, a su vez, forman (y también reclaman) unidades más amplias a las que denominamos ideas o proposiciones. Esto quiere decir, en otros términos, que un texto no es para el lector que lo comprende una colección de palabras. Esas palabras, por el contrario, deben componer unidades de significado más amplias cuya característica fundamental es que pueden resultarnos verdaderas o falsas. esa fluidez esa fluidez

<table>
<thead>
<tr>
<th>Cuadro II. De las palabras a las proposiciones</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Así, si consideremos tan sólo el primer párrafo. El lector, tras acceder al significado de las palabras: MAMIFEROS, EXTENDIDOS, PLANETA, construye con ellos una serie de ideas elementales. La primera de las cuales es que un determinado agente (MAMIFERO) ha llevado a cabo una acción (EXTENDERSE) en un rango o localización determinado (LA TIERRA). Vemos pues que estos significados léxicos (MAMIFERO, EXTENDERSE, LA TIERRA) componen una idea completa, que puede ser evaluada en términos de verdad o falsedad. Y vemos, también, que para pasar de esos significados lexicales a la idea o proposición es necesario apelar a cierto número de relaciones (roles semánticos) como agente acción y localización. Repárese en este sentido cómo el significado léxico de EXTENDERSE requiere la existencia de un agente y una localización, de ahí que afirmemos que los significados de las palabras reclaman la construcción de una proposición.</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Siguiendo estas ideas, y según avanzamos en la lectura del párrafo de este texto que nos sirve de ejemplo, iremos accediendo al significado de las
sucesivas palabras que lo conforman, e iremos creando en nuestra mente el siguiente conjunto de ideas o proposiciones:

1. Los mamíferos se extienden por el planeta
2. más lo anterior (1) que (3)
3. (¿otros? animales se extienden)
4. Los mamíferos resisten ambientes
5. y esos ambientes son muy variados
6. y es más lo anterior (4) que (7)
7. (resisten otros animales ambientes)
8. Los mamíferos son numerosos
9. igual numerosos mamíferos que insectos
10. Mas numerosos mamíferos que resto de los animales

El lector puede apreciar que algunas de estas proposiciones no "están" literalmente en el texto (así ocurre con la proposición 3 y 7) y deben ser inferidas para alcanzar una comprensión completa de dicho párrafo (véase la noción de inferencia más adelante). En cualquier caso, si tuviéramos que dar respuesta a la pregunta, ¿qué implica comprender un texto?, podríamos afirmar que comprender equivaldría a construir con las palabras del texto esas 10 proposiciones o ideas que acabamos de detallar.

(3) ¿Qué implica interconectar las ideas linealmente?

Ahora bien, comprender no consiste sólo en elaborar con las palabras del texto una colección de ideas. También es necesario entrelazar en ellas ciertas relaciones. Un primer y básico tipo de relación es que se vislumbre un hilo temático (un hilo conductor) que dé continuidad a lo tratado en el texto. En este caso, ese hilo temático lo proporcionaría el hecho de que todas esas ideas "hablan" de los mamíferos. Por tanto, al comprender el texto no sólo entresacamos las ideas una a una, como veíamos en el punto anterior, sino que las interconectamos entre sí gracias a que un determinado elemento aparece en todas ellas y proporciona una continuidad temática a la secuencia de proposiciones que conforman el párrafo. Obsérvese también que si consideramos todos los párrafos del texto, seguimos encontrándonos con la presencia de "los mamíferos", si bien en un caso será "la crianza", en otro de la "la temperatura" y en el último "el cerebro" de esos animales.

Pues bien, el hecho de apreciar que mamíferos es el hilo conductor del primer y de todos los párrafos, y que en uno de ellos se introduce la crianza, en otro, la temperatura, y en el último el cerebro, de esos mismos animales, forma parte de ese todo complejo que constituye la actividad de comprensión. Es cierto que además de reparar en esa continuidad o progresión temática, cabe establecer relaciones condicionales entre las proposiciones, de tal manera que una idea de esa cadena se conciba como una condición necesaria, facilitadora, de las que le siguen.

Lo que nos interesa retener es la naturaleza de este primer nivel de organización, en el que cada idea se relaciona con sus contiguas por el simple
hecho de que comparten un argumento (progresión temática) y/o por mantener
relaciones condicionales recibe el nombre de microestructura. Y la actividad que
nos lleva a identificar de qué, exactamente, se nos habla en cada momento y
cuándo se abandona un "tema" y se inicia la introducción de otro distinto, se
denomina sensibilidad a la progresión temática. Una actividad que tiene como
resultado apreciable que el texto no nos resulte una colección desordenada de ideas
o proposiciones.

B. MACROESTRUCTURA

(4). ¿Cuáles son las ideas globales/macroestructura?

Comprender el texto requiere alguna otra actividad adicional. Una de ellas es
buscar un significado global que dé sentido al conjunto de ideas que hemos ido
elaborando e interconectando. Pensemos que si no fuéramos capaces de elaborar
ese significado global, el texto se convertiría en nuestras mentes en una colección
de ideas vinculadas, eso sí, a un tema general. Fenómeno que se pone de manifiesto
en los resúmenes de los alumnos inmaduros del tipo:

"Que los mamíferos son muy numerosos, y que también los insectos son
numerosos, y que viven en muchos ambientes, y que ..."

Es notorio, por el contrario, que si de esa colección de ideas fuésemos capaces
de construir otra idea o proposición como esta

"los mamíferos están muy bien adaptados a nuestro planeta",

reuniríamos la lista de significados enumerados en el punto anterior en una
idea más general a cuya luz cada uno de los particulares cobra un valor preciso.
Pues bien, esa idea global se denomina macroestructura del texto y, como se
desprende de nuestro análisis, proporciona la coherencia indispensable que todo
texto ha de tener. Comprender implica, pues, evitar los listados, diferenciar el
valor relativo de las ideas. Comprender, en una palabra, implica jerarquizar.

En parte, ese significado global del que hablamos puede irse entreviniendo en la
medida en que apreciemos la existencia de un elemento conductor, en este caso,
los animales mamíferos; pero esa apreciación, siendo necesaria, no es suficiente.
Con ella, tan sólo podríamos concluir que se nos dicen ciertas "cosas" sobre los
mamíferos, y lo que necesitamos, como venimos insistiendo, es encontrar qué es
lo que globalmente se nos propone con todas las diversas ideas que aluden a esos
animales.

Una vez señalada la necesidad de elaborar una idea global a partir de las ideas
locales, se nos plantea la necesidad de identificar las estrategias que permiten ese
logro. Así, pues, lo que debemos aclarar es cómo pasar del listado de ideas que
veíamos en el punto anterior a esa idea global que les da sentido y unidad.

Hay varias operaciones que nos permiten pasar del listado ordenado de ideas
(la microestructura) a esas otras ideas que conforman las ideas globales y
constituyen la macroestructura del texto. Estas operaciones se denominan
macrorreglas y se distinguen tres: omisión, generalización e integración, que son explicadas en el cuadro adjunto.

### Cuadro III. De la microestructura a la macroestructura

La primera, **Omisión**, consiste en omitir aquellas ideas presentes en el texto que resulten triviales (por ya sabidas) o redundantes (por haber sido previamente enunciadas). Así, por ejemplo, en el tercer párrafo podemos entender que "Los mamíferos tienen (un gran) desarrollo cerebral" (y así) "pueden adaptarse a los cambios", son las menos triviales de entre todas las que conforman ese párrafo y pueden, por ello, ser seleccionadas como expresión del significado global del párrafo o, empleando el término técnico, como expresión de la macroestructura de ese párrafo. Esta macrorregla coincide con la actividad de *subrayar*.

La segunda macrorregla es la **Generalización**, y mediante ella podemos sustituir elementos del texto por otro más abstracto. En ese sentido, al operar con la macrorregla de generalización concebimos los elementos del texto como *ejemplos* del concepto que viene a sustituirlos. Así la idea de que "los mamíferos pueden vivir en todos los hábitats" debe entenderse como expresión de la macroestructura del cuarto párrafo, macroestructura creada al concebir que las expresiones

"desierto,  
polo,  
océanos,  
debajo de la tierra,  
alturas de más de 6.000 metros"

son todo ellas ejemplos o instancias del concepto de "habitats".

La tercera macrorregla, **Integración**, consiste en sustituir expresiones del texto por otra más compleja, de tal manera que las originales se conciban como elementos componentes o partes integrantes de la expresión que las sustituye. Un ejemplo de esta macrorregla lo tendríamos en el primer párrafo, en el que el hecho de estar extendidos por todo el planeta, de ser muy numerosos y de resistir los más variados ambientes puede ser contemplados como elementos que de manera conjunta contribuyen a crear un concepto más complejo de adaptados al medio terrestre.

En el texto MAMIFEROS las ideas globales: la macroestructura del texto contendría las siguientes ideas globales:

1. Los mamíferos han tenido (un enorme) éxito adaptativo.  
2. Los mamíferos cuidan a sus crías (y así).  
3. aseguran la continuidad de su especie.
4. Los mamíferos tienen (un gran) desarrollo cerebral.
5. (y así) pueden adaptarse a los cambios.
6. Los mamíferos mantienen constante la temperatura de su cuerpo (6) (y así).
7. pueden vivir en todos los hábitats.

Obsérvese que esas ideas globales pueden dar lugar a otras ideas globales de mayor nivel.

C. SUPERESTRUCTURA

(5). ¿Cuál es la interrelación/superestructura?

Finalmente, el lector que comprenda el texto no se limitará a listar esas ideas globales, sino que tratará de encontrar una relación entre todas ellas. Hay diversas formas organizativas o relaciones que vertebran de manera global los textos. En el caso de los textos expositivos, se distinguen habitualmente estas cinco formas: problema solución o respuesta, causalidad, comparación, secuencia y descripción (véase en el cuadro adjunto una explicación más detallada).

**Cuadro IV Estructuras textuales expositivas**

| A) Estructura Problema/Solución: Alude a la forma organizativa mediante la que el contenido de un texto se articula en torno a la descripción de un problema(s) y a las solución(es) para resolverlo, y permite a su vez ciertas variantes: un problema y varias soluciones, una solución para varios problemas, etc. Este tipo de organización es frecuente en textos en los que se describe la actividad humana, como ocurre en los textos de historia. Por otro lado, este tipo de organización viene marcada en los textos a través de expresiones como "para obtener...", "una dificultad" "una medida o solución".
| B) Estructura Causal: Organiza los contenidos en torno a una trama causal cuyas categorías básicas son antecedente y consecuente. Este tipo de organización se utiliza preferentemente para exponer acontecimientos naturales, y suele marcarse en los textos a través de señales como "por esta razón", "como consecuencia..."
| C) Estructura Descriptiva: Articula los contenidos como rasgos, propiedades o características de un determinado tema.
| D) Estructura Comparativa: Estructura los contenidos a través del contraste o semejanza entre manifestaciones de dos entidades o fenómenos, y se hace notar mediante expresiones como "a diferencia de" "desde un punto de vista"..., "desde el otro,...". |
e) Estructura Secuencial: Las ideas son organizadas a través de un lazo asociativo inespecífico (enumeración de rasgos), o a través de un ordenamiento temporal.

En este caso, se trata de una organización causal (y no de carácter problema/solución, descripción, comparación, etc) que estaría reflejada en este gráfico.

FIGURA 2. Organización formal (superestructura) del texto MAMIFEROS.

Parece demostrado que los lectores son sensibles al patrón organizativo de los textos, de tal manera que pueden identificarlo mientras transcurre la lectura del texto y operar como si ese patrón identificado fuera un mapa interno, desde el cual anticipamos categorías de información y establecemos relaciones lógicas entre la información del texto. Este tipo de actividad se denomina estrategia estructural, que contiene cuatro movimientos:

1. Reconocer la organización retórica del texto que está siendo objeto de estudio. Este reconocimiento ha de verse como un proceso tentativo y sujeto a revisiones y confirmaciones según los sucesivos datos del texto son analizados e interpretados.
2. Activar nuestros conocimientos sobre tal organización. Conocimientos en los que se especifican las categorías básicas (antecedente, consecuente problema, etc.) de la misma y sus interrelaciones.

3. Codificar la información textual dentro de las categorías del esquema activado, distribuyendo los contenidos dentro de ellas.

4. Utilizar ese mismo esquema organizativo como un plan para recordar la información cuando sea necesario.

**Cuadro VI. Operando con la estrategia estructural**

Un modo de poner de manifiesto el funcionamiento de la estrategia estructural es el de relatar la hipotética actuación ante el texto de MAMIFEROS.

Supongamos que, como propone Meyer, el lector está pertrechado de sus conocimientos esquemáticos sobre las formas características de organizarse de los textos expositivos:

1) Sabe que hay formas descriptivas, causales, problema solución, comparativas etc.

2) Ese saber es de carácter esquemático, y por lo tanto contiene las variables características de cada esquema (si fuese causal, sabría que habrá de encontrar causas y consecuencias) y sus relaciones: (si fuese de nuevo causal, entre causas y consecuencias hay relaciones temporales y de necesidad o suficiencia).

3) Dado que esos conocimientos son esquemas, operan como tales y por tanto: guiarán el proceso de interpretación textos, se actualizaran encontrando valores concretos a sus variables, organizarán el recuerdo...

Imaginemos, por tanto, la aplicación de los pasos de la estrategia estructural al texto "Los mamíferos" El lector lee el primer párrafo y de él puede hipotetizar que se trata de un texto descriptivo. Por ello, activará las variables y relaciones de ese esquema (que son muy poco restrictivas), y que le permitirán anticipar nuevas características de mamíferos. Sin embargo al leer el segundo párrafo, las cosas cambian de alguna manera. El texto se ofrece como explicación del éxito, y el lector evocará entonces las categorías básicas del esquema causal (antecedentes, consecuentes) y sus relaciones (temporal, la causa precede al consecuente, y causal, el antecedente es una condición necesaria, suficiente o facilitadora del consecuente). Ese esquema y sus categorías requieren reinterpretar las descripciones de los mamíferos del primer párrafo como la consecuencia que deberá explicarse y los contenidos del primer párrafo como una de los antecedentes. En realidad debemos reconsiderar todo cuanto dijimos de los esquemas en el tercer capítulo: no son rígidos, no requieren actualizar todas sus variables, pueden combinarse para crear el contexto adecuado a cada ocasión, etc.
2.2.2. Operaciones con los conocimientos previos

Es evidente que a lo largo de los procesos que hemos descrito en el apartado anterior es necesario apelar a nuestros conocimientos. Conocimientos sobre el significado de las palabras, conocimientos que nos permiten diferenciar lo trivial de lo relevante, o que nos permiten concebir ciertos elementos de los textos como ejemplos de otros más abstractos o elementos integrantes de otros más complejos.

Esos conocimientos son también necesarios para suplir elementos ausentes en el texto que son necesarios para garantizar la coherencia local o global. Es lo que se denominan inferencias.

Ahora bien el papel más importante de los conocimientos previos es el de crear el contexto cognitivo adecuado para la información textual de tal manera que podemos llegar a concebir una descripción de la realidad o del mundo (un modelo de la situación) en el que encaje la información desentrañada en el texto.

Cuadro VII: ¿Cuál es el modelo de la situación que los sujetos pueden construir con la información del texto? (6)

Quizás es lo más difícil de contestar y con seguridad lo más indeterminable. Un modelo de la situación sobre lo tratado en el texto, concretamente y para no extendernos en el primer párrafo, implicaría al menos lo siguiente:

1. Que los sujetos pudieran concebir una representación del mundo o situación en la que los mamíferos aparecieran como un conjunto de animales diferenciado del resto de los animales. Repárese en que todo esto es algo que el texto obliga a presuponer, pues no se dicen cuáles son las características definitorias ni cuáles son las otras categorías de animales.
2. Que ese conjunto de animales que constituyen los mamíferos deben "aparecer"
   a. Con una indicación de que cuentan con mayor número de ejemplares que el resto de las clases de animales que el lector haya podido representarse y presuponer.
   b. Con una indicación de que ocupan zonas más amplias del planeta (algo que de nuevo debe el lector aportar por su cuenta) que el resto
   c. Con una indicación de que se desenvuelven en condiciones más variadas (aquí el texto ofrece en el tercer párrafo ejemplos concretos). El modelo de la situación integraría, como podemos apreciar en este ejemplo, de forma simultánea, no secuencial, distintos elementos del texto y de nuestros conocimientos sobre el mundo.

2.2.3. Estrategias de autorregulación
Señalábamos también que por su carácter complejo debemos organizar este conjunto de actividades planificando, supervisando y comprobando su propia labor y los resultados alcanzados.

**Planificar.** Un texto puede ser leído con distintos fines: Quizás para obtener una idea general sobre su contenido, o bien para saber si puede o no interesarnos en el futuro o, por poner un último ejemplo, para comprenderlo plenamente. Planificar supone entonces seleccionar, de entre todas las metas u objetivos posibles, uno que dirija (autodirija) el acercamiento al texto. Algo así como si nos interrogáramos a nosotros mismos para saber qué es lo que pretendemos con la lectura de MAMIFEROS:

"Nos basta con saber de qué trata"
"Deseamos comprenderlo"
"etc"

Dependiendo de cuál sea el propósito, la relación con el texto cambia sustancialmente. Si fuera lo primero, "saber de qué trata", no sería necesario reparar en las ideas globales que dan sentido al texto; bastaría con identificar el tema que da continuidad a la mayor parte de las ideas. Y si nos plantearámos la segunda meta deberíamos comprometernos en todos los niveles de actividad que hemos mencionado.

Una deficiencia de planificación supondría que siempre se lee con la misma meta o que al menos que no media una elección precisa al respecto.

**Identificar problemas de comprensión:** Implica ser sensible a las señales de que no se está comprendiendo y en implicarse activamente en localizar e identificar el origen de esa incomprensión. No sería entonces suficiente con detectar que algo va mal. Algo así como: "¡no lo entiendo!"; sino que más bien debemos vernos en la tensión de aclaramos a nosotros mismos qué es lo que, exactamente, no entendemos.

**Buscar medidas correctivas:** Implica que una vez identificado la fuente de la dificultad, el lector se implica en la búsqueda de otras acciones que compensen o eliminen el problema detectado.

**Evaluar:** Consiste en determinar por uno mismo si el grado de comprensión alcanzado es aceptable o no; cuestión íntimamente relacionada con el tipo de meta de comprensión que haya sido elaborado de antemano.

No es difícil, por otro lado, observar como este tipo de actividades operan no sobre las palabras del texto sino sobre otras actividades. Son, pues, actividades "meta"; actividades de segundo orden, que regulan otras actividades de primer orden como: "reconocer palabras", "construir proposiciones", etc., que operan directamente sobre el texto (sobre las palabras escritas, en el primer caso; sobre los significados de esas palabras, en el segundo).
3. La comprensión como una experiencia de aprendizaje.

La comprensión de un texto es también una experiencia de aprendizaje. Una experiencia peculiar, claro está, cuya especificidad reside en que el alumno debe construir con las palabras del texto una representación de la realidad (un modelo de la situación) que o bien confirma o bien amplía o modifica la visión del mundo -quizás las tres cosas a la vez\(^1\). Desde este punto de vista, una interpretación correcta de un texto ha de compartir las condiciones que reúne el "buen" aprendizaje; si bien, supone a la vez el desarrollo de ciertas estrategias y conocimientos específicos (O quizás estrategias y conocimientos empleados de una manera peculiar)

3.1. La comprensión de textos como un caso particular del aprendizaje significativo

Hemos visto en este sentido que el lector debe encontrar relaciones sustantivas, esto es, no arbitrarias, entre los elementos de la información. Hemos hablado de ello al mencionar las relaciones mediante las que con el significado de las palabras se construyen ideas; de relaciones lineales entre esas ideas, y sobre esa base (microestructura) la creación de relaciones jerárquicas y, finalmente, de un cierto número de relaciones básicas: parte/todo; causa consecuencia, etc., que articulan globalmente las ideas. Eso sí, hemos señalado las claves que el propio texto proporciona para crear esas diversas relaciones sustantivas, por emplear una expresión ausubeliana.

También hemos podido apreciar que es necesario apelar a los conocimientos previos: conocimientos sobre las palabras; conocimientos sobre el mundo físico y social, que permiten a la postre concebir un modelo sobre el mundo o situación tratado en el texto.

Y finalmente, hemos ido mencionando los medios (estrategias) mediante las que el lector puede desentrañar las ideas del texto y construir las relaciones necesarias entre esas ideas y sus conocimientos previos.

Desde este punto de vista apenas cuesta trazar un paralelismo entre estos procesos y las condiciones del aprendizaje significativo, por un lado, y la dinámica comunicativa por otro. Así, si consideramos las condiciones formuladas por Ausubel, nos encontraríamos con:

(1) Que el aprendiz ha de poseer y activar conocimientos adecuados para encajar lo que ha de aprenderse. Algo que se corresponde, como es notorio, con crear un punto de partida común cuando hablábamos de la comprensión como un acto comunicativo; y con los procesos de activación de los conocimientos previos que acabamos de mencionar en el apartado anterior dedicado a la comprensión.

---

(2) Que lo que ha de aprenderse sea potencialmente significativo, esto es, no arbitrario (lo que corresponde con la noción de que el discurso sea coherente micro y macroestructuralmente).

(3) Que el aprendiz, sólo él, se involucre activamente en crear ese puente (entrecruzar su voz con la del texto) entre sus conocimientos previos activados (lo dado) y el material objeto de aprendizaje (lo nuevo). Y para ello, para que suene su voz en el concierto de las otras voces que el texto reporta, parece necesario que sea capaz de buscar coherencia en la voz ajena, de encontrar su propia voz, de reconocer cuando no hay coherencia, etc.

Además de estas actividades específicas, la comprensión de un texto comparte con cualquier otra experiencia de aprendizaje escolar varias características o condiciones.  

En primer lugar, el hecho de tratarse habitualmente de una actividad conjunta, distribuida. Una actividad en la que el alumno cuenta con la colaboración de alguien más capaz que interviene (enseguida veremos cómo) en la creación de los objetivos de la lectura, en la búsqueda de medios para alcanzarlos, así como en su evaluación y corrección. Esa colaboración puede ser con el tiempo interiorizada por el alumno, de tal manera que acabe siendo él mismo quien pueda crear metas, planificar su trabajo, supervisarlo y evaluarlo.

Consideremos al respecto dos fenómenos. El tipo de ayudas que pueden prestar lo profesores bien en la lectura misma, bien en momentos posteriores. Y, en segundo lugar, el tipo de evaluación que pueden desarrollar.

3.1. Mediaciones en la interpretación de un texto: Una conversación que cabalga sobre otra conversación.

Cuando hablábamos de que la lectura es una actividad conjunta, nos referíamos a que el papel del profesor, de una u otra forma, deliberadamente o no, se interpone entre el texto y el lector.

---

Desde este punto de vista, podríamos decir que la interpretación del texto depende no sólo de las palabras que constituyen el texto y las actividades y conocimientos que el lector pone en juego, sino que la interpretación depende también de la actividad desplegada por el profesor que selecciona ciertas palabras, instiga ciertas acciones, invoca ciertos conocimientos o juzga al alumno con unos u otros criterios. No debemos pasar por alto que los alumnos necesiten ser ayudados (una *conversación abierta*) en sus primeras experiencias de conversación encubierta. Es decir, deben, efectivamente, conversar a distancia y en soledad con una voz lejana espacial y temporalmente, pero para ello precisan entrar en una conversación abierta y próxima con el profesor. Una conversación en el que el profesor les anima a considerar qué pretenden antes de iniciar la interpretación (planificación) o a expresar con sus palabras qué es lo que el texto les propone (macroestructura).

¿Qué mediaciones son en concreto? Podemos distinguir *mediaciones genéricas* que sirven para enfrentarse a la tarea y regular su ejecución. Son mediaciones que organizan la actividad del alumno; o mejor aún: son mediaciones con las que el alumno puede organizar su actividad. Y otras de carácter *específico* que suponen la propuesta o ejecución de una actividad determinada por parte del profesor.

Dentro de las primeras, las hay que sirven para delimitar el objetivo o meta de la actividad. Ejemplos habituales de este tipo de mediaciones serían:

"Trata de sacar una idea general de ese texto"
"Quédate con lo importante"

Otras tienen que ver con planificar la actividad

"Léelo primero por encima y luego vete párrafo por párrafo resumiéndolos"

Otras constituyen una supervisión del proceso.

"No paséis de un párrafo al siguiente sin estar seguros"

Otras finalmente sirven para evaluar la actividad (véase el apartado anterior)

De forma más esquemática, podríamos entender las *mediaciones genéricas* del profesor como todas aquellas actividades que se interponen en los momentos claves de todo proceso de resolución de una tarea o un problema. Véanse esos momentos en el cuadro adjunto.
Cuadro VIII. Componentes y actividades de la resolución de un problema

<table>
<thead>
<tr>
<th>Componentes del proceso general resolución de problemas</th>
<th>Actividad mental implícita</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Orientarse ante la tarea y crear una meta.</td>
<td>¿Qué quiero conseguir?</td>
</tr>
<tr>
<td>Buscar y seleccionar los medios para alcanzarla.</td>
<td>¿Qué es lo que hago habitualmente?</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>¿Qué se puede hacer?</td>
</tr>
<tr>
<td>Selección o construcción de un plan de acción</td>
<td>¿Cómo voy a intentar hacerlo?</td>
</tr>
<tr>
<td>Supervisar la marcha del proceso.</td>
<td>Véamos, si lo estoy consiguiendo.</td>
</tr>
<tr>
<td>Evaluar</td>
<td>¿Véamos si lo he entendido?</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Además de las ayudas o mediaciones genéricas, podríamos hablar de otro tipo de ayudas que son específicas de la tarea de comprender un texto. Estas ayudas podrían ser categorizadas conforme al nivel de procesamiento al que aluden:

Cuadro IX. Ayudas específicas catalogadas según el nivel de procesamiento de la información textual al que aluden

<table>
<thead>
<tr>
<th>Nivel de procesamiento</th>
<th>Ejemplos de ayudas</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Reconocer palabras</td>
<td>¿Qué pone ahí? ¿Qué significa? <strong>Fijate en esa palabra. Lee otra vez esa palabra.</strong></td>
</tr>
<tr>
<td>Proposiciones.</td>
<td>¿Qué dice en esta oración?</td>
</tr>
<tr>
<td>Integración de proposiciones</td>
<td>De quién o de qué nos habla</td>
</tr>
<tr>
<td>Ideas globales (Macroestructura)</td>
<td>Di con tus palabras lo que te parezca más importante</td>
</tr>
<tr>
<td>Interrelación (Superestructura)</td>
<td>No te conformes con decir las ideas. Mira ver qué relación tiene una cosa con otra.</td>
</tr>
</tbody>
</table>

38
Naturolmente, y como el lector puede entrever, toda ayuda específica forma parte del proceso de resolución de la tarea. Así, una ayuda como "Dilo con tus palabras" puede interpretarse como parte del "plan de acción" en el proceso de resolución de la tarea y, a la vez, como una ayuda que se sitúa en el significado global desde el punto de vista de los niveles de procesamiento.

En definitiva, la intervención cotidiana de los profesores puede interpretarse en este doble sentido. Por un lado ayudas genéricas para enfrentarse a la tarea, mediante las que se clarifícian los objetivos y los medios para alcanzarlos. Por otro, ayudas específicas que facilitan el desarrollo de la tarea. En cualquier caso, se trata de ayudas que se interponen entre el texto y el alumno, de ayudas que organizan la labor de éste; de ayudas que constituyen una conversación directa, cara a cara, que, se supone, facilita la realización de esa otra conversación, distante y silenciosa, entre el lector y el autor o -como preferiría Bajtin- autores del texto.

¿Cómo valorar esta interacción profesor-alumno? ¿cómo valorar esa conversación que cabalga sobre esa otra más íntima entre el lector y el texto? Parecería necesario, en primer lugar, que esas mediaciones o ayudas se dispensaran en el marco de la resolución de un problema, en este caso del problema de comprensión que la lectura del texto suscita. En ese sentido, las ayudas deben considerarse como medios de una meta, previamente, definida la meta. Así, por ejemplo, la propuesta de una actividad ("subraya") sin clarificar su sentido, acabaría por convertirse en "una cosa que hay que hacer" para cumplir con lo que nos piden hacer, y no como un medio para alcanzar una meta o resolver un problema.

Una segunda consideración es si los alumnos pueden llegar a apropiarse de de las mediaciones que se les ofrecen; y ello parece depender de su papel en la relación. Así, si el alumno participa en la actividad de definir la meta de la lectura, hasta el punto de que esa meta es definida entre él y su profesor, podrá progresivamente hacer suyo ese proceso de generar metas u objetivos. Y, por el contrario, si los objetivos de la lectura vienen enteramente determinados y el alumno está ajeno a cómo se seleccionan y se formulan, más difícil será que pueda llegar a crearlos por su cuenta. En una palabra, los alumnos interiorizarán su papel en la relación interpersonal que crea cada ayuda o mediación. (Bereiter y Scardamalia, 1989).

3.2 La evaluación como mediación

Considereremos ahora con más detenimiento un tipo muy específico de mediación. La evaluación que los profesores hacen de la comprensión de sus alumnos.
Repárese que en realidad los alumnos leen los textos teniendo de alguna manera presente el tipo de evaluación que se les planteará en un momento posterior a la lectura. Considérese al respecto las siguientes preguntas que pueden hacerse a un alumno para valorar si ha comprendido o no el texto sobre los MAMÍFEROS

¿Quiénes son los mamíferos?
¿Por qué el aprender de la experiencia permite el éxito de los mamíferos?
¿Cómo es la temperatura de los mamíferos?
¿Por qué los anfibios no pueden adaptarse a todos los ambientes?
¿Por qué el cuidado de los hijos puede afectar al desarrollo del cerebro?
¿A qué se debe el éxito de los mamíferos? ¿Cuáles son las causas del éxito de los mamíferos?
¿Qué consecuencias tiene que mantengan constante la temperatura del cuerpo?

¿Valoraríamos de igual manera estas preguntas? Es evidente que la respuesta es negativa. Ahora bien cómo catalogarlas. Según lo expuesto en el cuadro I y II, sería posible distinguir unas preguntas de otras según el nivel del significado al que aluden (según el cuadro I, los niveles son: palabras (I), ideas (II), conexión entre ideas (III) macroestructura (IV), superestructura (V)). Por otro lado, podríamos diferenciarlas según sean literales y, por tanto, pueden ser contestadas con los contenidos presentes en el texto o, por el contrario, requieren del lector realizar inferencias (modelo de la situación).

Veamos esto mismo en cada una de las preguntas. Así, por ejemplo, si la pregunta fuera:

¿Dónde vive el yag?
¿A qué grados se mantiene constante la temperatura del cuerpo?

es evidente que el lector es orientado a considerar elementos de importancia local, al menos si aceptamos el análisis de la estructura textual que efectuamos anteriormente.

Siguiendo ese mismo análisis, podemos concluir que estas otras preguntas:

¿Qué consecuencias tiene que los mamíferos tengan constante la temperatura de su cuerpo?
¿Por qué los mamíferos pueden vivir en el desierto, en las altas montañas o debajo de la tierra?

dirigen nuestra mirada hacia el núcleo del significado del texto, concretamente a una de las razones que apoyan el éxito adaptativo.

Por último, preguntas del tipo:

¿Qué es lo que causó el éxito de los mamíferos? o ¿A qué se debe el éxito de los mamíferos?

nos llevan a considerar el entramado de relaciones que organiza la información del texto: la superestructura.

40
Por lo que se refiere a preguntas inferenciales, podríamos también distinguirlas en función del nivel de importancia al que aluden. Así:

¿Pueden los anfibios vivir en el polo?

es una pregunta de bajo nivel que puede además contestarse sin tener en cuenta lo explicado en el texto. Mientras que esta otra:

¿Por qué crees tú que los anfibios no podrían vivir en el polo?

requiere del lector aplicar a los animales anfibios la relación causal que se establece dentro del primer factor explicativo del éxito de los mamíferos.

Finalmente preguntas como ésta:

¿Qué crees tú que ha impedido a los insectos tener el mismo éxito adaptativo que los mamíferos?\textsuperscript{3}

obligan a considerar la trama causal (global) del texto, aplicándola en este caso a los insectos.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Cuadro X. Tipos de preguntas</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>Niveles</strong></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Superestructurales</td>
</tr>
<tr>
<td>Macro estructurales</td>
</tr>
<tr>
<td>Microestructurales</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Así pues, podemos razonar que, si predominan preguntas de bajo nivel, esto es, preguntas que aluden a ideas elementales (¿dónde vive el yag? ¿cual es la temperatura corporal de los mamíferos?), apoyaremos la visión más pobre que los alumnos puedan tener sobre lo que es comprender y sobre lo que encierran los textos. ¿Qué tipo de preguntas serían deseables? Evidentemente aquellas que lleven a los alumnos a considerar los elementos centrales del texto (lo que hemos denominado macroestructura) y, especialmente, las que implican relaciones entre esas ideas (preguntas superestructurales). Y planteadas además de tales maneras que podamos aprender a formularnos a nosotros mismos esas preguntas y evaluarnos por nosotros mismos.

\textsuperscript{3} Confiamos en la indulgencia de los expertos en los insectos, pues quizás fuera discutible esta valoración.
CONSIDERACIONES FINALES

Resulta por tanto evidente que la experiencia de atender a una explicación oral puede entenderse tanto como una experiencia comunicativa, como una experiencia de aprendizaje o, finalmente, como un caso específico de comprensión de un texto. Esta triple perspectiva no supone, como hemos intentado hacer ver, algo contradictorio, sino más bien enriquecedor.

Desde un punto de vista comunicativo, la comprensión de un texto implica el desarrollo de una conversación encubierta en la que el alumno responde con sus palabras a las palabras del texto. Una conversación en la que tanto las palabras del emisor como del receptor tienen lugar en el interior del alumno. Hay que pensar que esa interiorización de lo que en su origen no es sino una conversación franca y directa, requiere un proceso largo y progresivo en el que los alumnos consienten este incremento de responsabilidad y autonomía.

Tampoco debe extrañarnos que para que el alumno responda con sus palabras, debe éste tener esas palabras en su mente y apelar a ellas en el momento apropiado. Mejor aún, para que el alumno conteste con sus palabras debe antes saber a qué debe contestar, y ello supone construir en su mente algo más que una colección (inarticulada) de ideas. Es decir, para que el lector pueda entrecruzar su voz con la(s) voz (o voces) que emerge(n) progresivamente del texto, debe reconocer esa voz. Y ello requiere, como hemos ido viendo, distintas operaciones mediante las que penetrarnos en las ideas del texto (estrategias textuales), accedemos a nuestro conocimientos y regulamos el curso de la acción.

¿Por qué entonces estudiar las explicaciones académicas? Porque seguramente esas explicaciones llevan a los alumnos a formas cada vez más puras de conversación encubierta, según se avanza en la escolaridad. Y porque en ellas se plantean conversaciones abiertas sobre la conversación encubierta que los alumnos mantienen con sus texto.

RESUMEN

En este capítulo hemos introducido tres marcos teóricos complementarios. La comprensión puede ser vista como un acto comunicativo, y en ese caso como un acto que debe respetar el compromiso entre lo dado y lo nuevo.

Desde un segundo punto de vista, podemos entender la comprensión de una explicación como un caso particular de interpretación de un texto. Hemos sostenido al respecto que comprender un texto requiere penetrar en el significado del texto y, al mismo tiempo, construir un modelo de la situación tratada en él.
La primera dimensión y, por tanto, la construcción de una representación textual, supone: a su vez tres niveles: microestructura, macroestructura y superestructura.

Por microestructura entendimos:
- a) acceder al significado de las palabras
- a) construir las ideas elementales del texto,
- b) establecer una continuidad temática entre esas ideas (progresión temática)
- c) en la medida que fuera necesario, relacionar unas con otras en términos causales, motivacionales o descriptivos.

La macroestructura respondía al hecho de que debemos apreciar aquellas ideas que son centrales y prestan un sentido unitario y globalizador a lo leído. La macroestructura, además, servía para individualizar la información y diferenciar el grado de importancia de unas ideas respecto de otras.

 Esto se puede conseguir a través de las macrorreglas de omisión, generalización e integración.

Finalmente, hemos hablado de que esas ideas generales ocupan un lugar en la trama lógica o superestructura:
- bien como causas o efecto (superestructura causal),
- bien como semejanzas o diferencias (superestructura comparativa),
- bien como problema o solución (superestructura respuesta),
- bien como fases o estadios (secuencia),
- o bien finalmente, como rasgos, propiedades (superestructura descripción).

La segunda dimensión de la comprensión es construir un modelo sobre el mundo o situación que el texto describe. Y en este caso, los conocimientos que poseemos y que constituyen nuestra visión de la realidad son determinantes para construir esta representación del mundo a partir de lo que se afirma en el texto.

Estas dos representaciones dependen en parte entre sí y en parte son independientes. Puede que la representación textual sea predominante (quizás cuando el texto ofrece una cierta indeterminación), o puede que, al contrario, la representación situacional sea decisiva. Además, hemos defendido que un cierto grado de calidad en la representación textual es una condición necesaria aunque no suficiente para la representación situacional.

Finalmente, hemos mencionado que la interpretación de un texto requiere una importante actividad autorregulatoria, en la que el lector/oyente debe determinar por sí mismo el objetivo que persigue con la lectura, supervisar por sí mismo el proceso y, finalmente, evaluar los resultados alcanzados.

Desde el tercer punto de vista, la comprensión de una explicación como un acto de aprendizaje hemos mostrado el paralelismo, por lo demás evidente, entre el compromiso entre lo dado y lo nuevo y las condiciones del aprendizaje significativo, así como entre ellos y la naturaleza general del proceso de comprensión desvelado por las teorías de las que nos hemos hecho eco (fundamentalmente la de van Dijk y Kintsch, 1983).
Más interesante aún, hemos defendido que en el contexto escolar la comprensión de un texto expositivo es una actividad conjunta e interpersonal. De tal manera que en vez de creer que el máximo logro de comprensión se obtiene de una vez y en un acto personal y completamente autónomo, deberíamos considerar que es más bien el resultado de un proceso que no hace sino empezar cuando un alumno lee por primera vez el texto y obtiene una primera imagen de él. Con respecto a esta última noción hemos propuesto una taxonomía de las mediaciones o ayudas que pueden plantearse durante el proceso de comprensión.
CAPITULO III

Para el análisis del discurso expositivo

Según lo planteado en el capítulo anterior, nos proponemos analizar las exposiciones discursivas del profesor teniendo presente: a) una teoría sobre la comprensión, pues una explicación no tiene otro fin que el de ser comprendida (van Dijk y Kintsch, 1983). b) Una teoría sobre la comunicación, que respeta las reglas que regulan la participación de los distintos miembros implicados en dicha comunicación (Haviland y Clark, 1974; Clark y Haviland, 1977). c) Una teoría del aprendizaje, el discurso es una situación de aprendizaje, y como tal debe contemplar las condiciones para que se produzca un aprendizaje significativo (Pozo, 1989). Un planteamiento semejante, debería permitirnos contemplar los discursos teniendo presente cómo, mediante qué operaciones, han de ser comprendidos. Y, por tanto, identificando los aspectos que pueden facilitar o entorpecer la labor del oyente. Esta misma idea ha sido desarrollada respecto a los textos escritos (Véase al respecto: Beck y otros, 1989; Britton y Gulgoz, 1991, o Sánchez y Rosales 1989, Sánchez, 1993). Se trataría, por tanto, de considerar las explicaciones o discursos expositivos de los profesores como textos susceptibles de ser analizados y mejorados desde una teoría sobre la comprensión, así como desde una forma de comunicación intermedia entre la comunicación desde el texto y la comunicación dialogal.

De este marco integrador hemos creado un sistema desde el que analizar una explicación oral, con el que nos hemos propuesto desentrañar cómo, mediante qué actividades, una muestra de profesores expertos y principiantes, llevan a cabo los movimientos fundamentales de ese acto comunicativo de enseñanza y comprensión lingüística. Y en concreto

1. Cómo acuerdan LO DADO
2. Cómo desarrollan LO NUEVO:
3. Cómo se aseguran que lo que es presentado como nuevo llega a ser compartido y en qué grado por los alumnos: LA EVALUACION

1. Procedimiento seguido para crear el sistema de análisis:

Los sujetos que participaron en este estudio fueron 9 profesores con experiencia docente superior a tres años y no superior a 10 años, y otros 9 profesores que estaban iniciando su formación. La mayor parte de estos profesores eran de Formación Profesional (n = 13) y una minoría de la segunda etapa de EGB (n = 5).
De cada uno de los 18 profesores se grabaron en vídeo dos clases, que posteriormente fueron transcritas y analizadas.

Para el análisis de cada una de las lecciones se procedió de la siguiente manera: El total de las 36 clases fue analizado de forma somera por todos los miembros del equipo investigador. Durante este primer análisis de las 36 clases, se llevaron a cabo discusiones que permitieran a todos los investigadores implicados en el análisis unificar criterios sobre los distintos episodios de las explicaciones, criterios sobre que se consideraba idea, sobre qué se consideraba apoyo, sobre que se consideraba señal retórica, en definitiva todos los criterios de unanimidad que nos llevaran a perfilar nuestro sistema de análisis.

Tras este primer análisis del que se derivó el sistema de categorías, se seleccionaron cuatro clases que posteriormente fueron estudiadas de forma exhaustiva. Dos correspondían al grupo de los profesores experimentados y fueron seleccionadas porque nos parecieron especialmente coherentes y apropiadas; si bien no dejaban por ello de ser representativas de las 18 clases de profesores con experiencia que fueron analizadas. Del grupo de profesores sin experiencia se eligieron igualmente dos clases. Una de ellas porque nos pareció la mejor desarrollada de todas, y la otra por ser representativa del resto de las clases de este grupo. De hecho, en un estudio reciente sobre las explicaciones de otros 20 profesores principiantes hemos podido constatar la similitud de sus clases con las que aquí estudiamos. (Véase Sánchez, Rosales y Cañedo, 1993)

El sistema de categorías se creó siguiendo estos pasos. En un primer momento se aislaron los episodios más representativos de cada lección: lo dado, lo nuevo, y los episodios dedicados a la evaluación. En una segunda fase se identificaron las estrategias empleadas por el profesor para desarrollar cada episodio. Estas categorías fueron depuradas y redefinidas hasta su formulación final, comprobando que permitían analizar las 36 clases incluidas en la muestra. Una vez perfilado el sistema de análisis, las cuatro clases del estudio fueron analizadas dos veces, con un lapsus de doce meses entre ambas, por los cuatro miembros del equipo de investigación. Las decisiones se adoptaron siempre por consenso y no hubo diferencias apreciables cuando se compararon los resultados obtenidos en las dos ocasiones de medida. De manera más concreta y para estimar el grado de acuerdo, tomamos una medida cuantitativa lo suficientemente elocuente, como es el coeficiente retórico de una de las clases, y obtuvimos un coeficiente de correlación de .92 entre las puntuaciones de los dos análisis. A continuación presentamos un cuadro que recoge los pasos fundamentales del procedimiento seguido para establecer el sistema de análisis que presentamos:

Cuadro 2.1 Procedimiento de análisis
### PROCEDIMIENTO PARA ESTABLECER EL SISTEMA DE ANALISIS

#### 1° PASO: ANALISIS SOBRE LAS 36 CLASES

| Primer Análisis | - Se establecen los criterios de análisis unánimes entre los distintos jueces
|                | - Se aislaron los episodios: lo dado, lo nuevo y la evaluación
|                | - Se aislaron las estrategias para llevar a cabo los distintos episodios |
| Segundo Análisis | - Se depuró el sistema de análisis: definición de las categorías.
|                 | - Se comprobó que el sistema de categorías era válido para el análisis de todas las clases, |

#### 2° PASO: SELECCION DE LAS CUATRO CLASES MAS REPRESENTATIVAS DE LA MUESTRA: DOS EXPERTAS Y DOS PRINCIPIANTES

#### 3° PASO: ANALISIS SOBRE LAS 4 CLASES

| Primer Análisis | - Se analizaron las cuatro clases de forma exhaustiva estableciéndose ya las medidas y resultados sobre las cuatro clases. |
| Segundo Análisis | - Se repitió el análisis comprobando que ni el sistema de categorías ni las medidas ni los resultados cambiaron del primer al segundo análisis |

### SISTEMA DE ANALISIS DEL DISCURSO EXPOSITIVO

ÍNDICE
Debemos subrayar que el análisis se centró en la parte discursiva de la lección. Cuando ésta se interrumpe, bien porque el profesor inicia una evaluación de los conocimientos, bien ante una pregunta de los alumnos o por cualquier otro motivo, nos limitamos a consignar esa interrupción, pero sin entrar en el análisis de sus contenidos. El centrarnos en la parte expositiva de las lecciones tiene sus riesgos, como comentaremos en las páginas finales, pero creemos que nos permitirá estudiar los discursos orales como textos, como formas lingüísticas intermedias entre lo típicamente oral y lo típicamente escrito.

También debemos advertir que las lecciones seleccionadas tienen distinta duración. De ahí que al compararlas debamos usar parámetros independientes de la amplitud o extensión. Finalmente, debemos señalar que todas las clases constituyen la introducción a un nuevo tema, siempre de Ciencias Sociales. En este punto, es importante señalar que las explicaciones dependen en gran medida del tipo de contenidos a desarrollar (véase al respecto Leinhart, 1989, 1993), de ahí que limitemos nuestro análisis a este contenido específico.

Sin duda estará en la mente del lector el problema de la generalización de las conclusiones que podamos obtener tras el estudio de las cuatro clases. Al fin y al cabo, ¿qué es lo que representan estas cuatro clases? Si reconsideramos el modo de selección de las clases, la respuesta es que creemos estar comparando buenos ejemplos de clases expositivas (las dos expertas) con otras que no lo son. No es necesario esperar que todas las exposiciones de los profesores expertos sean tan sistemáticas como las que finalmente elegimos; lo importante es que sean buenas clases. Por lo que se refiere a las clases de los profesores principiantes, ya hemos señalado que representan adecuadamente las de los 9 profesores de este estudio y las de otros 20 de otro recientemente concluido.

2. El sistema de análisis

En LO DADO pudimos distinguir seis categorías que sirven para crear un punto de partida común. Tres de ellas, evocación, indagación y reflejo, se refieren a la actualización de los conocimientos relevantes, y las agrupamos en el término CONTEXTO. Mientras que las otras tres tienen que ver, de una o otra manera, con la implicación de los alumnos en una tarea común: dar sentido a lo que se dice, y plantear explícitamente objetivos y roles, que se agrupan en la categoría COMPROMISO

<table>
<thead>
<tr>
<th>Cuadro 2.1: Categorías de la dimensión LO DADO</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1. CONTEXTO</td>
</tr>
<tr>
<td>EVCACION: (EV). La evocación se refiere a las manifestaciones de los profesores en las que se enuncian conocimientos que se consideran conocidos por los alumnos (ej.: como ya visteis el otro día en clase..., como habéis visto muchas veces en la televisión...). La evocación puede ser de conocimientos de la vida extraescolar o de otras actividades académicas, distinción que sin embargo no será tenida en cuenta en los análisis que haremos a continuación.</td>
</tr>
<tr>
<td>INDAGACION (IN). La indagación alude a las manifestaciones de los profesores que exploran explícitamente aquellas ideas ya conocidas por los alumnos sobre el tema que se va a tratar (ej.: ¿qué sabéis de...)</td>
</tr>
</tbody>
</table>

ÍNDICE
REFLEJO (R). El reflejo alude a aquellas manifestaciones en las que el profesor hace notar la idea que él se va haciendo sobre lo que sus alumnos están pensando (ej.: Seguramente muchos de vosotros estáis tan acostumbrados a ver estampas de la Gioconda que apenas podréis imaginar que este cuadro sea tan valioso. Pues veréis...)

2. COMPROMISO

SENTIDO (S). El sentido se refiere a las manifestaciones mediante las cuales el profesor justifica el valor y/o funcionalidad de lo que va a tratarse (ej.: esto es importante para entender...). También en este caso distinguimos un sentido académico de otro extraescolar, si bien no tendremos en cuenta la distinción

OBJETIVOS (O). El objetivo alude a las manifestaciones mediante las que el profesor indica cuáles son sus propósitos con la lección (ej.: me gustaría que al final de la lección fueseis capaces de...)

COMPROMISO (C). El compromiso se refiere a las manifestaciones mediante las cuales el profesor trata de fijar los papeles, actitudes, compromisos mutuos que juzga necesario para la buena marcha de la lección. (ej.: es necesario que me digáis a lo largo de la clase...)

Naturaleza crear un punto de partida común es algo diferente de utilizar cada una de estos recursos. **Lo dado** no es una mera suma de habilidades, ni requiere que todas aparezcan de hecho. De ahí que no debamos confundir ese listado de recursos con lo que es **lo dado** en sí: asegurarse de compartir conocimientos relevantes. Véase más adelante esta distinción cuando hablamos de las medidas empleadas en el estudio.

**FIGURA 2.1.** Categorías para analizar el discurso. Tomado de Sánchez, Rosales, Cañedo y Conde (1991,1992)

Con respecto a la dimensión **LO NUEVO**, que se refiere al desarrollo ordenado (micro, macro y super) de lo que es nuevo y ha de aprenderse, distinguiendo entre ideas, apoyos a las ideas y los enlaces.

Las ideas corresponden a nuestra noción de proposición (se trata de afirmaciones con un significado pleno que permiten un juicio de verdad y...
falsedad). Además, distinguimos en ellas varios niveles de importancia siguiendo el procedimiento creado por Walter Kintsch (1974): si una idea completa o elabora la información expuesta en otra anterior -lo cual se evidencia a través de la repetición de un argumento- ocupa un lugar inferior en la jerarquía respecto de aquélla.

Las ideas de nivel I constituyen las de mayor importancia; mientras que las de nivel II son las que elaboran o completan lo expresado en las ideas de mayor nivel y se consideran, por ello, elaboraciones de aquéllas. Estas ideas de nivel II pueden dar lugar a ulteriores elaboraciones y por tanto a ideas de nivel III, IV, y así sucesivamente. El criterio para establecer la relación jerárquica entre las ideas es, como acabamos de señalar, la repetición argumental (Kintsch, 1974), de tal manera si una idea (a) toma un elemento (argumento) previamente presentado en otra idea anterior (b), se entiende que (a) es una elaboración de (b). Así, por ejemplo:

"La estructura social estaba básicamente apoyada en la familia" (IDEA de nivel I).

"Esta familia se unía a su vez en tribus" (Elaboración de la idea I y por tanto Idea de nivel II)

Los apoyos son ideas carentes de valor informativo, pues se limitan a reiterar contenidos ya expresados: constituyen una repetición literal de ideas previamente enunciadas o proponen un ejemplo simple que apoya esas ideas. Hemos distinguido, por lo tanto, entre ideas en sentido estricto (expresan información nueva) y elementos de apoyo a esas ideas (ejemplos, repeticiones, etc).

Finalmente, consideramos los enlaces que son particulares que sirven para articular expresamente el discurso en sus diversos niveles (micro, macro y super).

Cuadro 2.3. Categorías de la dimensión LO NUEVO

1. IDEAS y APOYOS

IDEAS (I). Son las unidades básicas del significado que constituyen el contenido de la lección. Tal y como se ha señalado constituyen las unidades mínimas de significado que pueden ser verdaderas o falsas. Cuando una IDEA amplía el significado de otra IDEA ya presentada, enlazando con alguno de sus argumentos, decimos que es una ELABORACION de esa IDEA, y se sitúa, por definición, a un nivel inferior respecto de ella, dando lugar a una estructura jerárquica.

APOYOS (A). Alude a las manifestaciones del profesor que enriquecen las ideas pero sin añadir información nueva. Dentro de los apoyos diferenciamos los siguientes: 1) decir la idea con otras palabras (DoP), 2) repetir literalmente el enunciado de una idea (R) o 3) poner un ejemplo simple (Ej). Estas subcategorías (DoP, R y Ej.) en las que agrupamos los apoyos no serán tenidas en cuenta en el presente estudio. Los apoyos, por otro lado, no suponen un salto de nivel en la jerarquía, ya que como reza la definición no introducen contenidos nuevos.

2. ENLACES RETORICOS
SEÑAL DE CONTINUIDAD (SCT). Son señales que nos indican que nos siguen hablando de un mismo tema manteniendo una continuidad temática (ej.: Sigamos ...)

SEÑAL DE TEMA (ST). Alude a aquellas manifestaciones que sirven para marcar que se comienza a hablar de un nuevo tema. (ej.: otro aspecto...)

IDENTIFICACION DE TEMA (IT). Alude a aquellas manifestaciones que no sólo advierten de la introducción de un nuevo tema, sino que lo identifican plenamente. (ej.: Otro aspecto a tratar hace referencia a la economía de... ahora voy a explicar la primera característica que se refiere a la artesanía...).

RETURNO AL ÍNDICE (RI). El retorno al índice corresponde a aquellas manifestaciones que sirven para volver al índice inicial y situar el discurso en relación a él. (ej.: otro tema a tratar que ya lo dejé indicado al comienzo de la clase...).

RECAPITULACIONES (RC). Son aquellas manifestaciones que sirven para remarcar el significado final de lo que se trata de explicar. Suelen estar marcadas por expresiones como; en definitiva, por tanto, etc.). Las recapitulaciones pueden concebirse también como apoyos, puesto que vuelven a referir lo mismo que una idea o ideas ya presentadas, pero en la medida en que sirven para articular el discurso los consideramos también como enlaces.

SEÑAL DE REAGRUPAMIENTO (SR). Son señales que nos indican que ha concluido la exposición de una categoría de contenidos y va a iniciarse otra diferente. (ej.: Hemos visto todas las características del fenómeno, veamos ahora alguna de sus manifestaciones...).

SEÑAL DE SUPERESTRUCTURA (SORG). Alude a aquellas indicaciones que reflejan la organización global de lo tratado y, por tanto, el tipo de relaciones que articularán las distintas ideas: causa, problema/solución, descripción, comparación, secuencia

FIGURA 2.2 . Categorías de lo nuevo.

Finalmente, en la evaluación establecimos dos amplias categorías: Pseudoevaluación: una mera invitación retórica a los alumnos a confirmar que han comprendido. (ej.: ¿Me entendéis? ¿No?); y
Evaluación: que conlleva una indagación específica que garantice que los alumnos han comprendido de hecho lo que se trata de decirles.

Cuadro 3.4 Categorías de la dimensión EVALUACIÓN

PSEUDOEVALUACIÓN (PSDEVL). Alude a una mera invitación retórica a los alumnos a confirmar que han comprendido, (ej.: ¿Me entendéis? ¿No?). En general nadie se siente obligado a contestar estas preguntas.

EVALUACIÓN (EVL). La evaluación en sentido estricto conlleva una pregunta específica mediante la que se puede apreciar si los alumnos han comprendido o no lo que los contenidos expuestos.

Naturalmente el capítulo de la evaluación es mucho más rico de lo que acabamos de insinuar, pero en este trabajo nos limitaremos a constatar sin más interpretación la presencia de estos dos tipos de evaluación.

Cada discurso fue analizado en todas sus expresiones, salvo interrupciones, en estas categorías. Veamos como ilustración del procedimiento seguido el análisis de fragmentos de las explicaciones de los profesores que recogen cada uno de los episodios del discurso: lo dado, lo nuevo y la evaluación.


Lo dado

Ejemplos

Con respecto a lo Dado recogemos el episodio contexto de la clase de un profesor experto. A continuación presentamos un cuadro, donde en la columna de la derecha aparece el texto de las explicaciones del profesor, y en la columna de la izquierda presentamos las categorías de análisis de esas explicaciones (indagaciones, evocaciones y sentido) y algunas explicaciones de cómo se ha realizado el análisis del discurso:

Secuencia del discurso 2.1: LO DADO

<table>
<thead>
<tr>
<th>El profesor hace una indagación</th>
<th>¿Vosotros sabéis que son las compañías multinacionales?</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Como no obtiene respuesta de los alumnos hace una evocación extra que aproxime el tema</td>
<td>seguro estáis familiarizados con el término a través de la prensa, de sindicatos, a través de la televisión</td>
</tr>
<tr>
<td>Vuelve a realizar la indagación después de la aproximación al tema</td>
<td>¿qué es una compañía multinacional (cm a</td>
</tr>
</tbody>
</table>
a través la evocación

Como no ha obtenido confirmación de las indagaciones, sitúa el tema de la explicación a través de una identificación general del mismo

Las características que definen una cm las tenéis ahí a continuación en la página 164, entonces el argumento está dedicado a las características que definen lo que son estas compañías.

Una vez situado el tema, lleva a cabo, de nuevo, la indagación, de forma más directa, dirigiéndose a un alumno en concreto

Bien, ¿alguien se atrevería a decir lo qué son estas compañías? sin mirar eso, ¿Sandra?

Respuesta del alumno

(No se)

Otra indagación dirigida a otro alumno, pero ésta ya es más concreta respecto al contenido

¿Miguel ¿sabrías lo qué son las cm? ¿a qué suena la palabra?

Respuesta del alumno

(Las que están en todo el mundo)

Aquí el profesor hace una evocación intra, retomando la última respuesta del alumno y ampliándola de tal forma que confirma la cadena de indagaciones

las qué están en todo el mundo, por lo menos las que están en muchas naciones, qué es a lo que suena la palabra, la palabra multinacional, suena a que están en muchas naciones.

Para terminar el contexto el profesor realiza una extensa evocación que sitúa el tema de las cm y da sentido diciéndoles porque es importante el tema de las compañías multinacionales

Bueno pues cuando hemos visto que se desarrolla el sistema capitalista, llegamos a un momento, sobre todo, sobre todo, después de la 2ª Guerra Mundial, que van a ser muy importantes para comprender un poco la economía del presente y lo que ocurre a nivel internacional en el presente; se desarrolla un un tipo de empresa que se conocen con el nombre de cm.

Comenzaría la explicación de lo nuevo

La primera característica que define......
Como podemos ver en el análisis del fragmento anterior, las categorías recogen perfectamente las explicaciones del profesor. El fragmento nos ilustra sobre cómo el profesor consigue establecer un punto de partida común con sus alumnos antes de empezar a explicar las ideas nuevas de la lección.

Así pues, vemos como el profesor: 1) confirma los contenidos que son evocados, asegurándose de que son conocidos por sus alumnos y además están activos en su mente, 2) conecta esos conocimientos evocados y compartidos, con lo nuevo, y 3) para conseguir confirmar las evocaciones con sus alumnos y conectar los conocimientos evocados con lo nuevo, lleva a cabo una selección estratégica de la información evocada, ya que si se evocan muchos conocimientos sería imposible compartirlos y conectarlos con la nueva información.

El episodio contexto del profesor experto I muestra los pasos que hemos resumido en el párrafo anterior. Por un lado, la cadena de indagaciones que realiza, cada vez más directas y concretas, le permite obtener respuestas de sus alumnos sobre los contenidos que están activos (confirma) y por otro la través de las evocaciones de conocimientos seleccionados estratégicamente, se va apropiando de las palabras del alumno hasta que consigue conectarlas con la explicación de las ideas nuevas.

Contrasejemplos

De nuestro análisis también hemos extraído una serie de "errores" en la realización de este episodio que podrían servir de contrasejemplos de lo que sería la realización de un contexto. Más que errores, deberíamos decir que son formas de explicar que no llegan a conseguir los objetivos pretendidos: compartir, confirmar y conectar los conocimientos. Así, en las clases analizadas nos hemos encontrado con un error frecuente, que hemos llamado las contextualizaciones egocéntricas. Son contextualizaciones dirigidas más al propio profesor que a los alumnos. En las contextualizaciones egocéntricas, las evocaciones son tan amplias que se confunden con la explicación de ideas nuevas; cuando ocurre esto, por definición, las evocaciones proponen más contenidos de los que los alumnos conocen, con lo que se produce una lesión del compromiso entre lo nuevo y lo dado. No hay señales que ayuden a categorizar que es lo nuevo y que es lo viejo. En definitiva, ni se consiguen confirmar los conocimientos evocados ni conectarlos con las ideas nuevas que se van a explicar.

Así, por ejemplo, si en el contexto anterior del profesor experto II, veíamos como va utilizando las indagaciones y evocaciones hasta que se asegura que está en el mismo punto que sus alumnos; en un contexto egocéntrico, las evocaciones e indagaciones se hacen sin asegurarse que los conocimientos previos necesarios para conectar con lo nuevo, están realmente activos en la mente del alumno. En el siguiente cuadro aparece el contexto de la clase de un profesor principiante que ilustra este tipo de contexto:

Secuencia discursiva 2.2: Contraeexample de LO DADO

| Este sería un ejemplo de contexto donde errores más comunes de este episodio. El profesor inicia la evocando los contenidos | Hola, buenos días a todos, aparecen seguímos con la clase de enzimas. Antes de, de empezar vamos a hacer una breve |

ÍNDICE
explicados en la clase anterior, pero evoca tal cantidad de ideas sin pararse a confirmar ninguna con indagaciones a los alumnos que parece que está actualizando contenidos, exclusivamente para él. De ahí, que sea un contexto egocéntrico. Todo el contexto se convierte en una extensa evocación de conocimientos sobre las enzimas, sin una selección estratégica de las ideas que se evocan.

introducción, bueno, recordar un poco de lo que hablamos el otro día. Quedamos en que los enzimas actuaban en condiciones suaves. Es decir, a una temperatura de 37 grados, una atmósfera de presión y, y a un pH, a un pH fisiológico de 7’2, 7’3. Mientras para que..., un ejemplo, os voy a poner un para contraponerlo. Para formar reacción química, las condiciones para hacerlo serían de una temperatura de unos 3000 grados Kelvin y unas 900 atmósferas de presión, que en los seres vivos, estas condiciones no son tan drásticas y hacen falta. Simplemente, con una enzima y las condiciones que dije antes: 37 grados y una atmósfera de presión, se formaría, y bueno claro la enzima, se formaría, la enzima podría ser una nitrogenasa.

mientras no

Para terminar con la ejemplificación de lo dado, si establecemos una comparación entre el contexto realizado por el profesor experto y el contexto egocéntrico del profesor principiante. Desde nuestro análisis, podríamos decir que el primer contexto, el experto lleva a cabo una primera indagación (¿Vosotros sabéis que son las CM?) que va desarrollándola a través de preguntas más concretas y a distintos alumnos hasta que recibe una respuesta satisfactoria (Las que están en todo el mundo) y es a partir de esta respuesta del alumno, cuando completa lo dado con una evocación y dando sentido a los conocimientos nuevos (Las que están en todo el mundo, por lo menos las que... Bueno, pues cuando...) El contexto del profesor principiante, por el contrario, comienza llevando a cabo una extensa evocación de ideas (Quedamos el otro día que las enzimas...) que continua a lo largo de todo el episodio contexto, sin ninguna interrupción en su discurso para incluir las palabras del alumno.

Lo nuevo

Ejemplos

Para ilustrar el episodio de lo nuevo hemos elegido un fragmento del desarrollo de las ideas de la clase del profesor experto I, en el que aparecen la mayor parte de las categorías que definen este episodio: las ideas y los apoyos por un lado y los enlaces retóricos por otro. En el cuadro siguiente aparece el ejemplo del análisis:
El profesor hace un retorno
al índice, Indicando los temas
que se han tratado hasta el momento

Entonces he explicado ya, ya está
justificado porque vamos a estudiar
el Feudalismo, cómo ha aparecido el
Feudalismo, cuáles han sido sus
orígenes hasta dónde ha durado,

A continuación, hace una
identificación del tema
que va a explicar, y lo sitúa en
relación a los contenidos que
va ha explicar

pero me quedaría por explicar en
que consiste el Feudalismo. Yo
diría tres cuestiones: desde el
punto de vista económico, factores
que caracterizan el sistema feudal

Identifica el tema

Primero desde el punto de vista
económico

La idea de primer nivel del
tema identificado

es una economía Rural

Repite la idea de primer nivel

Rural, elemental,

El profesor hace una elaboración
de la idea primer nivel y la encabeza
con una señal de organización
(lo subrayado), por tanto sería
una idea de segundo nivel

¿por qué? porque han huido,la
gente ha escapado de la ciudad al
campo,

Después de la elaboración anterior
hace un apoyo recapitulación

de la idea principal

luego va a ser una economía
fundamentalmente campesina,

Hace otra elaboración de la idea
principal diciendo cuál es la base de
la economía rural del feudalismo,
por tanto esto sería otra idea
de segundo nivel, y la parte
subrayada está ando sentido a
la elaboración

Tenéis una economía
rural basada en un mecanismo
en un sistema, que sí me
interesa que lo conozcais y que lo
comprendais y que lo entendáis
muy bien, que es lo que
denominamos el Gran Dominio,

Repite la elaboración anterior,
tanto, sería un apoyo a la idea
de segundo nivel

una economía rural basada en por
el gran dominio,

A través de esta identificación
de tema, el profesor está indicando
que lo que va explicar a continuación
versará sobre el gran dominio,
Por tanto las ideas siguientes de su
explicación serán ya de tercer nivel,
porque son elaboraciones
de una idea de segundo nivel

Como podemos ver la secuencia anterior del desarrollo de las ideas, se inicia con una señal retórica de retorno al índice (RI) que sitúa el tema nuevo a explicar en relación a lo ya explicado. Después, el profesor realiza una señalización explícita del tema que comenzará a explicar, a través de una identificación de tema (IT). A continuación formula la idea de primer nivel (I), la apoya con una repetición (REP), la elabora con una idea de segundo nivel y después la recapitula (REC), para continuar con la identificación y la formulación de otra idea de primer nivel. Por tanto la secuencia seguida por el profesor es: 1) señalar la ideas (IT), 2) formular la idea (I), 3) apoyarla (APO), 4) elaborarla (ELB) y 5) recapitarla.(REC). Cuando se han desarrollado a lo largo de la explicación varias secuencias como la anterior, en las cuales ya se han presentado tres o más ideas de primer nivel el profesor realiza una evaluación de lo explicado a los alumnos.

Contrasejemplos

Recapitulaciones inferenciales

Al igual que hemos hecho cuando hemos mostrado el análisis de lo dado, en el episodio del desarrollo de las ideas también nos hemos encontrado con una serie de errores que caracterizan también, las explicaciones de los profesores. Así, por ejemplo, respecto a las recapitulaciones, (un recurso que sirve al profesor como señal para indicar que un tema acaba, y apoyo a la idea o ideas de ese tema), nos hemos encontrado con un tipo, que atendiendo a sus características erróneas, las hemos llamado las recapitulaciones inferenciales.. Este tipo de recapitulaciones presentan dos propiedades, que les hacen perder su función dentro de la explicación. Por un lado, aparecen en el discurso a gran distancia de las ideas que recapitan, es decir, cuando el profesor realiza la recapitulación las ideas que recoge en ella, quedan ya muy atrás en la secuencia explicativa seguida por éste. Y por otro lado, el contenido de la recapitulación no sólo recoge las ideas que recapita, sino que además añade información nueva, convirtiéndose la recapitulación en una elaboración de las ideas recapituladas.

Para ilustrar mejor en que consiste una recapitulación "inferencial", veamos la siguiente recapitulación de una clase de historia sobre la política de Hitler cuando llegó al poder, de un profesor principiante:

"Como veis va tomando medidas, primero tendentes a conseguir su plena soberanía, su pleno control sobre su territorio y después a rehacer el ejército."

Esta recapitulación, recapitula dos ideas de segundo nivel, concretamente las ideas que en el discurso aparecen formuladas de la siguiente manera. La primera sería "Hitler en 1934, va a empezar a desarrollar su política expansionista, y la segunda idea recapitulada sería "Segundo paso: hay que reconstruir el ejército". Por qué la recapitulación anterior es una recapitulación inferencial, porque presenta los dos problemas que definen este tipo de recapitulaciones. El primero, que será más evidente al lector, la recapitulación añade información nueva a las
ideas recapituladas y el segundo, la recapitulación es realizada en el discurso en un momento muy posterior a haber sido desarrolladas las ideas.

Con respecto al primer problema, se puede ver que la recapitulación introducen un contenido nuevo a la idea primera, no es lo mismo desarrollar una política expansionista tal como dice la idea formulada en su momento en la explicación, que conseguir la plena soberanía, como añade la recapitulación. Esto ocurre cuando las recapitulaciones no recogen la idea con el mismo sentido argumental o de contenido que fue explicada, es decir, se comienzan realizando lo que es una recapitulación pero al final se añade información nueva a la idea que se pretendía recapitular. Además, y esto tienen que ver ya con el segundo problema que señalábamos, las ideas recapituladas están ya muy lejos en la explicación, en el momento en el que se realiza la recapitulación. En el ejemplo anterior, y aunque no se constituye este hecho a través del texto del discurso que recoge el ejemplo, entre la presentación de las ideas y la realización de la recapitulación transcurre un episodio de la clase muy extenso. Así, se presentan tres ideas de segundo nivel, cinco ideas de tercer nivel, cuatro apoyos a las ideas y dos evocaciones, así la distancia entre la recapitulación y las ideas recapituladas es tal, que es normal que se pierda el objetivo de la recapitulación: el profesor añade información nueva a la recapitulación y a los alumnos le queda tan lejos la información que actualiza la recapitulación, que es imposible que les sirva de apoyo o de señal de organización del discurso.

Los errores que ilustraremos a continuación: las bajadas de nivel sin frenos, rupturas temáticas y el efecto zoom, tienen que ver cada uno de ellos, con distintas formas de presentar las ideas por parte del profesor, que llevan a la falta de estructuración del discurso tanto a nivel micro, como macroestructural.

**Bajadas de nivel sin frenos**

A lo largo del análisis de las explicaciones de los profesores, otro error que hemos constatado es: las bajadas de nivel sin frenos. Esto ocurre cuando la exposición de las ideas se produce a tal velocidad, que en un momento dado ya se han explicado un gran número de ideas nuevas a distintos niveles de importancia sin que hayan aparecido las señales retóricas necesarias que sitúen esas ideas dentro de la estructura global de la explicación. Se produce así una ruptura temática y de la jerarquía de las ideas, así como una pérdida del referente de las ideas que se están explicando. Veamos el siguiente fragmento de la clase de un profesor principiante, en el cual comienza a explicar cómo empezó la guerra de Troya:

*Buena pues la guerra de Troya cuenta Homero que se inició porque había un concurso de belleza entre diosas, entonces en ese concurso participaba Atroditas pero como no era la más guapa, fijas la cosa esta como se suele decir, pues tuvo que sobornar a Paris.*

*Paris era el príncipe de Troya, cuenta que le sobornó porque Paris estaba enamorado de Helena, Helena era la princesa de Esparta, pero Helena estaba casada y qué pasaba, pues que no podía enamorarse de una casada, ¿no?, entonces Atroditas le dijo que si la votaba a ella consentiría que los dos se unieran...*

El primer párrafo el profesor lo inicia presentando una idea de primer nivel, *La guerra de Troya se inició porque había un concurso de belleza entre diosas, y a partir de ella, va bajando de nivel de importancia en la jerarquía, hasta que...*
termina el párrafo con una idea de cuarto nivel, *Tuvo que sobornar a Paris*. En el segundo párrafo el profesor lo inicia elaborando la idea anterior de cuarto nivel, *Paris era el príncipe de Troya*, que es una idea de quinto nivel, y después vuelve a elaborar la idea del soborno de Afrodita a Paris diciendo que estaba enamorado de Helena, que está estaba casada...etc de tal forma que aparecen ideas hasta de sexto nivel. Llegados a este punto, en la bajada de nivel, el alumno ya no sabe si es Afrodita la que estaba enamorada de Paris y Helena la que le hacía el soborno, o bien es al contrario. Es tal el número de ideas y las bajadas de nivel de las mismas, que aparecen en una secuencia minima del discurso, que se origina una perdida del referente de la mismas, de tal forma que el oyente ya no es capaz de establecer qué ideas son más importantes que otras o mejor dicho que ideas explican mejor la guerra de Troya. Repárese en que el párrafo presentado sólo ilustra un pequeña secuencia de la bajada de nivel sin frenos, dentro de la totalidad de la lección, pero a medida que se va ampliando la secuencia discursiva, las consecuencias de éste error van aumentando progresivamente.

**Rupturas temáticas**

Veamos a continuación otro fragmento de un discurso de un profesor principiante sobre la filosofía de Kant, que ilustra fielmente, el error que tiene que ver con el hecho de las rupturas temáticas en el discurso.

*Hasta entonces teníamos el sujeto y aquí el objeto, entre esto estaba el puente, el problema del puente de Descartes, sabés lo que es ¿no?, hay una línea que une el sujeto y el objeto (Hace un gráfico en la pizarra sobre eso), pero son dos cosas absolutamente separadas, entonces todo esto ocurre hasta Kant.*

*En diferentes formas está el racionalismo y el empirismo. El racionalismo es que la razón organiza todo en esa cuerda; el empirismo es que partimos siempre de la experiencia, la experiencia es la que nos dice de alguna forma cómo nosotros tenemos que actuar, ¿no?*

*Bueno pues el sujeto, es un sujeto pasivo que recibe el destello del objeto, por decirlo de alguna manera, y el objeto esta formado y también pasivo, ¿no?, es decir está estructurado con una serie de formas, este objeto tiene una serie de elementos, que son para las cualidades primarias y secundarias, todo esto que habéis visto en el racionalismo.*

*Y el sujeto tiene una mente, entonces con Kant aquí está el conocimiento....*

En el fragmento anterior aparecen cuatro párrafos diferenciados, el paso de un párrafo a otro constituye una ruptura temática. En el primer párrafo, aparece una idea de primer nivel (*Hasta entonces teníamos el sujeto y aquí el objeto.*) con sus elaboraciones y elaboraciones de las elaboraciones, es decir aparecen ideas hasta de tercer nivel, y el párrafo nos habla (macroproposición) del problema del puente de Descartes como introducción a la filosofía de Kant. Pasamos al segundo párrafo, y el profesor lo inicia con otra idea de primer nivel (*En diferentes formas está el racionalismo y el empirismo*) de un tema distinto al que se podía esperar según lo explicado en el primer párrafo. Aquí se produce la primera ruptura temática del discurso. En el segundo párrafo el profesor explica algunas diferencias entre racionalismo y empirismo sin marcar o señalar de
alguna manera el cambio de tema del primer al segundo párrafo. Si continuamos con este análisis, podemos ver que el paso del segundo párrafo al tercero constituye la segunda ruptura temática. Así, en el segundo párrafo el profesor nos habla de empirismo y racionalismo, en el tercero vuelve a retomar el tema del párrafo primero (Bueno pues el sujeto, es un sujeto pasivo) elaborando la idea del sujeto en Descartes sin marcar este salto a los alumnos. El párrafo tercero ya no habla de empirismo sino que nos habla de rol del sujeto y de los elementos del objeto en Descartes, sin introducir ningún tipo de señal (identificaciones de tema, señales de tema...) entre las distintos temas. Lo mismo ocurre al pasar del tercer párrafo al cuarto, donde se vuelve a producir una ruptura temática en el discurso. Así, pasa del tema "El problema del puente en Descartes", al tema del "El empirismo y el racionalismo", una y otra vez sin utilizar ningún recurso para advertirlo. En definitiva, en el fragmento anterior el profesor en cada párrafo, inicia un tema y lo elabora manteniendo la progresión temática entre las ideas del mismo, pero no es capaz de señalar los cambios de tema de párrafo a párrafo, produciéndose las rupturas temáticas señaladas y por tanto la falta de estructuración del discurso a nivel macroestructural.

**Efecto Zoom**

En nuestro análisis, nos hemos encontrado que aparecen ideas de mayor importancia en niveles inferiores según el análisis lineal que seguimos. Esas ideas no se pueden subir de nivel porque en la estructura de la clase no aparecen las señalizaciones (RI, metarretórica, sentido, más apoyadas etc...) que nos permitan hacerlo. Es decir, aparecen ideas que están en el tercer nivel que deberían estar en el primero por su importancia dentro de los contenidos explicados, pero no hay nada que nos permita subirlas, no aparece el efecto Zoom. El efecto zoom consiste en resaltar ideas importantes a través de señales retóricas, apoyos, recapitulaciones, de tal forma que permitan que ideas que aparecen según el análisis lineal a niveles inferiores puedan considerarse de mayor nivel. Consideraremos el siguiente fragmento del desarrollo de las ideas de la clase de un profesor principiante sobre el tema de la intervención sociocultural:

En esta primera fase el modelo tiende a la identificación de los elementos constitutivos del territorio, lo que se hace aquí es como una especie de análisis sociológico donde se van recogiendo todos los elementos básicos que permiten una mejor implementación del proyecto.

En esta fase existen cuatro variables que debemos identificar y cada una de estas variables tiene unos recursos metodológicos. Las variables, una de ellas sería la población y/o la comunidad, esta sería el componente humano que está asentado en el territorio como indicadores que tenéis de esta variable tendríamos el crecimiento por donde deberíamos analizar las tasas demográficas y los datos de la población.

Otro indicador sería la estructura de edades, donde analizaremos los tramos de edad y generacionales.

Como tercer indicador el nivel educacional y aquí contrastaremos las tasas de corrección en nivel cultural y como último indicador la estructura socioprofesional.

En este fragmento, en el que el profesor está explicando una de las fases del modelo de intervención sociocultural, podemos ver que aparecen ideas de primer nivel, elaboraciones de estas ideas por tanto ideas de segundo nivel, a su vez elaboraciones de estas ideas de segundo nivel por tanto de tercer nivel y hasta
ideas de cuarto nivel. El análisis lineal del discurso, realizando el encadenamiento argumental para establecer la jerarquía de las ideas, nos lleva a hacer un análisis de las ideas donde todas ellas tienen distintos niveles de importancia dentro de la jerarquía, pero podría decirse que que esos distintos niveles de importancia no están marcados según las señales retóricas, los apoyos y las recapitulaciones, que reciben las distintas ideas. Es decir, en el fragmento anterior del discurso no aparece ninguna idea especialmente apoyada y señalada que nos indique que es más importante a nivel jerárquico y argumental que otra. Así por ejemplo, la idea "En esta primera fase del modelo tiende a la identificación de los elementos constitutivos del territorio," que sería una idea de primer nivel dentro del fragmento anterior, recibe el mismo tratamiento por parte del profesor, respecto a como es señalada y apoyada que la idea "Otro indicador sería la estructura de edades," que sería ya una idea de tercer nivel. Por tanto, a lo largo de la explicación de todo un tema, este fenómeno se puede ir repitiendo y agravando, de tal manera que aunque el profesor vaya estableciendo la jerarquía de las ideas a través de la repetición argumental, si no resalta las ideas importantes, puede ocurrir que esa jerarquía quede anulada, o lo que es lo mismo que se pierda la macroestructura del discurso.

En definitiva el efecto zoom, nos permitiría resaltar la macroestructura del discurso, de tal manera que a través de apoyos, señales y otros recursos, las ideas de mayor importancia, pudieran colocarse en primer nivel aunque la repetición argumental, lo hubiera llevado al profesor a colocarla en un nivel inferior. Así, una idea que aparece en tercer nivel, según la jerarquía de las ideas, podría ser destacada (efecto zoom) y considerada de primer nivel porque la estructura de contenidos o la estructura argumental del discurso (Nystrand 1987) así lo exigiera.

Para terminar con la ilustración del análisis de lo nuevo, y a modo de recapitulación, podríamos decir que cuando se produzcan en el discurso errores como las bajadas de nivel sin frenos, las secuencias de rupturas o incluso el efecto Zoom, un principio a seguir sería "si te pierdes en la exposición de las ideas vuelve atrás y recapitula". Sí se ha llegado a un punto en la explicación, donde se ha producido la exposición de un gran número de ideas a distintos niveles de importancia y además con rupturas temáticas, retoma la explicación indicando donde estás. La utilización de las distintas señales y recapitulaciones de las ideas que se consideren más importantes, ayudará a continuar la explicación, habiéndose restaurado la estructuración del discurso que había sido pérdida.

La evaluación

Ejemplos

La evaluación es otro de los episodios que aparecen diferenciados en nuestro análisis (Rosales, en preparación), a continuación presentamos un fragmento de la clase del profesor experto II, donde aparecen las dos categorías que definen este episodio: la pseudoevaluación y la evaluación

Secuencia discursiva 2.4: LA EVALUACION

El profesor pregunta a los alumnos ¿Entendemos?, pero sin esperar respuesta,
pseudoevaluación ya que va a realizar una pregunta más directa

Ahora hace la evaluación, pregunta a un alumno en concreto sobre una idea ya explicada

Entonces segunda característica que define una cm, Sandra ¿sabrías y decirlo?

Respuesta del alumno (si, que no reparan en costes, van a utilizar una tecnología, una tecnología para sacar el producto al mercado la más cara, vamos invierten lo máximo)

Retorna parte de la respuesta del alumno y hace la evaluación de otra idea

Invieren lo máximo, y ¿cuál es la estrategia suya para sacar el dinero?

Intento de respuesta del alumno (el 10% es... vamos a ver como lo digo...)

¿El 10% del montón global que hay invertir de dónde procede?

Como el alumno ha tenido dificultad en que responder evalúa la misma idea que la anterior evaluación, pero reformulando la pregunta para facilitar la respuesta del alumno

¿El 10% del montón global que hay invertir de dónde procede?

Respuesta correcta del alumno (procede de la multinacional)

El 90% restante ¿dónde lo busca?

Evaluación de otra idea

¿El resto? donde están, vamos donde tienen la multinacional

Respuesta correcta del alumno

¿El resto? donde están, vamos donde tienen la multinacional

Reformulación y confirmación de la respuesta del alumno y fin de la evaluaciones

Donde se va ubicar la multinacional, ahorro local ¿eh?

Como podemos ver en la secuencia discursiva anterior, la evaluación que realiza el profesor va dirigida a ideas concretas y específicas. El profesor formula las preguntas partiendo de las respuestas que recibe del alumno y las reformula hasta obtener la respuesta esperada. La evaluación finaliza cuando el profesor se asegura que sus alumnos han incorporado las ideas nuevas, y por tanto sabe que lo nuevo ha pasado a formar parte de lo dado. Estas secuencias de evaluación, en los profesores principiantes pasan a convertirse en una lista de preguntas de este tipo: ¿has entendido esto? ¿estás? o del tipo ¿hasta aquí entendido? pues seguímos adelante. Se puede apreciar una gran diferencia, entre la secuencia anterior de evaluación. Y el terminar la explicación de una idea con sus elaboraciones y apoyos correspondientes con una simple pregunta de ¿entendido?.

En definitiva, esperamos que la serie de ejemplos sobre como se lleva a cabo cada uno de los episodios del análisis del discurso y así como los contraejemplos sobre los mismos, proporcionen al lector una visión aproximativa a lo que puede ser
una explicación de contenidos conceptuales en clase. Esperamos, además, que haya quedado claro que la utilización de las categorías de forma aislada, sin una meta que las defina y oriente no es el fin que se debe pretender, sino que son los objetivos que se planteen en cada episodio los que nos llevan a diferenciar que medios (categorías) tenemos disponibles para alcanzarlos. En otras palabras, no todas las evocaciones sirven, sino sólo aquellas que nos ayuden a establecer el punto de partida con los alumnos, no todas las recapitulaciones sirven, sino aquellas que sitúen el discurso y lo apoyen en relación a las ideas recapituladas.

Para finalizar con los ejemplos que ilustran el sistema de categorías utilizado para analizar las explicaciones de los profesores, presentamos el análisis de una secuencia completa de uno de los discursos de nuestro estudio. En cuadro se recoge exclusivamente la categoría que define el texto del discurso, ya sin explicaciones sobre como se deciden unas u otras, tal y como aparece presentado en nuestros análisis finales:

**Secuencia discursiva 2.5: Análisis global.**

<table>
<thead>
<tr>
<th>CATEGORIAS DE ANALISIS</th>
<th>TEXTO DEL DISCURSO</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Evocación de conocimientos (EV)</td>
<td>Ahora tenemos un concepto quizá de bárbaros como hombre destructor, (pero.)</td>
</tr>
<tr>
<td>Sentido (S)</td>
<td>hay que conocer también como eran..., un poquito su estructura social</td>
</tr>
<tr>
<td>Identificación del Tema (IT)</td>
<td>¿Cuál era su estructura social? ¿cómo era la sociedad? Bien...,</td>
</tr>
<tr>
<td>IDEA 3 (I3)</td>
<td>la estructura social de este pueblo estaba básicamente apoyada en la familia</td>
</tr>
<tr>
<td>Apoyos (DoP) a la (I3): (AI3)</td>
<td>luego la familia era el núcleo, la clave, la unidad familiar era la clave de su estructura social.</td>
</tr>
<tr>
<td>Elaboración de IDEA 3: Idea 3 (1):</td>
<td>Esta familia se unía a su vez en tribus;</td>
</tr>
<tr>
<td>Elabor de la idea 3 (1): Idea 3 1(1)</td>
<td>de ahí no pasaba la tribu,</td>
</tr>
<tr>
<td>Apoyo (DoP) de Idea 3 1(1)</td>
<td>la unión de las tribus formaba por así decirlo la máxima institución política</td>
</tr>
<tr>
<td>Recapitulación de la IDEA 3 ; (RC I3)</td>
<td>(Luego) Desde el punto de vista social la familia es el</td>
</tr>
</tbody>
</table>

ÍNDICE
Identificación de tema

IDEA 4

Apoyo (Dop) a la IDEA 4

Pseudoevaluación
Identificación de tema

Desde el punto de vista económico

eran eminentemente ganaderos,
eran un pueblo, eran unos pueblos fundamentalmente dedicados a la ganadería

¿Está?.

Desde el punto de vista cultural ...........

4. Resumen,

En este capítulo hemos presentado el procedimiento seguido para la obtención de nuestro sistema de análisis del discurso, el sistema de análisis y una ejemplificación extensa de como se han categorizado los discursos de los profesores de nuestro estudio.

El sistema de análisis refleja el planteamiento de considerar las explicaciones de los profesores desde un triple eje: la compresión del discurso como un acto de comunicación intermedio entre monólogo y diálogo y desde la experiencia de aprendizaje que supone la transmisión, a través del lenguaje oral, de conocimientos que deben ser asimilados por los alumnos. Desde este marco, se constituye el sistema de categorías que presenta tres dimensiones:

*Lo dado:* que incluye la realización de un contexto cognitivo a través de elementos facilitadores como son las evocaciones, indagaciones y reflejos y el compromiso de aprendizaje, en el que se establecen objetivos de la tarea, se da sentido justificando la funcionalidad de los conocimientos a enseñar-aprender y por último se establece el compromiso entre profesor y alumno para la buena marcha de la explicación.

*Lo nuevo:* que recoge las categorías que tienen que ver con la explicación de lo que constituye información nueva a aprender. Esta dimensión incluye las ideas en sentido estricto, los apoyos a las ideas y los enlaces retóricos. Elementos que proporcionan al discurso una coherencia a nivel micro, macro y superestructural.

*Y la evaluación,* que permite asegurar en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que la información que en un principio era nueva y relevante, se convierte en conocida para los aprendices. El puente entre lo dado, y lo nuevo, que se establece a través de pseudoevaluaciones y evaluaciones directas del profesor a los alumnos.
Por otro lado, además, hemos hecho referencia a la ejemplificación de los tres episodios del discurso, a través de la categorización de las explicaciones de los profesores en nuestro sistema de análisis. Hemos ilustrado la realización de un contexto a través de las categorías que conforman este episodio, así como también hemos presentado contraejemplos de los errores más comunes del mismo: las contextualizaciones egocéntricas.

La ejemplificación de lo nuevo, también, a través de la categorización de las explicaciones de los profesores, además de sus errores más comunes: contextualizaciones inferenciales, bajadas de nivel sin freno y las rupturas temáticas y por último lo que hemos llamado el efecto zoom.

Y por último, la presentación de una evaluación de un profesor experto, que refleja la utilización estratégica de los recursos disponibles para este episodio, de tal forma que se cumple el objetivo del mismo: asegurarse que los alumnos han incorporado la información nueva.
CAPÍTULO IV

El discurso expositivo: una comparación entre profesores expertos y principiantes

Operando con el sistema de análisis anteriormente expuesto, hemos llevado a cabo una serie de trabajos sobre las explicaciones verbales o discurcos expositivos de los profesores de diferentes niveles educativos: primaria, secundaria, universidad; y también esas otras explicaciones verbales que constituyen los textos escritos de carácter divulgativo. En todos esos casos hemos intentado comparar discursos y textos con una calidad contrastada (expertos) con otros que podíamos considerar sin ningún género de dudas como propios de docentes principiantes.

Es notorio que hemos elegido los niveles educativos señalados con la intención de que en ellos se despliegue ante nuestros ojos el proceso de interiorización con el que especulamos en el primer capítulo. Así, esperamos que las clases de primaria sean más cercanas a una conversación cotidiana, mientras que las clases de secundaria contengan elementos tanto de una conversación como de un texto, esto es, de una conversación abierta y de una conversación encubierta. Desgraciadamente los datos de las explicaciones de primaria no han sido suficientemente estudiados, aunque los datos provisionales nos permiten al menos consignar algunos apuntes que nos parecen relevantes. El estudio de las clases de secundaria, por el contrario, sí ha concluido y lo ofrecemos por entero.

1. Las explicaciones verbales de primaria

Respecto de las clases de los profesores de primaria (4º y 5º de EGB), debemos señalar que sólo contamos con el análisis de las de 20 profesores principiantes (Loureiro en preparación). Según los análisis iniciales nos encontramos ante clases muy próximas a una conversación dirigida (entrevista) con la estructura IRE preguntas-respuesta-evaluación.

Ahora bien, cuando analizamos, según el procedimiento anteriormente descrito, los contenidos o ideas desarrollados a través de esa secuencia de interacciones cara a cara, apenas pudimos encontrar un texto, al menos si entendemos por tal un conjunto de ideas articuladas y coherentes. Debemos matizar, que en la mayor parte de los casos las ideas se relacionaban linealmente entre sí, pero era muy difícil atribuir a ese conjunto de ideas entrelazadas un significado global (macroestructura). Tampoco pudimos apreciar que se marcara con claridad de
qué se iba hablando en cada momento ni qué relaciones había entre cada una de las ideas que emergían en el proceso.

Carecemos en el momento de redactar estas líneas de los datos de profesores expertos de estos niveles, pero no es difícil imaginar cómo respetando el formato de una conversación-entrevista pueden llegar a elaborar un texto. Bastaría para ello con que el profesor conserve las ideas que van surgiendo, haciendo presentes las relaciones entre ellas. Tendríamos así, si se confirmara como creemos esta hipótesis, una comunicación directa dialógica que crea un texto, mientras que en el caso de los profesores principiantes de primaria observamos más bien una conversación sin texto.

Supongamos, para clarificar esta noción, las siguientes secuencias IREs (interrogación, respuesta y evaluación), a través de las que un profesor desarrolla su explicación. En estas secuencias, el profesor formula una cuestión a sus alumnos (interrogación), a las que éstos deben dar respuesta, respuesta que será valorada (aceptándola, redefiniéndola, o cuestionándola) por el profesor en un tercer momento de la secuencia (evaluación), lo que puede dar inicio a una nueva serie IRE.

<table>
<thead>
<tr>
<th>PROFESOR</th>
<th>ALUMNO</th>
</tr>
</thead>
</table>
| (1) Interrogación  
¿Quién recuerda haber visto este tipo de arcos de media punta en las ventanas? | (2) Respuesta  
La catedral vieja |
| (3) Evaluación  
Sí, efectivamente, la catedral tiene esos arcos en las ventanas del ábside | |
| (4) Interrogación  
¿Habéis visto otro tipo de ventanas? | (5) Respuesta  
Sí, en aguja.... |
| (6) Evaluación  
Muy bien. También hay edificios cuyas ventanas están enmarcadas con arcos en forma de ojiva. | |
| (7) Interrogación  
¿Recordáis alguno? A ver... ¿Recordáis algún edificio que tenga ese tipo de arcos en ojiva? | (8) Respuesta  
...... |
| (9) Evaluación.  
Muy bien. Así es | (10) Interrogación  
¿Alguien podría decírmelo si ha observado otras diferencias entre las dos catedrales? | (11) Respuesta  
Que es más alta y grande |

ÍNDICE
Evaluación
Sí, la catedral nueva es más alta
y luminosa que la catedral vieja.

Es notorio que esta secuencia es en la práctica interminable y puede ir generando un número también ilimitado de ideas. De ahí que resulte concebible que el profesor intercale un turno expresamente dedicado a integrar las distintas ideas consideradas. Así tras, (12) el profesor podría agregar lo siguiente:

Prestad atención. Hemos visto que las dos catedrales difieren en varios aspectos. Los arcos de las ventanas son diferentes: de medio punto, la catedral vieja, y en aguja la nueva. También hemos visto que el tamaño es mayor en la catedral nueva, y que esta es más alta y luminosa que la vieja.

Este turno recapitulatorio es por definición más amplio que los anteriores y, lo que es de mayor importancia, permite configurar un texto coherente, en el que se integran las diferentes ideas suscitadas en el transcurso de los diferentes IREs. Obsérvese que ese turno posee un alto grado de articulación y coherencia, con un esquema superestructural muy claro: la comparación de los dos edificios,

"Hemos visto que las dos catedrales difieren en varios aspectos"

y también el conjunto de ideas (macroestructura) que da sentido y unidad a cuanto se ha dicho (microestructura) a lo largo de las distintas secuencias IREs recapituladas. Obsérvese que en esta recapitulación se han seleccionado las ideas más revelantes de cuanto ha sido expresado en los distintos momentos de la conversación.

Podemos observar también que el turno recapitulatorio supone una contribución más extensa respecto de las que constituyen los turnos normales. Podríamos en este sentido imaginarnos que en el formato conversacional de las clases de primaria hubiera un momento en el que el turno del profesor se hiciera cada vez más extenso. Esa ampliación no sería, obviamente, un capricho de la naturaleza ni tampoco un signo del poder social del profesor; sino que dependería de las mismas reglas que estamos considerando y que nos obligan no sólo a ser relevantes, sino también a ofrecer coherencia. La cuestión es que esa ampliación del turno del profesor se haga sin vulnerar los principios que regulan la comunicación y su manifestación más elemental: la conversación. Algo que esperábamos encontrar en las lecciones del siguiente nivel educativo: las clases de secundaria.

2. Las clases de secundaria

Las clases de profesores de secundaria fueron también analizadas con el sistema de análisis que hemos descrito. De entre esas clases, seleccionamos dos lecciones representativas de los profesores principiantes y otras dos, las más comprensibles, de profesores expertos. De esta manera intentábamos contrastar
dos clases típicas de profesores principiantes y dos buenos ejemplos de clases expertas. Los resultados han sido expuestos en diversos trabajos (Véase Sánchez, Rosales, Cañedo y Collino, 1991,1992 y en prensa), por lo que nos ceñiremos a los aspectos más relevantes que tienen relación con lo que sigue.

2.1. Muestra

Los sujetos que participaron en este estudio fueron 9 profesores con experiencia docente superior a tres años y no superior a 10 años, y otros 9 profesores que estaban iniciando su formación. La mayor parte de estos profesores eran de Formación Profesional (n = 13) y una minoría de la segunda etapa de EGB (n = 5).

De cada uno de los 18 profesores se grabaron en video dos clases, que posteriormente fueron transcritas y analizadas.

2.2. Medidas

2.2.1. LO DADO

Para valorar la calidad de lo dado hemos tenido en cuenta dos indicadores. El primero valora en qué medida se crea un punto de partida común antes de iniciar el desarrollo de las ideas; es lo que denominaremos calidad del episodio contexto. El segundo indicador consiste en recoger el número de evocaciones, sentidos, indagaciones o reflejos que se insertan en la exposición de las ideas; se trata de las contextualizaciones.

La calidad del episodio contexto es una medida global que intenta reflejar hasta qué punto se alcanza el objetivo de crear un contexto compartido antes de iniciar el desarrollo de las ideas. Esto ocurriría cuando se dan las siguientes condiciones: 1) El profesor confirma que los contenidos que ha evocado son conocidos por los alumnos y están activos en su mente. 2) El profesor conecta expresamente los conocimientos evocados y compartidos con lo nuevo; lo que consigue habitualmente apropiándose de las palabras del alumno como punto de partida del desarrollo de las ideas nuevas. 3) Para garantizar 1 y 2 debe existir una selección estratégica de la información evocada, ya que si se evocaran muchos contenidos no sería posible compartirlos ni conectarlos con nueva información. Para evaluar el episodio contexto de cada discurso se diseñó la siguiente escala:

Cero: Cuando no se ha realizado nada de este episodio.
Uno: Indica que se han evocado contenidos previos, pero sin conectar y sin confirmar.
Dos: Cuando se han evocado contenidos previos relacionados con las ideas nuevas, pero no todos son compartidos ni confirmados con los alumnos a través de indagaciones.
Tres: Reflejaría el episodio contexto completo. Por tanto, además de seleccionar contenidos previos próximos a los nuevos, se confirma, a través de indagaciones directas, que están realmente presentes en la mente de los alumnos.
Debemos reiterar de nuevo que la creación del contexto no se consigue por una simple acumulación de evocaciones, sentidos o indagaciones; sino que es necesario que esas evocaciones, indagaciones o sentidos se dispongan estratégicamente para un fin: seleccionar y confirmar conocimientos conocidos para conectarlos con otros nuevos.

La segunda medida, contextualizaciones, contabiliza la presencia de las distintas categorías de lo dado, especialmente, evocación, indagación, y sentido durante el desarrollo de las ideas.

Hemos de hacer notar, por último, que no han sido tenidas en cuenta las categorías de compromiso y objetivos, ya que éstas no tienen una presencia significativa en los discursos analizados.

2.2. 2. LO NUEVO:

Las medidas que utilizaremos han sido elegidas para poner de relieve los siguientes aspectos vinculados con los tres niveles de organización del discurso.

Microestructura

En relación a la organización microestructural del discurso nos han interesado dos aspectos: 1) en qué medida se preserva la relación lineal entre las ideas: continuidad temática; y 2) el volumen o densidad de información nueva que ofrece el discurso: coeficiente retórico global.

La continuidad temática entre las ideas se garantiza mediante la repetición de argumentos entre ideas o proposiciones continuas. Esa repetición de un argumento o elemento en dos proposiciones contiguas garantiza que se sigue hablando de algo ya presentado y conocido; por lo que allí donde no se preserve la continuidad computamos una ruptura, y será el número de rupturas el primer indicador de la continuidad temática. El segundo indicador son las señales de continuidad que son manifestaciones verbales que de manera expresa advierten de que se sigue hablando del mismo tema.

El coeficiente retórico expresa la relación entre el número de ideas y los apoyos que reciben. Cuantos más apoyos reciban las ideas, menor será la densidad semántica o volumen de información nueva del discurso. Y al contrario, cuanto menos apoyos, mayor será la densidad. En términos más precisos, el coeficiente se obtiene mediante una operación muy sencilla que consiste en dividir el número apoyos por el número total de ideas. Repárese en que el número total de ideas incluye esos mismos apoyos más las ideas que vehiculan información nueva. El resultado de ese cociente lo multiplicamos por cien para operar con números más simples. (Véase en la tabla 4 cómo se obtiene el coeficiente). Este coeficiente, por otro lado, se estima para cada uno de los niveles de importancia del texto. El coeficiente retórico es comparable a otro indicador ampliamente utilizado en la psicología de la comprensión de textos: el número de argumentos por proposición (Kintsch, 1974, Kintsch y otros, 1975).

Así pues la calidad microestructural del discurso estaría en función de si se preserva la continuidad entre las distintas ideas y de si el volumen de información nueva es razonable.
Macroestructura

Para evaluar la calidad de la organización macroestructural nos ha interesado valorar en qué medida se ponen de manifiesto las ideas globales y para ello hemos seleccionado dos medidas: la presencia de señales temáticas, y el uso de las recapitulaciones. Un segundo aspecto es el apoyo que tienen las ideas globales, y para ello empleamos el coeficiente retórico diferencial.

Señales temáticas: Las señales de que se introduce un nuevo tema (IT, ST) indican que se empieza a formular una nueva idea global (macroproposición), facilitando de esa manera al receptor la construcción de esa idea global en su mente.

Recapitulaciones. Las recapitulaciones formulan expresamente las macroproposiciones del discurso y, por definición, constituyen un indicador de su coherencia global. De ellas nos interesa saber su lugar y disposición en el discurso, esto es: (1) cuándo se producen las recapitulaciones; (2) qué se interpone entre una recapitulación y otra, y (3) en qué niveles de importancia aparecen las recapitulaciones (3).

El Coeficiente retórico diferencial es el coeficiente retórico de cada uno de los niveles de importancia. Cabe esperar que será mayor cuanto más alto sea el nivel de importancia de las ideas.

Superestructura

De la superestructura y por tanto de la organización global de las ideas, nos interesa constatar en qué medida se indica expresamente: Señales de organización, y en qué medida se hace ver su vigencia durante el desarrollo del discurso: retorno al índice.

Señal de organización. Son indicadores de la organización global del discurso e indican qué tipo de relaciones hay entre las ideas: causa/efecto, medios/fines, comparación, parte/todo, etc.

Retorno al índice. Son señales que nos permiten situar las explicaciones del profesor en relación al índice inicial. Por tanto, son indicadores de la superestructura del discurso, ya que al volver al índice de la lección, se vuelve de una u otra manera a la organización global.

Secuencia prototípica

Finalmente y como en el caso de lo dado, nos parece necesario hacer notar que la estructuración adecuada no se produce por una simple acumulación de características, sino que más bien es necesario encontrar una relación entre ellas: esta relación viene dada por la última medida: la secuencia prototípica que predomina en el discurso de profesores expertos y novicios.

2.2. 3. LA EVALUACION

Por lo que se refiere a la evaluación, nos limitamos a constatar en cada uno de los discursos la presencia de las distintas categorías que hemos distinguido:
indagación, mientras que el experto II lleva a cabo indagaciones, pero no sentidos. Por otro lado, las diferencias en este capítulo entre expertos y principiantes son menos notorias que las que se apreciaron en el contexto. Repárese en cualquier caso que la lectura de estas tablas debe tener presente el número de ideas que componen cada uno de los discursos. Así, tanto el experto II como el principiante II llevan a cabo dos evocaciones, pero el primero desarrolla 16 ideas (5 de nivel I) y el segundo 59 (12 de nivel I).

3.2. LO NUEVO

EL COEFICIENTE RETÓRICO:

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>Nivel I</th>
<th>Nivel II</th>
<th>Nivel III</th>
<th>Nivel IV</th>
<th>C.R. GLOBAL</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td>Ideas</td>
<td>Apoyos</td>
<td>Ideas</td>
<td>Apoyos</td>
<td>Ideas</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Experto 1</strong></td>
<td>11</td>
<td>25</td>
<td>15</td>
<td>16</td>
<td>17</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>C.R.</strong></td>
<td>69%</td>
<td>50%</td>
<td>38%</td>
<td>60%</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Experto 2</strong></td>
<td>5</td>
<td>21</td>
<td>6</td>
<td>5</td>
<td>3</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>C.R.</strong></td>
<td>80%</td>
<td>45%</td>
<td>25%</td>
<td>33%</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Novato 1</strong></td>
<td>7</td>
<td>4</td>
<td>20</td>
<td>16</td>
<td>11</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>C.R.</strong></td>
<td>36%</td>
<td>44%</td>
<td>21%</td>
<td>30%</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Novato 2</strong></td>
<td>12</td>
<td>3</td>
<td>28</td>
<td>4</td>
<td>18</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>C.R.</strong></td>
<td>20%</td>
<td>10%</td>
<td>5%</td>
<td>0%</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

Tabla 4: Coeficiente retórico diferencial (por niveles de importancia) y el coeficiente retórico global (C. R. Global): número total de apoyos dividido entre el número total de idea más apoyos multiplicado por 100.

La tabla 4 recoge los resultados del coeficiente retórico de cada uno de los niveles de importancia y el coeficiente retórico global del discurso. Respecto del coeficiente retórico global, los datos reunidos en la última columna de la tabla 4 (C. R Global), indican importantes diferencias entre los profesores expertos y los principiantes. En los profesores expertos las recitaciones, ejemplos simples y recapitulaciones constituyen el 60% del total, mientras que los profesores principiantes muestran el perfil opuesto: el 70 por ciento de su discurso son ideas nuevas.

Por lo que se refiere al coeficiente retórico de los diferentes niveles de importancia, podemos ver que en los profesores expertos es sensiblemente mayor en el nivel I y II que en los niveles siguientes. En cambio en los profesores
evaluaciones y pseudoevaluaciones, en los distintos niveles de importancia del discurso expositivo.

2.3. Resultados

3.1. LO DADO:

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>Experto I</th>
<th>Experto II</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Novato I</td>
<td>3</td>
<td>3</td>
</tr>
<tr>
<td>Novato II</td>
<td>1</td>
<td>0</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Tabla 2: Resultados del episodio contexto.

En la tabla 2, referida a la calidad del episodio contexto, podemos apreciar que los profesores expertos crean un contexto cognitivo completo, como indica la puntuación tres en la escala de medida. Es decir, evocan contenidos conocidos por los alumnos, que a su vez son confirmados a través de indagaciones directas. Este dato no puede sorprendernos, ya que las clases fueron elegidas precisamente por ser muy comprensibles. Los profesores principiantes, sin embargo, apenas muestran indicios de esta labor. Sólo uno de ellos evoca algunos contenidos pero sin llegar a establecer una relación necesaria con lo nuevo y sin confirmar que son compartidos. Así pues, los expertos emplean más y variados recursos que los profesores principiantes y, sobre todo, disponen de ellos de una manera estratégica.

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>Evocación</th>
<th>Indagar</th>
<th>Sentido</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Experto 1</td>
<td>5</td>
<td>0</td>
<td>7</td>
</tr>
<tr>
<td>Experto 2</td>
<td>2</td>
<td>2</td>
<td>0</td>
</tr>
<tr>
<td>Novato 1</td>
<td>2</td>
<td>0</td>
<td>2</td>
</tr>
<tr>
<td>Novato 2</td>
<td>2</td>
<td>2</td>
<td>0</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Tabla 3: Categorías que aparecen en las contextualizaciones del desarrollo de las ideas.

En la tabla 3 aparecen las contextualizaciones realizadas por los profesores durante el desarrollo de las ideas. Es notorio que hay un mayor número de contextualizaciones en los profesores expertos, si bien las diferencias entre ambos, tanto en el número como en el tipo de contextualización que realizan, son fácilmente apreciables. El experto 1 realiza un gran número de
principiantes esta diferenciación del coeficiente retórico por niveles es menos acusada, si bien hemos de señalar que no presentamos análisis que confirmen estadísticamente esta apreciación.

En definitiva, por un lado los profesores expertos son más retóricos y transmiten menos volumen de información nueva, mientras los profesores principiantes desnudan su discurso de apoyos al mismo tiempo que lo hacen semánticamente muy denso. Por otro lado, el coeficiente retórico por niveles, nos muestra que los expertos apoyan más las ideas de mayor nivel.

**ENLACE RETÓRICOS.**

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>Nivel I</th>
<th>Nivel II</th>
<th>Nivel III</th>
<th>Nivel IV</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>IT</td>
<td>ST</td>
<td>SCT</td>
<td>RT</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Experto 1</td>
<td>9 8 1 0</td>
<td>0 1 1 0</td>
<td>0 0 0 0</td>
<td>0 0 0 0</td>
</tr>
<tr>
<td>Experto 2</td>
<td>1 5 1 0</td>
<td>0 1 1 0</td>
<td>0 0 0 0</td>
<td>0 0 0 0</td>
</tr>
<tr>
<td>Novato 1</td>
<td>5 2 0 1</td>
<td>9 6 0 1</td>
<td>0 0 0 1</td>
<td>0 0 0 0</td>
</tr>
<tr>
<td>Novato 2</td>
<td>2 2 0 3</td>
<td>0 3 0 0</td>
<td>0 3 0 1</td>
<td>0 0 0 0</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Tabla 5: Enlaces retóricos de microestructura y macroestructura: identificaciones de tema (IT) y señales de tema (ST), Señales de continuidad temática (SCT) y rupturas temática (RT).

En la tabla 5 se muestran el número de señales temáticas e identificaciones temáticas. La presencia de señales temáticas (ST) e identificaciones temáticas (IT) está confinada en el caso de los expertos a las ideas de nivel I, aspecto que es de destacar si tenemos en cuenta que señales anuncian la formulación de una idea global (macroproposiciones). Por lo que se refiere a los principiantes, hay uno de ellos, que se comporta en este aspecto de forma parecida a los profesores expertos. En cambio el principiante II, aunque presenta algunas señalizaciones, no son significativas en relación al número de ideas expuestas.

También, en la tabla 5 aparecen los indicadores de la continuidad temática entre las ideas y del número de rupturas temáticas, aspectos ambos relacionados con la continuidad temática. Los datos reflejan una situación invertida: los expertos no evidencian rupturas pero sí señales de continuidad (justo lo que facilita la percepción de continuidad), mientras que los principiantes presentan rupturas, pero no señales de continuidad.

Los datos referidos a las señales de la organización global (SORG) del discurso no se presentan en tablas por su escasasima presencia en el discurso de los profesores.
<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>EXPERTO 1</th>
<th></th>
<th>EXPERTO 2</th>
<th></th>
<th>NOVATO 1</th>
<th></th>
<th>NOVATO 2</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td>N1</td>
<td>N2</td>
<td>N3</td>
<td>N4</td>
<td>N1</td>
<td>N2</td>
<td>N3</td>
</tr>
<tr>
<td>REC</td>
<td>REC</td>
<td>REC</td>
<td>REC</td>
<td>REC</td>
<td>REC</td>
<td>REC</td>
<td>REC</td>
</tr>
<tr>
<td>Idea</td>
<td>REC</td>
<td>REC</td>
<td>Idea</td>
<td>Idea</td>
<td>REC</td>
<td>REC</td>
<td>Idea</td>
</tr>
<tr>
<td>Idea</td>
<td>REC</td>
<td>REC</td>
<td>Idea</td>
<td>Idea</td>
<td>REC</td>
<td>REC</td>
<td>Idea</td>
</tr>
<tr>
<td>Idea</td>
<td>REC</td>
<td>REC</td>
<td>Idea</td>
<td>Idea</td>
<td>REC</td>
<td>REC</td>
<td>Idea</td>
</tr>
<tr>
<td>Idea</td>
<td>REC</td>
<td>REC</td>
<td>Idea</td>
<td>Idea</td>
<td>REC</td>
<td>REC</td>
<td>Idea</td>
</tr>
</tbody>
</table>

**ÍNDICE**
Tabla 6: Disposición de las recapitulaciones dentro del discurso

Las recapitulaciones, como se indica en la tabla 6, son una cuestión de expertos. No sólo son más numerosas, sino que queda muy claro la función que cumplen: aparecen cuando se ha producido una elaboración importante de una idea de Nivel I y son contiguas a la introducción de una nueva idea. Por tanto, pueden servir como clave de que finaliza un episodio de la exposición y, al mismo tiempo, como anuncio de la introducción de una nueva idea. La distancia entre dos recapitulaciones es como máximo de tres ideas en uno de los expertos y de dos ideas en el otro. En la tabla puede también apreciarse con toda nitidez que las recapitulaciones lo son en la mayor parte de los casos de las ideas de nivel I.

### SECUENCIAS PROTOTÍPICAS

<table>
<thead>
<tr>
<th>EXPERTO I</th>
<th>EXPERTO II</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>Identificación de tema</strong> → <strong>Idea+Apoyo</strong> (Señal de tema) → (Elaboración) <strong>Sentido</strong> Recapitulación Pseudoevaluación Evaluación</td>
<td><strong>Señal de tema</strong> → <strong>Idea+Apoyo</strong> Apoyo (Contexto) Recapitulación Evaluación</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>NOVATO I</th>
<th>NOVATO II</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>Identificación de tema</strong> → <strong>Idea</strong> (Señal de tema) → (Elaboración)</td>
<td>(Señal de tema) → <strong>Idea</strong> (Elaboración)</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Tabla 7: Secuencia prototípica en el Desarrollo de las Ideas del Nivel I.

Es posible encontrar una secuencia prototípica de cada uno de los discursos. En la Tabla 7 figuran las de los cuatro que hemos estudiado. Cada una de esas secuencias modélicas se repite a lo largo del discurso configurando así sus episodios básicos. Debemos aclarar que hemos representado gráficamente esas secuencias tratando de reflejar el curso temporal del discurso, de tal manera que si leemos las categorías de izquierda a derecha y de arriba a abajo podremos reconstruir la secuencia temporal. Cuando una categoría está entre paréntesis debe entenderse que dicha categoría no aparece siempre, aunque lo hace de una manera que si es apreciable (Al menos un 30 % de las veces). Por el contrario, cuando aparece sin paréntesis debe entenderse que ocurre más de un 50% de las veces en las que podría haber ocurrido.
El profesor experto I, indica cada episodio identificando con claridad cuál será el tema que va a considerar (v.g., "veamos ahora X"); a continuación hace ver el sentido que tiene el hablar de ese tema (un sentido que siempre es de carácter académico), a renglón seguido enuncia la idea básica sobre la que gira cada episodio explicativo, esta idea es expresada con otras palabras (apoyo), y alguno de sus conceptos son aclarados o sirven de motivo para una explicación adicional (elaboración). Una vez terminada la elaboración, se recapitula la idea inicial y el profesor hace una pseudoevaluación que sirve de clave adicional a la recapitulación para dar por finalizado el episodio.

En el discurso del experto II se aprecia una estructura similar de episodio, si bien no se hace una identificación plena del tema y tan sólo se produce una señal de que se cambia de tema (v.g., otra de las características...). A esta señal sigue la exposición de la idea central, que es apoyada insistentemente por repeticiones o expresiones con otras palabras de la misma idea y ejemplos. El desarrollo de esos ejemplos conducen, a veces de forma imperceptible, a elaboraciones de la idea inicial. Una vez finalizadas la o las elaboraciones, se vuelve de nuevo a la idea principal a través de una recapitulación, e inmediatamente el profesor evalúa la comprensión de sus alumnos a través del análisis de algún caso que guarda relación directa con la idea principal. La interacción alumno-profesor es mucho más frecuente en esta lección. Un aspecto importante es que aunque el estilo del profesor es muy diferente, se aprecian en ambos una estructura discursiva que básicamente es la misma.

El profesor principiante I identifica con toda claridad el tema que va a tratar y enuncia después la idea. Esta idea se expone de forma muy austera, sin apoyos en la mayor parte de las ocasiones. Tras la expresión de la idea se produce alguna elaboración desarrollada de forma parecida a la de la idea principal; y tras la elaboración, sin recapitulaciones, se inicia un nuevo episodio explicativo.

El profesor principiante II es considerablemente más austero. Su discurso está desnudo de apoyos o llamadas al contexto. Es un flujo continuo de ideas que se suceden una tras otras solamente con algunas señales de tema entre ellas, ya que no llega ni a identificar las ideas que va a presentar. No hay en este caso una jerarquía en las ideas y sólo parte de ellas son elaboradas presentándose como si todas tuvieran el mismo nivel de importancia.

3.3. LA EVALUACION

Como aparece en la tabla 8, tanto las evaluaciones como las pseudoevaluaciones aparecen en los profesores expertos concentradas en los niveles I y II, lo que nos indica que sólo evalúan las ideas de mayor importancia. En los profesores principiantes, por el contrario, no aparecen evaluaciones.
Tabla 8: Pseudoevaluaciones y evaluaciones que aparecen dentro del discurso

<table>
<thead>
<tr>
<th>Pseudoevaluaciones</th>
<th>Evaluaciones</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td>NI</td>
</tr>
<tr>
<td>Experto I</td>
<td>11</td>
</tr>
<tr>
<td>Experto II</td>
<td>3</td>
</tr>
<tr>
<td>Novato I</td>
<td>1</td>
</tr>
<tr>
<td>Novato II</td>
<td>0</td>
</tr>
</tbody>
</table>

2.4. Discusión

Como advertimos en las primeras páginas, llevaremos a cabo dos tipos de comentarios. Los del primer tipo, estrictamente comparativos, surgen de la contraposición entre profesores expertos y principiantes en las distintas dimensiones que hemos distinguido. Los del segundo tipo tienen un carácter interpretativo. Veamos los primeros.

En relación a lo dado, hemos observado diferencias muy importantes tanto en el número de recursos empleados como en el modo de hacerlo. Los profesores expertos utilizan una gama más variada de recursos y, sobre todo, son empleados de una manera estratégica, especialmente en la creación inicial del contexto.

Ahora bien, los expertos difieren considerablemente entre sí en el uso de estos recursos de contextualización (desde luego en mucha mayor medida que en los recursos para crear el contexto y para desarrollar ideas nuevas). Así, unos se preocupan más por dar sentido a su exposición, otros por contextualizarla.

Destaca también, tanto en expertos como en principiantes, la ausencia de un compromiso entre profesor y alumno en relación a la tarea que tienen en común. Véase más adelante.

Desde el punto de vista de la Microestructura, uno de los rasgos más llamativos es que los profesores expertos mantiene en todo momento una continuidad temática en su discurso, no así los profesores principiantes.

Un segundo aspecto que se desprende al comparar expertos y principiantes es que los primeros (los profesores expertos) resultan más reiterativos y retóricos que los principiantes, tal como aparece indicado por el coeficiente retórico global. El discurso de los principiantes parece desnudo de apoyos y por lo tanto tiene una mayor densidad semántica. Esta conclusión requiere una advertencia: el ser retórico no garantiza la "legibilidad" del discurso; más bien deberíamos limitar nuestras conclusiones a que es el hecho de no serlo lo que puede plantear problemas a la audiencia.
Los profesores expertos, también resaltan qué ideas dan un sentido global a lo expuesto: *Macroestructura*. Y lo hacen de cuatro modos. En primer lugar, indican de qué van a hablar a través de señales e identificaciones de tema. En segundo lugar apoyan las ideas de mayor importancia, como aparece indicado en el coeficiente retórico por niveles. Además recapitulan esas mismas ideas. Y por último, y aunque es este un aspecto no suficientemente estudiado (Rosalés en *preparación*), la evaluación tiende a girar sobre esas ideas globales, lo cual es un modo de señalar a la audiencia cuál es la macroestructura.

Sobre la organización global de los discursos: *Superestructura*, hemos de señalar que no hemos podido apreciar una superestructura clara en el discurso de los dos tipos de profesores. Los discursos son, por omisión, de carácter descriptivo, incluso aunque podrían haber sido organizados de manera causal, medios fines o comparativa.

Por otro lado la *secuencia expositiva prototípica* de los (dos) profesores expertos difiere de la de los (dos) principiantes; y más importante aún: esas diferencias son relevantes teóricamente. Esto es, lo que distingue a los expertos son precisamente aspectos (la redundancia, la identificación de los temas, el recapitular antes de iniciar un nuevo episodio explicativo, el hecho mismo de que la exposición tenga un ritmo regular y por tanto previsible) que facilitan la comprensión.

Una vez glosadas las diferencias que hemos encontrado, debemos hacernos una pregunta muy simple: ¿Son los expertos un ideal? Un profesor ideal no es una cuestión meramente técnica, depende de valores, de orientaciones y de la concepción del aprendizaje que se tenga. Por eso, un profesor ideal no surgirá mirando (sólo) las tablas de datos que hemos ofrecido. ¿Dónde mirar entonces? Las teorías sobre la comprensión, el aprendizaje y la enseñanza son un punto de referencia indispensable. Quizás, si uno tiene en mente las condiciones del aprendizaje significativo le parezca que dos evocaciones de conocimientos previos son insuficientes. Y si cree que todo discurso tiene una organización global, y que ésta es fundamental para comprender, le parezca que el que todos los discursos sean, por omisión, descriptivos, constituye una laguna lamentable. Resulta entonces que las teorías sobre el aprendizaje deben dar forma a los discursos, pero a la vez deben respetarlos y valorar en ellos el cúmulo de experiencia que atesoran y la consistencia que han podido desarrollar.

Por nuestra parte, y dado que partíamos de una determina concepción sobre el discurso y su comprensibilidad, quisiéramos valorar desde ese marco los resultados.

Así, si consideramos globalmente los resultados obtenidos en las dos dimensiones: lo dado y lo nuevo, podríamos concluir que la capacidad de los dos profesores expertos para estructurar la información (lo nuevo) se aproxima al ideal que se deriva de las teorías sobre el procesamiento de textos. De hecho, si comparamos el discurso de estos profesores expertos con lo que les hubiéramos propuesto hacer teniendo en cuenta dichas teorías, tendremos que admitir que los profesores hacían ya por su cuenta gran parte de lo que les hubiéramos sugerido. Mejor aún, buena parte de los rasgos identificados tienen el apoyo con los resultados experimentales obtenidos en la literatura sobre la comprensión de textos.
1. El alto coeficiente retórico encontrado en los expertos, y por tanto el bajo nivel de volumen de información, está avalado por un sólido resultado experimental: que los tiempos de lectura y por tanto el esfuerzo cognitivo es mayor cuando aumentan el número de argumentos nuevos por proposición (Haberlandt y otros, 1986; De Vega y otros, 1990).

2. Los tiempos de lectura también aumentan cuando es necesario reconstruir con inferencias la coherencia lineal que el texto en sí no presenta (Kintsch, 1974, 1975, Britton y Gulgoz, 1991); de ahí la importancia de constatar cómo los profesores expertos mantienen en todo momento la coherencia lineal de su discurso.

3. La importancia de identificar un nuevo tema (IT) está avalada por los resultados encontrados por Lorch y otros (1985) sobre los incrementos en el tiempo de lectura cuando se introduce un nuevo tema no previsible.

4. La presencia de oraciones temáticas que expresan directamente la macroestructura del discurso facilita la labor del lector (Kiers, 1985, Lorch y Lorch, 1986), de ahí la importancia de las recapitulaciones y especialmente de presentar de forma directa la idea una vez identificada el tema (véase la secuencia prototipica).

En realidad, creemos que hemos encontrado una estructura de presentación de las ideas más redundante y simple (y probablemente eficaz) de lo que hubiéramos aconsejado. Sólo hay un aspecto discordante entre lo que hemos observado y lo que hubiéramos propuesto: los discursos no hacen mención a una organización global. Quizás esas estructuras son demasiado artificiales. O quizás, por el contrario, cabe introducirlas como marcos organizativos en el discurso. Se trata en cualquier caso de algo que debemos pesar en el futuro de forma empírica. En cualquier caso, subrayamos que el modo de operar de los dos profesores expertos coincide en gran parte con lo que esperábamos.

No estamos tan seguros por lo que respecta a lo dado. Es indudable que los profesores expertos hacen un esfuerzo real por crear un punto de partida común. Pero, cabe plantearse si el dedicado a la contextualización es suficiente. La respuesta a este interrogante la tiene, en realidad, el propio profesor cuando evalúa el grado de comprensión de sus alumnos. Algo parecido podríamos decir respecto de la creación de un compromiso de trabajo. Es desde luego un juicio un tanto aventurado, pero queremos al menos someterlo a consideración, pues sería realmente llamativo que nuestros expertos se acerquen más a las necesidades del alumno como procesadores de textos que a la de participes en una negociación del significado.

Debemos finalmente reiterar que lo que aquí hemos planteado no es tanto un modo estandar de proceder, como un conjunto de principios que pueden inspirar la práctica docente y constituirse en un referente desde el cual evaluarla constantemente: lo dado, lo nuevo, la evaluación. Son esos principios lo que hay que retener y no sólo las manifestaciones concretas que hemos encontrado en estas cuatro clases. Los discursos han de entenderse como instrumentos del aprendizaje, como uno de los instrumentos del aprendizaje, y ello requiere, como hemos subrayado repetidamente, que las teorías sobre el aprendizaje penetren en los discursos, los transformen y enriquezcan. Más interesante aún, creemos que en ese proceso que integra al discurso en un plan de enseñanza y de
aprendizaje, y a las teorías del aprendizaje en la planificación del discurso, podrá encontrarse el uso correcto de los resultados que hemos encontrado.

Esta última reflexión es importante puesto que una vez identificadas las habilidades siempre se nos puede ocurrir enseñarlas a los profesores en formación. Ahora bien en esos casos, ¿qué es lo que cabría enseñar? Desde luego no la colección de habilidades, y desde luego tampoco los principios subyacentes desnudos de todo apoyo concreto. Lo que merece la pena enseñar es esa relación dinámica entre los principios que describen las condiciones del aprendizaje y las prácticas concretas que pueden ser interpretados por esos mismos principios. Y es esto mismo lo que hemos enseñado a profesores principiantes en un estudio reciente (Sánchez, Rosales y Cañedo, 1993). Por lo mismo, estas descripciones de las cuatro clases pueden servir de espejo a profesores experimentados, constituyéndose de esta manera en instrumentos para la reflexión sobre su práctica cotidiana. Una reflexión tan necesaria como necesitada de mediaciones concretas.

3. Cuestiones abiertas

Quisiéramos concluir esta discusión planteando cuatro cuestiones que tienen una relación directa con lo tratado en estas páginas, y merecen ser apuntadas aunque no hayan sido objeto de estudio.

1. Aunque no hemos ofrecido datos al respecto, desde nuestra experiencia con textos escolares podemos defender que la estructura discursiva que hemos encontrado en los profesores expertos es más simple que la de los textos escritos; también es más redundante, y contiene más indicaciones de qué es lo importante y qué continuidad hay entre cada elemento. Si esta aprecioación se confirmara, los discursos pueden ser concebidos como un elemento de apoyo para conseguir el dominio de los textos y, por extensión, de las formas más complejas de usar el lenguaje. Sería poco afortunado desde este punto de vista desconfiar de los discursos expositivos como instrumentos didácticos. Queda constancia por tanto de nuestra reivindicación del discurso como práctica docente regular aunque, por supuesto, no exclusiva.

2. Hay una laguna que consideramos especialmente destacable: El compromiso que alcanzan nuestros profesores con sus alumnos en relación a la tarea que tienen en común es demasiado débil.

Es posible contraargumentar, que el hecho de no encontrar declaraciones explícitas sobre los objetivos o sobre el tipo de relación que esperan o desean, se debe a que estas cuestiones se indican a través de recursos indirectos o son simplemente algo ya acordado y presupuesto. Si un profesor después de explicar una lección pone sistemáticamente un examen, quizás no necesite advertir qué es lo que espera de sus alumnos. También el tipo de evaluación suscita sin duda alguna un determinado tipo de relación y compromiso: no puede significar lo mismo hacer preguntas para asegurar que las cosas van bien, que para ver si un determinado alumno sigue o no la clase. En todo caso, pensamos que un profesor consciente de lo que supone aprender algo, quizás se sienta con la suficiente
autoridad como para hacer ver a sus alumnos la necesidad de llegar acuerdos y fijar roles.

3. El discurso expositivo puede verse afectado por el tipo de metas que persiga el profesor con toda una unidad didáctica. Desde este punto de vista, las características que hemos encontrado en los profesores expertos podrían reflejar tan sólo las de un determinado tipo de discurso. Recuérdese que los cuatro discursos de este estudio constituyen una explicación introductoria. Si otro tipo de discurso, pensem por ejemplo en un discurso recapitulatorio, tiene o no las mismas características que las que aquí hemos retenido es algo abierto a una comprobación empírica. Ahora bien, si nos gustaría señalar que el modo de analizar el discursos que hemos desarrollado en estas páginas podría ser pertinente para observar diferencias de los discursos según su función dentro de una unidad didáctica. En todo caso, nos aventuramos a predecir que la presencia de ciertos elementos (identificación de tema, idea, apoyo(s), recapitulación) de la secuencia expositiva de los expertos puede ser relativamente impermeable a las metas generales, mientras que la ocurrencia de otros (evocación, sentido, evaluación) sí que podría verse acentuada o disminuida según cuales sean esas metas.

4. Sin duda el gran ausente de este trabajo es el receptor del discurso (el alumno), así como el estudio de cómo los profesores alcanzan un conocimiento compartido con sus alumnos. Debemos volver a insistir al respecto que para poder estudiar como alumno y profesor llegan a compartir ciertos conocimientos es necesario (o al menos útil) penetrar en el discurso o texto que vehícula esos conocimientos, e identificar sus estructuras y características. Un paso inmediato en ese sentido es el estudio de las funciones (seguramente diversas) que pueden cumplir las categorías que hemos distinguido (véase al respecto la tipología de preguntas y evaluaciones de Dillon (1988) o de Cazden (1988). Por todo ello, esta fijación (centración) en el discurso del profesor (Lemke, 1986), lejos de aislar un objeto artificial de estudio pudiera llegar a ser un instrumento para avanzar en la comprensión de la interacción alumno/profesor cuando se ventilan cuestiones de cierta complejidad.

4. Conclusiones

Con el sistema de análisis dibujado en el capítulo II compararamos dos lecciones representativas de los profesores principiantes y las dos lecciones que nos parecieron más comprensibles de los profesores expertos. De esta manera intentábamos contrastar dos clases típicas de profesores principiantes y otros dos que podrían considerar como buenos ejemplos de clases expertas.

En primer lugar, encontramos que los profesores expertos se aseguran de manera expresa que sus alumnos comparten ciertos conocimientos que consideran relevantes. Así, evocan un número limitado y presumiblemente seleccionado de ideas; en torno a las cuales llevan a cabo ciertas indagaciones con las que confirman que, efectivamente, éstas están presentes en la mente de los alumnos; y, finalmente, enlazan la nueva información con la que ha sido compartida. Este conjunto de acciones, bajo la responsabilidad total del profesor, garantizan de forma directa la creación de un punto de partida común, cuestión que en una conversación suele acontecer a través de indicadores menos directos y
de manera compartida. Los profesores principiantes, por el contrario, apenas si inicián este primer movimiento de la lección.

Un segundo resultado tiene que ver con la evaluación. Los profesores expertos llevan a cabo evaluaciones que interrumpen la exposición de las ideas, y cuyo fin es garantizar que las ideas presentadas han sido incorporadas por sus alumnos, lo que les permitiría exponer nuevas ideas relacionadas. Estas evaluaciones, por otro lado, giran siempre sobre las ideas principales que están exponiendo (Rosales, en preparación). Es notorio que esta labor de confirmar el compromiso entre lo dado y lo nuevo corre de nuevo bajo la responsabilidad casi exclusiva del profesor. Raramente hemos observado preguntas que los alumnos hagan preguntas con el fin de asegurar la comprensión correcta de lo que se les expone. Los profesores principiantes no se implican en esta labor, hasta el punto de que las evaluaciones brillan por su ausencia.

El tercer conjunto de resultados alude a la tercera de las dimensiones distinguidas: la exposición de ideas nuevas. Un primer aspecto que quisiéramos destacar es que la exposición de las ideas nuevas es enormemente redundante. Así, los profesores expertos apoyan con repeticiones y ejemplos las ideas que exponen, recapitulan aquéllas que juzgan de mayor importancia, expresan con otras palabras las mismas ideas, con el resultado final de que el número de ideas realmente informativas es insospechadamente reducido: no llegan al 45% del total. Este bajo volumen de información puede que sea necesario para dar a los alumnos la oportunidad de participar, de manera encubierta, en la conversación que se les propone. Y también probablemente no se aleje mucho de la redundancia que tienen los intercambios de una conversación cara a cara. Por otro lado, los discursos están extraordinariamente ordenados y estructurados. Así, los profesores indican en todo momento cuál es exactamente el asunto o tema que están tratando, advirtiendo de manera expresa cuándo se da por concluido un tema o subtema y cuándo se inicia el desarrollo de otro distinto. También enlazan unas ideas con otras y señalan cuáles son las realmente relevantes. (Remítimos al lector a los trabajos originales para una aclaración de los recursos empleados a este fin).

No hay duda, por tanto, de que los profesores expertos prestan un cuidado extremo en dotar a su discurso de coherencia (local y global). En una conversación cara a cara en la que las ideas y su desarrollo se crea conjunta y colectivamente hay una mayor facilidad para comprobar el tema del que se habla y garantizar la continuidad temática. Desde este punto de vista, el énfasis de los profesores por marcar la continuidad o progresión temática parece totalmente justificado en esta situación casi-monologal. La redundancia que presentan los explicadores de los profesores parece a primera vista, como antes sugeríamos, un rasgo de las conversaciones cara a cara; una redundancia mucho mayor de la que cabe esperar en los textos escritos como tendremos la oportunidad de apreciar más adelante. Los profesores principiantes presentan las características opuestas a las que acabamos de reseñar: su discurso es muy denso (no hay apoyos, ni recapitulaciones) y está escasamente enlazado. Rasgos todos ellos poco amables para alumnos que se inician en el contacto con formas monológales de expresión. De esta manera encontramos rasgos comunes a una conversación cara a cara (redundancia, indagaciones), junto con otras claramente monológales (articulación extrema).

De esta brevíssima mención a este estudio, no deberíamos concluir que consideramos los discursos expertos como si constituyeran un ideal, de hecho, y
apelando a las teorías de partida, hemos planteado ciertos interrogantes críticos que sugieren recursos adicionales con los que incrementar la articulación de las ideas y su contextualización. Tan sólo hemos pretendido mostrar que a pesar de su carácter cuasi-monologal, ofrecen elementos que garantizan la dinámica comunicativa que hemos apuntado. En pocas palabras: encontramos en ellas texto (coherencia interna) y comunicación relevante (conexión constante con las representaciones que los interlocutores poseen en cualquier momento del proceso comunicativo).

Respecto de las clases de los profesores de primaria de 4º y 5º de EGB, debemos señalar que sólo contamos con el análisis de profesores principiantes (Loueiro en preparación). Según los análisis iniciales nos encontramos ante clases más próximas al diálogo que al monólogo, con un claro estilo conversacional: preguntas-respuesta- evaluación, pero en las que es difícil encontrar un texto, al menos si entendemos por tal un conjunto de ideas articuladas y coherentes. No hay ningún obstáculo para ir articulando esas ideas según se avanza en la dinámica conversacional, algo que, sin duda, los profesores expertos de estos niveles tienen que lograr, y no es difícil imaginar cómo: basta con que el profesor conserve las ideas que van surgiendo, haciendo presentes las ya elaboradas cuando se perfilan otras nuevas, y estableciendo expresamente qué relaciones hay entre ellas. Tendríamos así, si se confirmaran como creemos esta hipótesis sobre los profesores expertos de primaria, una comunicación directa -dialogal- que crea un texto, mientras que en el caso de los profesores principiantes de primaria observamos más bien una conversación sin texto.
CAPÍTULO V

Los textos divulgativos como una conversación encubierta

De los estudios anteriores se desprende cómo en una clase cuasi-magistral es posible respetar la dinámica comunicativa, aunque para ello los profesores emplean recursos muy próximos a una conversación cuyos miembros tienen una relación asimétrica. También podemos entrever que de una conversación los profesores puedan llegar a crear un texto que surge poco a poco de las diversas intervenciones. Falta sin embargo por analizar qué puede ocurrir cuando la separación entre el emisor y el receptor se vuelve insalvable, tal y como acontece en una conferencia o en un texto.

Por tanto, en este capítulo nos interesa estudiar cómo podemos construir nuevos conocimientos a través de las palabras ofrecidas por alguien a quien no es posible interpelar de manera directa. Una capacidad, por otro lado, que los alumnos deben desarrollar a lo largo de la educación obligatoria.

Hemos elegido para ello el trabajo de Ernst H. Gombrich sobre la historia del arte, una elección que obedece a una valoración personal sobre su enorme capacidad didáctica. Y hemos elegido al azar de entre todos los capítulos uno de ellos: el dedicado al surgimiento del barroco (capítulo 19, titulado “Visión y visiones”) en la seguridad de que representa adecuadamente el tono general y el estilo del libro.

Veamos al respecto el siguiente análisis. Se trata como se recordará de un texto divulgativo sobre la historia del arte. En concreto el análisis que procederemos a realizar es sobre dos capítulos en los que se describe el barroco.

El capítulo introduce al lector en el surgimiento del barroco, ofreciendo una conceptualización inicial y, de inmediato, las primeras muestras en la arquitectura (concretamente la iglesia de Il Gesú de Roma) y en la pintura:
Carraci, Caravaggio, Reni, Poussin, Lorrain, Rubens, Van Dyck y, finalmente, Velázquez. Véase en primer lugar el fragmento que queremos analizar

TEXTO ORIGINAL

"No nos es del todo fácil a nosotros percibir hoy día esos distingos (se refiere al que se puede hacer entre renacimiento y barroco). Tanto nos hemos acostumbrado a ver en nuestras ciudades edificios de toda suerte que desdeñan y desafían las reglas clásicas, o que las desconocen por completo, que nos hemos vuelto insensibles y las viejas polémicas suelen parecernos muy alejadas de las cuestiones arquitectónicas que nos interesan. La fachada de una iglesia como (cita el número de identificación) no puede sorprendernos mucho, porque ya hemos visto tantas imitaciones, buenas y malas, que apenas volvemos ya a la cabeza para observarlas. Pero cuando se construyó en Roma, en 1575, resultó el más revolucionario de los edificios. No fue una iglesia más de Roma donde tantas iglesias había; fue la iglesia de la orden recientemente fundada de los jesuitas en la que tantas esperanzas se habían depositado para luchar contra el protestantismo en toda Europa.

Su misma forma tenía que corresponder a una concepción nueva e insólita; la idea renacentista de construir una iglesia circular y simétrica fue rechazada como inadecuada para el servicio divino, y se elaboró un plano nuevo, sencillo e ingenioso para que fuera aceptado en todos los países europeos. La iglesia tendría forma de una cruz, coronada por una cúpula majestuosa. En el amplio espacio rectangular, conocido con el nombre de nave, los fieles podían congregarse con holgura y atender hacia el altar mayor. Ese se erigía en el extremo del espacio rectangular, y tras él existía un ábside semejante al de las basílicas primitivas. Para atender a los requerimientos de las devociones particulares de los santos, una hilera de capillas fue distribuida a cada lado de la nave, cada una de ellas con altar propio, y dos capillas mayores en los extremos de los brazos en cruz. Es esta una sencilla e ingeniosa manera de concebir la construcción de una iglesia, empleada a partir de entonces profusamente, y en ella se combinan los rasgos principales de las iglesias medievales -su forma rectangular, destacando el altar mayor- con las aportaciones arquitectónicas renacentistas en las que se concedía tanta importancia a los interiores grandes y espaciosos, bañados por la luz a través de una cúpula majestuosa.

La fachada de Il Gesù -la iglesia de la Compañía de Jesús- fue construida por un famoso arquitecto: Giacomo Della Porta (1501-1604). Tampoco nos causa demasía extrañeza por haber servido de fachada a tantas iglesias posteriores, pero observándola atentamente advertiremos enseguida que debió sorprender a los contemporáneos por ser no menos nueva e ingeniosa que el interior. Pronto advertiremos que se halla compuesta con los elementos de la arquitectura clásica, pues encontramos juntas todas sus piezas: columnas (o mejor, medias columnas y pilastras) sosteniendo un arquitrabe coronado por un gran ático que, a su vez, sostiene un último piso. Incluso en la distribución de estas piezas se emplean algunas modalidades de la arquitectura clásica: la gran entrada central, enmarcada por columnas y laqueada por dos puertas más
pequeñas, recuerda la estructura de los arcos de triunfo que llegó a afianzarse solidamente en la mente de los arquitectos. No hay nada en esa sencilla y majestuosa fachada que sugiera un deliberado desafío a las reglas clásicas con la sola mira de dar rienda a caprichosos artificios. Pero el modo de fusionar esos elementos clásicos en un esquema revela que las normas griegas y romanas e incluso renacentistas han sufrido una fundamental alteración. Lo más sorprendente en esta fachada es que cada columna o pilastra está repetida como para enriquecer el conjunto de la estructura e incrementar su diversidad y solemnidad. El segundo rasgo que advertimos es el cuidado del artista en evitar la repetición y la monotonía y en distribuir las partes de modo que culminen en el centro donde la entrada queda subrayada por un doble marco. Si retrocedemos a los primeros edificios compuestos de elementos similares, inmediatamente observaremos el gran cambio de carácter que se ha producido. La capilla Pazzi de Brunelleschi parece, en comparación, infinitamente graciosa y clara, por su maravillosa simplicidad; y el templo de Bramante casi austero en su preciosa y rectilínea distribución. Incluso las abundantes complejidades de la Biblioteca de Sansovino parecen simples en comparación, debido a que el mismo esquema se repite una y otra vez: cuando se ha visto uno, se han visto todos. En la fachada de De' la Porta para la primera iglesia de los jesuitas todo depende del efecto de conjunto. Todo se halla fundido en un amplio y complejo esquema. Acaso el rasgo más característico a este respecto sea la atención que ha puesto el arquitecto en ligar el piso superior con el inferior, empleando la forma de unas volutas que nunca tuvieron lugar en la arquitectura clásica. No necesitamos más que imaginarnos una forma de esta clase sobre cualquier templo griego o sobre cualquier teatro romano para darnos cuenta de lo incongruente que en ello nos resultaría. En efecto, tales curvas y espirales han sido las responsables de muchas de las censuras dirigidas a los arquitectos barrocos por quienes sostenían la pureza de la tradición clásica. Pero si tapamos los adornos ofensivos con un trozo de papel y tratamos de representarnos el edificio sin su concurso, tendremos que admitir que no son puramente ornamentales. Sin ellos, el edificio parece carente de trabajón, porque contribuyen a darle esa unidad y coherencia esencial que fue el propósito del artista. Con el curso del tiempo los arquitectos barrocos tuvieron que emplear recursos más audaces e insólitos para conseguir la unidad esencial de un gran esquema. Aislados, estos recursos parecen a menudo bastante extraños, pero en todos los buenos edificios son esenciales para el propósito del arquitecto.

1. Análisis del texto

El análisis consiste en descomponer las expresiones del texto según el sistema anteriormente descrito. Según este esquema, segmentamos el texto en una de las tres dimensiones: lo dado, lo nuevo y la evaluación. Esta primera categorización no ofrece grandes problemas iniciales: una proposición corresponde a lo dado si hay alguna señal que indique que es algo que el autor presupone que el lector conoce. Si no existiera esa señal se considera como parte del desarrollo de las ideas. Más no existiera esa señal se considera como parte del desarrollo de las ideas. Más no existiera esa señal se considera como parte del desarrollo de las ideas. Más no existiera esa señal se considera como parte del desarrollo de las ideas. Más no existiera esa señal se considera como parte del desarrollo de las ideas.

Véase más adelante). Una vez categorizadas cada una de las expresiones en esas amplias categorías cabe interpretarlas según otras más específicas. En el caso de lo dado:
evocación, sentido, reflejo; y en el caso del desarrollo de las ideas, diferenciamos entre ideas (distinguiendo su nivel de importancia), apoyos y enlaces.

<table>
<thead>
<tr>
<th>CATEGORIAS</th>
<th>TEXTO</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>REFLEJO</td>
<td>No nos es del todo fácil a nosotros percibir hoy día esos distingos. Tanto nos hemos llegado a acostumbrar a ver en nuestras ciudades edificios de toda suerte que ..... Una fachada de una iglesia como no puede sorprendernos mucho, ..... Pero</td>
</tr>
<tr>
<td>desdeñan</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>IDEA 1</td>
<td>Il Gesú resultó un edificio revolucionario cuando se construyó en Roma en el año 1575 (no fue una iglesia más de Roma en la que iglesias había) fue la iglesia de los jesuitas la nueva congregación recién fundada para luchar contra el de Europa (y) en la que tantas esperanzas se habían depositado su forma tenía que ser insólita (tenía que responder a una nueva</td>
</tr>
<tr>
<td>1.1.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>1.1.1.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>APOYO, DOP IDEA 1</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>tantas</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>1.2.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>1.2.1.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>1.2.2</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>protestantismo</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>1.2.3.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>1.3.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>APOYO, DOP IDEA 1.3.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>concepción</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>1.3.1.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>1.3.1.1.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>1.3.1.2</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>1.3.2.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>1.3.3.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>1.3.4.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>1.3 4.1.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>1.3.5.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>1.3.6.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>1.3.6.1.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>1.3.6.1.1</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>1.3.6.2.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>rechazaba la forma renacimiento circular simétrica A causa de 1.3.1/.1.3.3. inadequada para de culto respondía a un plan sencillo e ingenioso capaz de adaptarse a todos los países adoptaba la forma de cruz se coronaba con una cúpula majestuosa en el espacio rectangular se podían colocar los fieles</td>
</tr>
</tbody>
</table>
Una exposición pormenorizada del análisis sería seguramente demasiado prolijo, por lo que nos limitaremos a considerar una muestra significativa del mismo (Véase el cuadro adjunto). Antes debemos situar al lector en los contenidos previos al pasaje que pasamos a analizar. El autor comienza estipulando los aspectos que desea que el lector tenga en su mente como contexto inmediato. Con esa finalidad emplea un recurso bien conocido: evocar. "Se nos ha dicho que...".

a) hay varios estilos artísticos que se suceden en el tiempo,
b) cada uno de ellos se nos muestra a través de diferentes signos relativamente fáciles de identificar.

Una vez sentados estos puntos, Gombrich inicia la exposición confesando que el Barroco constituye una excepción a esa regla, con lo que problematiza la noción que ha de desarrollar y crea al mismo tiempo una meta o objetivo relativamente concreto a su exposición: ¿en qué consiste ese estilo que se confunde aparentemente con el estilo renacentista precedente? La exposición se adentra entonces en la conceptualización del barroco (lo nuevo) como un trastocamiento de las formas clásicas propias del renacimiento, que fue posteriormente considerado como algo falso de gusto, grotesco,...barroco. Tras esta definición se inicia el pasaje que queremos analizar con todo detalle, en el que se describe los inicios de la arquitectura barroca, que Gombrich sitúa en la iglesia de Jesucristo de Roma. Véase el cuadro adjunto.

2. Resultados

Lo dado

¿Qué pone de relieve este análisis? Veamos nuestra interpretación siguiendo el esquema seguido en el análisis: Lo dado, la evaluación y lo nuevo. Por lo que se refiere a lo dado, puede observarse, en primer lugar, un notable esfuerzo por rescatar aquellas ideas que constituyen el contexto inmediato en el que integrar la información relevante. Este esfuerzo no sólo se observa en el comienzo del capítulo, como cabe esperar, sino que se inserta constantemente a lo largo de la exposición. Dos son los recursos más utilizados con esta finalidad. El primero, y más fácilmente distinguible, consiste en evocar esos conocimientos que parecen imprescindibles. Esto se hace en cada uno de los momentos claves en los que se inicia una nueva unidad de contenidos (tema): cuando se presenta la arquitectura (recordando los elementos típicamente renacentistas), cuando se inicia la pintura

1 Los arquitectos, nos dice Gombrich, han empleado desde el renacimiento hasta nuestros días los mismos elementos: columnas, cornisas,...; de ahí que la distinción entre renacimiento y barroco sea menos elocuente que la que separa a otros estilos, si bien es una distinción necesaria
(recordando de forma sintética las preocupaciones del manierismo), cuando se introduce a Rubens (recordando los elementos de la tradición flamenca). Es obviamente un recurso que hemos visto en las lecciones de los profesores de todos los niveles educativos, sólo destacaremos su presencia constante y el hecho de que las evocaciones sólo rescatan un número limitado de ideas.

El segundo y más notable recurso es lo que hemos denominado REFLEJO, mediante el cual el autor hace ver qué tipo de ideas cree él que ocupan la mente del lector. Este recurso, que supone una actividad claramente metarrepresentacional, puede interpretarse como la sustitución de una indagación (indagación que, obviamente, el autor no puede realizar realmente) junto a la respuesta consiguiente que de ella pudiera derivarse. Si esto fuera cierto, Gombrich se habría planteado qué pregunta haría al lector si lo tuviera delante y cuál sería la respuesta más probable. También podríamos decirlo en otros términos, el reflejo correspondería a ese turno conversacional que el lector no puede, por razones obvias realizar, pero que el autor del texto realiza por él. Podemos imaginar que en la medida en que el lector se sienta reconocido en ese reflejo, en igual medida se sentirá partícipe de una conversación que sólo puede discurrir en forma encubierta. Así pues, interpretamos el REFLEJO como si el autor nos diera, nos reflejara con sus palabras, el resultado de una hipotética indagación. "Sí, efectivamente, tengo cierta dificultad para apreciar en qué difiere el barroco respecto del resto de los estilos ya conocidos" "Sí, efectivamente, si yo viera esa fachada no me conmoviera en absoluto". Un tema de interés es que el reflejo podría llegar a formular las ideas del lector de una manera más precisa de lo que él mismo sería capaz. Sobra señalar, por eso mismo, que no es necesario que el lector tenga realmente en mente esos conocimientos que se le atribuyen en el reflejo: basta con que los considere factibles.

Se trata, por otro lado, de un recurso tan efectivo como arriesgado. Basta pensar qué es lo que ocurriría si por algún motivo el lector lejos de poder identificarse con las palabras del autor se viera en realidad desplazado por ellas. De ahí la siguiente variante del reflejo, ampliamente empleado también por Gombrich: traer a colación una opinión de un tercero que no es ni el autor ni el lector: un personaje invitado, que evita la necesidad de compartir una opinión. Así, por ejemplo, en el siguiente capítulo y refiriéndose a la escultura de Bernini en la que se representa el éxtasis de Santa Teresa, que, como es bien sabido, expresa de forma extraordinariamente elocuente el dolor y gozo de la Santa, Gombrich nos sugiere imaginarnos el punto de vista de un visitante nórdico (poco propenso a valorar semejante estallido de emotividad).

"el visitante nórdico tal vez se inclina, a primera vista, a encontrar en la disposición del conjunto demasiadas reminiscencias de efectos teatrales y, en el grupo, un exceso de emotividad (...) pero si comprendemos que una obra de arte religioso como el altar de Bernini puede provocar sentimientos de fervorosa exaltación y trasportes místicos, debemos admitir que Bernini logró ese propósito en forma magistral" (p.371)

Es posible que el lector no se identifique con un visitante nórdico, y que ni tan siquiera se haya parado a pensar en la obra de Bernini, pero puede ver explícitada su teoría o, en el más débil de los impactos, puede ver expresada "un" tipo de interpretación que cabe dar a esa obra de arte. El personaje invitado constituye de
esta manera, y valga la redundancia, una invitación a pensar, a interpretar, a razonar sobre el arte. Esa invitación puede no ser aceptada, en cuyo caso constituiría un contramundo en torno al cual puede crearse una interpretación más personal. (Bruner, 1988) vería en todo ello la subjuntividad que debe crearse en toda negociación del significado.

Otros ejemplos del mismo tipo son los siguientes, referidos, en este caso, al impacto de la obra "naturalista" de Caravaggio, y en los que también se nos propone considerar una tercera opinión:

"Algunos pensaba que se proponía horrorizar al público. Uno de los primeros pintores a los que se le hizo este reproche"

Es fácil imaginar que un cuadro semejante chocara a los contemporáneos como algo irreverente. Estaban acostumbrados a ver a los apóstoles como figuras respetables

El REFLEJO merece alguna otra valoración adicional. Con él se contrapone el pensamiento posible del lector con otro alternativo. Movimiento este que recuerda la dinámica encerrada en la conocida expresión de Karmiloff-Smith e Inhelder: "Si quieres avanzar (aprender) debes hacer con una teoría". Debemos pensar, no obstante, que una teoría sobre Caravaggio, sobre la emotividad del barroco, o sobre la insensibilidad que acabamos mostrando hacia monumentos vistos (pero quizás no valorados) una y mil veces, no son "teorías" que pueden surgir espontáneamente. De ahí que lo que el REFLEJO nos proporcione es la mejor expresión posible de nuestros pensamientos, expresión que no obstante va a ser de inmediato sometida a cuestión, siguiendo en ello la dinámica trazada por la propia Karmiloff-Smith e Inhelder (1975):

<table>
<thead>
<tr>
<th>Cuadro 5.2. Reflejos</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>Teoría inicial</strong></td>
</tr>
</tbody>
</table>
| "Usted pensaba que los personajes de Caravaggio parecen vulgares fabriegos, feos menestrales", pero, qué ha de ser bello el apóstol Tomás cuando mete el dedo llama de Jesucristo resucitado? | ¿por qué el arte va a detenerse ante lo real?"
| "Usted pensaba que el barroco es excesivo, retorcido"; pero, ¿por qué no llegar a esculpir rastros más elocuentes de la emoción?" | |
| "Usted está aburrido de ver tantas fachadas barocas; pero, ¿por qué no indagar qué es lo que hizo parecer | |

ÍNDICE
El asunto crucial, insistimos, es que para valorar el programa naturalista de Caravaggio, quizás antes haya que haber reparado que habitualmente los apóstoles parecen grandes señores, cuando de hecho sabemos que no lo eran. O para valorar el carácter revolucionario o la emotividad del barroco quizás antes hay que haber explicitado que nos había parecido indiferente.

**La evaluación**

Indagar o su sustituto el reflejo, no son suficientes para preservar el compromiso. También es necesario confirmar si lo que se está exponiendo como nuevo es integrado realmente por el lector. De nuevo esto es algo que en un texto no es posible hacer, salvo que de manera un tanto artificial se nos proponga un ejercicio coegial del tipo a "Conteste a estas preguntas y luego revise si ha acertado o no en la hoja de respuestas de la página....". Gombrich, sin embargo, prefiere obrar de una manera más sutil. Consideremos al respecto la primera evaluación encubierta en el fragmento que hemos analizado. El autor plantea al lector un test:

"Si retrocedemos a los primeros edificios compuestos de elementos similares...")

y ofrece de inmediato el tipo de razonamiento que conduciría a responderlo,

"inmediatamente observaremos......",

dando entretanto al lector la oportunidad de comparar su respuesta con la que el autor desarrolla espontáneamente.

El test consiste en hacer ver al lector lo que supone el aumento de densidad decorativa, monumentalidad y variabilidad, sugiriendo una comparación con tres fachadas renacentistas. Una vez planteado el problema, Gombrich describe su propio pensamiento que bien pudiera coincidir con el nuestro. Una vez asegurada la creación de un punto de coincidencia, Gombrich añade más características de la fachada: la existencia de un esquema global. Y finalmente una vez presentada esta nueva característica, nos plantea un nuevo test: "¿qué pasaría si suprimiéramos las volutas?", cuya respuesta confirme la comprensión de esa búsqueda de la unidad en la variedad que preside el barroco y nos hace entender sus "caprichos".

Veamos un nuevo ejemplo, relacionado éste con el Extasis de Santa Teresa del que hemos hablado antes.

**Test:**

"Si comparamos el rostro de la desfallecida santa con cualquier otra obra realizada en los siglos anteriores,

**Respuesta:**
encontramos que ha logrado una intensidad en la expresión que nunca se había intentado en el arte hasta entonces. Pasando a la cabeza de Laoconte o al del esclavo moribundo, advertiremos la diferencia”.

Incluso en la manera de proceder en los ropajes fue en su época algo completamente nuevo; en lugar de dejarlos caer en grandes pliegues, a la manera tradicional clásica, los retorció y desmenuzó para incrementar el efecto de movimiento y agitación. (p.371)

Resulta evidente que el talento del autor no es tanto proponer test encubiertos como un buen test y unos razonamientos sugerentes.

Lo nuevo

Finalmente, sobre lo nuevo hemos de destacar una considerable densidad semántica, desde luego mucho mayor que la que hemos encontrado en el discurso de los profesores expertos. ¿Qué significado podría tener un hecho semejante? Quizás lo escrito nos permita operar con un mayor volumen de información nueva, mientras que en la audición, en la que no es posible volver a lo ya dicho, requiere dulcificar la carga de información (véase al respecto Chafe, 1982). Tampoco observamos marcadores que indiquen tan a las claras como en el discurso oral la continuidad semántica del discurso. Algo que separa estos textos de las lecciones de los profesores expertos de secundaria. Destacamos por último que la descripción de II Jesús adopta la estructura problema/solución, de tal manera que cada una de las características de la estructura interna de la iglesia se nos presenta como la respuesta a un problema, en este caso referidos a las necesidades de culto propias de la iglesia militante que surgía de la contrarreforma. Un modo de relacionar las ideas de enorme valor para estructurar la información, y que evita un fenómeno por desgracia muy común: convertir la exposición en una descripción de las características del fenómeno objeto de estudio.

3. Conclusiones

Iniciábamos estas páginas planteando que los textos divulgativos podían enseñarnos a entender qué hace que podamos aprender a través de las palabras de otro. Los resultados alcanzados, evidentemente, no constituyen la respuesta completa a nuestra inquietud. Nos muestran, eso sí, que los autores respetan el compromiso comunicativo básico y para ello desarrollan recursos específicos como el reflejo o la evaluación encubierta que sitúan a sus textos en la misma dinámica que una conversación o una buena clase casi magistral. Estos mismos recursos podrían ser encontrados en una conferencia o una clase magistral, y estamos realizando estudios al respecto. Estos hallazgos pueden también entenderse como algo modélico, en cuyo caso quisíamos confesar que lo que nos hace admirar la obra de Gombrich no reside tanto en la utilización de lo que hemos llamado “reflejos” o “evaluaciones encubiertas”, como en la calidad que esos “reflejos” y “evaluaciones” encierran. Y esa calidad es lo que no se puede imitar directamente. Podemos hacer reflejos, claro está, pero ¿qué puede garantizarnos que sean apropiados?. Al fin y al cabo, lo que admiramos de Gombrich, y lo que nos hace estar en deuda con él, es su capacidad para ponerse en nuestro lugar, para
rastrear nuestros pensamientos y expresarlos de forma convincente; y para hacerlos luego tambalear animándonos a la vez a adoptar criterios más amplios. Y aunque estaríamos de acuerdo en seguir esa senda, debemos reconocer que apenas si hemos podido desentrañar sus elementos más básicos.
CAPITULO VI.

DIALOGOS Y MONOLOGOS

De las explicaciones en la educación primaria a los textos divulgativos: la interiorización progresiva del diálogo.

Hemos visto en los últimos capítulos el análisis de tres situaciones comunicativas: una explicación de primaria, una explicación en secundaria y, por último, un texto divulgativo. En este análisis hemos señalado existencia de una progresiva interiorización de la dinámica conversacional según nos acercamos al texto; un proceso en el que convergen dos líneas diferentes. La primera consiste en entender el paso de la conversación al texto como un incremento progresivo de la extensión o amplitud de los turnos de uno de los participantes: el profesor en este caso. Esta extensión conlleva, de manera correlativa, un incremento de la coherencia y articulación de las ideas. La segunda línea alude a la apropiación por parte de los profesores de los turnos de sus interlocutores, de tal manera que, desdoblándose, ejercen a la vez de emisor y receptor. Esta segunda tendencia conlleva, obviamente, un incremento en la capacidad metarrepresentacional del emisor, capaz no sólo de expresar unas ideas sino de calibrar el impacto que las mismas pueden tener en su audiencia.

Ambas líneas confluyen en la creación de un texto aparentemente autónomo, articulado sobre sí mismo, y sin interrupciones: un monólogo, en definitiva. Un monólogo que, no obstante, y como defiende Bajtin, sigue teniendo las huellas de su génesis esencialmente dialógica: Carece de interrupciones, sí, pero porque la respuesta de la audiencia ha sido incorporada sin solución de continuidad en el propio texto. Parece depender únicamente de la labor solitaria del creador, sí, pero conserva los trazos de constituir una respuesta, por extensa que pueda ser, a una hipotética interpelación.

En este capítulo analizaremos los ejes en los que se despliega esta interiorización:

1. La ampliación de los turnos y el consiguiente incremento de coherencia y articulación de las ideas.
2. La apropiación de los turnos y el consiguiente incremento en la capacidad metrarrepresentacional

3. Finalmente, analizaremos cómo a la par de este proceso, tiene lugar un intenso contacto entre alumno y profesor en los primeros contactos con los textos escritos. Una conversación sobre otra conversación.

Una vez analizados estos tres ejes, presentaremos una ejemplificación de cómo puede transformarse una comunicación dialogal en un texto monológico y, en un último apartado, analizaremos las consecuencias que de todo ello tanto para los alumnos como para los profesores.

1. La interiorización como un incremento en la amplitud de los turnos conversacionales del profesor.

1.1. Sobre la ampliación de los turnos

Recapitulemos los hallazgos fundamentales que hemos obtenido. Las lecciones inmaduras de los profesores de primaria se plantean, tal y como hemos visto, como una conversación en la que los alumnos participan activamente. Pero es una conversación interminable, cuyos contenidos no acaban de conformar un texto coherente, al menos en el sentido que damos aquí a la expresión texto: un conjunto de ideas articuladas local y globalmente. Hay pues una comprobación directa de qué es lo que se comparte en cada momento (lo dado) y qué impacto tiene la introducción de nuevas ideas.

Las lecciones maduras de este mismo nivel, presumiblemente, pueden combinar ese estilo conversacional con la génesis de un texto coherente, y ello gracias a la acción estratégica del profesor, que se ocupa de articular las ideas que van surgiendo de su constante interrogatorio. Ahora bien, para conseguir esa integración se necesita tiempo: un turno conversacional, seguramente más amplio de lo normal, expresamente dedicado a esa función de textualización o integración micro, macro y superestructural. Y ese turno podemos denominarlo, atendiendo a su función, turno recapitulatorio, pues en él han de retomarse (reaparirse) todas las ideas que hubieran surgido hasta ese momento, lo que permite configurar un texto coherente micro, macro y superestructural. Repárese al respecto cuanto vimos en el capítulo III sobre las clases de primaria y el ejemplo que expusimos de turno conversacional.

La ubicación de esos turnos recapitulatorios debe ser estratégica; y cabe especular en ese sentido que esos turnos pueden ir aumentando en extensión según avanzamos en los niveles educativos, hasta acercarse a los de las clases expertas de secundaria, en las que, como hemos visto en el capítulo III, el profesor sitúa su exposición en las palabras de sus alumnos, añadiendo, a partir de ellas, nueva información que debe ser confirmada a lo largo del proceso.
Finalmente, en un texto divulgativo encontramos un único turno que configura el texto en sí. Un texto, por otro lado, mucho más denso que el que encontramos en el discurso de los profesores expertos.

1.2. La ampliación de los turnos y el problema de la coherencia.

Tenemos así una dimensión que parece atravesar los fenómenos estudiados: el incremento progresivo del turno conversacional del profesor, que puede llegar a constituir un texto completo. Este incremento progresivo conlleva, por lo que hemos visto, la necesidad de dotar a ese turno de una coherencia que difícilmente se puede encontrar en una conversación normal.

Recordemos al respecto cómo los discursos están extraordinariamente ordenados y estructurados. Así, los profesores indican en todo momento cuál es exactamente el asunto o tema que están tratando, advirtiendo de manera expresa cuándo se da por concluido un tema o subtema y cuándo se inicia el desarrollo de otro distinto.

"Hemos dejado ya la economía; ahora quisiera hablaros de.... "

En otras ocasiones tan sólo señalan la aparición de un nuevo tema sin identificarlo, pero el efecto es el mismo: hay un claro esfuerzo por delimitar el objeto de la explicación.

Debemos reparar que al mostrar esta preocupación por mantener el hilo temático que da continuidad a su discurso, no sólo ayudan al interlocutor a enlazar unas ideas con otras en torno a un tema común (microestructura), sino que marcan al mismo tiempo el inicio de la formulación de las ideas globales: macroestructura.

Los profesores expertos, también resaltan qué ideas dan un sentido global a lo expuesto. Y lo hacen de tres modos. En primer lugar, como hemos ya señalando, marcando el inicio de cada idea global mediante la identificación del tema que va a tratarse. En segundo lugar, mediante la mera existencia de un plan regular de exposición (se indica de qué voy a hablar, expongo la idea global, enriquezco esa idea con elaboraciones adicionales, recapitulo esa idea) ilumina la macroestructura del discurso. Debemos destacar en ese sentido lo que señalábamos anteriormente: las ideas de mayor importancia son las más apoyadas. En tercer lugar, y como ya observamos, la evaluación tiende a girar sobre esas ideas globales, lo cual es un modo de señalar a la audiencia cuál es la macroestructura.

No hay duda, por tanto, de que los profesores prestan un cuidado extremo en dotar a su discurso de coherencia (local y global). En una conversación cara a cara, en la que las ideas y su desarrollo se crea conjunta y colectivamente, hay una mayor facilidad para comprobar el tema del que se habla y garantizar la continuidad temática. Desde este punto de vista, el énfasis de los profesores por marcar la continuidad o progresión temática parece totalmente justificado en esta situación quasi-monológica. La redundancia, por otro lado, parece a primera vista un rasgo común con las conversaciones cara a cara; una redundancia mucho mayor de la que cabe esperar en los textos escritos como hemos tenido la oportunidad de comentar.
Las características que hemos encontrado en los profesores principiantes constituyen un interesante contrapunto a cuenta acabamos de reseñar: su discurso es muy denso (no hay apoyos, ni recapitulaciones) y está escasamente enlazado. Rasgos todos ellos poco amables para alumnos que se inician en el contacto con formas monologales de expresión. En una clase inmadura de secundaria parece cómo si el profesor dedicara toda su atención a crear el texto de su turno (del gran y único turno) conversacional, pero, entretanto, perdiera de vista el carácter conversacional subyacente en el que debe situar su turno y su texto. Todo lo contrario que sus colegas inmaduros de primaria, empeñados como veíamos en conectar con sus alumnos pero incapaces de elaborar un texto. Así pues, la dificultad reside en alcanzar ese equilibrio entre la creación de un texto coherente y el mantenimiento de la dinámica conversacional inherente a toda comunicación.

2. La interiorización como la sustitución del turno del alumno.

2.1. La apropiación de los turnos

Un segundo fenómeno, también fácilmente apreciable, es la apropiación de los turnos del interlocutor. Esta apropiación se pone de manifiesto en el análisis que hicimos en el capítulo IV sobre el texto de Grombich, en el que el propio autor, desdoblándose y poniéndose en el lugar del lector, lleva a cabo por su cuenta alguno de los turnos que corresponderían en una conversación ordinaria e incluso en una clase de primaria a sus alumnos.

Repárese en este sentido que cuando el profesor evoca ciertos conocimientos,

"Todos sabemos que...",

es como si se hubiera ahorrado un IRE completo. "Todos sabemos que..." es la respuesta que el profesor esperaría (desearía) que sus alumnos le dijeran ante una hipotética pregunta o indagación que él pudiera haber realizado.

El mecanismo de apropiación es, por tanto, muy sencillo. Consiste en sustituir uno de estos intercambios IRE por, por ejemplo, una evocación; y con ello, el profesor asumiría el hipotético resultado de una interrogación-respuesta y evaluación, resultado que incluiría en su discurso.

Consideremos de nuevo y para concretar estas ideas la transcripción de la conversación de primaria que presentamos en el capítulo III

<table>
<thead>
<tr>
<th>Cuadro 6.1. Diálogos explicativos</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>PROFESOR</td>
</tr>
<tr>
<td>(1) Interrogación</td>
</tr>
<tr>
<td>¿Quién recuerda haber visto</td>
</tr>
<tr>
<td>Interrogación</td>
</tr>
<tr>
<td>----------------------------------</td>
</tr>
<tr>
<td>¿Habéis visto otro tipo de ventanas?</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>Evaluación</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Si, efectivamente, la catedral tiene esos arcos en las ventanas del ábside</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>Interrogación</th>
<th>Respuesta</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>¿Recordáis alguno? A ver..</td>
<td>......</td>
</tr>
<tr>
<td>¿Recordáis algún edificio que tenga ese tipo de arcos en ojiba?</td>
<td>¿La catedral nueva?</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>Evaluación</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Muy bien. También hay edificios cuyas ventanas están enmarcadas con arcos en forma de ojiba.</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>Interrogación</th>
<th>Respuesta</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>¿Alguien podría decirme si ha observado otras diferencias entre las dos catedrales?</td>
<td>Que es más alta y grande</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>Evaluación</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Sí, la catedral nueva es más alta y luminosa que la catedral vieja.</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>Interrogación</th>
<th>Respuesta</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>¿Qué más? A ver, mirad las dos láminas que tenéis ¿Qué otras diferencias apreciáis?</td>
<td>En la decoración</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>Evaluación</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Bien. Hay hay muchas diferencias</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>Interrogación</th>
<th>Respuesta</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Decídeme algunas que tengan que ver con la decoración</td>
<td>Está más decorada</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>Evaluación</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Ya lo creo que está más decorada. Fijaros bien. ¡Es pura decoración!</td>
</tr>
</tbody>
</table>
(19) **Interrogación**  
¿A qué os recuerda? ¿habéis visto algo parecido? Y no me refiero a edificios.  
¿Habéis visto una decoración parecida en vuestras casas, en objetos de vuestras casas?  
Seguramente no en la despensa, pero sí en el salón, en los objetos que decoran las estanterías  
¿Un objeto decorativo? 

(20) **Respuesta**  
..............

(21) **Evaluación**  
Sí, bien.

(22) **Interrogación**  
¿qué tipo de objetos? ¿una pintura?  

(23) **Respuesta**  
Un cofre de plata o de cobre

(24) **Evaluación**  
¡Aja!

(25) **Interrogación**  
¿Y en qué se parecen?

Es evidente que la secuencia completa del Primer IRE (1,2, y 3), que constituye una indagación, puede ser sustituida por una evocación:

"Ya hemos visto que los arcos de las ventanas pueden ser de media punta"

De la misma manera que el segundo IRE (4,5 y 6) puede ser sustituido, en el mismo sentido, por:

"Y también sabemos que hay ventanas enmarcadas por arcos en forma de ojiva"

Así pues, una evocación puede entenderse como una indagación encubierta. Fenómeno que tiene, como consecuencia inmediata, que el texto no se vea interrumpido, pues al hilo de la exposición de sus ideas, el emisor puede ir intercalando aquellas otras ideas que atribuye a sus interlocutores. Un movimiento que, en definitiva, le permite proseguir, sin solución de continuidad, la exposición y, al mismo tiempo, mantener la dinámica conversacional.

Algo parecido ocurre con los REFLEJOS, que también pueden ser interpretados en este mismo sentido. De nuevo es como si el autor del texto ejerciera a la vez de receptor y se hiciera eco de la hipotética respuesta que pudiera suscitar cuanto se está proponiendo. Y esta hipotética respuesta es también incorporada de manera...
expresa al texto. Es como si el autor del texto hablara a través de su audiencia, en un ejercicio que Bajtín denomina ventrilocución.

Esto mismo, en el ejemplo que estamos utilizando, podría ser ilustrado si sustituimos los últimos IREs de la siguiente manera:

"Seguramente muchos de vosotros habéis visto una decoración semejante en vuestras casas. Puede que en estos momentos no sepáis exactamente a lo que me refiero. Pero estoy seguro que si recorriés con vuestra imaginación los objetos que decoran vuestra casa, las estanterías, por ejemplo, veréis cofres de plata o de cobre que tienen esos mismos elementos".

El efecto sobre el discurso es el mismo. Lo que sería una respuesta de los alumnos y constituiría un turno de esta conversación escolar se transforma en un elemento más de la exposición del profesor.

Finalmente, la evaluación encubierta puede interpretarse en los mismos términos. También aquí el emisor debe desdoblarse y dirigirse de manera encubierta al receptor con una tarea o problema que debe resolverse con los elementos enunciados.

Veamos estas dos láminas. ¿Qué otras diferencias apreciamos? (Test). Seguramente, podremos ver cómo la decoración es muy distinta en estas dos iglesias. La catedral vieja es muy austera en su decoración. Apenas si tiene elementos que recortan los muros. La catedral nueva, si os fijáis es totalmente distinta. Sus muros están repletos, saturados, de elementos decorativos.

Así pues, el autor puede suplir la contribución de la audiencia expresando él mismo los conocimientos compartidos (Evocación), reflejando con sus palabras la posible respuesta que puede suscitar lo que se expone (Reflejo) o sugiriendo un modo de verificar si se comprenden o no las ideas expuestas (Evaluación encubierta). En todos los casos, el turno que correspondería a la audiencia es realizado por el propio autor, haciendo de su monólogo la interiorización completa de lo que en el origen no puede ser sino una conversación abierta.

Finalmente, tenemos un fenómeno que hemos mencionado y que ha sido objeto de estudio, la enorme redundancia de lo oral frente a lo escrito (Véase Chafe, 1982; 1985). ¿Por qué somos tan redundantes cuando hablábamos? ¿Por qué incluso un texto tan didáctico como el de Gombrich es mucho más denso que una explicación oral? Una posible interpretación, coherente con cuanto estamos diciendo, es que al hablar en una conversación cotidiana nadie asume la función de integrar la información, de ahí que necesitemos reiterar colectivamente una y otra vez las mismas ideas. En una clase magistral el fenómeno es algo distinto. Se trata en ese caso de que el receptor, que no puede interrumpir el discurso del emisor, ni volver para atrás actividades posibles durante la lectura, necesita realizar esa integración, indispensable como vimos en el capítulo I, para interpretar la información lingüística. ¿Cómo llevar a cabo esa integración al mismo tiempo que debemos atender a la formulación de nuevas ideas?.
Una manera de resolver este problema es la redundancia selectiva hacia las ideas de mayor importancia, tal y como pone de relieve en el coeficiente retórico que, según los datos obtenidos en el capítulo III, muestra cómo los profesores experimentados han aprendido a encontrar una tasa de densidad semántica que permita la participación, real o encubierta, de los alumnos en la explicación.

Otro recurso, implicado en el anterior, es la presencia de recapitulaciones, que llevan a cabo, y nunca mejor dicho, de viva voz esa integración sin la que no hay comprensión ni oportunidad para el interlocutor de intercalar su voz en el discurso. La recapitulación tendría entonces el mismo valor de una evaluación encubierta: pone de manifiesto al interlocutor las ideas que el creador del discurso considera centrales, dando entretanto la oportunidad de constatar hasta qué punto hay acuerdo al respecto. La recapitulación, por otro lado, y como ocurría en el caso del reflejo, expresa en los mejores términos esa integración; en mejores términos de los que el receptor podría crear por su cuenta.

2.2. Interiorización del diálogo y metarrepresentación.

Un último aspecto es que el progreso hacia la interiorización del diálogo requiere, de manera correlativa, una capacidad progresiva de desdoblamiento que permite al autor del discurso ser emisor y a la vez receptor.

Ahora bien, desdoblarse implica considerar lo que el otro (la audiencia, el receptor) está pensando sobre lo que decimos. Una capacidad por tanto metarrepresentacional en la que nos representamos lo que nuestro interlocutor se está, a su vez, representándose. Un REFLEJO no es otra cosa que hacer explícita nuestra representación de la representación del otro. De ahí los riesgos que conlleva la realización de REFLEJOS, pues si esa representación de la representación fuera inexacta, anunciaríamos en esa medida la magnitud del fracaso comunicativo.

De ahí que lo que nos interesa de Gombrich no es tanto la realización de Reflejos como el acierto de los mismos. Este acierto no puede depender de un talento natural para ponerse en el lugar del otro (o al menos no bastaría tal aptitud). Para ponerse en el lugar del interlocutor parece necesario haber escuchado antes las voces reales de esos interlocutores. Esta idea relativiza una vez más el papel de los discursos expositivos. Hemos insistido reiteradamente en lo absurdo de rechazarlos como instrumentos didácticos, si bien también hemos señalado que nunca deben ser instrumentos únicos. Ahora vemos por qué. Si en la experiencia escolar sólo hubiera explicaciones magistrales, no habría modo de retomar la voz del otro ni, por tanto, de comprobar la exactitud de la representación de la representación. En esas

---

1 Ahora bien esta conclusión requiere la siguiente advertencia: el ser retórico no garantiza la "legibilidad" del discurso; de ahí que debamos limitar nuestras conclusiones a que es el hecho de no serlo lo que plantea problemas a la audiencia.
condiciones, las explicaciones acabarían por ocultar su naturaleza dialógica y aparecer ante los ojos de los estudiantes como la celebración de un acto al que no han sido lealmente invitados.

Podríamos, entonces decir, que todo discurso tiene un cierto carácter recapitulatorio. Constituye un esfuerzo por reunir, por integrar, significados ya generados y en parte compartidos, que de otra manera permanecerían dispersos (o en un mayor grado de dispersión). Esos significados con los que construimos un texto nuevo, deben haber sido generados de antemano y ser mutuamente accesibles, lo que seguramente requiere la existencia de un tipo de comunicación no tan magistral.

3. Una conversación dentro de otra conversación.

Teniendo presente estas ideas, podemos planteamos lo que ocurre cuando, como es común, los textos escritos no conserven esos trazos conversacionales que tanto apreciámos en la obra de Gombrich. Parece evidente, que allí donde no se retome la voz hipotética del receptor, éste se verá obligado a aportarla por su cuenta. Todo lo cual puede hacernos entender la enorme dificultad que encierra la comprensión de muchos textos escolares. ¿Cómo hacer sonar nuestra voz en respuesta al texto cuando esa voz apenas es requerida?

Desde este punto de vista, resulta relevante recordar las reflexiones que hicimos en el primer capítulo, en el que aludíamos a la necesidad de que el alumno se vea acompañado en esta, a veces, irreconocible conversación. No cabe duda que necesitará verse estimulado a intercalar su voz, pues quizás no vea cómo hacerse oír en ese fluir interminable de significados. Y también será de la mayor importancia que se vea instado a confirmar si está entendiendo lo que lee (pensemos que ya no hay evaluaciones expresas). Y a plantearse qué es lo que el pretende con la lectura. Todas esas ayudas o mediaciones que se interponen entre el lector y el texto son del todo necesarias para reinstaurar la trama conversacional que todo proceso de comunicación debe suscitar. Estamos, pues, ante una conversación directa que ampara el desarrollo de esa otra conversación que transcurre silenciosamente entre el texto y el lector.

Considérese al respecto el siguiente esquema, en el que resumimos lo apuntado en el primer capítulo. Como puede observarse, entre el texto y el alumno se interpone un conjunto de interrogaciones planteadas hipotéticamente por el profesor que centran y encauzan la labor de éste mientras interpreta el texto. Ahora, el alumno lee e interpreta el texto (conversa de forma encubierta) teniendo presente las cuestiones que le plantea el profesor, cuestiones a las que debe responder en el curso de una conversación cara a cara y abierta.

PROFESOR

---

2 El carácter recapitulatorio de todo texto tiene otro nuevo punto de conexión con Bakhtin. Si un texto recapitula, quiere decir que se refiere a otros textos, que integra otras voces.
FIGURA 6.1. Una conversación abierta que permite el desarrollo de una conversación encubierta.

Es perfectamente concebible que sin esas ayudas el alumno pueda sentirse impotente ante el texto, mientras que con ellas pueda dirigir ordenadamente sus recursos de interpretación, involucrándose en la conversación a distancia que el texto propone. Ahora bien, no todas estas conversaciones alumno-profesor que se desarrollan en torno al texto provocan este resultado final. Y ello puede ocurrir en estos dos casos.

En primer lugar, cuando se plantea una conversación centrada más en elementos locales del texto ("¿qué pone ahí?", "leeo otra vez") que en los globales ("Dilo con tus palabras" ¿Qué relación ves entre la primera idea y la segunda?" ¿Qué pretendes con la lectura?"). En ese caso, el alumno estaría más pendiente de identificar la voz del interlocutor que de intercalar la suya en ella.

Una segunda posibilidad es que la conversación discurre de manera tal que el alumno no vea cómo proceder sin esa sistemática ayuda exterior. En ese caso, al alumno se le propondrían objetivos para la lectura, pero no aprendería a generarlos por sí mismo; o se le enseñarían modos de enfrentarse a las dificultades, pero no a identificarlas por sí mismo. Es la diferencia que cabe encontrar entre proponer

Te falta este punto hecho ¿cómo puedes saber si lo has hecho todo?
Así pues, tenemos una conversación cara a cara que facilita la conversación distante entre el lector y el autor del texto. Y esa conversación cara a cara no puede tener otro destino que el de irse interiorizando progresivamente, hasta el punto de que podamos decírnos a nosotros mismos "¿cómo puedo saber si lo he hecho todo?, sin que sintamos la presión externa a hacerlo. En ese punto, podremos conversar con nosotros mismos mientras sostenemos esa otra conversación a distancia de la que nos hemos ocupado en estas páginas.

Puede parecer algo rebuscado, pero para que aprendamos a comunicarnos con enunciados monológicos, es necesario ultimar un doble proceso de interiorización. El primero tiene que ver con la conversación de los diálogos abiertos que constituyen las conversaciones cara a cara, en esos diálogos interiorizados implicados tanto la formulación como la comprensión de un enunciado monolégal. Y el otro proceso de interiorización alude a la interiorización de esa otra conversación entre alumno y profesor que acontece durante la lectura de un texto y en la que se definen las metas de la lectura, se buscan modos de llevarla a cabo esa lectura y se supervisa y evalúa su marcha. La primera interiorización nos permite entrecruzar nuestra voz con la del texto. La segunda, nos permite dialogar con nosotros mismos mientras conversamos con el lejano emisor del texto.

4. Del diálogo al monólogo: Un ejemplo

Quizás sea necesario considerar de nuevo el ejemplo que hemos empleado hasta ahora para ilustrar estas últimas ideas. Supongamos que comparamos la conversación que hemos utilizado hasta ahora de ejemplo con el siguiente discurso explicativo que, como se verá más adelante, es fruto de la aplicación de evocaciones, reflejos y evaluaciones encubiertas a dicha "conversación escolar"

Vamos a comparar dos de los edificios más conocidos de nuestra ciudad. La catedral nueva y la catedral vieja. Ya hemos visto que la catedral vieja tiene los arcos de media punta, mientras que los de la catedral nueva son en forma de ojiva. También hemos comentado que el tamaño de las dos catedrales es muy diferente, mucho mayor en el caso de la catedral nueva, que es también más alta y luminosa.

Ahora vamos a ver otra característica diferente. Los elementos decorativos. También aquí hay importantes diferencias. La catedral vieja no tiene apenas elementos decorativos. Las paredes del exterior son lisas. La catedral nueva, por el contrario, es muy rica en elementos decorativos.

Veamos estas dos láminas. ¿Que veís en ellas? Seguramente, podremos ver cómo la decoración es muy distinta en estas dos iglesias. La catedral vieja es muy austera en su decoración. Apenas si tiene elementos que recortan los muros. La catedral vieja, si os fijáis es totalmente distinta. Sus muros están repletos, saturados, de elementos decorativos. Así pues, la catedral vieja es menos decorativa que la nueva.

Seguramente muchos de vosotros habéis visto una decoración semejante en vuestras casas. Puede que en estos momentos no sepáis exactamente a lo que me refiero. Pero estoy seguro que si recorréis con vuestra imaginación los objetos
que decoran vuestra casa, las estanterías, por ejemplo, veréis cofres de plata o de cobre que tienen esos mismos elementos decorativos.

¿Cómo es posible pasar de uno a otro texto? ¿Cómo podemos transformar el diálogo de las páginas anteriores en este monólogo que acabamos de exponer? Consideremos para ello el primer párrafo.

<table>
<thead>
<tr>
<th>CATEGORIAS</th>
<th>TEXTO</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1. INDICE</td>
<td>Vamos a comparar dos de los edificios más conocidos de nuestra ciudad.</td>
</tr>
<tr>
<td>2. Identificación tema</td>
<td>La catedral nueva y la catedral vieja.</td>
</tr>
<tr>
<td>3. Evocación</td>
<td>Ya hemos visto que la catedral vieja tiene arcos de media punta,</td>
</tr>
<tr>
<td>(apropiación de 1,a 6)</td>
<td>mientras que los de la catedral nueva son en forma de aguja.</td>
</tr>
<tr>
<td>4. Evocación</td>
<td>También hemos comentado que el tamaño de las dos catedrales es muy</td>
</tr>
<tr>
<td>de</td>
<td>diferente, mucho mayor en el caso de la catedral nueva, que es</td>
</tr>
<tr>
<td>(apropiación de 7-12)</td>
<td>también más alta y luminosa.</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Podemos apreciar que el profesor además de interiorizar las secuencias 1,2,3,4,5 y 6 de la diálogo original, introduce un armazón superestructural (comparar) y temático (dos edificios concretos: catedral nueva y vieja).

Basta con comparar este discurso con la dinámica conversacional que viene a sustituir, para apreciar cuál es el papel al que se ve reducido el alumno: aceptar que sabe lo que se supone que debe saber:

"sí, se lo que es un arco de medio punto; sí, se lo que es un arco en forma de ojiva, .."

Si seguimos nuestro análisis del resto de los párrafos nos encontraremos con elementos muy parecidos a los que acabamos de señalar.
Cuadro 6.2. De la conversación al monólogo (Cont)

| Señal de tema                           | Ahora vamos a ver otra característica diferente. |
| Identificación de tema                 | Los elementos decorativos.                        |
| Señal de superestructura comparativa   | También aquí hay importantes diferencias.        |
| Lo nuevo                                | La catedral vieja no tiene apenas elementos decorativos. |
|                                         | Las paredes del exterior son lisas.               |
|                                         | La catedral nueva, por el contrario, es muy rica en elemento decorativos. |
| Evaluación encubierta:                 | Veamos estas dos láminas. ¿Qué veis en ellas?   |
| TEST                                    | Seguramente, podremos ver cómo la Apropiación de los turnos 13-18 decoración es muy distinta en estas dos iglesias. |
| RESPUESTA                               | La catedral vieja es muy austera en su decoración. Apenas si tiene elementos que recortan los muros. La catedral vieja, si os fijáis, es totalmente distinta. Sus muros están repletos, saturados, de elementos decorativos. |
| RECAPITULACION                          | Así pues, la catedral vieja es menos decorativa que la nueva |
| REFLEJO                                 | "Seguramente muchos de vosotros habéis visto una decoración semejante en vuestras casas. Puede que en estos momentos no sepáis exactamente a lo que me refiero. Pero estoy seguro que si recorréis con vuestra imaginación los objetos que decoran vuestra casa, por ejemplo, las estanterías, veréis cofres de plata o de cobre que tienen esos mismos elementos |

El ejemplo pretende a la vez ilustrar como puede darse continuidad y coherencia al discurso, incorporando la dinámica conversacional subyacente. También nos permite ver los distintos mecanismos que hemos identificado en acción. Repárese, en este sentido, que apenas costaría convertir el texto de Gombrich en una conversación abierta.

¿Merece la pena sustituir el diálogo por esta explicación? La respuesta es que necesitamos ese esfuerzo de integración para comunicar ideas complejas.
4. Conclusiones

Mencionamos al comienzo que la interiorización del diálogo parece cabalgar sobre dos procesos diferentes. Por un lado la extensión de los turnos del profesor, lo que conlleva un incremento de coherencia y articulación. Un incremento de textualidad. Y por otro, la sustitución del turno del receptor por el propio autor, lo que preserva la naturaleza conversacional del monólogo. Nada tiene de extraño, pues, que cuando estemos ante actos comunicativos siempre encontremos texto y conversación; coherencia semántica entre las ideas y los rasgos de una conversación, una conversación a veces muy directa, como en primaria, y en otras ocasiones encubierta, como en el texto de Grombich. Cuando vemos discursos de pobre calidad podemos ver, por el contrario, conversación pero no texto o texto pero sin conversación.

Así, las clases expositivas de secundaria, y a pesar de su carácter quasi-monológico, ofrecen elementos que garantizan la dinámica comunicativa que hemos apuntado. En pocas palabras: encontramos en ellas texto (coherencia interna) y comunicación relevante (conexión constante con las representaciones que los interlocutores poseen en cualquier momento del proceso comunicativo). Una mezcla entre una conversación (la enorme redundancia, el contacto directo que se verifica entre profesor y alumno en las evaluaciones y en la creación de lo dado) y texto (con ese empeño por dotar al discursos de coherencia). Difícilmente encontraremos un texto tan redundante y tan bien contextualizado; difícilmente asistiremos a una conversación cuyos contenidos estén tan bien estructurados.

Ahora bien, y aun aceptando que una clase experta de secundaria respeta la dinámica conversacional y sus principios básicos, debemos tomar nota de cuál es el precio que arrastra. Pues ahora la participación del alumno (sus turnos conversacionales) consiste en confirmar su aceptación de la situación; y en concreto que él está pensando lo que se le atribuye que piensa en esas evocaciones y reflejos; y que está incorporando lo que se le pide que aprenda. Una situación que si no alcanza la suficiente intensidad (cognitiva) y complicidad (emocional) corre el riesgo de convertirse en una caricatura.

No nos resistimos a considerar que a esta evolución progresiva de formas dialógicas de comunicación a otras más monológicas, pero siempre conversacionales, por la que han de pasar los alumnos según avanza en el sistema educativo, debería corresponder una preparación correlativa del profesorado. De esta manera no sólo los alumnos se verían empujados a tolerar monólogos (diálogos interiorizados), también los profesores habrían de desarrollar estrategias adecuadas para facilitar ese tránsito y crear monólogos en los que la dinámica conversacional, ineludible a toda comunicación, se preserve.

Hay sin embargo un recelo muy extendido a enseñar lo que se sobreentiende que debe aprenderse a través de la experiencia. Un escepticismo perfectamente comprensible. Todo depende sin embargo de lo que se pretenda enseñar. ¿Podemos dudar de que un profesor principiante, obsesionado, como hemos visto, en desarrollar un discurso coherente sólo para el mismo, se vea beneficiado al confrontar su práctica con una representación de un ideal? ¿Podemos dudar de la
eficacia de contar con un instrumento desde el que pensar sobre su quehacer; aislando las distintas submetas y subproblemas con los que puede enfrentarse?

Al fin y al cabo, si un alumno necesita, en sus primeros contactos con los textos escritos, entrar en una conversación abierta con sus profesores, ¿cómo dudar de que un profesor principiante precise esa otra conversación abierta que proporciona la instrucción mientras una parte de su mente gira sobre si misma ordenando ideas, calibrando su impacto sobre la audiencia, incorporando esa respuesta en el desarrollo de sus ideas? Parece como si cada vez que tuviéramos que girar sobre nosotros, tal y como sucede en la culminación de un proceso de interiorización, sintiéramos la necesidad de que una parte de nosotros mismos quedara en disposición de mantener un contacto directo con algún otro en un plano distinto. Un monólogo es un diálogo interiorizado, tal y como tantas veces hemos repetido, pero un monólogo que necesita verse amparado en un intenso diálogo. Y ese diálogo, a su vez, habrá de iniciar, casi por definición, sus primeros pasos hacia la interiorización (monologación). Parece como si nuestra existencia no fuera otro cosa que una interlocución; una interlocución, eso sí, interminable.

Hemos realizado recientemente un estudio un estudio sobre estas cuestiones que pasaremos a relatar en la segunda parte de este informe.
SEGUNDA PARTE

La formación de los profesores en el discurso expositivo.
CAPITULO VII.

La formación de los profesores principiantes:
Entre la reflexión sobre la acción y la ingeniería educativa.

La posibilidad de enseñar habilidades para el desarrollo de la labor docente se enfrenta inevitablemente con el conjunto de creencias previas que existen al respecto. Estas ideas tienen además un signo contradictorio de aliento, unas, y de escepticismo, otras, hacía esa posibilidad.

Así, por ejemplo, para muchos la docencia es básicamente un arte. Lo cual debe entenderse como que los conocimientos y habilidades de los profesores constituyen algo inefable; "algo" que en el mejor de los casos sólo puede expresarse a través de metáforas más o menos cautivadoras. En otras palabras: lo esencial de la docencia sería un saber artístico que se resiste a toda formalización.

Otra fuente de escepticismo hacia la enseñanza de habilidades docentes, procede de la visión que los profesionales experimentados han desarrollado sobre sí mismos, según la cual ha sido la experiencia profesional y la reflexión sobre la misma lo que les ha hecho ser lo que son. Desde esta vivencia, cargada seguramente de evidencias, el contacto con los alumnos ha de revelarse como la verdadera escuela de los terapeutas y todo lo demás poca cosa puede llegar a ser.

Estas ideas encontrarían su contrapunto en la incesante búsqueda de recursos y técnicas para desenvolverse en el aula, estén, o no inspiradas en una teoría que las justifique. Y sin duda alguna los vaedores de esta posibilidad encontrarían grandes aliados en los estudiantes o profesores en ciernes, para quienes la formación que reciben abunda en lo que de manera un tanto imprecisa solemos denominar teoría y adolece, por contra, de muy poca práctica.

Veamos con más detenimiento estas distintas posibilidades.
1. La docencia como un saber técnico: la eficacia docente.

La docencia puede concebirse y así ha sido concebida como un conjunto de habilidades que pueden ser identificadas y, ulteriormente, enseñadas directamente a quienes las necesiten. Sería un caso más de un modo de pensar cuya argumentación es bien simple:...si la descomposición de una habilidad compleja funciona para los técnicos en radar, mecánicos de aviación o estudiantes de idiomas, ¿por qué no habría de funcionar con los profesores? (Shulman, 1986. Tomado de la edición castellana)

Esta línea de razonamiento conlleva desentrañar los componentes implicados en la actividad docente, intentando establecer relaciones entre aquello que los profesores hacen en sus clases, esto es, los procesos de la enseñanza, y las consecuencias sobre el comportamiento de los alumnos, o de otro modo, los productos del aprendizaje (Anderson, Everton y Brophy, 1979). Eso sí, siempre con la vista puesta en que una vez alcanzado un conocimiento completo sobre estas relaciones, se podrán diseñar programas de instrucción para promover aquellas prácticas que se vean eficaces.

1.1. Elementos para el estudio de la eficacia docente:

Un programa semejante requiere cumplimentar tres pasos:1) identificar variables relevantes. 2) Establecer relaciones entre esas variables y los productos del aprendizaje. 3) Desarrollar programas de formación.

1. En primer lugar, se debe identificar aquellos patrones de conducta más frecuentes en la interacción profesor-alumno. De esta forma se podrían delimitar aquellas tareas y actividades más significativas desarrolladas durante la práctica escolar.

Para la identificación de las conductas que el profesor exhibe en el aula, la investigación educativa ha utilizado sistemas de obtención de datos que describen, en cada momento, todo aquello que hacen profesores y alumnos. Por ejemplo, a través de cuestionarios, se preguntaba a los profesores sus opiniones sobre la actividad docente, con el fin de delimitar sus estilos de enseñanza. El Teacher Questionnaire creado por Bennett (1976) y el High School Basic Skills Teacher Questionnaire utilizado por Ashton y Webb (1986) fueron algunos ejemplos representativos. En otros casos, la observación se hizo mediante Sistemas de observación estructurada o Escalas de porcentajes. En los primeros se especificaba, tanto el tipo de comportamiento a observar, como el procedimiento que debía ser utilizado para su obtención. En las escalas de porcentajes, los profesores, la instrucción o la marcha de las clases, eran valoradas con una determinada puntuación por parte del observador. Un ejemplo del primer caso fue el Flanders Interaction Analysis Categories (FIAC) creado por Ned Flanders. En el segundo caso, una de las escalas más utilizadas fue la Classroom Observation Record creada por Ryans (1960). El lector puede volver para todo ello al capítulo introductorio.

2. En segundo lugar, y una vez determinados estos patrones, se estudia la relación existente entre las variables descritas en las prácticas docentes y el rendimiento de los alumnos. De tal modo, que se llegue a establecer el efecto diferencial de cada una de las prácticas concretas sobre el rendimiento de los
alumnos. Con ello, obviamente, delimitaríamos qué prácticas docentes resultan más eficaces.

Por lo general, los investigadores han recurrido a experimentos manipulativos, en los que se validan las conclusiones aportadas por los estudios observacionales. En estos trabajos, de índole correlacional, las conductas de los alumnos eran explicadas en relación a los comportamientos exhibidos por el profesor.

Por ejemplo, la investigación de lo que se ha venido llamando claridad expositiva del profesor (Rosenshine y Furst, 1971), que hemos revisado en el primer capítulo, reunió a un buen número de investigadores, preocupados por la descripción de cómo se transmite la información dentro de las aulas. En concreto, George Chilcoat, (Chilcoat, 1989), diferenció como se recordará un total de 9 grupos de estrategias implicadas en la claridad expositiva de los profesores que fueron relacionadas con el aprendizaje de los estudiantes.


Por norma general, las variables de aprendizaje relacionadas con la claridad en las exposiciones, se centraron en las puntuaciones obtenidas en pruebas de rendimiento escolar estandarizadas. Estas pruebas, se aplicaban, tanto al inicio, como al finalizar el curso académico o una práctica de enseñanza particular. Y lógicamente, los análisis posteriores explicaban lo que ocurría en el aula, en base a las categorías utilizadas en el instrumento de observación.

Por ejemplo, los trabajos de Clark, Marx, Stayrock, Gage, Paterson y Winne (1979), Dunkin (1978) o Dunkin y Doneau (1980), vincularon la claridad de las exposiciones, con el rendimiento de los alumnos en pruebas estandarizadas de actitud escolar y de recuerdo.

Sin embargo, las variables con las que se relacionó el comportamiento de los profesores durante las exposiciones, no se limitaron a contrastar el rendimiento de los alumnos. Así, por ejemplo, Butterworth (1974), constató correlaciones positivas, respecto al recuerdo de los contenidos expuestos en el aula y a la percepción de la estructura de la lección por parte de los alumnos. Tennyson (1973), mostró una relación positiva, teniendo en cuenta el número de conceptos aprendidos por los alumnos. Raphael y Kirschiner (1985), describieron las ayudas que proporcionaba una clara exposición, con respecto a la organización que hacen los alumnos de los contenidos de las explicaciones y el recuerdo de ideas principales y de detalle. Fisher, Berliner, Filby, Marliave, Cahen y Dishaw (1981), mostraron, en qué medida, una clara exposición por
parte del profesor, se relacionaba con una reducción de los errores producidos por los alumnos en las tareas de clase.

3. Por último, y previamente delimitadas las prácticas docentes más eficaces, estaríamos en condiciones de desarrollar programas de formación del profesorado, en los cuales, este tipo de prácticas tengan un peso específico.

Muchos de estos programas, se centraron en la enseñanza de dominios específicos. Por ejemplo, Goods y Grouws (1979) firmaron un programa para la instrucción en matemáticas. Dentro del campo de la comprensión lectora, el programa de formación creado por Anderson, Evertson y Brophy, *The first reading group study* (1979), orientaba al profesor sobre cómo organizar, dirigir e instruir a grupos pequeños en lectura.

Además de este tipo de programas, dedicados a la formación de profesionales en una determinada materia, otros programas consideraron la labor del profesor de una forma más genérica, y se centraron en el estudio del discurso expositivo del profesor. Por ejemplo, el estudio de Metcalf y Cruikshank (1991) ha de ser considerado de referencia en el desarrollo de programas de intervención dirigidos a mejorar la exposición discursiva de los profesores. Otros trabajos importantes fueron los de Gloeckner (1983), y el de Gliessman, Pugh, Brown, Archer y Snyder (1989).

1.2. Programas de instrucción dirigidos a mejorar las exposiciones de los profesores.

Una vez identificados los patrones de conducta relacionados con la claridad expositiva, así como estudiadas las relaciones entre tales patrones y el rendimiento de los alumnos, el último paso a dar por la investigación centrada en la eficacia fue el diseño de programas de intervención en los que se fomentasen este tipo de comportamientos docentes. Con este último objetivo, se pretendió poner a prueba, en qué medida, todas las variables relacionadas con la claridad expositiva eran susceptibles de ser enseñadas. Se concluyó de esta forma con uno de los objetivos prioritarios del modelo de investigación, ésto es, llevar a las aulas todo lo descrito en los diseños experimentales.

Un ejemplo de este tipo de programas de formación del profesorado centrados en la claridad expositiva ha sido el desarrollado por Metcalf y Cruikshank (1991). Donald Cruikshank junto a Kim Metcalf, llevaron a cabo un estudio en el que mostraron la eficacia de un programa de instrucción dirigido a 73 profesores en fase de formación (pre-service teachers).

El desarrollo del programa, se llevó a cabo a través de dos fases:

Fase 1.

Esta fase, supuso la construcción de un modelo de entrenamiento, y fue detallado en Metcalf (1989). De forma resumida, el modelo presuponía: establecer los objetivos concretos para los participantes en el programa de instrucción, conseguir en los entrenados, una completa comprensión de las estrategias en las que posteriormente serían entrenados y por último, enseñar la ejecución de las habilidades concretas.
The Clarity Training Program (CTP) estaba compuesto por 17 habilidades que habían sido el resultado de la síntesis de los trabajos elaborados por Hines (1981); Bush, Kennedy, Cruikshank (1977) y Kennedy, Cruikshank, Bush y Myers (1978). Cada una de estas 17 habilidades se incluyeron en cuatro grupos de estrategias:

| Unidad 1. | Informar a los estudiantes sobre los objetivos de la lección. Presentar los contenidos siguiendo una progresión lógica. Enseñar en forma secuencial, o paso a paso. |
| Unidad 2. | Señalar aquello que es importante para los alumnos. Repetir las cosas más importantes. Escribir las cosas más importantes en la pizarra. Resumir el material presentado en clase. |
| Unidad 4. | Repetir las cosas cuando los estudiantes no las comprendan. Preguntar a los alumnos para comprobar si han entendido lo explicado. Esperar un tiempo antes de efectuar una nueva pregunta y antes de una respuesta. Proporcionar oportunidades a los estudiantes para realizar prácticas Examinar el trabajo de los alumnos. |

La enseñanza de cada una de las cuatro unidades, suponía entregar a los profesores en formación el siguiente material:

a) los objetivos escritos para cada una de las habilidades.  
b) una descripción de cada una de las habilidades.  
c) una definición de las mismas.  
d) demostraciones escritas y en video de los distintos comportamientos.  
e) ejercicios escritos dirigidos a la comprensión de la habilidad.  
f) ejercicios sugeridos para mejorar la ejecución de la habilidad.

Este material se completaba con el seguimiento y supervisión de los comportamientos de los profesores durante la instrucción.

Fase 2.
En la segunda fase del trabajo, el programa CTP, fue puesto a prueba en un estudio quasi-experimental, con el fin de determinar, si su uso repercutía en la claridad de las exposiciones de los profesores en formación, así como en el rendimiento y satisfacción de los alumnos.

Los sujetos que participaron en esta segunda fase, fueron un total de 73 profesores. Estos 73 profesores, se incluyeron en cuatro grupos diferentes. Uno experimental, que participó en el programa de instrucción, y un segundo, de control, que no participó. Un tercer grupo sin evaluación pretest y otro con evaluación pretest.

Durante una semana, cada profesor en formación se preparó y presentó una lección a un pequeño grupo de alumnos, formados por sus compañeros de experimento. Cada una de las clases fue grabada en video. Al acabar la explicación, los alumnos completaron un test relativo al contenido expuesto en la explicación. Además, también expresaron su grado de satisfacción en relación a la clase, para lo que se utilizó una escala de tipo Likert de 6 puntos.

Los instructores que se encargaron de la formación de los profesores, participaron en cuatro sesiones de hora y media, con el investigador principal, antes de comenzar el curso de formación. En estas sesiones, los instructores vieron demostraciones de cada una de las habilidades contenidas en el programa, se discutieron los materiales a presentar a los profesores en formación y recibieron la supervisión de su trabajo mientras desarrollaban el programa. Una vez recibida esta formación, aplicaron el programa durante 8 semanas.

Una vez que transcurrieron las 8 semanas de entrenamiento, se realizó el postest, de la misma forma que se hizo al inicio del trabajo. Cada profesor explicó un tema a sus compañeros de experimento, y fue grabado durante toda la explicación. Sus alumnos completaron, de nuevo, un test relativo a los contenidos explicados en la lección y completaron la escala de satisfacción.

Cada una de las exposiciones de los profesores en formación, fueron analizadas siguiendo las 17 conductas incluidas dentro del programa de instrucción. Cada uno de los observadores, fueron entrenados por un período de aproximadamente 20 horas de instrucción formal y de 8 a 20 horas de instrucción práctica.

En relación a la hipótesis inicial planteada: si era posible el entrenamiento en exposiciones más claras, los resultados, mostraron un aumento en el comportamiento de los profesores entrenados en todas las dimensiones, con respecto a sus pares no entrenados. Sin embargo, no se apreciaron diferencias en cuanto a los profesores incluidos en el grupo con pretest y los incluidos en el grupo sin pretest. Con respecto al segundo objetivo; delimitar el efecto de la claridad de las exposiciones sobre el aprendizaje de los alumnos, los resultados mostraron un efecto significativo del tratamiento sobre el las puntuaciones obtenidas por los alumnos en el test de contenidos aplicado. Con respecto a la satisfacción mostrada por los alumnos respecto a las clases de sus profesores, los resultados no fueron tan positivos como los anteriores, ya que no se alcanzaron diferencias significativas entre los grupos de tratamiento y control.

En el caso concreto que hemos presentado, las prácticas educativas relacionadas con la claridad expositiva que se desprendían de los estudios realizados previamente, se incluyeron en distintos proyectos de formación del profesorado. El objetivo no podía ser más interesante, sin embargo, habían sido
muchos los problemas que había ido acumulando la investigación centrada en la eficacia, hasta culminar en estos programas de formación. Recordemos que los comportamientos docentes relacionados con la claridad expositiva incluidos en estos programas de instrucción, fueron los mismos que previamente habían sido aislados, bien a través de las percepciones de los estudiantes, o bien a través de estudios correlacionales. Se seguía, por tanto, trabajando con comportamientos docentes sobre los cuales no existía ninguna seguridad sobre su relevancia en relación a la claridad expositiva. Y en este sentido, el desarrollo de programas de formación del profesorado, estaba condenado, desde el inicio, al fracaso.

Pero, por supuesto, no al fracaso experimental. Los programas de formación fueron éxitosos con respecto a los objetivos que se habían trazado. Los estudios mostraban que era posible instruir en el modo en que los profesores debían exponer las ideas en clase. Además, la puesta en marcha de estos mismos programas ofrece pocas dudas. Por el contrario, como hemos visto ya, fueron los comportamientos objeto de instrucción los que no resultaron apropiados. Se incluyeron en los programas de instrucción, comportamientos escasamente relacionados con la claridad expositiva. El resultado final, fue una serie de programas de formación en los que los comportamientos a enseñar aparecían como un conjunto de habilidades independientes unas de otras. Una especie de listado instruccional en el que por ningún lado aparecía el modo de usar tales habilidades de un modo medianamente estratégico.

Por ejemplo, consideremos el programa de formación del profesorado presentado líneas atrás. En este programa se agrupaba una serie de comportamientos sin un nexo común a todos ellos. Si no, ¿qué tenía que ver el uso de ejemplos con el uso de breves pausas durante la exposición? Además en ningún caso se enseñaba a los profesores, qué suponía utilizar de forma estratégica cada una de las habilidades incluidas en el programa de formación. Se informaba de la importancia de utilizar ejemplos, sin embargo ¿cuándo había que hacerlo? se señalaba la importancia de repetir las cosas importantes, ¿cuántas veces había que hacerlo? o incluso ¿cuál era la información importante? En definitiva, los profesores en formación se encontraron frente a un listado instruccional con pocas referencias a cómo utilizar cada una de las habilidades de una forma estratégica. Y por tanto, sin un conocimiento sobre el porqué de cada una de los patrones comportamentales en los que se les había instruido.

1.3. La investigación de la eficacia docente. Una revisión crítica.

Si bien durante un buen período de tiempo, trabajos como los mencionados hasta este momento fueron muy frecuentes, con el tiempo este tipo de investigación fue perdiendo vigencia.

Una de las razones más importantes de este descenso de popularidad fue la falta de un soporte teórico para la práctica totalidad de trabajos realizados. El énfasis del programa, siempre estuvo puesto en lo que funcionaba, y no en el porqué funcionaba. Se buscaban las causas en los comportamientos, y no los mecanismos teóricamente significativos.

¿De qué forma esta falta de relevancia teórica afectó al descrédito de todo un programa de investigación?
Como ya hemos visto, delimitar qué comportamientos se debían incluir en los programas de formación, suponía analizar las conductas más representativos del profesor, y relacionarlas con la ejecución de los alumnos. En relación a esta forma de trabajar, uno de los primeros problemas que se plantearon se refería a los propios sistemas de obtención de datos, más interesados por describir el efecto de determinados componentes de la práctica docente sobre el rendimiento de los alumnos, que por la explicación de las posibles relaciones significativas para el aprendizaje.

Además, se prestó atención a comportamientos muy genéricos dentro de la actividad docente, siendo, por el contrario, la observación de conductas directamente relacionadas con la instrucción muy escasas o inexistentes. En definitiva, en ningún momento se llevó a cabo una observación detallada de conductas docentes directamente relacionadas con el aprendizaje de una materia concreta.

Por lo general, este hecho llevó, en muchos casos, a que los investigadores recurrieran a experimentos manipulativos, en los que se validaban las conclusiones aportadas por los estudios más observacionales. Como ya hemos visto, en los experimentos manipulativos, las distintas prácticas de enseñanza, fueron tomadas como variables independientes. Generalmente, los efectos de estas prácticas sobre los alumnos eran conceptualizados en base a los cambios que se observaban en el comportamiento de los mismos, y en base a ellos, se establecían relaciones causales entre unas variables y otras. Una vez conseguido, estaríamos en presencia de las conductas responsables de la eficacia docente y quedaría despejada la pregunta que inicialmente nos planteábamos: ¿en qué instruir?

Sin embargo, la búsqueda de relaciones causales entre prácticas docentes y comportamientos de los alumnos, tampoco estuvo exenta de algunos puntos débiles.

Por ejemplo, Brophy y Good (1986) han señalado que el mero hecho de que obtengamos correlaciones positivas entre el comportamiento de un determinado profesor y el posterior rendimiento de los alumnos, no indica, necesariamente, que esa conducta tenga que ser maximizada dentro de los programas de instrucción. El motivo era claro, ¿qué seguridad tenemos de que los comportamientos estudiados son relamente los responsables de los logros de los alumnos?

En este mismo sentido, Frederick Erickson, (Erickson, 1986), ha señalado que algunos de los problemas de estos estudios correlacionales radican en el propio corpus de datos obtenidos. Por ejemplo, los estudios correlacionales de un mismo profesor durante distintos años escolares, muestran que la estabilidad de los efectos que ejerce el profesor sobre el rendimiento de los alumnos no son tan elevados (Brophy, 1973; Anderson, Evertson y Brophy, 1979).

La conclusión era clara, había un buen número de factores de influencia, que no figuraban en los cuerpos de datos correlacionales presentados por los investigadores. Por ejemplo, el hecho de que los profesores enseñasen de una manera algo distinta a cada nuevo grupo de alumnos, la existencia de tensiones en la vida del docente fuera de su actividad académica, o bien tensiones o cambios en la propia escuela, podían ser variables explicativas, y en ningún momento fueron recogidas. A la luz de estos datos, parece que hay escasa evidencia de que alguno de los docentes observados, se hubiese comportado en el aula de una manera congruente a lo largo de los años.
Pero los problemas, no sólo se encontraron en la estabilidad de las conductas de los profesores, también la propia sistematización del rendimiento de los alumnos, ocasionó alguna dificultad. Uno de ellos fue lo limitado de la descripción del rendimiento de los alumnos. Recordemos, que por lo general, los comportamientos de los alumnos, se relacionaron con su ejecución en pruebas estandarizadas de rendimiento llevadas a cabo al final del año, o de la práctica docente particular. Por ejemplo, ¿cómo era posible que el porcentaje de elogios dirigidos a un alumno pudiese influir de forma decisiva en su rendimiento? Y más aun, cuando es evaluado seis meses después de la observación.

En definitiva, tanto la descripción de los comportamientos de los profesores, como la determinación de su relación con el rendimiento de los alumnos, presentó las suficientes dificultades como para que las conclusiones que se desprendieron de todos estos trabajos sean tomadas con suma cautela.

¿Cómo se reflejaron esta falta de sustento teórico, en la elaboración de programas de formación?

Por ejemplo, en el caso del programa desarrollado por Goods y Grouws (1979), para la instrucción en clases de matemáticas de tercer grado, se especificaba con precisión matemática: el tiempo a emplear en cada una de las actividades en las que se implicaban el profesor y los alumnos; 8 minutos de revisión diaria, excepto los lunes, 20 minutos aproximados de explicación, 15 minutos de trabajo de pupitre, actividades para casa que ocupen a los alumnos aproximadamente 8 minutos...Sin embargo, no se daba ninguna explicación sobre las estrategias y habilidades propias de la resolución de problemas. Lo mismo cabría decir del trabajo realizado por Anderson, Evertson y Brophy (1979). ¿Cómo es posible crear un programa para instruir en comprensión lectora, sin desarrollar una teoría explicativa sobre las estrategias que son necesarias para comprender un texto?

En resumen, si bien en un principio los resultados de este grupo de investigaciones parecieron ser relativamente consistentes, el tiempo se encargó de testimoniar lo contrario. Fundamentalmente, la crítica más importante a la que tuvo que hacer frente el programa de investigación, ha sido su indudable falta de sustento teórico. El interés se limitó al estudio de aquellos comportamientos relacionados con la eficacia del profesor en el aula, sin importar, para nada, la explicación del porqué de la eficacia.

1.4. Resumen y conclusiones.

En este apartado hemos mostrado en qué forma se enfrentó la investigación centrada en la eficacia con el estudio de la claridad expositiva.

Así, en primer lugar, la investigación centrada en la claridad de las exposiciones trató de identificar aquellos patrones de conducta con un mayor peso en todo lo concerniente a la presentación adecuada de información. Para ello, se recurrió por un lado a la información que aportaron los propios estudiantes relativa lo que consideraron que era una buena clase. En otros casos, se plantearon estudios experimentales en los que poder validar determinados comportamientos relacionados con la eficacia expositiva al vincularlos con el rendimiento de los alumnos.
En segundo lugar, y una vez descritos los comportamientos presuntamente relacionados con la claridad expositiva, se intentó delimitar qué comportamientos concretos eran los más eficaces. Para la consecución de este objetivo, se realizaron multitud de estudios correlacionales en los que se establecieron vínculos causales entre un buen número de comportamientos relacionados con la claridad expositiva y el rendimiento de los alumnos.

El tercer objetivo, y el punto final del camino recorrido por la investigación de la claridad expositiva fue la elaboración de programas de instrucción en los que se recogiesen aquellas comportamientos que se suponían más eficaces, siempre con la vista puesta en la formación del profesorado.

Igual que para todo el proyecto centrado en la eficacia, la consecución de estos objetivos encontró un gran número de dificultades. En primer lugar, la falta de un marco referencial para el estudio de la claridad expositiva provocó que se estudiasen comportamientos docentes en los que la mera intuición servía como justificación. Del mismo modo, los estudios correlacionales plantearon una serie de problemas, tanto a nivel de las conductas que se eligieron como responsables de la claridad expositiva como por la categorización que se hizo del progreso de los alumnos. Por último, los programas de formación del profesorado resultaron ser un ambicioso proyecto en el que se incluyeron todos los defectos que se habían ido acumulando hasta ese momento.

2. La docencia como un saber artístico que se resiste a toda formalización.

Los argumentos que sostienen que la docencia es un arte son también muy conocidos y, sin duda, han tenido un excelente aliado en el fracaso del programa que acabamos de revisar: lo que ocurre en las aulas tiene tal amplitud, contiene tantas facetas, se enfrenta a tantas opciones y resulta tan difícil de prever (cada caso o situación puede ser realmente única) que no puede llegar a ser definida ni articulada en procedimientos específicos. En palabras de un respetado defensor de estas ideas,

"En el mundo diminuto pero masificado del aula, los acontecimientos se suceden con una velocidad increíble. Hay datos que revelan (...) que el profesor de primaria realiza generalmente de 200 a 300 intercambios personales durante cada hora de su jornada laboral. Además, aunque este número puede permanecer bastante estable de una hora a otra, no es posible predecir ni planificar con exactitud el contenido y la secuencia de esos intercambios. En suma, las aulas no son lugares estrictos y ordenados, aunque algunas teorías educativas puedan dar a entender que lo son o deberían serlo" (Jackson, 1991, p. 182)

Esta naturaleza caleidoscópica de la vida en el aula, por seguir con las palabras de Jackson, se pone de relieve si se acepta que esa vida tiene peculiaridades específicas tales como las siguientes apuntadas por Torres (1991)

**Multidimensionalidad**: el aula como un lugar en el que se producen acontecimientos de distinto orden y naturaleza.

**Simultaneidad**: el aula como un lugar en el que esas diversas dimensiones de acontecimientos se producen a la vez.
Inmediatez: El aula como un lugar en el que la sucesión de acontecimientos es muy rápida

Improvisabilidad: el aula como un lugar en el que la sucesión de acontecimientos (rápidos, diversos y simultáneos) no puede preverse de antemano.

Publicidad: el aula como un lugar en el que todo lo que ocurre es presenciado por varias personas.

Historia. El aula como un lugar que por su propia continuidad en el tiempo va creando un sedimento de creencias compartidas, normas, expectativas que sólo los implicados pueden llegar a conocer.

Poco puede extrañar que las teorías sobre el aprendizaje y la enseñanza sean vistas como una simplificación poco realista. En palabras de Jackson:

"Cuando reflexionamos sobre la gama total de las actividades del profesor y el volumen de tiempo que invierte en hacer cosas diversas, nos vemos obligados a preguntarnos al fin y al cabo si su preocupación primaria es el aprendizaje.

(…) Los profesores, en especial los de los primeros cursos, parecen orientarse más hacia la actividad que el aprendizaje. Es decir, generalmente deciden efectuar una serie de actividades que creen producirán un resultado satisfactorio y luego concentran sus energías en la consecución y el mantenimiento de la participación del alumno en las mismas (p.192)

Y más adelante:

La debilidad fundamental del punto de vista de la ingeniería como forma de examinar el proceso docente es que parte de una imagen hipersimplificada de lo que sucede en las aulas de primaria.

(…) el problema no radica simplemente en que el profesor esté demasiado ocupado. Es también que está comprometido en un proceso que es cualitativamente diferente de las descripciones contenidas en las teorías del aprendizaje" (p.196).

Finalmente:

"Con frecuencia, las personas interesadas en aplicar en la práctica docente la teoría sobre el aprendizaje o el punto de vista de la ingeniería se proponen como objetivo la transformación de la enseñanza desde algo parecido, en términos generales, a un arte o una ciencia. Pero no existen datos sólidos que indiquen que semejante transformación sea posible ni deseable. Objetivo igualmente razonable, es alcanzar una comprensión del proceso docente tal y como se desarrolla generalmente, antes de hacer un esfuerzo por cambiarlo. A medida que aprendemos más sobre lo que sucede en estas colmenas densamente pobladas de actividad educativa, puede que tratemos de conservar, en vez de transformar, cualquier grado de arte que contenga la tarea del profesor" (p. 205).

ÍNDICE
Descúbrase, pues, el talento acumulado en años de práctica en vez de deducir
de los principios teóricos el ser o no ser de la docencia. Un profesional dispuesto
a esta tarea operaría como un práctico reflexivo.

Alguien capaz de enfrentarse a lo singular, a la incertidumbre, al conflicto
(Schon, 1983).

Alguien consciente que los problemas que ha de resolver no están catalogados
de antemano y tienen que ser primeramente construidos.

Alguien capaz de reflexionar en el curso de la acción, detectando e identificando
elementos que surgen y que no había sido previstos, que es capaz en función de
ellos de reestructurar su comprensión de la situación o la manera de concebir el
problema que en cada momento puede resultar más relevante.

Alguien capaz de reconstruir nuevos modos de abordar las cuestiones definidas
y evaluar su adecuación como respuesta a los problemas previamente definidos.

3. Entre el arte y la técnica.

Es común contraponer las dos visiones que hemos hemos analizado. A la
primera, suele denominarse racionalidad técnica, y serviría para los problemas
catalogados, problemas por tanto cuya naturaleza ha sido bien definida y para los
que se han ido desarrollando diversas soluciones que, muy probablemente, se
habrían descrito con todo detalle. Desde este otro punto de vista la vida del
profesional consistiría en clasificar cada situación problemática según el
catálogo de problemas conocidos y en seleccionar los medios o soluciones que
están sancionados al respecto.

Es notorio que este modelo supone una concepción jerárquica del saber, de tal
manera que las teorías científicas ofrecen el tipo de problemas que son
relevantes en un determinado campo de conocimientos y cuál es su naturaleza,
habitualmente en términos de las causas que los explican. De ello se desprende la
elaboración de instrumentos para identificar esos problemas y recursos para
paliar, compensar o eliminar las causas eficientes que dan lugar a los mismos. De
manera coherente, el profesional debería adquirir ese marco teórico y los
procedimientos de análisis y de intervención que de él se desprenden. Esos
procedimientos constituirían a su vez los recursos (saber técnico) que le
caracterizan como profesional.

No hay duda que este tipo de formación se ha mostrado claramente insuficiente.
Se aduce, en primer lugar, que las teorías acaban por ser generalizaciones
injustificadas que pasan por alto aspectos de enorme transcendencia; aspectos que
se verían sustraídos a la conciencia del profesional que siguiera tal teoría. Otra
faceta negativa es que las teorías se imponen como un ideal que en la práctica
resulta irreal. Así, por ejemplo, aunque sería posible aprender y enseñar tal y
como formula la teoría, de ahí no se desprende que siempre se deba o pueda
enseñar y aprender tal y como en ella se estipula. En otras palabras, si la teoría
es un mapa. un mapa que sirve para identificar el tipo y naturaleza de los
problemas, nuestras teorías sobre el aprendizaje y la enseñanza resultan ser un
mapa impreciso e inexacto, y consecuentemente los procedimientos de análisis y
de intervención que de ellas se desprenden acabarán por ser notoriamente insuficientes.

En realidad las experiencias de formación rotuladas como ingenierías adolecen de otros deficiencias. Por ejemplo, tienen el marchamo de enseñar técnicas precisas, perfectamente definidas y observables, pero carecen muchas veces de un sostén teórico que justifique su relevancia. En ese punto debemos reconsiderar si lo que criticamos es la ausencia de relevancia de esas técnicas o el hecho de que se deduzcan jerárquicamente de un conocimiento teórico. Por el mismo motivo no está muy claro si lo que criticamos es la posibilidad de teorizar sobre la vida en las aulas o las teorías concretas por las que estamos interesados.

Nuestra propuesta consiste en buscar un equilibrio entre ambos extremos. Necesitamos teorías para ver mejor la realidad; teorías que nos ayuden a identificar regularidades y relaciones entre esas regularidades, pero todo ello sin determinar enteramente la lectura de una realidad seguramente muy compleja pero no tan incierta, como a veces se pretende. Necesitamos además que esas teorías puedan inspirar procedimientos concretos de acción y no se constituyan en un puro artefacto conceptual.

Nuestra posición simpatiza en cierta medida con las que acabamos de reflejar, si bien mantiene una cierta distancia respecto de cada una de ellas. Así, sostenemos junto a quienes subrayan el carácter artístico de la docencia, que ésta es, efectivamente, un proceso muy complejo, no una mera colección de distintas habilidades, y una gran parte de ellas no pueden (de momento al menos y probablemente nunca) ser formalizadas.

Creemos también que un núcleo importante de la actividad docente depende de la capacidad de los profesores para reflexionar sobre su propia acción, y de esta manera
   a) construir con los datos que ofrecen las diferentes situaciones de aprendizaje y enseñanza hipótesis de trabajo sobre la naturaleza de las dificultades o problemas,
   b) orientarse por esas hipótesis interpretativas,
   c) evaluarlas,
   d) reconstruir la definición de los problemas si así se viera necesario, y así sucesivamente.

No obstante, debemos apreciar la posibilidad de que las teorías inspiren realmente procedimientos prácticos y no se queden en meras formulaciones conceptuales. Mejor aún, que esos procedimientos prácticos en vez de concebirlos como una prescripción absoluta pueden llegar a establecer un punto de partida para la reflexión sobre la acción; una reflexión focalizada y centrada. Finalmente, nos parece que aun cuando es posible calificar la realidad del aula como caleidoscópica también es posible sostener que en ese torrente de actividad que constituye la docencia pueden aislarse un conjunto de habilidades relativamente invariantes (es decir no dependientes del contexto o del caso particular), que precisamente por ello pueden ser descritas formalmente y, como consecuencia final, enseñadas directamente. También defenderemos que la propia experiencia de enseñanza de estas habilidades específicas pueda convertirse en un modelo desde el cual los principiantes lleguen a vislumbrar cómo apropiarse reflexivamente de la propia acción y por ende de las habilidades menos determinables.
Así pues nuestra propuesta es enseñar directamente un cierto número de habilidades docentes con estas condiciones:

1. Son habilidades relevantes según la concepción sobre cómo se aprende y se enseña; y decimos relevantes en el sentido de que en ellas se encarnan sus principios y conceptos. Mejor aún, la cabal comprensión de esos principios pasa por entenderlos como medios o instrumentos de ciertos fines docentes.

2. La enseñanza explícita de estas habilidades puede considerarse como un buen acercamiento a los conceptos y principios contenidos en nuestras concepciones sobre cómo se aprende y se enseña.

3. La enseñanza de esas habilidades ha de verse también como un pretexto para que los aprendices aprendan a encarar la necesaria reflexión sobre su propia acción.

Estas tres primeras condiciones nos distancian, o al menos así lo creemos nosotros, de la línea de trabajo sobre la eficacia docente. Buscamos aquello que encarne principios o variables relevantes, no cualquier asociación entre variables del profesor y rendimiento de los alumnos. Buscamos elementos que amplíen nuestra capacidad de conciencia, no algo que prescriba al milímetro qué debemos observar y cuál debe ser nuestro comportamiento. En otras palabras, la identificación de las habilidades que analizamos y promovemos en este trabajo tiene el fin de acceder procedimentalmente a principios y marcos que inspiran el trabajo docente y tiene también el fin de que sirvan como elemento de reflexión, de búsqueda y de ampliación de la conciencia sobre la labor docente.

4. Han de ser relativamente invariantes. Esto es, que sea cual sea el caso o tipo de contenido objeto de enseñanza se desarrollen de una manera relativamente sistemática, como, por ejemplo: la habilidad para conseguir que los alumnos "aprendan a evaluarse a sí mismos"; la habilidad de "exponer información nueva a los alumnos de forma coherente y contextualizada".

Debemos agregar que al decir que son relativamente invariantes asumimos que cada habilidad puede ponerse al servicio de otra y, en esa medida, verse modificada.

5. Deben ser habilidades que permitan crear el contexto para el despliegue de otras más abiertas e indeterminables.

Estas dos últimas condiciones nos distancian de algunos extremos que se sostienen en la noción de profesional reflexivo: La realidad no es tan imprevisible; y para enfrentarse a lo incierto debemos contar con ciertos elementos seguros.

Ahora bien, para adentrarnos en los problemas que acabamos de insinuar necesitamos antes clarificar ciertos conceptos: qué entendemos por teorías y por práctica, qué relaciones existen entre una y otra; cómo se adquieren conocimientos prácticos y teóricos, qué es lo que necesita un profesor principiante. Una vez desarrollados esos conceptos, podremos exponer los principios que han guiado nuestro plan de formación, y exponer a renglón seguido el plan mismo y las lecciones que hemos aprendido de su aplicación. Todo lo cual será desarrollado con este mismo orden en las páginas que siguen.
CAPÍTULO VIII:

Para la enseñanza de habilidades:

1. Elementos para la enseñanza de habilidades

1.1. Palabras y acciones.

La vieja distinción entre teoría y práctica se expresa actualmente a través de las nociones "conocimientos declarativos" y "conocimientos procedimentales". Los del primer tipo consisten en un saber qué: Un saber que, por ejemplo, "los conocimientos previos son necesarios para que se produzca un aprendizaje significativo"; o que "los alumnos deben ser activos" "existen conocimientos conceptuales y procedimentales". En todos estos ejemplos, podemos ver una de las características de los conocimientos declarativos: su naturaleza verbal, discursiva; o al menos el hecho de que se expresan fácilmente a través de palabras y discursos.

Los conocimientos procedimentales consisten en un saber cómo hacer. Aluden por tanto a acciones; acciones organizadas en torno a la consecución de una meta: "cómo ayudar a los alumnos a tener presentes conocimientos relevantes". Este segundo tipo de saberes no es enteramente verbalizable y, en todo caso, está constituido por acciones (aunque sean acciones lingüísticas).

Un tema crucial para lo que sigue es que los dos tipos de conocimientos no se aprenden de la misma manera. Así, mientras que los conocimientos declarativos pueden adquirirse a través de la interpretación de la información lingüística, escuchando o leyendo; en el caso de los procedimientos (y por mucho que nos empeñemos al respecto) este tipo de experiencias son notoriamente insuficientes. Consideremos al respecto una situación bien común: Un estudiante de tipo medio que haya podido leer y escuchar hasta el cansancio las condiciones del aprendizaje significativo. Ese estudiante que no vacilaría, como demostración de sus
conocimientos, al redactar un ensayo razonando que "lo que se debe hacer", llegado el momento de pasar a la acción, observaría descorazonado cómo esas archisabidas palabras a duras penas se convierten en un débil hilo de acciones destempladas. Este estudiante reclamaría, como anteriormente señalábamos, una formación más "práctica", en la que se le explicara cómo, exactamente, debe actuar.

Resulta por ello llamativo la desproporción entre el aprendizaje formal de teorías (conocimientos declarativos) y el informal y nebuloso de la vertiente práctica (procedimientos). Más aun, hay una inconfesada tendencia a considerar que una vez trasmitidos los principios y conceptos clave, los procedimientos que en ellos se inspiran y justifican deben ser desarrollados por el propio aprendiz. Y ello, por más que la propia experiencia que nos proporciona la vida cotidiana (cómo confeccionar un guiso; cómo manejar un ordenador) nos haga ver cómo el hecho de contar con descripciones verbales (manuales) de cómo cocinar o manejar el ordenador resulten insuficientes y estemos en ambos casos pendientes más bien de las "demostraciones" efectivas de nuestro vecino o compañero de trabajo. Parece, por tanto, que si aspiramos a que alguien adquiera un procedimiento -acciones- es deseable que pueda observar de manera rigurosa esas acciones, que pueda ejercitarse en ellas y que sea asistido de forma regular en el proceso de adquisición. (véase más adelante todo ello con mayor detenimiento).

Sería por nuestra parte un error dar a entender que es imposible trasformar nuestra acción teniendo en cuenta ciertos principios. De nuevo la experiencia de la vida cotidiana nos haría ver enseguida lo contrario. Ahora bien, se trata de un proceso costoso\(^1\) que en ningún caso hay que darlo por hecho una vez informado el interesado de los principios conceptuales. Merçe la pena considerar los resultados alcanzados por John Anderson (Anderson y Reder, 1980; Anderson, 1983,87) que sugieren que si se ha de transformar conocimientos declarativos (principios) en procedimientos, conviene tomar en consideración muy pocos principios y palabras a la vez\(^2\).

Por otro lado, la actividad puede llegar a ser objeto de análisis y ser descrita formalmente (por ejemplo a través de palabras, palabras que habitualmente deben inventarse para la ocasión). Ocurre de nuevo, que esa labor requiere una atención extra y un esfuerzo consciente que suele ser relegado a la investigación, si bien debe ser también parte de la labor de todo profesional y uno de los pilares de su progresiva madurez. También merece la pena retener aquí que habitualmente esa "traducción" de las acciones a palabras nunca suele ser definitiva, ni enteramente aceptada, lo cual suele engendrar más palabras y un regusto final de acabar tropezando siempre con lo inefable.

---

\(^1\) Se trataría de un proceso de resolución de problemas. También merece la pena considerar que es posible reflexionar sobre la propia acción y derivar de ella principios subyacentes. Un proceso de nuevo en absoluto simple.

\(^2\) Este principio es seguido en el texto de Fisch, Weakland y Segal: "...nuestra exposición de la teoría será tan breve y sencilla como sea posible..

{'page':127}
1.2. **Los saberes procedimentales: Qu é es una habilidad.**

Una vez aclarado la naturaleza de los saberes prácticos o procedimentales, necesitamos establecer una unidad de análisis que nos permita diferenciar en lo que es un flujo ininterrumpido de acción, algunos componentes o elementos significativos. Habitualmente esas unidades de análisis reciben el nombre de "técnicas", "estrategias" o "habilidades", expresión ésta que será la que utilizaremos a lo largo de este trabajo.

Una habilidad como queda dicho es un conjunto de acciones organizadas en torno a la consecución de una meta, siendo precisamente esa meta lo que define y da sentido a la habilidad en cuanto tal. También debemos asumir esas acciones mantienen entre sí una relación jerárquica, de tal manera que unas se subordinan a otras a través de un entramado de metas y submetas. Más interesante aún: en una habilidad cualquiera es posible distinguir diversos elementos constituyentes que se disponen siempre como medios o instrumentos para alcanzar la meta o sistema de metas que definen la habilidad.

1. Acciones automatizadas.
2. Estrategias
3. Conocimientos
4. Autorregulación.

1. Así, cabe diferenciar un conjunto de acciones automáticas que se "disparan", por así decirlo, si aparecen las condiciones adecuadas. Por ejemplo, cuando se trata de definir (o construir) el problema que habrá de resolverse, el profesor debe "mantener un contacto ocular con los alumnos" "identificar cualquier señal de confusión" "confirmar con el alumno si la comprensión alcanzada de la tarea es correcta". Todas estas acciones puede ser automáticas en el sentido de que no dependen de una decisión ex-profeso y surgen de manera fluida en el contexto de la interacción con los alumnos. Esas acciones automatizadas se ponen naturalmente al servicio de una meta o una submeta de la actividad, y pueden si llega el caso ser objeto de un tratamiento más consciente. (Véase el esquema adjunto en el que se hace ver las relaciones entre las acciones y las metas o submetas.)

<table>
<thead>
<tr>
<th>META</th>
<th>SUBMETAS</th>
<th>ESTRATEGIAS</th>
<th>RUTINAS</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Haz que el</td>
<td>Mantén en todo momento un hilo</td>
<td>Advierte cuando introduce un nuevo</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>discurso</td>
<td>temático</td>
<td>tema</td>
<td>&quot;Una segunda característica..&quot;</td>
</tr>
<tr>
<td>sea coherente</td>
<td></td>
<td>Señala que sigues hablando de lo mismo</td>
<td>&quot;En ese sentido&quot;</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>Identifica con toda claridad de qué vas a hablar</td>
<td>&quot;Veamos ahora..&quot;</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>Revisa los temas tratados antes de introducir uno nuevo</td>
<td>&quot;Hemos visto...hasta ahora..&quot;</td>
</tr>
</tbody>
</table>

**Cuadro 8.1. Estructura de las habilidades discursivas**
Haz notar las ideas globales que dan sentido y unidad a tus afirmaciones

Repite las ideas

Recapitula

Apoya con ejemplos

Evalúa

Expresas en otros términos.

Intenta organizar las ideas globalmente en términos causales, motivacionales descriptivos, secuenciales, parte-todo.

Señala de antemano la relación global.

Emplea claves como "una causa".

Visualiza la organización global.

Reitera a lo largo del discurso la organización global

Una ventaja de la automatización es que el profesor mientras realiza estas acciones simples puede dedicar toda su atención a la actitud del alumno, a la definición de sí mismo, en darse tiempo para valorar el siguiente movimiento.

2 Además de estas acciones automatizadas, existen otras que tienen un mayor grado de conciencia, intencionalidad y flexibilidad, a las que denominamos estrategias específicas. Por ejemplo, *recapitular* para centrar el discurso; *confirmar* antes de introducir una nueva cuestión; *concretar*, para evitar una visión nebulosa del alumno acerca de las tareas. Estas acciones se caracterizan por lo siguiente:

1. Se realizan o no después de un acto de decisión. En este sentido cabe añadir que son flexibles y sensibles al contexto o situación.
2. Son relativamente conscientes.
3. Suponen un esfuerzo por parte del docente. Repárese que los recursos del profesor, como de cualquier persona que procesa la información, son limitados. Es posible realizar un enorme número de acciones automatizadas, pero muy escaso número de acciones estratégicas. (Véase más adelante)

3. Una habilidad no sólo requiere un cierto número de acciones específicas (automatizadas o no) sino también la capacidad para autorregular su curso. De poco serviría que un profesor emprendiera una serie de acciones para identificar el origen de la confusión de sus alumnos (*meta*) si no es capaz de evaluar hasta qué grado esa meta se ha alcanzado. Hablamos así de estrategias de autorregulación que consisten en:

1. *Planificar* u orquestar el conjunto de acciones emprendidas en torno a la meta seleccionada. Algo así como si nos planteará a nosotros mismos: ¿Qué es lo que me propongo? ¿Qué es exactamente lo que puedo hacer para conseguir lo que debo hacer?
2. *Supervisar* el curso de cada una de ellas, de tal manera que, desdoblándonos, podamos no sólo actuar sino también apreciar si "eso que estamos haciendo"
coincide y en qué grado con lo que nos habíamos propuesto: ¿Realmente estoy haciendo lo que me proponía?

3. Evaluación hasta qué grado se han alcanzado las metas tras la intervención. ¿He alcanzado lo que me proponía hacer? ¿Hasta qué punto he conseguido lo que me proponía?

Un aspecto interesante es que incluso en el caso de un profesional experto cabe hablar de que esta capacidad de supervisión no compete en exclusiva al profesional y puede residir también en el equipo.

4. Finalmente, en cualquier habilidad se apelan a ciertos conocimientos declarativos: principios y conceptos que dan sentido a cada una de las decisiones tomadas. Este conjunto de conocimientos declarativos no existen en cuanto tales, conviene subrayarlo, sino como medios para alcanzar las metas que definen la habilidad.

Este esquema en el que separamos acciones automáticas o rutinas, estrategias y autorregulación será el utilizado para describir cada una de las habilidades en las que hemos trabajado.

1.3. Habilidades específicas y genéricas.

Al fragmentar el flujo de la actividad del docente en un cierto número de habilidades llevamos a cabo una operación enteramente opinable, al menos teniendo presentes los conocimientos con los que contamos. Nada impide, por ejemplo, hablar de la habilidad de "mantener el contacto ocular con el alumno", y entonces identificar las acciones, estrategias y conocimientos relevantes. Desde este punto de vista las habilidades que nos hemos propuesto enseñar, podrían ser entendidas, en otro nivel de análisis, como "acciones" particulares de una habilidad más compleja. ¿Qué valor tiene entonces las habilidades que diferenciamos? Podemos tan sólo afirmar que las que hemos seleccionado han superado las siguientes condiciones o requisitos, alguno de los cuales ya han sido mencionado en las primeras páginas.

El primero de ellos es que las habilidades tengan la suficiente entidad como para que en ellas se expresen aspectos básicos del modelo o concepción sobre el aprendizaje. Desde este punto de vista, la habilidad "crear un contexto cognitivo" recoge claramente esos principios, cosa que no ocurre en el caso de "mantener un contacto visual".

Un segundo criterio es la relevancia práctica. En una lección puede considerarse como un episodio de cierto peso todas las actividades encaminadas a compartir con el alumno la definición de las tareas que se les encomiendan, algo que dificilmente podemos encontrar en "mantener un contacto visual".

El tercer criterio es que la meta del problema sea suficientemente precisa como para permitir visualizarse con facilidad. Dicho con otras palabras: es mejor empezar enseñando habilidades cuya meta es relativamente determinable.

En ese sentido podríamos decir que la docencia no es una colección de habilidades, sino que todas ellas se interrelacionan y de diversos modos, uno de los cuales es el jerárquico. Y ese último sentido cabe decir que cuanta más alta en la jerarquía se sitúa una habilidad en mayor medida su meta resultará más abierta e indeterminable.
Un ejemplo meta de gran amplitud es la implicada en la habilidad de "resolución general de problemas", sean estos cuales sean. Esa habilidad consiste en

1. crear un estado meta al que se aspira
2. definir el estado inicial de partida
3. estimar la distancia que separa ambos estados
4. reducir esa distancia
   - sea imaginando un estado intermedio partiendo del estado inicial (basta con imaginarse un estado más avanzado que parezca accesible),
   - sea partiendo del estado final (basta con imaginarse un estado previo accesible)
   - sea buscando de manera analógica a otros problemas una definición nueva de problema en la que se vislumbren estados intermedios
5. buscar entre las acciones conocidas aquél las que puedan pasar del estado actual al estado definido como acceptable
6. seleccionar y aplicar de entre todos los medios uno en concreto
7. valorar si ese estado intermedio alcanzado reduce de manera efectiva esa distancia y, según los casos, reiniciar los movimientos 4, 5 y 6.

Pues bien, es notorio que esta habilidad puede estar presente en cualquier actividad docente hasta confundirse con ella. Pensemos que en realidad todas las habilidades que hemos seleccionado son en realidad modos relativamente "cosificados" de resolver determinados problemas: "como crear un contexto común" "cómo crear la relación" "cómo articular de manera coherente los contenidos". Más aún que estas habilidades específicas constituyen en realidad "medios" que puede ser puestos en juego en los puntos 4 y 5.

Podríamos por tanto resumir nuestro planteamiento diciendo que proponemos la enseñanza de habilidades de tipo medio, ni de alcance tan reducido como la de "mantener un alcance visual", ni tan amplio como el de "resolver problemas", que se confunde en realidad con la docencia misma. Al mismo tiempo esas habilidades de tipo medio son relevantes teórica y pragmáticamente, y pueden ser un espejo mediante el que concebir las habilidades menos determinables.

Una cuestión lateral a cuanto estamos diciendo, pero de enorme importancia, es que los recursos cognitivos y personales que podemos considerar en un momento determinado son muy limitados. Como es bien sabido, no podemos retener muchas cifras a la vez, ni considerar simultáneamente un número ilimitados de conceptos, ni tampoco emprender muchas acciones o aspirar a muchas metas al mismo tiempo. Georges Miller señaló en su celebre trabajo que nuestra memoria a corto plazo sólo puede considerar siete unidades de información, si bien cada una de estas unidades puede admitir a su vez volúmenes diferentes de información.

Así, podemos retener:
1, 7, 9, 1, 9, 3, 6

o reconvertir esa serie mientras la escuchamos en:
ciento- setenta- y- nueve, ciento-noventa-y tres, seiscientos....
En el primer caso nuestra mente quedaría saturada al escuchar el séptimo número; en el segundo, habríamos ampliado "artificialmente" su espacio mental, de tal manera que aún sería posible operar con otros 14 números. Naturalmente todo ello dependería de si la actividad de agrupamiento de números (es decir pasar de 1,7, 9 a 179) estuviese lo suficientemente "ejercitada o automatizada" como para no precisar recursos importantes en sí misma.

Algo parecido puede ocurrir con las acciones: si estas llegan a formar unidades mayores a través del ejercicio y del agrupamiento estratégico, nuestra capacidad de trabajo aumentaría considerablemente y en la práctica hasta el infinito.

Ahora bien, podría ocurrir que un docente especialmente inexperto, que concibe en un principio la meta de "definir el contexto cognitivo", le resultara la rutina "mantener un contacto ocular" como una actividad que requiriera planificación y esfuerzo. Pues bien, en ese caso los recursos limitados del profesor se dilapidarían en intentar mantener en todo momento sus ojos en el rostro del otro, perdiendo de vista (o en su mente) el propósito que inicialmente perseguía.

De ello se desprende que podemos embarcarnos en las habilidades de alto nivel si y sólo si muchas de las acciones implicadas en esas habilidades están automatizadas. En caso contrario, esto es, si, por ejemplo, el "mantener un contacto visual" requiriese un control consciente por parte del docente, difícilmente podrá a la vez plantearse otras metas y mucho menos la meta principal de la enseñanza: ayudar al alumno a construir representaciones de la realidad más complejas y válidas.

También este caso nos lleva a la última cuestión que quisiéramos tratar en este punto: lo que les ocurre a los novatos:

1. 4. Expertos y novatos

Al fin y al cabo no sólo debemos tener presente que es lo que quisiéramos conseguir con la experiencia instruccional, en nuestro caso, la adquisición de las habilidades mencionadas. De igual importancia es tener en cuenta cuál es el estado inicial del que partimos: esto es cuál es la situación de los novatos o principiantes.

Los novatos difieren en muchos aspectos de los expertos. Quizás el más llamativo es la ausencia de integración entre conocimientos declarativos y procedimentales. De forma más precisa: los novatos no acaban de concebir sus conocimientos declarativos sobre la enseñanza como un medio para obrar como docentes. Por un lado, pueden recitar esos principios y por otro actúan según sus criterios nebulosos de lo que deben hacer. Esa ausencia de sincronía se pone de manifiesto en su capacidad de observación y de retención de lo que se observa. Un experto tiene mayor facilidad de reconocer los elementos claves de las situaciones que le interesan y de retenerlas en el futuro, y la razón no es que tengan más conocimientos declarativos, sino que han convertido esos conocimientos en categorías mentales de observación de la realidad. Los expertos penetran en lo nuclear de las situaciones; los novatos se quedan en la superficie de las mismas.

Un segundo aspecto es la linealidad del comportamiento: los novatos se preocupan por que hay que hacer a continuación; como si la enseñanza consistiese en un conjunto de acciones una detrás de otra: "primero defino el contexto,
después creo la relación, más tarde expongo, más tarde evalúo...". Naturalmente un experto integra sus acciones globalmente: al definir el contexto, crea también las bases de la relación.

Los novatos, como veíamos antes, pueden agotar sus recursos en realizar adecuadamente las acciones más elementales, perdiendo entre tanto el fin al que sirven. Confunden los medios con los fines o metas.

Los novatos están más preocupados por su propia ejecución que por "leer" la situación en la que participan: si ahora, hay que evaluar, pase lo que pase se evalúa el grado de comprensión alcanzado.

Los novatos son rígidos: carecen de capacidad autorregulatoria.

2. Qué debemos enseñar: Objetivos de la intervención

Los objetivos de nuestro plan de formación se deducen de todo lo que hemos expuesto, y especialmente de las carencias constatadas en los profesores en formación.

El primer objetivo es **educar la mirada**. Y para ello, no lo olvidemos, es necesario integrar los conocimientos declarativos en categorías de acción-observación. Este primer objetivo implica de por sí una procedimentalización inicial enormemente transcendencia: un docente debe poder observarse a sí mismo, y para ello, antes, debe poder observar rigurosamente a los demás.

El segundo objetivo es el de **enseñar habilidades específicas** que, resumiendo anteriores razonamientos, habrán de ser de un nivel medio, relevantes teórica y prácticamente y ejemplificadoras de los supuestos y principios del modelo.

El tercero objetivo es enseñar a los profesores a **desarrollar estrategias de autorregulación** o desdoblamiento: auto-planificarse, autosupervisarse y autoevaluarse. En este punto, utilizaremos como argumento principal que para poder regularse a uno mismo, antes es necesario mostrarse capaz de colaborar en la supervisión de los otros. Este objetivo tiene además un valor adicional, y es que los profesores deben habitualmente colaborar y supervisarse unos a otros en el desarrollo de su actividad.

El cuarto y último objetivo es iniciar el camino de la **autorreflexión**. Recordemos en este punto que tan sólo enseñamos un número limitado de habilidades, de ahí que sea necesario que durante la consecución de este objetivo específico, participen los alumnos de tal manera en las experiencias de aprendizaje que puedan aprender a describir su propia práctica, a construir modelos o mapas de su quehacer, de tal manera que esos modelos se conviertan en "espejos" en los que desdoblarse y enriquecer su práctica ulterior.

3 Principios:

3.1. **Escuchar no basta; observar, probablemente, tampoco.**
Si las habilidades son acciones, resulta poco satisfactorio, tal y como hemos insistido reiteradamente, que se adquieran a través de palabras. Una opción más razonable es exponer a los alumnos ante buenos modelos, esto es, permitirles observar esas acciones, valga la redundancia, en acción. Desgraciadamente esta medida es claramente insuficiente, tal y como trataremos a continuación de demostrar.

Observar es un procedimiento en sí mismo que requiere categorías desde las cuales aislar e interrelacionar los elementos significativos que se despliegan durante la sesión. Y para ello es necesario construir y utilizar categorías mentales, lo cual conlleva un proceso de procedimentalización que, siguiendo la máxima que recogimos de John Anderson\(^3\), no puede tomar como punto de partida muchas palabras (conocimientos declarativos) a la vez. De ahí que si colocamos sin más a un principiante a que observe una lección desde el principio hasta el final, lo más probable es que no pueda retener otra cosa que una impresión general y poco rigurosa sobre lo que ha observado; y ello incluso aunque se le haya animado a tomar en consideración "la última clase", "la última reflexión que hicimos ayer".

Debemos subrayar que no dudamos que la observación sea provechosa, tan sólo estamos animando al lector a pensar cómo hacerla más útil aún. Un ejemplo podría valer en este punto. Imagine el lector que pasea por la zona monumental de Salamanca. Y a lo largo del trayecto llega hasta los ábsides de la Catedral Vieja (románica), prosigue hasta alcanzar la magnífica fachada de la Catedral Nueva (plateresca), y dirige sus pasos a la de la Clerecía (barroca). Suponga que antes del paseo se ha animado a sí mismo a recordar todo cuanto estudió sobre la historia del arte e incluso que intente tener presente los conocimientos obtenidos de la lectura apresurada de una guía turística ¿Podríamos sorprendernos de que apenas pueda balbucear las palabras de rigor para catalogar una fachada de plateresca, la otra de barroca y los ábsides románicos y afirmar que se ha sentido impresionado por tanto monumento?. Y es que convertir los dispersos y nunca mejor dicho monumentales conocimientos sobre la historia del arte en categorías de observación de los monumentos de una pequeña ciudad no resulta una tarea accesible. Parece más útil reducir el volumen de la procedimentalización y obrar tentativa y sistemáticamente hasta poder operar con facilidad con las categorías necesarias. Algo así como si siguiéramos estos tres pasos:

1. **Crear categorías.** "A ver, ya se lo que es el plateresco, pero ¿cuáles son los elementos que voy a seleccionar para ver estas fachadas?".

2. **Ejercitarse en el uso de las categorías.** "Veamos donde están los elementos correspondientes en esta primera fachada".

3. **Regulación:** "¿Cómo puedo estar seguro de que empleo adecuadamente las categorías?"

Resulta por lo tanto posible que uno mismo lleve a cabo esa procedimentalización, tenemos no insistir lo suficiente en ello. Esperamos no obstante que podamos vislumbrar el esfuerzo que conlleva, y la imposibilidad práctica de acometer al mismo tiempo todos los estilos artísticos. También esperamos que sirva como ilustración de que ese proceso se vería

\(^3\) El principio podría reza así: si quieres convertir discursos en acciones (por ejemplo en categorías de observación) es mejor no partir de muchas palabras.
considerablemente facilitado si en cada uno de los pasos contara el aprendiz con un apoyo genuino: alguien modela cómo aislar las categorías de sus conocimientos declarativos; alguien muestra cómo identificar en diversos monumentos los elementos correspondientes; ese alguien supervisa los primeros pasos en la elaboración y aplicación de las categorías.

De la misma manera un alumno pegado al monitor de televisión puede crear por su cuenta metas de aprendizaje propias del tipo:
1. "Me voy a fijar hoy en cómo ha definido el contexto"
2. Explicitar el mismo las categorías de análisis.
3. Tratar de observar desde ellas las clases o lecciones.
4. Intentar desdoblarse y plantear si su interpretación es correcta....

Y de la misma manera, también en este caso podríamos proporcionar apoyos genuinos en ese proceso de aprendizaje, que es lo que en las páginas que siguen intentaremos detallar.

En cualquier caso, nos parece oportuno resaltar que tanto si dejamos sólo al aprendiz como si le proporcionamos ayudas, nada puede evitar que aprender suponga energía, empeño, dedicación. Aprender, nos gustaría resaltarlo de nuevo, requiere siempre esfuerzo; lo único que hemos intentado es dirigirlo hacia lo verdaderamente relevante

3.2. Visualizar la actividad: Modelos

Esta última reflexión nos lleva a un segundo principio: es necesario visualizar la estructura de la habilidad que es objeto de observación y aprendizaje. Hemos expuesto reiteradamente que un conocimiento discursivo no se convierte inmediatamente en categorías de observación. Los discursos son lineales: una idea deja anteceder a otra; mientras que la estructura de una acción es simultánea: una misma acción puede servir a distintas metas y una única meta puede ser servida por diferentes acciones; y, por otro lado, no hay necesariamente un camino único entre las acciones más elementales y las metas, sino diversos caminos que pueden ser constituidos a través de diferentes combinaciones de acciones.

Proponemos, como consecuencia, visualizar ese carácter simultáneo, interdependiente y flexible que caracteriza a cada habilidad en esquemas como los que figuran en los cuadros:

Esta visualización o modelos de la habilidad se puede convertir en un referente para todas las actividades. Se observa desde esa visualización de la estructura de la acción; se supervisa desde esa misma estructura. Se ejercitan las acciones y posibilidades indicadas en esa estructura.

3.3 Ejercitación

El tercer principio es que para adquirir una acción es necesario actuar. Sólo a través de la ejercitación es posible automatizar algunos componentes, ensamblarlos y crear modos seguros de llevar a cabo la actividad. Ahora bien, ese ejercicio debe tener como eje la idea de que han de ejercitarse unidades
significativas de conducta (no rutinas) y además que en lo posible el aprendiz debe tratar de asumir la meta rectora de la habilidad y dejarse guiar por ella.

3.4 Supervisar

El ejercicio por otro lado no parece suficientemente educativo. Es necesario que el aprendiz puede ser confrontado directamente por el modelo (la estructura de la habilidad). Este confrontación, por otro lado, no debería correr bajo la responsabilidad exclusiva del profesor, por lo que defendemos que los propios alumnos participen desde el principio en las tareas de supervisión. De hecho, y como veremos, planteamos una cadena de supervisiones: Los alumnos actúan, y antes de ser supervisados por el instructor se les pide a los compañeros que enjuicien desde el *modelo* la actuación de sus compañeros y sólo después el instructor expone su parecer sobre la misma y sobre la propia supervisión.

Hemos insistido en que la supervisión, tanto de los compañeros como de los profesores, se guíe rigurosamente por el modelo, y en el caso de que plantee aspectos no descritos en él, debe hacerse notar que eso es nuevo y si se viera necesario se incorporar de manera expresa para otras experiencias. Hay, por tanto, una libertad absoluta para introducir cambios en el modelo, pero a la vez un rigor completo en distinguir qué aspectos de la supervisión se atienen al modelo y cuales otros se salen del mismo. En cierta medida el modelo es un contrato que regula la actividad de todos.

3.5 Participación activa.

De la última reflexión se desprende que en todas las actividades los alumnos participan activamente en su génesis y formulación: los alumnos pueden/deben revisar el modelo; participan en la supervisión, y progresivamente pueden ser ellos mismos quienes construyan nuevos modelos para otras habilidades y otras experiencias de supervisión.

4. Programa.

De cada una de las habilidades se siguen los mismos pasos:
1. Exposición verbal
2. Visualización
3. Observación del experto
4. Observación del novato
5. Supervisión (esta supervisión afecta a las dos observaciones anteriores, puntos 3 y 4)
6. Supervisión de la supervisión
7. Ejecución
8. Supervisión
9. Supervisión de la supervisión.
10. Autorreflexión.

1. El primer paso es la definición verbal de la habilidad. Se trata de una breve exposición en la que se hace público el conocimiento declarativo que parece necesario: principios y naturaleza de la habilidad. Habitualmente estos conocimientos son conocidos por los alumnos.
2. A continuación se les proporciona un boceto de la estructura de la habilidad. Ese modelo se les explica como algo no exhaustivo, que puede ser enriquecido en cualquier momento por todos los implicados. También se les advierte del rigor con el que debe en lo sucesivo emplearse. Por tanto ya no cabe declaraciones genéricas sobre el juicio que nos merece esa actuación, sino que se les pide que se atengan a examinar los hechos aplicando el modelo. Hemos observado una cierta tendencia a olvidarse de las categorías establecidas y hacer comentarios libres (generalmente impropios). En todos los casos hemos hecho ver que cabe transformar el modelo añadiendo o quitando categorías, pero no saltárselo, pues de otro modo sería imposible compartir la misma visión sobre los fenómenos.

3. El tercer paso es la observación de la actuación de un experto. Esa observación tiene la función de validar el modelo; es de decir de comprobar que es posible leer la realidad desde el mismo e identificar los aspectos claves del mismo.

4. El cuarto paso es la observación de un no experto. Se trata de una tarea más compleja que la anterior. Pues en el caso del no experto pueden aparecer ciertos aspectos pero no otros y el observador se ve obligado, por tanto, a una atenta observación y ponderación del mismo. Habitualmente se le pide a una parte del grupo que se encargue de observar un aspecto en concreto (recuérdese que procedimentalizar muchos conocimientos es una tarea costosa) y a otro grupo otros componentes de la habilidad.

5. La supervisión efectuada por un grupo de alumnos a los que se les pide que valoren si la observación de sus compañeros ha sido adecuada. Repárese que la función de este grupo no es discutir sobre si están o no de acuerdo sobre lo observado, sino si están o no satisfechos con el uso que han hecho del modelo de observación. La distinción nos parece importante sobre todo si entendemos que lo que se persigue en esta actividad es que uno aprenda a desdoblarse: esto es a actuar y al mismo tiempo a observar la propia actuación: Algo así como se hicieran esta pregunta: "¿Ha tenido en cuenta todo lo que debía considerar?, pregunta que con el tiempo, habrá de sonar de la siguiente manera: "¿He tenido en cuenta todo lo que debía considerar?" Por otro lado, si hubiera un desacuerdo en cuanto a los contenidos de la observación, el grupo de supervisión podría hacer ver su posición pero distinguiendo con claridad esta faceta de la que de manera específica se les había inicialmente asignado.

6. Finalmente el instructor supervisa a los supervisores y a los observadores, haciéndoles ver tanto si han considerado (ambos grupos) todo lo que debía considerar, cómo si lo que han observado es lo correcto.

7. La ejercitación se lleva a cabo a través de role-playing, en el que los alumnos representan un caso desplegando la habilidad objeto de enseñanza. Esta dramatización es grabada en video.

8. Mientras uno de los grupos de alumnos lleva a cabo la dramatización, otro grupo se encarga de observar su ejecución y un tercer grupo de supervisar la observación.

9. Tras los comentarios de los dos grupos (observación y supervisión), el instructor volviendo al video retoma los diversos comentarios y lleva al cabo el que le corresponde. (véase los puntos 5 y 6)

10. La sesión termina haciendo recapitulando qué aspectos han parecido relevantes y qué posibilidades hay de aplicar la experiencia a otras experiencias en las que participan.
CAPÍTULO IX.

Estudio Instruccional.

1. Objetivo

El objetivo fundamental de este estudio ha sido explorar la viabilidad de la enseñanza de habilidades discursivas que caracterizan y distinguen a profesores expertos y novatos. Más concretamente, podemos decir que nuestro interés está dirigido a la elaboración de un instrumento que nos permita evaluar de qué forma los principios psicopedagógicos son incorporados a una clase discursiva. Este instrumento, en realidad es una adaptación del sistema seguido por nosotros para comparar profesores expertos y novatos. Una adaptación que haga que nuestro sistema de categorías (Sánchez, Rosales, Cañedo y Conde, 1992), que en un principio era demasiado amplio y que sería inviable como instrumento útil para profesores o asesores, se convierta en un instrumento válido para la evaluación de la formación del profesorado.

2. Metodología

2.1 Muestra

El estudio instruccional fue desarrollado durante el primer y segundo trimestre del Curso 92-93 con un grupo de Alumnos del Curso de Aptitud Pedagógica (CAP) de la ciudad de Salamanca. La muestra estuvo constituida por alumnos que eligieron nuestro curso optativo: "El discurso expositivo en el aula". Antes de la elección del curso se les proporcionó a la totalidad de alumnos matriculados en el CAP información específica sobre el mismo.

Los alumnos se inscribieron al curso de forma totalmente voluntaria quedando constituida la muestra por 30 sujetos que pertenecían a distintas especialidades: Biología, Lengua y literatura, Geografía e Historia, Psicología y Física y química.

Los sujetos de la muestra llevaron a cabo sus clases prácticas supervisados por distintos tutores a los cuales también les proporcionamos información sobre el curso que llevamos a cabo con sus alumnos en prácticas, así como también se negoció con ellos las clases que se grabaron a cada alumno como el tipo de supervisión que debían hacer con ellos.
De los 30 sujetos que componían originalmente la muestra, se perdieron durante el estudio instruccional un total de 10 sujetos. Las causas de esta mortalidad experimental fueron las siguientes: 1) Algunos sujetos, concretamente tres, abandonaron el CAP, por tanto ya no realizaron nuestro curso, 2) otros tres, no se les pudo grabar las clases dadas en los institutos, ya que sus tutores respectivos no accedieron a esta condición, 3) otros dos, aunque realizaron nuestro curso de formación no se les grabaron las clases prácticas porque en ellas se desarrollaban contenidos más procedimentales que declarativos, los cuales no eran objeto de nuestro estudio y 4) otros dos sujetos que se eliminaron del estudio porque no cumplieron la totalidad del programa de instrucción: uno no visualizó su clase previamente de la clase post y otro no realizó todos los entrenamientos de las habilidades.

Por tanto la muestra quedó constituida por 20 sujetos que pertenecían a distintas especialidades: Lengua y Literatura (n = 4), Filosofía (n = 3), Psicología (n=3), Geografía e Historia (n=6) y Biología (n=4).

Para la asignación de sujetos a las cuatro condiciones experimentales (Control, reflexión, teoría e instrucción), en primer lugar, se agruparon a los sujetos de la muestra (N=20) por especialidades y se le asignó al azar la condición experimental; al primero se le asignó control, al segundo reflexión, al tercero teoría, al cuarto instrucción y así sucesivamente hasta que los 20 sujetos de la muestra fueran asignados a las distintas condiciones. De esta forma nos aseguramos que sujetos de una misma especialidad pertenecieran a las distintas condiciones experimentales.

En cuadro siguiente aparece la distribución de la muestra por condiciones y especialidades.

**Cuadro 9.1: Distribución de la muestra por condiciones experimentales**

<table>
<thead>
<tr>
<th>CONTROL</th>
<th>RELEXION</th>
<th>TEORIA</th>
<th>INSTRUCCION</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1 FILOSOFIA</td>
<td>1 BIOLOGIA</td>
<td>2 BIOLOGIA</td>
<td>1 BIOLOGIA</td>
</tr>
<tr>
<td>1 HISTORIA</td>
<td>2 HISTORIA</td>
<td>1 HISTORIA</td>
<td>2 HISTORIA</td>
</tr>
<tr>
<td>2 LENGUA</td>
<td>1 LENGUA</td>
<td>1 PSICOLOGIA</td>
<td>1 LENGUA</td>
</tr>
<tr>
<td>1 PSICOLOGIA</td>
<td>1 PSICOLOGIA</td>
<td>2 FILOSOFIA</td>
<td>1 PSICOLOGIA</td>
</tr>
</tbody>
</table>

N = 5       N = 5       N = 5       N = 5
2.2 Tratamientos experimentales

2.2.1 Condiciones comunes a todos los tratamientos

A todos los sujetos se les grabaron dos clases, que fueron la segunda y la quinta clase de aquellas que dieron en los institutos donde realizaron las prácticas. La primera clase grabada la llamamos clase Pre, porque se grabó antes que los sujetos recibieran el tratamiento específico de su condición experimental; y la segunda clase grabada la llamamos clase Post ya que se llevó a cabo después de que los sujetos recibieran el tratamiento experimental.

Todos los sujetos experimentales cumplimentaron después de la clase Pre y después de la clase Post una entrevista de autoevaluación sobre la clase dada. En dicha entrevista se pretendió recoger cuatro aspectos básicos: cómo habían planificado la clase, cómo creían que la habían realizado, sus creencias sobre lo que los alumnos habían comprendido de su clase y los cambios que introducirían para mejorar su clase. Concretamente las preguntas de la entrevista fueron:

1. ¿Qué ideas pensaste transmitir y cómo las estructuraste? No nos conformábamos con identificaciones de tema, debían aparecer ideas de primer nivel y la jerarquía de importancia, si no contestaban a la primera se les animaba a que siguieran con su respuesta.
2. ¿Cómo valoras tu clase, cómo te has visto?. No nos quedábamos en bien o mal sino especificar en qué bien y en qué mal y por qué.
3. ¿Crees que has expuesto todos los contenidos preparados? Lo mismo que para la primera.
4. ¿Qué ideas crees que han sido comprendidas en tu clase y cuáles no?

Si llegado a este punto de la entrevista no se ha obtenido información sobre la organización del discurso, es decir la forma de organizar la clase: Episodios, momentos..., se le haría la siguiente pregunta:
5. ¿Pensaste algo sobre cómo exponer estos contenidos en clase?, ¿cómo la has organizado?. No nos quedamos en sí o no, sino que intentamos conseguir información sobre la forma de la exposición.
6. Imaginate que tienes que poner un examen sobre esta clase. ¿Qué preguntas harías a los alumnos?
7. Si pudieras repetir esta clase ¿qué cambiarías y cómo lo harías?. Igualmente no nos quedamos en todo o nada, sino que debían decir que partes cambiarían y cómo lo harían y que partes no.

Por último, los alumnos que escucharon las dos clases grabadas a los sujetos de nuestro estudio realizaron al final de cada clase, un resumen y formularon unas autopreguntas sobre lo que habían escuchado en esa clase en concreto. Las pautas que reciben los alumnos para realizar el resumen y las autopreguntas son idénticas para todos ellos y para todas las clases. Concretamente, cada profesor novato daba las siguientes instrucciones:

"Queremos que pongáis por escrito las ideas más importantes que habéis escuchado en la clase. No es necesario que pongáis todo lo que se ha dicho, basta con las ideas que os parezcan más importantes. Tratad de que el resumen sea coherente, no os quedéis en ideas sueltas. La extensión es suficiente con medio folio de letra normal.

ÍNDICE
2.2.2 Control

Los sujetos incluidos en la condición de control se les grabó su clase pre y su clase post sin ninguna intervención entre ellas. Únicamente, realizaron la entrevista de autoevaluación después de cada una de los dos clases. De la misma forma, los alumnos que recibieron ambas clases realizaron la prueba de resumen y las autopreguntas.

2.2.3 Reflexión

En esta condición, los sujetos, una vez que se les ha grabado su segunda clase, se les propone que reflexionen sobre qué es para ellos una buena clase. Su reflexión fue recogida por escrito, y después de ésto, tuvieron que visionar su primera clase grabada, tomando como punto de partida para su análisis su reflexión previa. En este caso, el investigador no dio ninguna consigna al sujeto para visionar su clase. Una vez que el sujeto ha analizado su clase, cumplió la misma entrevista de autoevaluación que realizó tras de su primera clase grabada. Por último, el sujeto deberá formular por escrito los objetivos que se propone a la hora de preparar y de dar su siguiente clase que también será grabada. Y al igual que el grupo de control, también contestaron a la entrevista de autoevaluación después de la clase post, además de la realización de la prueba de resumen y de autopreguntas por parte de los alumnos que recibieron la clase pre y post.

2.2.4 Teoría

El tratamiento que recibieron los sujetos de esta condición fue el mismo que el recibido por los sujetos de reflexión, con el añadido de que en esta condición antes del visionado de su clase pre ya habían recibido la parte teórica de nuestro programa de instrucción. De tal forma que los sujetos de este tratamiento, se enfrentaron al análisis de su primera clase, no solamente con su reflexión personal sobre qué es una buena clase, sino también con todo el bagaje teórico del programa de instrucción (teorías del Aprendizaje y teoría del discurso), que será descrito detalladamente en el punto siguiente de esta memoria. Después de ver su primera clase el proceso seguido fue el mismo que en la condición anterior.

2.2.5 Instrucción

En el tratamiento de instrucción, se les grabó la clase pre. Después recibieron el programa de instrucción en su globalidad (parte teórica y entrenamiento en habilidades del discurso); una vez finalizada la instrucción vieron su primera clase pre, tomando como elementos para la observación todos los conocimientos del programa y su reflexión personal sobre qué es para ellos una buena clase. Una vez hecha la observación también contestaron a la entrevista de evaluación. Después de ver su clase, el sujeto deberá formular por escrito los objetivos que se propone a la hora de preparar y de dar su siguiente clase, clase post; así como también se le pasó la entrevista de evaluación. (Igual que en la anterior condición)

Por tanto, de esta primera aproximación se puede ver una clara progresión, el grupo de control no recibe ningún tratamiento antes de su clase post, el grupo de reflexión se enfrenta a la supervisión de su clase pre con un mediador teórico
muy lejano (*reflexión sobre qué es para ellos una buena clase*), el de teoría con un mediador teórico cercano (*teorías del aprendizaje y del discurso*) y el de instrucción con un mediador mucho más próximo a la práctica docente (*entrenamiento en las habilidades discursivas*).

En el apartado siguiente describiremos el programa de instrucción que han recibido los sujetos de la condición de teoría y de la condición de instrucción, del tal forma que podamos concretar mejor los dos tratamientos anteriores.

3. Programa de formación.

El programa de formación sigue las pautas de la psicología de la instrucción (Glaser 1976) que como ya venimos diciendo, supone dilucidar las diferencias entre expertos y novatos para identificar las habilidades que constituyen el objeto de instrucción. En realidad, el programa de formación parte de nuestro trabajo anterior sobre el estudio del discurso de profesores expertos y principiantes, que hemos presentado en la primera parte de este libro (Sánchez, Rosales, Cañedo y Conde, 1992).

El desarrollo del programa de instrucción se ha llevado a cabo dentro de un curso impartido en el CAP.

Para que la descripción del programa de instrucción resulte lo más clara posible, dividiremos su exposición en dos bloques: 1) Un bloque que llamaremos teórico, que se corresponde con lo recibido por los sujetos de la condición de teoría antes de su clase post y 2) Un segundo bloque que llamaremos práctico, que completa al primero con un entrenamiento específico en las habilidades del discurso y que se corresponde con la parte específica de instrucción recibida por los sujetos de la condición de instrucción.

La duración del programa fue de 15 horas, de las cuales 6 se dedicaron al bloque teórico y 9 al bloque práctico.

3.1 Bloque teórico

El bloque de formación teórica se inició con una primera tarea en la que se dividió a los sujetos en pequeños grupos de trabajo para que durante quince minutos debatieran la cuestión qué era para ellos una buena clase; después de una puesta en común de las conclusiones de cada grupo, el instructor partiendo de lo expuesto por los grupos explica las teorías específicas del aprendizaje y la enseñanza: Ausubel, Vygostki y Piaget, relacionándolas entre sí y viendo las implicaciones de cada una en los procesos de instrucción, pero sobre todo incidiendo en las condiciones del aprendizaje significativo. Conceptos como la zona de desarrollo próximo y el conflicto cognitivo así como el compromiso entre lo nuevo y lo dado (Haviland y Clark 1974) fueron tratados de una forma más periférica.

Como ya decíamos antes, nuestro mayor interés se centró en la teoría de Ausubel. Se expuso que un aprendizaje es significativo cuando se puede incorporar a las estructuras de conocimiento que el sujeto posee. Los conocimientos nuevos que éste aprende, es decir lo nuevo, adquiere significado a partir de la relación con los conocimientos anteriores ya conocidos. Para que esto ocurra es necesario que se den tres condiciones, o mejor dicho hay tres
condiciones para que el aprendizaje sea significativo: 1) que el material que se debe aprender posea un significado en sí mismo, es decir que no haya una relación arbitraria entre sus partes sino que se presente lógicamente estructurado. 2) que el alumno disponga de requisitos cognitivos previos para asimilar esos conocimientos, es decir con esto nos referimos a los conocimientos previos, y en general a todos los aspectos que tienen que ver con la creación de un contexto cognitivo y 3) por último, para que realmente se produzcan aprendizajes, el aprendiz debe llevar a cabo un esfuerzo concreto en pos del aprendizaje, es decir si el alumno no está dispuesto a vincular una información con otra no se producirá un aprendizaje significativo.

Después de las teorías específicas del aprendizaje se expuso una teoría sobre el discurso expositivo. En concreto se les explicó en qué forma los profesores expertos y novatos estructuran la presentación de la información en el aula. En definitiva, se caracterizó a los profesores expertos y principiantes en relación a las tres dimensiones de análisis de una exposición: Lo nuevo, lo dado y la evaluación. (Ver Fig. 1)

![Diagrama de lo dado, lo nuevo y evaluación](image)

**Fig. 1. Dimensiones de la clase explicadas en la teoría del discurso**

1. **Habilidades incluidas en la construcción de lo dado**

A. Contexto cognitivo.

1. **Evocación:** hacer presente conceptos ya conocidos por el alumno, bien aprendidos en el marco escolar, o bien fuera de él. (Ej. Como ya visteis el otro día en clase..., como habéis visto tantas veces en la televisión...)

2. **Indagación:** evaluar los conocimientos previos del alumno. Preguntas dirigidas a conseguir un punto de partida común. (Ej. ¿Qué sabéis de...?)

3. **Pseudoindagación:** evaluación que hace el profesor sin intención de obtener ninguna respuesta por parte de los alumnos.

4. **Sentido:** conseguir para los contenidos una funcionalidad. Hace referencia a los medios necesarios para conseguir ciertos fines, por lo que subyace una idea de funcionalidad. (Ej. Esto es muy importante para entender todo lo que explicaré después...)

B. Relación

1. **Objetivos:** establecer las metas de la clase. (Ej. Me gustaría que al final de la clase hayamos conseguido entender estos tres puntos...)

INDICE
2. Compromiso: marcar claramente la relación que se ha de establecer entre profesor y alumno a lo largo de la clase.

2. Habilidades incluidas en la presentación de un índice

El episodio índice, no lo incluimos ni dentro de la dimensión de lo nuevo ni de lo dado sino que dependiendo de la clase estará más próximo a una o a otra.

1. Índice. Presentación explícita de los contenidos que se van a desarrollar a lo largo de la clase, en el que figuran como mínimo la identificación del tema (título del tema) y el enunciado de sus componentes.
   Además puede constar de:
   - Una exposición de las ideas de los componentes (macroproposiciones).
   - Un desarrollo de estas ideas.
   - Y de una relación lógica entre los componentes y/o ideas (superestructura).

2. Microíndice. Es categoría que aparece dentro del desarrollo de las ideas, cuya función sería la de adelantar los puntos siguientes de los que se va hablar en el discurso. Tendría el valor de señalar e incluso de identificación de tema, pero es distinto a estas categorías porque aparecerían identificados más de un componente. (Ej.: "Ahora voy a hablar de la regulación enzimática. Hay dos tipos de regulación: la R. metabólica y la R. genética. Y dentro de la primera dos clases, dentro de la R. metabólica dos niveles, el covalente y el alóstérico."

3. Habilidades incluidas en la definición de LO NUEVO.

La exposición del desarrollo de las ideas tomó como punto de partida las teorías sobre la comprensión de textos. Para ello, se trabajaron tres textos sobre el mismo tema "Grecia" y los mismos contenidos pero con diferentes grados de estructuración cada uno de ellos, los alumnos debían discutir cuál o cuáles de los textos, y en base a qué, resultarían más comprensibles.

Del mismo forma que existen textos que por su estructura facilitan o dificultan la comprensión de sus contenidos. También hay discursos o exposiciones del profesor, que favorecen su comprensión, mientras que en otros casos no ocurre lo mismo. Una vez establecida esta comparación, se indicó qué habilidades concretas emplearon cada grupo de profesores.

A. Desarrollo de las Ideas

1. Ideas. Contenido de primer nivel: Alude a lo que se puede considerar como ideas o contenidos en sentido estricto. Se refieren a aquellos contenidos de mayor nivel de importancia y que, por tanto, no dependen de otras ideas. Se considera idea en sentido de un predicado más unos argumentos que pueden ser acciones, acontecimientos, metas y/o estados

2. Elaboraciones: Son aquellos enunciados que amplían el significado de las IDEAS ya presentadas, enlazando con alguno de los argumentos de aquéllas. La Elaboración de una IDEA se sitúa, por definición, a un nivel inferior a la IDEA. Esto se define como salto de nivel y da lugar a la estructura jerárquica del discurso. De esta manera de cada idea de primer nivel puede haber una elaboración y a su vez de esta elaboración podrá haber una segunda, de tal manera
que cada elaboración supone un descenso de nivel dentro de la estructura jerárquica del discurso.

Para establecer los saltos de nivel es decir, los distintos niveles de las elaboraciones combinamos los análisis macro y micro y además debemos señalar en el discurso los distintos niveles

3. Apoyos. Alude a las manifestaciones del profesor que enriquecen las ideas o las elaboraciones de las ideas pero sin añadir información nueva (vg.: repetir la idea con otras palabras, repetir literalmente el enunciado de una idea o poner un ejemplo simple sobre la idea.)

B. Enlaces Retóricos

1. Señal de tema: Alude a aquellas manifestaciones que sirven para marcar que se comienza a hablar de un nuevo tema. sin decírnos el contenido del que va a hablar (Ej.: otro aspecto...)

2. Identificación de tema: Alude a aquellas manifestaciones que no sólo advierten de la introducción de un nuevo tema, sino que lo identifican plenamente, nos explicita el contenido concreto del que se va a hablar. (Ej.: Otro aspecto a tratar hace es la economía, la economía es...,)

3. Retorno al índice: Manifestaciones que sirven para volver al índice inicial y sitúan el discurso en relación a él. (Ej.: otro tema a tratar que ya lo dejé indicado al comienzo de la clase...)

4. Recapitulaciones: Alude a aquellas manifestaciones que sirven para remarcar un contenido ya explicado o que se trata de explicar. Las recapitulaciones tienen tanto un sentido de apoyo, ya que repiten o dicen con otras palabras una idea; pero además también tienen la función de señal, ya que estructuran el discurso, nos indican la importancia de las ideas e incluso cuando termina o empieza un contenido nuevo. Suelen estar marcadas por determinadas expresiones. (Ej.: en definitiva, por tanto, lo que quería decir es...).

5. Señal de Superestructura: Alude a aquellas indicaciones que reflejan la organización global de lo tratado: causa, problema/solución, descripción, comparación, secuencia

6. Señales de continuidad temática (SCT). Son señales que nos indican que nos siguen hablando de un mismo tema o no. Garantizan la continuidad temática, pero no la estructuración del discurso (Ej.: Entonces seguimos con....)

7. Señales de reagrupamiento (SR), son señales que nos indican el final de un bloque de contenidos o conjunto de ideas. Tienen la función de señalar que han acabado unos contenidos y que van a empezar otros. Se podría decir que las señales de reagrupamiento engloban en sí mismas la identificación del tema expandido, la finalización de ese tema y la señalización sutil del tema que va a comenzar. Esto supone que para que la señal de reagrupamiento tenga un sentido pleno es necesario que el tema explicado aparezca identificado antes en el discurso y que el tema nuevo a explicar también se identifique. (Ej. La definición ya la tenemos y ahora vamos a ir viendo la estructura)

Respecto a las señales retóricas de identificación, tenemos las identificaciones de tema, las señales de tema de tema, las señales de continuidad temática y luego
cuando no hay nada de esto y se producen las rupturas temáticas. Todas estas señales van en orden de efectividad a la hora de estructurar, de vertebrar el discurso, pero no siguen este orden jerárquico a la hora de garantizar la continuidad temática de la clase ya que puede haber una identificación de tema o señal de tema y que se rompa la progresión temática del discurso.

4. **Categorías explicadas para evaluar la información nueva.**

1. *Pseudoevaluación*: Alude a una mera invitación retórica a los alumnos a confirmar que han comprendido. (vg.: ¿Me entendéis? ¿No?).

2. *Evaluación*: La evaluación en sentido estricto conlleva una indagación específica que garantice que los alumnos han comprendido de hecho lo que se trata de decirles.

   Esto sería en resumen, el bloque teórico recibido por todos los alumnos (N=20) que participaron en nuestro estudio. Siendo el grupo de teoría y el de instrucción los que lo recibieron antes de ver su clase pre y de dar su clase post.

**3.3 Bloque práctico**

   Una vez desarrollado el bloque teórico se empezó con el entrenamiento en todas y cada una de las habilidades de los tres episodios del discurso: Contexto, Índice y desarrollo de las ideas.

   Este proceso comenzó con la tarea de localizar e identificar, en una transcripción del discurso de la clase de un profesor experto. Para ello, los sujetos de reunían en grupos de 3 ó 4 personas y trabajaban sobre las transcripciones de las clases, de tal manera que fueran ellos mismos los que consiguieran determinar la secuencia seguida por cada profesor para estructurar su discurso.

   Después de esta tarea, se procedía al visionado de los diferentes episodios realizados tanto por profesores expertos como principiantes. Esta tarea completaba el trabajo con las transcripciones, proporcionando a los alumnos una ejemplificación práctica de la teoría del discurso antes de pasar a los ensayos conductuales de las habilidades concretas.

   Una vez delimitados cada uno de los episodios que conforman una clase, y conocidas las habilidades responsables de los mismos, comenzó el entrenamiento en las habilidades concretas de cada episodio. El esquema seguido en este entrenamiento es el presentado en el primer capítulo de esta memoria sobre la enseñanza de procedimientos o acciones, separando en la enseñanza de cada habilidad las acciones automáticas o rutinas, estrategias y autorregulación.

   Cada alumno, y en especial los cinco que pertenecían al grupo de instrucción, realizó un role playing supervisado de los tres episodios de la clase por separado: índice, contexto y desarrollo las ideas, así como otro de toda la clase, integrando los tres episodios ensayados antes por separado. Respecto al episodio de contexto sólo se entrenó en las habilidades que hacían referencias a la creación del punto de partida común (evocación, indagación, pseudoindagación y sentido), dejando fuera las que tenían que ver con el aspecto de la relación entre profesor y alumno. Del índice y del desarrollo de lo nuevo se entrenó en todas las habilidades expuestas en el bloque teórico.
Para la preparación de los role playing, los alumnos se organizaron en grupos de tres personas. Cada episodio concreto fue preparado teniendo como puntos de referencia los contenidos concretos de sus especialidades, así como la actualización, por parte del instructor de las categorías a utilizar para llevar a cabo el episodio en concreto y la meta u objetivo a conseguir por el mismo dentro del desarrollo de la clase. Una vez preparado el ensayo conductual se expónía delante del instructor y del resto de los alumnos de forma ininterrumpida.

La supervisión era realizada por los instructores y por el resto de los alumnos. Los instructores realizaban la supervisión de la exposición completa, en cambio los alumnos eran divididos en grupos de tres personas, y cada grupo se encargaba de supervisar una habilidad en concreto de las desarrolladas, por lo tanto no tenían que focalizar su atención en todas las habilidades, sino sólo en alguna. Además disponían de una hoja de supervisión donde se especificaba lo que cada grupo debía supervisar. En la supervisión se recogían a través de preguntas abiertas y cerradas y los siguientes aspectos: 1) Si se cumple o no el objetivo del episodio ensayado, 2) a través de qué habilidades se ha hecho y 3) cómo se han realizado dichas habilidades. Es decir como ya se ha dicho antes, la supervisión no consistía en hacer una apreciación o valoración personal sobre la tarea, sino que se debía seguir las pautas del modelo. Por ejemplo, si el ensayo conductual era sobre el episodio contexto, un grupo supervisaba si había evocado los conocimientos previos y cómo lo había hecho, otros supervisaban las indagaciones así sucesivamente.

Una vez acabada la exposición del alumno, cada grupo le comunicaba a su compañero los aspectos que había encontrado en su supervisión y los instructores realizaban la integración de todos los aspectos supervisados y completaban alguno si era necesario, por tanto el papel de los instructores, era el de supervisor de los supervisores.

Además, el alumno objeto de supervisión tenía la posibilidad de ver su ensayo en vídeo, de forma que éste le permitiera tomar conciencia de los aspectos supervisados así como poder analizar su propia realización de la tarea. Los instructores se servían de esta toma de conciencia del aprendiz, para poder decirle no lo que habían hecho mal sino cómo se podría haber hecho eso mismo de forma más apropiada.

Este proceso se repitió, como ya hemos dicho antes, con todos los ensayos de cada habilidad que conformaban los episodios de la clase y con la integración de los mismos en una clase completa, así como con todos los sujetos del tratamiento de instrucción.

En este punto, sería adecuado volver a las cuatro condiciones del estudio empírico. El siguiente cuadro refleja de forma esquemática este aspecto.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Cuadro 9.2: Cuadro resumen de las condiciones experimentales</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>1. CONTROL</strong></td>
</tr>
<tr>
<td>1. Los sujetos no reciben ningún tratamiento entre la clase pre y la clase post</td>
</tr>
<tr>
<td>2. Se les hace la entrevista de autoevaluación después de la clase pre y post.</td>
</tr>
<tr>
<td>3. Los alumnos que reciben las dos clases, realizaron la prueba de resumen y las autopreguntas sobre ambas clases</td>
</tr>
</tbody>
</table>
2. REFLEXION

1. Realizan una reflexión personal sobre qué es para ellas una buena clase
2. Realizan el visionado de su clase pre teniendo como referente para la observación su reflexión anterior.
3. Formulan un plan para la preparación y ejecución de la clase post.
4. Se les hace la entrevista de autoevaluación después de la clase pre y post.
5. Los alumnos que reciben las dos clases, realizaron la aprueba de resumen y las autopreguntas sobre ambas clases.

3. TEORIA

1. Reciben el bloque teórico del programa de instrucción (Tº del aprendizaje....)
2. Se enfrentan al visionado de su clase Pre teniendo como criterio para el análisis no solo su reflexión personal sino también lo recibido en el programa de instrucción.
3. Los puntos 3, 4 y 5 de la condición de reflexión.

4. INSTRUCCION

1. Reciben el bloque teórico y bloque práctico del programa de instrucción.
2. Se enfrentan al visionado de su clase Pre teniendo como criterio para el análisis no solo su reflexión personal sino también lo recibido en el programa de instrucción.
3. Los puntos 3, 4 y 5 de la condición de reflexión

4. Medidas

Una vez expuesto el procedimiento del estudio instruccional, en este punto vamos a tratar de exponer las medidas consideradas en el análisis de los datos de dicho estudio.

Es lógico pensar que las medidas establecidas para el estudio empírico vengan propuestas o más bien impuestas por el proceso instrucional seguido. Por lo tanto seguiremos los mismos episodios del discurso del programa de instrucción,

4.1 Lo dado

Por lo que se refiere a la dimensión de lo dado, hemos recogido el tipo de contexto realizado en cada clase. Es una medida global que intenta reflejar el hasta que punto se alcanza el objetivo de crear un punto de partida común antes de iniciar el desarrollo de las ideas. Este objetivo se conseguiría cuando se den las siguientes condiciones: Primero el profesor confirma los contenidos que ha evocado son conocidos por los alumnos; en segundo lugar el profesor conecta expresamente los contenidos evocados con lo nuevo, y por último para que la primera y la segunda condición sean posibles es necesario que exista una selección estratégica de los contenidos evocados, ya que si se evocan muchos contenidos no sería posible confirmarlos y conectarlos con la nueva información. Para cuantificar este aspecto se diseñó la siguiente escala:

El cero refleja que no se ha realizado nada en este episodio.
El uno que sólo se ha evocado contenidos previos pero sin ser compartidos o confirmados con los alumnos, ni conectados con la información nueva. 
El dos cuando se ha evocado contenidos previos relacionados con las ideas nuevas y algunos de ellos son confirmados con los alumnos a través de alguna indagación o más bien de pseudoindagación.
El tres reflejaría el episodio contexto completo, es decir cuando además de evocar contenidos de forma estructurada, estos contenidos se confirman y comparten con la clase a través de indagaciones directas a los alumnos y a su vez estas indagaciones son confirmadas o completadas por el profesor de tal forma que se asegura que la exposición de los nuevo comienza en el mismo punto de partida para alumnos y profesor y además da sentido a los conocimientos nuevos a explicar.

Respecto a las habilidades de crear la relación no se ha evaluado nada ya que no fueron entrenadas. Por tanto, lo constatado en el episodio contexto no solo ha sido la utilización de las habilidades sino si esas habilidades cumplen el objetivo del episodio.

En lo referente a lo dado también hemos constatado los contexto que aparecen dentro ya de la explicación de los contenidos nuevos. Con ésto, nos referimos a cuando el profesor antes de explicar una idea nueva, evoca algún contenido ya conocido en relación con la idea nueva o indaga sobre lo nuevo para ver que saben los alumnos o incluso da sentido a esa idea nueva. En ésto, nos hemos limitado a recoger el número de evocaciones indagaciones, pseudoindagaciones y sentido que aparecen dentro ya del desarrollo de las ideas, en relación con el número de ideas nuevas expuestas.

4.2 El índice

En el episodio índice, al igual que en el contexto, hemos descrito el tipo de índice realizado en cada clase en función de los componentes utilizados para desarrollado. Esta descripción ha sido puntuada en una escala de de 0 a 3.

El cero refleja que no hay índice en la clase.

El uno que ha identificado el tema general (título de la lección) y componentes o puntos de los que se va a hablar en el tema, pero sin indicar nada sobre ellos ni establecer una relación entre ellos.

El dos es un índice donde aparecen la identificación del tema general, los componentes del tema y además se explicita la relación entre ellos o bien se dice algo sobre los componentes (alguna proposición o idea)

El tres sería el índice completo donde aparece la identificación del tema general, los componentes del tema, una explicación breve de los componente y además se explicita la relación o mejor dicho la superestructura de los mismos.

También dentro del índice, al igual que en el contexto, hemos constatado los índices que aparecen dentro del desarrollo de lo nuevo, a lo que en nuestro sistema de categorías hemos llamado microíndices. Con ésto nos referimos a cuando el profesor antes de explicar un bloque de contenidos, los explicita. Respecto a los microíndices, nos hemos limitado a recoger el número de ellos que aparecen en el desarrollo de las ideas, en relación al numero de ideas de la clase.
4.3 Lo nuevo

Las medidas elegidas dentro de la dimensión de lo nuevo se centran en tres aspectos fundamentales: 1) uno que manifiesta el grado de elaboración del discurso (Coeficiente retórico), 2) otro que hace referencia a las señales que articulan el discurso a niveles macro y micro, y superestructural 3) el último aspecto considerado hace referencia a la secuencia discursiva de cada una de las clases. Creemos que los índices o indicadores que reflejan estos tres aspectos, son los que mejor nos conducen al objetivo que exponíamos al inicio de este capítulo.

1. Coeficiente retórico pretende indicar la relación entre el número de ideas que se expresan en un discurso y los apoyos que reciben esas ideas. El coeficiente es el resultado obtenido de dividir el número de apoyos y recapitulaciones entre el número de ideas (suma de elaboraciones e ideas) más esos mismos apoyos y recapitulaciones. El resultado de ese cociente se multiplica por cien. Este coeficiente se estima para cada uno de los niveles de importancia de las ideas que aparezcan en cada discurso.

El coeficiente retórico trata de reflejar el grado en que las ideas están apoyadas, o de otra forma el peso que tienen las ideas frente a los apoyos. Por tanto, cuanto más alto sea este coeficiente, quedará decir que más apoyos recibirán las ideas y cuanto más bajo más desnudas o menos apoyadas aparecerán esas ideas en el discurso. El tener en cuenta los distintos niveles de importancia a la hora de ofrecer el coeficiente retórico, es porque cabe esperar que éste sea más alto cuanto más alto sea el nivel de importancia.

2. Señales retóricas. Constatamos el número de identificaciones de tema, señales de tema, señales de continuidad temática, retornos al índice, señales de reagrupamiento y recapitulaciones que aparecen en el discurso.

También se ha computado el número de rupturas temáticas que aparecen en el discurso. Este índice refleja, en su sentido estricto, lo contrario de las señales retóricas, pero lo consideramos relevante precisamente por eso, ya que esperamos que correlacione indirectamente con las medidas de las señales.

Además, en relación con las señales, también hemos considerado otros índices que ponen de manifiesto la relación entre el número de señales y el número de ideas presentadas, para cada niveles de importancia. Estos índices son:

Número de bloques. Hace referencia a la distancia en ideas que hay entre una señal retórica y otra. Es decir, el concepto de bloque recoge el número de ideas que se presentan en un discurso entre señal y señal retórica. Por ejemplo, comienza un bloque cuando aparece una señal de tema, luego se presentan un grupo de ideas y aparece una identificación de tema, terminando de esta forma un bloque. Pues bien, se computa dentro del el discurso el número de bloques que aparecen.

Número de ideas por bloque. Recoge la media de ideas que aparecen presentadas en cada bloque del discurso. Este índice se calcula dividiendo el número de ideas y elaboraciones del discurso entre el número de bloques hay.

Número de niveles por bloque. Constata el número de niveles de importancia en los que están distribuidas las ideas que se presentan por cada bloque. Este índice sostiene haciendo un cociente entre el número de niveles que aparecen en cada bloque del discurso dividido entre el número de bloques, de tal forma que lo que obtenemos es una media de los niveles de importancia de las ideas de cada bloque.
Con estos tres índices, lo que pretendemos es reflejar el grado de estructuración y de articulación del discurso. Nos proporcionan el poder constatar hasta que punto se pueden exponer ideas y bajar en sus niveles de importancia, sin recapitular, identificar señalizar etc, sin que se produzca una ruptura temática en el discurso o se deje de garantizar la comprensión. Lo que esperamos encontrar es que disminuyan el número de bloques por discurso, así como la media de de ideas que hay en cada bloque, y la distribución de las mismas, en los niveles de importancia.

4.4. La evaluación

En este apartado nos limitamos a constatar el número de evaluaciones y pseudoevaluaciones que aparecen en el discurso. Aspectos importantes que tienen que ver con este punto, como cuáles son la funciones de las preguntas, cuantas ideas del discurso son evaluadas por el profesor o qué aportan a la secuencia discursiva en general, están siendo objeto de estudio en nuestro grupo de investigación.

5. Resultados

Para comprobar el efecto de los tratamientos llevamos a cabo un análisis de varianza de medidas repetidas, en el que los tratamientos (control, reflexión teoría e instrucción) actuarían como variable "inter" y las medidas obtenidas de cada prueba antes y después de los tratamientos conformarían la variable "intra".

También realizamos un análisis de varianza de medidas repetidas de los dos grupos que recibieron una instrucción explícita: teoría y control. Repárese en que hay algo común a los tratamientos teoría e instrucción (ambos comparten información sobre las condiciones del aprendizaje y sobre los recursos que pueden ponerse al servicio de esas condiciones), de ahí que esperásemos una mayor incidencia de la instrucción en ambos grupos. A la vez hay también algo que les hace diferentes, y por ello debemos valorar la incidencia que pudiera tener esa diferencia analizando los cambios pre post de ambos grupos.

Hay otra cuestión más que debemos comentar antes de pasar a considerar los resultados: cabe la posibilidad, como así veremos, de que existan diferencias entre los distintos grupos respecto a las medidas pre-instrucción; por este motivo, y en los casos en que sea necesario, complementaremos el análisis de varianza de medidas repetidas con un análisis de covarianza en el que comprobaremos el efecto de los programas sobre las medidas postest utilizando las medidas pretest como covariable, de manera que podamos eliminar de la varianza de error la parte atribuible a las diferencias entre los grupos antes de la instrucción. Además, hemos utilizado, con el mismo fin, un análisis de varianza de las ganancias de cada grupo, ya que el escaso número de sujetos por grupo dificulta la aplicación del análisis de covarianza.

De esta manera los datos serán presentados siguiendo estos criterios. Presentaremos en primer lugar el análisis de varianza de medidas repetidas, con los análisis a posteriori de las diferencias de medias de medidas dependientes entre el pretest y el postest; después, y si los datos lo apoyaban, presentamos los
datos del análisis de varianza de medidas repetidas sobre los grupos teoría e instrucción. Finalmente, y si las diferencias intergrupo en el pre lo hicieran necesario, presentaremos el análisis de varianza de las ganancias o según los casos el de covarianza.

Nos hemos detenido en razonar el análisis de los datos en la primera medida y en los restantes seremos mucho más parsos en el análisis.

A continuación pasamos a exponer los resultados de estos análisis para cada uno de los índices considerados en nuestro análisis.

5.1 LO DADO

5.1.1 Episodio Contexto

Antes de entrar a comentar estos resultados quisiéramos hacer una observación, que, además, nos servirá para la interpretación de los demás resultados que expongamos. En la tabla 5.1 aparece en la fuente de variación la variable inter, que en nuestro caso son los tratamientos, la variable intra, que corresponde a las medidas pretest-postest, y la interacción entre estas dos variables. De la significación de estos efectos, el que tiene más interés para nosotros es la interacción, dado que nos indica si existen diferencias entre las medidas pretest y postest en función del la instrucción aplicada. En este sentido, y ya centrándonos en los resultados de la tabla anterior, que el tratamiento no haya mostrado un efecto significativo ($F(3,16) = 0.47; p > .7074$) implica que no hay diferencias entre los cuatro grupos de tratamiento tomando conjuntamente las medidas pretest y postest, lo cual, por otro lado, para nosotros no tiene excesivo interés, ya que lo que nos interesa realmente son las diferencias entre antes y después de la instrucción. Por lo que se refiere a la variable intra, el efecto que muestra es significativo ($F(1,16) = 7.806; p < .013$), lo que indicaría que las diferencias pretest-postest son significativas; sin embargo, este efecto tampoco tiene tanto interés para nosotros, dado que no nos indica si las diferencias se dan entre todos los grupos por igual o no. Por eso indicábamos que el efecto que más interés tiene es la interacción, que también muestra una alta significatividad ($F(3,16) = 7.978; p < .0018$), lo cual viene a indicar que las diferencias entre el episodio contexto tomadas antes y después del tratamiento se dan de forma diferencial dependiendo de la instrucción recibida.

Lógicamente, el siguiente paso sería constatar cuál de los tratamientos experimentales es el que origina los cambios en el episodio contexto desde el pretest al postest. Para ello, vamos a apoyarnos en el siguiente cuadro donde se presentan las medias en contexto por grupos de instrucción

Cuadro 9.3. Medias pretets-postest en el episodio contexto en función del grupo de tratamiento.
<table>
<thead>
<tr>
<th>EPISODIO CONTEXTO</th>
<th>CONTROL</th>
<th>REFLEXION</th>
<th>TEORIA</th>
<th>INSTRUCCION</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>PRE</td>
<td>1.4</td>
<td>1.6</td>
<td>.6</td>
<td>1</td>
</tr>
<tr>
<td>POST</td>
<td>1.2</td>
<td>1</td>
<td>2.2</td>
<td>2.4</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Como podemos observar en el cuadro 9.3, los resultados son suficientemente esclarecedores. Los sujetos que recibieron el programa de formación, tanto en la parte teórica como completo (grupos teoría e instrucción) muestran un considerable aumento desde el pretest al postest. Concretamente, antes de la instrucción los sujetos de la condición teoría realizaban un episodio contexto en el que no evocaban de forma coherente ideas previas (es lo que revela, según el sistema de valoración, la puntuación media de .6) y los sujetos de la condición instrucción, que hacían un poco mejor esa evocación, no llegaban a indagar ni a confirmar ninguna idea. Después de la instrucción ambos grupos realizar episodios contextos de buena calidad, esto es, en los que se aseguran de haber compartido con sus alumnos un contexto cognitivo común (x = 2,3 sobre un máximo de 3). Por lo que se refiere a los otros dos grupos, control y reflexión bajan sus puntuaciones, aunque no de forma apreciable.

En las comparaciones antes-después realizadas al comparar las medidas del episodio contexto de cada grupo en los dos momentos de medida, obtenemos diferencias no significativas en el grupo control (T (4) = 0.408, p < .704); al igual que en el grupo reflexión (T (4) = 1.117, p < .3046) que tampoco existen diferencias significativas, en cambio en el grupo teoría (T (4) = -6.532, p < .0028) el efecto es significativo, al igual que las diferencias en grupo instrucción (T (4) = -5.715, p < .0046) que también son significativas. Como hemos podido comprobar en el análisis de varianza de medidas repetidas, la interacción entre el tipo de tratamiento y las medidas pretest-postest es significativa, y los resultados de los análisis a posteriori de las diferencias antes-después indican que los tratamientos que han tenido efecto son teoría e instrucción. En este sentido, y siguiendo con el análisis de varianza, la variable "intra" arroja significación debido precisamente a los cambios que se producen en estos grupos, ya que los otros dos, control y reflexión no muestran significación. También es apreciable que no existen diferencias en los cambios que hemos encontrado entre los dos grupos que recibieron una instrucción explícita en este episodio.

En definitiva, parece que existen diferencias entre episodio Contexto antes y después del tratamiento en los grupos de instrucción y de teoría, lo que nos indica que los dos grupos que han recibido nuestro programa de instrucción son los que han tenido cambio del pretest al postest.

5.1.2 Contexto de las ideas

Los resultados del análisis de varianza de medidas repetidas del contexto en el desarrollo de las ideas, es decir contexto de lo nuevo antes y después de la instrucción, muestran que la variable tratamiento (F (3, 16) = 1.63, p<
no arroja un efecto significativo, la variable intra (F (1, 16) = 0.382, p < .2064), tampoco muestra significabilidad, y la variable de interacción entre las puntuaciones pre-pots, que es lo que más nos interesa, F (3, 16) = 1.703, p < .2064) no muestra ningún efecto significativo, lo que quiere decir que las diferencias en el contexto de las ideas tomadas antes y después del tratamiento no cambian dependiendo de la instrucción recibida. Así, muestra tal y como refleja el cuadro 9.4, el aumento pretest posttest se produce en los grupos de teoría y de instrucción, especialmente en este último, si bien no se alcanzan en ninguno de los casos los niveles de significación convencional.

<table>
<thead>
<tr>
<th>CONTEXTO IDEAS</th>
<th>CONTROL</th>
<th>REFLEXION</th>
<th>TEORIA</th>
<th>INSTRUCCION</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>PRE</td>
<td>1.6</td>
<td>2.2</td>
<td>2.6</td>
<td>.6</td>
</tr>
<tr>
<td>POST</td>
<td>.4</td>
<td>1.6</td>
<td>3</td>
<td>3.2</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Los resultados de las diferencias pre-post en cada grupo mediante la prueba t, apoyan los datos que aparecen en el cuadro anterior, el grupo control (T(4) = 1.809, p < .1447) no muestra un efecto significativo, al igual que el grupo de reflexión (T(4) = 0.514, p < .634) y el grupo de teoría (T(4) = -0.438, p < .6842) y el de instrucción (T(4) = -2.082, p < .1058) tampoco muestran efectos significativos. Así, aunque los grupos de teoría y instrucción son los únicos que aumentan el número de contextualizaciones en el desarrollo de las ideas e incluso control y reflexión bajan en esta medida, ninguno de ellos llega a mostrar un cambio de pre a post significativo.

5.2 ÍNDICE

En los resultados del análisis de varianza de medidas repetidas del episodio índice antes y después de la instrucción, la variable tratamiento (F (3, 16) = 1.989, p < .1563) no muestra un efecto significativo, la variable intra (F (1, 16) = 1.633, p < .2195) tampoco arroja significabilidad, en cambio y remitiéndonos a la explicación de los resultados en el episodio contexto, lo que nos interesa aquí igualmente es la interacción (F (3, 16) = 5.456, p < .0089), la existencia de una alta significatividad entre los tratamientos y la varianza intra, nos indica que las diferencias entre la calidad de los índices antes y después del tratamiento se dan de forma diferencial dependiendo de la instrucción recibida.

Véase al respecto el cuadro 9.5 en el que se recogen las puntuaciones medias de cada uno de los grupos.
Cuadro 9.5. Medias pretets-postest en el episodio índice en función del grupo de tratamiento.

<table>
<thead>
<tr>
<th>EPISODIO ÍNDICE</th>
<th>CONTROL</th>
<th>REFLEXION</th>
<th>TEORIA</th>
<th>INSTRUCCION</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>PRE</td>
<td>1.2</td>
<td>.4</td>
<td>.4</td>
<td>.2</td>
</tr>
<tr>
<td>POST</td>
<td>.2</td>
<td>0</td>
<td>1.4</td>
<td>2</td>
</tr>
</tbody>
</table>

El análisis de las diferencias pre-post de cada grupo indica que tanto el grupo control (T (4)= 2.236; p< .089), el de reflexión (T (4)= .1; p< .3739) como el de teoría (T (4)= -1.414; p< .2302) no muestran significabilidad, en cambio es el grupo instrucción (T (4)= -3.087; p< .0367) el que muestra una diferencia significativa después de la experiencia instruccionial. Apreciamos al observar el cuadro 5.2, que el rendimiento de los grupos control y reflexión desciende en la segunda ocasión de medida, en el primer caso de modo muy apreciable, en cambio el de teoría e instrucción aumentan del pre al post, si bien es verdad que el aumento del grupo teoría no llega a ser estadísticamente significativo.

Debemos reconocer que no tenemos una explicación para este descenso en el rendimiento de los grupos. Es posible que hacer un índice no les merezca el suficiente atractivo y que sea necesario llamar la atención al respecto para utilizar este recurso. También merece la pena señalar que no se trata de una habilidad relevante desde el punto de vista teórico, por lo que los resultados alcanzados tienen un interés más bien escaso.

5.3 En LO NUEVO

5.3.1. Coeficiente Retórico

Los resultados del análisis de varianza de medidas repetidas del coeficiente retórico global antes y después de la instrucción muestran que la variable tratamiento (F (3, 16)= 0.547; p< .1563) no muestra un efecto significativo, la variable intr (F (1, 16)=17.425; p< .0007) arroja una alta significabilidad lo que indicaría que las diferencia pretest-postest son significativas, pero como siempre lo que nos interesa aquí igualmente es la interacción (F (3,16)=4.138; p< .0238), que muestra un efecto significativo.

Se aprecia de nuevo la existencia de una interacción entre los tratamientos y la varianza intra, de tal manera que las diferencias antes-después del coeficiente retórico pueden atribuirse a la incidencia de los tratamientos. La naturaleza de esta interacción se muestra con más claridad al analizar las puntuaciones medias pre-post de cada grupo.
Cuadro 9.6. Medias pretets-postest en el coeficiente retórico en función del grupo de tratamiento.

<table>
<thead>
<tr>
<th>C. RETÓRICO, GLOBAL</th>
<th>CONTROL</th>
<th>REFLEXION</th>
<th>TEORÍA</th>
<th>INSTRUCCION</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>PRE</td>
<td>27.8</td>
<td>18</td>
<td>16.6</td>
<td>16</td>
</tr>
<tr>
<td>POST</td>
<td>28.2</td>
<td>22.6</td>
<td>23.2</td>
<td>32.2</td>
</tr>
</tbody>
</table>

En el cuadro 5.3 se puede observar que son los grupos teoría e instrucción los que incrementan de manera significativa la magnitud de su coeficiente retórico. Desde el análisis estadístico estas diferencias entre puntuaciones medias pre-post reflejan que el grupo control (T(4)= 0.157; p< .8826) no muestra un efecto significativo, al igual que el grupo reflexión (T(4)= -0.912; p< .4135), en cambio el grupo teoría (T(4)= -2.703; p< .0539) si arroja una significabilidad, el grupo instrucción (T(4)= -5.157; p< .004) muestra un efecto significativo apreciable. Un aspecto de interés fue analizar si entre ambos grupos existían diferencias en cuanto a la magnitud de la mejora. Para ello llevamos a cabo un análisis de varianza de medidas repetidas con las puntuaciones pre post de ambos grupos. Dicho análisis pone de relieve la existencia de una interacción (F (1,8)=7.289; p=.027), lo que pone de relieve que aun cuando los sujetos de ambos grupos aumentaron el coeficiente retórico en la segunda ocasión de medida, los sujetos del grupo "instrucción" lo hicieron de un modo más notorio.

5.3.2. Ideas Totales

Los resultados del análisis de varianza de medidas repetidas del N° de ideas totales antes y después de la instrucción, la variable tratamiento (F (3, 16)=0.67; p< .5828) no muestra un efecto significativo, la variable intra (F (1, 16)=3.518; p< .0791) presenta una probabilidad asociada próxima a los niveles de significabilidad, la variable de la interacción entre las puntuaciones pre-post y los distintos tipos de tratamiento (F (3,16)=0.587; p< .6325), no arroja significabilidad.

Los resultados indican que aun cuando considerando las puntuaciones de todos los grupos se aprecia un cambio tras la aplicación de los tratamientos, estos cambios no dependen de los tratamientos en sí. Esta interpretación se ve apoyada al analizar las puntuaciones medias de cada grupo: todos los grupos desciden el número de ideas, si bien sólo de manera apreciable, sin llegar a ser significativos, en el caso de los grupos teoría e instrucción.

Cuadro 9.7. Medias pretets-postest en el N° de ideas globales en función del grupo de tratamiento.
<table>
<thead>
<tr>
<th>IDEAS TOTALES</th>
<th>CONTROL</th>
<th>REFLEXION</th>
<th>TEORIA</th>
<th>INSTRUCCION</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>PRE</td>
<td>19.4</td>
<td>21.6</td>
<td>30.6</td>
<td>26.8</td>
</tr>
<tr>
<td>POST</td>
<td>18.2</td>
<td>19.4</td>
<td>20.6</td>
<td>17.2</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Desde el análisis estadístico, mediante la prueba t, estas diferencias entre puntuaciones medias pre-post reflejan que el grupo control (T(4)= 0.217; p< .6387) no muestra un efecto significativo, al igual que el grupo reflexión (T(4)= 0.339; p< .7514), el grupo teoría (T(4)= 1.573; p< .1908) y el grupo instrucción (T(4)= 1.569; p< 1918) tampoco muestran un efecto significativo, aunque están más próximos a ello.

5.3.2. Señales Retóricas

Los resultados del análisis de varianza de medidas repetidas del Nº de señales totales (ST, IT, REC, SCT, SR y RI) antes y después de la instrucción indican que la variable tratamiento (F(3,16)= 2.182; p<.13) no muestra significabilidad, la variable intra (F(1,16)= 3.205; p<.0923) tampoco arroja una significabilidad, la interacción entre el tratamiento y los puntuaciones pre-post (F(3,16)= 1.369; p<.2881) tampoco muestra un efecto significativo. Ante estos resultados parece que considerando globalmente las puntuaciones de todos los sujetos se aprecia un cambio pre-post que roza los niveles de significabilidad, pero estos cambios no se relacionan de manera efectiva con los distintos tratamientos. Como aparece en el cuadro 9.8, la interpretación anterior se apoya al analizar las puntuaciones medias de cada grupo: todos los grupos, excepto control, aumentan el número de señales retóricas en post, siendo este aumento más apreciable en teoría e instrucción pero sin llegar a ser significativos en ninguno de los casos.

Cuadro 9.8. .Medias pretets-postest en el Nº de señales totales en función del grupo de tratamiento

<table>
<thead>
<tr>
<th>SEÑALES TOTALES</th>
<th>CONTROL</th>
<th>REFLEXION</th>
<th>TEORIA</th>
<th>INSTRUCCION</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>PRE</td>
<td>5.2</td>
<td>2.8</td>
<td>3.8</td>
<td>5</td>
</tr>
<tr>
<td>POST</td>
<td>4.4</td>
<td>3.6</td>
<td>5.8</td>
<td>7.2</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Los resultados de las diferencias pre-post en cada grupo mediante la prueba t, apoyan los datos que aparecen en el cuadro anterior, los grupos control (T(4)= 0.59; p< .587) y reflexión (T(4)= -0.574; p< .5965) están lejos de mostrar efectos significativos, en cambio teoría (T(4)= -2.236; p< .089) e instrucción
(T(4)= -1.668; \ p< .1707) los resultados están más próximos a la significabilidad.

Así, todos los grupos aumentan el número de señales, si bien sólo el grupo teoría y el grupo instrucción alcanzan una magnitud apreciable aunque no significativa.

5.3.3. Ideas por bloque

Los resultados del análisis de varianza de medidas repetidas del N° de ideas por bloque (distancia entre señales retóricas en número de ideas) antes y después de la instrucción, muestran que la variable tratamiento (F (3, 16)= 1.5261, \ p< .2461) no arroja un efecto significativo, la variable intra (F (1, 16)= 3.127, \ p < .0961), se aproxima a la significabilidad, lo que indicaría que las diferencias pretest postest, pero la variable de interacción entre las puntuaciones pre-pots, que es la que más nos interesa, F (3, 16)= 0.623, \ p< .6104) no muestra ningún efecto significativo. Ante estos resultados, podemos decir que tomando las puntuaciones en conjunto hay diferencias del pretets al postest que rozan los niveles de significabilidad, no podemos afirmar que esas diferencias, se deban a los diferentes tipos de instrucción recibida.

El cuadro que a continuación presentamos, tabla 9.9, apoya la interpretación anterior de los resultados estadístico. Estamos una vez ante el mismo patrón de resultados. Se aprecia una tendencia a reducir el número de ideas "empaquetadas" entre dos señales retóricas, pero sin que ese cambio se pueda relacionar de manera eficiente con los distintos tratamientos.

<table>
<thead>
<tr>
<th>IDEAS POR BLOQUE</th>
<th>CONTROL</th>
<th>REFLEXION</th>
<th>TEORIA</th>
<th>INSTRUCCION</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>PRE</td>
<td>4.74</td>
<td>12.8</td>
<td>8.86</td>
<td>7.08</td>
</tr>
<tr>
<td>POST</td>
<td>5.3</td>
<td>6.4</td>
<td>5.7</td>
<td>3.17</td>
</tr>
</tbody>
</table>

También y una vez más son los grupos teoría e instrucción, junto en este caso al de reflexión, los que de manera más notoria evidencia la reducción del número de ideas por bloque.

Los resultados de las diferencias pre-post en cada grupo mediante la prueba t, apoyan los datos que aparecen en el cuadro anterior, el grupo control (T(4)= -0.535; \ p< 6.213) está lejos de mostrar un efecto significativo, al igual que el grupo de reflexión (T(4)= 1.028; \ p< .3621) y el grupo de teoría (T(4)= 1.315; \ p< .2588) e instrucción (T(4)= 1.417; \ p< .2294) los resultados están algo más próximos a la significabilidad, que por ejemplo el grupo control pero tampoco están cerca de mostrar dicho efecto.

ÍNDICE

158
6. Discusión

Los resultado alcanzados muestran que se aprecian cambios relevantes tras la experiencia instruccional en una gran parte de la medidas empleadas. Esos cambios son especialmente notorios en tres apartados:

1. El episodio contexto
2. El coeficiente retórico
3. El índice.

En todos los casos esos cambios afectaron al grupo instrucción, y también al grupo teoría en los dos primeros. Más específicamente, el grupo de instrucción mostró un aumento significativo del coeficiente retórico respecto incluso del grupo teoría que también incrementó de un modo significativo el número de apoyos a sus ideas. No hemos podido encontrar cambios de importancia en el resto de las medidas, aunque en todos los casos los grupos de instrucción y teoría muestran tendencias apreciables a mostrar esos cambios.

Debemos llamar la atención de algunos fenómenos antes de adentrarnos en la interpretación de estos resultados. El primero de ellos es que aunque los sujetos de las condiciones teoría e instrucción mejoran claramente su capacidad para crear un punto de partida común antes de iniciar su exposición (lo que hemos denominado episodio contexto), no muestran esa misma preocupación por contextualizar una vez pasas a exponer las ideas. Sin duda pueden abordar un tipo de problemas: contextualizar, apoyar las ideas, pero no son capaces de abordar a la vez más de uno. Algo que naturalmente no puede sorprendernos.

Un segundo aspecto es que los sujetos muestran cierta dificultad para ordenar y articular las ideas, al menos tal y como se aprecia esta capacidad a través del número de enlaces retóricos. Es cierto que hay avances en todas las medidas utilizadas: disminuyen el número de ideas, disminuyen también el número de ideas entre cada dos señales, aumentan el número de señales, pero en ninguno de los casos esos cambios alcanzan la magnitud suficiente.

Cabe volver a interpretar estas limitaciones, como limitaciones al tener que abordar a la vez diversas dimensiones de problemas: al introducir señales debemos hacerlo mientras tratamos de construir y expresar las ideas en sí, y ambas actividades pueden requerir excesivos recursos por sí mismas. Quizás sea necesario práctica y tiempo para automatizar alguno de los componentes implicados, antes de poder coordinar de manera eficiente diversos tipos de actividad.

Lo cierto es que los cambios se han producido cuando se trataba de habilidades relativamente aisladas: hacer un índice, crear un contexto y, en menor medida, apoyar las ideas que quieren expresarse con repeticiones, recapitulaciones, repeticiones o formulaciones diferentes de las mismas ideas. Los cambios por el contrario han sido menores cuando implicaban considerar al mismo tiempo actividades diversas: contextualizar mientras se desarrollan las ideas o enlazar las ideas.

Cabe también plantearse no tanto lo que ocurrió como medio en cada uno de los grupos como la respuesta de cada uno de sus miembros. Debemos pensar que el impacto de la instrucción puede quedar desdibujado al reducir la respuesta de los
distintos miembros a una puntuación común, de ahí que hayamos intentado identificar cómo respondió cada sujeto a la misma.

7. Análisis cualitativo.

En nuestro análisis de los datos nos hemos encontrado con aspectos que no han podido ser cuantificados mediante los indicadores presentados en el apartado anterior. Es por ésto, que nos gustaría hacer un breve comentario sobre una serie de cuestiones más cualitativas que complementan el análisis cuantitativo que acabamos de presentar. Este análisis, nos ha de ayudar a presentar algunos matices que nos ayuden a interpretar de forma más cercana a la práctica, los resultados de los datos cuantitativos.

En concreto, presentaremos para los grupos de Teoría e Instrucción una serie de breves comentarios, relativos a las exposiciones de cada uno de sus miembros. Para cada uno realizaremos, en primer lugar, una descripción de la secuencia discursiva que presentaron. Seguidamente, incluiremos un pequeño comentario en el que aparecerán sus errores discursivos más frecuentes, así como una caracterización de su estilo expositivo. Por último, comentaremos los cambios experimentados tras la instrucción, en cada uno de los discursos.

La obtención de cada una de las secuencias discursivas se realizó contabilizando el total de ideas presentes en cada uno de los 5 minutos de exposición analizados, y posteriormente relacionándolas con cada una de las categorías de análisis que venimos considerando. Del tal forma, que si para el número total de ideas, aparecía cada una de las categorías en menos del 50% de las ideas, pero en más del 25%, estas categorías se representaban entre paréntesis. Si las categorías aparecían para más del 50% de las ideas, las primeras se representaban sin paréntesis.

A continuación presentamos las secuencias prototípicas para cada uno de los sujetos incluidos en los grupos Teoría e Instrucción.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Cuadro 9.10. Cambios Pre/post del sujeto 1(T)</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Sujeto 1 Teoría Pre</td>
</tr>
<tr>
<td>IDEA</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

Como vemos en el gráfico, la primera clase se reduce a la mera presentación de información, que por lo general, es elaborada en todos los casos.

En la segunda exposición, pese a que su secuencia discursiva es la misma que la de la primera clase, no aparece ninguna dificultad en marcar los niveles de
importancia porque presenta un índice con explicación de la relación entre ideas. La organización de la clase es buena, hay continuidad temática pero se sigue sin apoyar. La continuidad viene marcada ya no por señales sino por el enlace entre ideas, de las recapitulaciones que hace saca ideas nuevas.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Cuadro 9.11. Cambios Pre/post del sujeto 2 (T)</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>Sujeto 2 Teoría Pre</strong></td>
</tr>
<tr>
<td>IDEA</td>
</tr>
<tr>
<td><img src="#" alt="Diagrama" /></td>
</tr>
<tr>
<td>2 (Contexto)</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Sujeto 2 Teoría Post</strong></td>
</tr>
<tr>
<td>IDEA + Apoyo</td>
</tr>
<tr>
<td><img src="#" alt="Diagrama" /></td>
</tr>
</tbody>
</table>

En la primera clase, se presupone demasiada información a la hora de explicar lo nuevo. Esto hace que luego tenga que que explicar algún tema en que debería haber explicado en otro momento de la secuencia explicativa, produciéndose así rupturas temáticas, éstas son muy notorias desde la idea 7.

Tras la instrucción, introduce las habilidades en su discurso, pero no las utiliza estratégicamente. Esto es, apoya las ideas pero los apoyos no están colocados dentro del discurso de forma estratégica. Se podría decir que la secuencia típica no está incorporada, sigue siendo una secuencia "novata".

<table>
<thead>
<tr>
<th>Cuadro 9.12. Cambios Pre/post del sujeto 3 (T)</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>Sujeto 3 Teoría Pre</strong></td>
</tr>
<tr>
<td>IDEA + (Apoyo)</td>
</tr>
<tr>
<td><img src="#" alt="Diagrama" /></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Sujeto 3 Teoría Post</strong></td>
</tr>
<tr>
<td>IDEA + (Apoyo)</td>
</tr>
<tr>
<td><img src="#" alt="Diagrama" /></td>
</tr>
</tbody>
</table>

La primera exposición es un ejemplo de presentación de la información inductiva, pero de una forma incorrecta. Esto es así, ya que las ideas más importantes aparecen al mismo nivel que las ideas de menor importancia. Es decir, las ideas de mayor importancia dentro del contenido de la clase aparecen a niveles inferiores, sin que estén apoyadas como ideas de esa relevancia semántica.

Los apoyos son presentados con gran cantidad de información nueva. Por otro lado, no hay marcas que estructuren la clase, ni índice, ni microíndices ni identificaciones de tema, por lo cual, los niveles de importancia de las ideas están, en cierta medida, impuestos.
En su segunda clase, tras la instrucción, los apoyos siguen aportando gran cantidad de información nueva. De tal forma que hay ideas que se desprenden de los apoyos.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Cuadro 9.13. Cambios Pre/post del sujeto 4 (T)</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Sujeto 4 Teoría Pre</td>
</tr>
<tr>
<td>IDEA</td>
</tr>
<tr>
<td>→ Elaboración</td>
</tr>
<tr>
<td>Sujeto 4 Teoría Post</td>
</tr>
<tr>
<td>(IT ST) + IDEA + (Apoyo)</td>
</tr>
<tr>
<td>→ Elaboración</td>
</tr>
</tbody>
</table>

En su primera exposición, a pesar de que aparecen señales de continuidad temática, en realidad se trata de muletillas. También parece que hace señales de reagrupamiento, pero en realidad, son ideas que sitúan el contenido semántico de lo que ha explicado antes y esas ideas, como tal, deberían haber sido expuestas antes (inducción mal hecha).

Presenta un gráfico en la pizarra que le evitan algunas rupturas temáticas, lo cual facilita la comprensión de la clase. De no ser por este apoyo, la continuidad temática se vería fuertemente afectada.

En la segunda clase, la forma de presentar las ideas es a través de indagaciones; empieza indagando y concluye con la formulación de la idea nueva que sale de la indagación y que no siempre está bien formulada. Utiliza la evocación y la indagación para dar coherencia y continuidad al discurso, pero luego, la exposición de lo nuevo no es correcta, ya no sólo porque algunas de las ideas no estén bien formuladas, sino porque tampoco están suficientemente apoyadas.

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Sujeto 5 Teoría Pre</td>
</tr>
<tr>
<td>IDEA + (Apoyo)</td>
</tr>
<tr>
<td>→ Elaboración</td>
</tr>
<tr>
<td>Sujeto 5 Teoría Post</td>
</tr>
<tr>
<td>(IT ST) + IDEA + (Apoyo)</td>
</tr>
<tr>
<td>→ Elaboración</td>
</tr>
</tbody>
</table>

La variación que se produce con respecto a la primera clase, hay que buscarlas, en el apoyo visual que tiene la segunda clase (dibujo del ARN). Este apoyo visual, evitan la ruptura temática, al mismo tiempo que sirve de señal para la organización del tema.
Seguidamente aparecen las secuencias relativas a los sujetos incluidos en el grupo de Instrucción.

**Cuadro 9.15. Cambios Pre/post del sujeto 1 (I)**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Sujeto 1 Instrucción Pre</th>
<th>Sujeto 1 Instrucción Post</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>IDEA</td>
<td>IT ST + IDEA + Apoyo</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Contexto</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Pseudoevaluación</td>
</tr>
</tbody>
</table>

En la primera exposición, pese a presentar pocas ideas, la profesora da demasiada importancia a la forma y poca a los contenidos. Se podría decir que la forma anula a los contenidos. A veces, se pierde el hilo de los contenidos porque las señalizaciones no están al servicio de la estructura global de la clase. Y por otra parte, a veces tiene más peso o reitera más las señales que las ideas en sí mismas. Tiene más peso en esta clase las señales que las ideas y los apoyos.

Tras la instrucción, su estructura aparece como una enumeración de ideas de primer nivel, sin elaboraciones. Aunque estas ideas aparecen apoyadas, estos apoyos no están utilizados de forma estratégico y organizado. Su clase refleja que debería centrarse más en los contenidos, es decir en las ideas. Ha incorporado muy bien algunas de las categorías del discurso, sobre todo las que tienen que ver con la señalización (tiene señales de reagrupamiento informativo y retornos al índice); así como todas las que tienen que ver con crear el contexto cognitivo. Hace evocaciones muy buenas, no son egocéntricas, comparte el significado con sus alumnos, son como relatos, como narraciones que recrean las ideas anteriores. En sus evocaciones, hace una selección de la información que es relevante para "lo nuevo" de tal forma que consigue crear un contexto adecuado para el alumno.

**Cuadro 9.16. Cambios Pre/post del sujeto 2 (I)**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Sujeto 2 Instrucción Pre</th>
<th>Sujeto 2 Instrucción Post</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>IDEA</td>
<td>ST IT + IDEA + (Apoyo)</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Contexto</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Elaboración</td>
</tr>
</tbody>
</table>

En su primera clase, la presentación del contenido es tremendamente rápida. Además, los cambios de nivel son constantes, con lo que resulta difícil seguir su discurso.
Tras la instrucción, las indagaciones que hace tanto en el episodio contexto como en el desarrollo de las ideas son indagaciones estructuradas en su realización y compartidas con los alumnos. Son utilizadas como punto de partida para la formulación de sus ideas posteriores, es decir, sirven de lo que los alumnos han dicho para formular su idea, (verdadero contexto cognitivo y no adorno meramente). Por ejemplo, su indagación previa a la idea, la tiene en cuenta durante toda la clase. Para hacer este uso de las indagaciones utiliza mecanismos del tipo: Y como decía Angel ....IDEA

<table>
<thead>
<tr>
<th>Cuadro 9.17. Cambios Pre/post del sujeto 3 (I)</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Sujeto 3 Instrucción Pre</td>
</tr>
<tr>
<td>IDEA</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>(Contexto)</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Lo que destaca en su primera clase, es la forma de garantizar la continuidad temática del discurso de una forma muy sutil. Además de las SCT, retoma el argumento de la última idea lanzada, para empezar el enunciado de su nueva idea. Esto, sumado a la precisión lingüística con que enuncia las ideas hace que la clase resulte comprensible a pesar de que no existen, a penas, apoyos y de que su estructura discursiva, no sea la de un experto.

En su segunda exposición, pese a presentar un cambio en cuanto a la presentación de la información, las recapitulaciones son demasiado inferenciales, ya que quedan un poco lejos de las ideas que recapitula.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Cuadro 9.18. Cambios Pre/post del sujeto 4 (I)</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Sujeto 4 Instrucción Pre</td>
</tr>
<tr>
<td>IDEA</td>
</tr>
<tr>
<td>[\rightarrow] Elaboración</td>
</tr>
</tbody>
</table>

La primera clase presenta las ideas de mayor importancia en niveles inferiores. Para nosotros son ideas importantes, pero no aparece ninguna señalización que nos permitan considerarlas como tal. Aquí aparecen ideas que están a tercer nivel que deberían estar en primero por su importancia dentro de los contenidos explicados, pero no hay nada que nos permita subirlas.
La verdad es que tras la instrucción, el análisis de la clase sigue presentando algunas dificultades. Por ejemplo, no se sabe bien cuándo empieza lo nuevo. La clase es como un esquema, al no identificar los temas. Si a esto añadimos que se formulan de forma errónea las ideas, y que algunos de los apoyos empleados no cumplen su función última, no podemos considerar que se haya producido un cambio real en su discurso.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Cuadro 9.20. Cambios Pre/post del sujeto 5 (i)</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>Sujeto 5 Instrucción Pre</strong></td>
</tr>
<tr>
<td>(ST IT) + IDEA</td>
</tr>
<tr>
<td>--- Elaboración</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Sujeto 5 Instrucción Post</strong></td>
</tr>
<tr>
<td>ST IT + IDEA + (Apoyo)</td>
</tr>
<tr>
<td>--- Elaboración</td>
</tr>
</tbody>
</table>

En la primera exposición, hace un contexto en el que no aparece una confirmación explícita. Es lo que denominamos un contexto egocéntrico.

En la exposición de las ideas, éstas aparecen incompletas, con pérdida del referente, o referentes muy lejanos. Además utiliza los ejemplos para definir. Las señales están mal hechas y por tanto, no cumplen su función, este es el motivo por el cual, se producen muchas rupturas temáticas.

Tras la instrucción, las señalizaciones aparecen perfectamente delimitadas, además, está hace que la estructura de la clase sea muy clara y no haya rupturas temáticas. Podemos decir de esta exposición que ha incorporado las habilidades de organización del discurso.

En general, tras analizar la totalidad de las exposiciones desde un punto de vista más cualitativo, hemos constatado aspectos que tienen que ver más con estilos discursivos y con maneras de llevar a cabo los episodios del discurso, que con las habilidades directamente entrenadas. En realidad, podemos decir que tienen que ver con habilidades o procedimientos que surgen de la ejecución de la tarea en sí misma (dar una clase).

Si nos centramos en los episodios contexto e índice hemos encontrado que algunas clases los presentan de forma conjunta, es decir a la vez que presentan el contenido nuevo a explicar van evocando contenidos ya conocidos y dando sentido a los nuevos, de tal forma que se cumplen los objetivos de ambos episodios pero sin seguir el modelo establecido.

Igualmente en el contexto, a parte de la cuantificación del mismo, nos hemos encontrado que en algunas clases las evocaciones o indagaciones que se hacen al principio, son tenidas en cuenta por el profesor a lo largo de todo el desarrollo de lo nuevo, de tal forma que esas categorías le sirven no sólo para crear el punto de partida común al inicio de la clase, sino que al ser reestructuradas de nuevo cuando se va exponer una idea nueva, se convierten en habilidades más amplias, nos solo por crear contexto sino también para organizar el discurso.

Lo mismo ocurre si nos centramos en el episodio de desarrollo de las ideas. Si hemos comentado en el apartado anterior que la continuidad temática se consigue
utilizando las distintas señales retóricas, nos hemos encontrado con clases que a pesar de no presentar este tipo de señales en su discurso, no se producen rupturas temáticas en el mismo. Esto quiere decir que la progresión temática se está consiguiendo por otra vía y así es. A veces los profesores utilizan, para enlazar sus ideas, un mecanismo que nosotros hemos llamado conjunción previo-nuevo, que consiste en que el profesor formula su idea nueva construyendo una proposición que va encabezada por un contenido que es conocido y que ha sido explicado inmediatamente anterior en la secuencia discursiva. Es decir, se enlanzan las ideas, construyéndolas unas a partir de las otras, las nuevas a partir de las dadas. Este mecanismo es mucho más sutil que el de la utilización de las señales retóricas, pero proporciona elementos descriptivos muy interesantes sobre este aspecto del discurso.

En otros casos, por el contrario, la continuidad temática de la exposición no aparece claramente delimitada, ya no sólo porque no aparezcan señales, sino porque hay serios problemas en la forma que tienen los profesores de decir las cosas. Es decir, los niveles más microestructurales del discurso están deficienemente presentados. Por ejemplo, las oraciones no están correctamente formuladas, hay repeticiones de elementos concretos de las mismas, aparecen vacilaciones costantes al hablar...

En realidad, la mayoría de los puntos relacionados con los estilos docentes que estamos considerando en este apartado, pueden quedar tipificados en la siguiente lista de errores cometidos por los profesores principiantes:

1. **En relación con el índice:**
   Un mapa no puede ser más complejo que la realidad.

2. **En relación con el contexto:**
   Si contextualizas no expliques.
   Que tus contextualizaciones no sean egocéntricas. Estas contextualizaciones sólo te sirven a ti, si no hay una confirmación por parte de los alumnos.

3. **Y por último, en relación a la presentación de nueva información:**
   Si recapitulas no expliques.
   No presentes nuevas ideas cuando estás recapitulando.
   Si te pierdes vuelve atrás.
   Cuidado con las ideas incompletas o mal formuladas: pérdida del referente, referente impreciso referente lejano.
   Para evitar las rupturas temáticas no es suficiente con señalar el tema, la señal no cumple la función como tal.
   Las ideas más importantes no pueden aparecen a bajo nivel.

Para concluir con el análisis de los datos hay que señalar dos aspectos especialmente importantes en este trabajo:

1. El poder estudiar los diferentes comportamientos discursivos de los profesores ha sido posible gracias a nuestro conocimiento de aquellas habilidades que caracterizan a los profesores expertos y a los principiantes.

2. En segundo lugar, y una vez conocidos cada una de las habilidades características de los profesores principiantes, podríamos también...
proponer una retroalimentación específica a nuestros profesores. O mejor aun, los propios profesores podrían emplear este sistema para autorreflexionar sobre su práctica, y emprender la búsqueda de nuevos recursos con los que alcanzar las metas básicas de ese acto comunicativo que es la docencia, en el que de una u otra manera, es necesario compartir, proponer algo relevante e integrar lo uno en lo otro de forma sustantiva.
EPILOGO:

La formación del profesorado:
entre la reflexión y la técnica

En estos últimos años la formación de los profesores ha estado enmarcada en la perspectiva de la práctica reflexiva, una perspectiva poco propensa, como hemos indicado en el capítulo VII, a plantear una enseñanza directa y explícita de habilidades. Hemos defendido, también en ese capítulo, la posibilidad de una enseñanza de habilidades que sin caer en una transmisión mecánica de modos de hacer 1, evite la incertidumbre de las prácticas reflexiva, al menos en los momentos iniciales de la formación. Podemos hablar de reflexión, sí, pero de una reflexión mediada por esquemas que clarifican, sin llegar a determinarlas por entero, cómo deben ser las prácticas. Repárese los pasos que hemos dado al respecto en este trabajo:

1. Hemos seleccionado un ámbito relativamente específico de la labor docente: el aprendizaje a través de la explicación verbal. Se trata de una actividad que entendemos como significativa, pues ocupa buena parte de la actividad en el aula,

1 En realidad, las experiencias de formación rotuladas como ingenierías constituyen un blanco muy fácilmente cuestionable, empezando por considerar si han sido en realidad auténticas ingenierías. De ahí que debamos distinguir entre lo que podemos achacarles como planteamiento tecnológico y lo que corresponde a su fallida realización histórica. De esta manera, cuando apreciemos que las técnicas que se enseñan a los profesores para mejorar la calidad docente carecen de un sostén teórico que las justifique, cabe plantearse si lo que criticamos es la ausencia de relevancia de esas técnicas o el hecho de que se deducen jerárquicamente de un conocimiento teórico.
y que posee unas propiedades relativamente estables e independientes del contenido concreto objeto de explicación.

2. Hemos partido de una concepción teórica sobre la comprensión del discurso, según la cual la explicación verbal sigue las reglas de todo acto de comunicación. En concreto se entiende que la explicación verbal debe seguir los cauces que regulan todas las experiencias comunicativas y, de manera más específica, el compromiso de lo dado y lo nuevo, según el cual el que habla se compromete a delimitar un conjunto de ideas compartidas con sus interlocutores que sirven como punto de partida de la comunicación (lo dado) y en torno a las cuales se comprometen a enunciar ideas relevantes e informativas (lo nuevo). Una enunciación que ha de ser coherente local y globalmente. (Véase Clark y Clark, 1977; van Dijk y Kintsch, 1983; y nuestro propio trabajo: Sánchez, 1989, 1990, 1993a)

3. Hemos también analizado desde esas teorías el comportamiento real de docentes expertos y novatos. Un análisis que puede entenderse como una reflexión sobre la acción, mediatizada, eso sí, por una teoría explícita. Debemos subrayar que la comparación entre expertos y novatos tiene el fin de atrapar qué es lo que aprenden los docentes a través de su experiencia, pero para lograrlo, no importa insistir en ello, hemos tenido que operar desde un marco teórico que guíe esa exploración. Esa comparación la hemos efectuado en distintos niveles educativos que recorren un continuum entre las formas dialogales de comunicación (explicaciones en las clases de primaria) a las formas más monológicas (conferencias y textos escritos) pasando por situaciones intermedias como las explicaciones de clases de secundaria.

4. Hemos interpretado esas diferencias, haciendo notar de qué modo podrían enriquecerse las prácticas docentes que hemos estudiado. Repárese en que el punto anterior (3) puede tener una cierta importancia para las teorías de partida, que podrían verse enriquecidas desde el análisis de las experiencias prácticas; mientras que en este punto apreciamos el camino inverso; cómo desde las teorías puede enriquecerse la práctica. (Sánchez, Rosales, Cañedo y Loureiro, en preparación)

5. Hemos entendido la descripción de las diferencias entre profesores expertos y principiantes como una habilidad compleja, con sus metas y submetas (definición procedimental). Descripción procedimental que, por un lado, encarna los principios teóricos y, por otro, los expresa y concreta.

6. Hemos enseñado a alumnos en diversas condiciones de entrenamiento. Condiciones en las que se les anima a apreciar los procedimientos desde las teorías de partida; a emplear esa descripción procedimental cómo un instrumento para autoevaluarse y para buscar formas diferentes a las que se les ha propuesto.

Ahora quisiéramos contrastar los resultados de este programa con la perspectiva que entiende la formación como sinónimo de la capacidad de reflexión sobre la acción.
1. En favor de la reflexión.

El movimiento a favor del profesional reflexivo ha tenido un doble impacto movilizador, que conviene reconocer de antemano. Por un lado, ha instado a los profesionales a encontrar en sí mismos, en lo que ya hacen, un camino hacia la mejora profesional. Es lo que denominaremos, siguiendo a Zeichner, la mirada interior. Es cierto que todo profesional encontraba en su propia experiencia un motivo de orgullo y legitimación, pero el movimiento en favor de un profesional reflexivo ha ido mucho más allá: ha dado cauce y ha proporcionado una forma, un modo sistemático de convertir esa experiencia práctica en conocimiento relevante y público.

El segundo impacto tiene que ver con la posición del profesional respecto del entorno próximo y lejano. También en este caso se anima a los profesionales a considerar desde su propia actividad cómo y a través de qué medios ese entorno limita y condiciona su quehacer. Es lo que denominaremos la mirada exterior.

Ambos niveles de reflexión no tienen por qué darse al mismo tiempo, pero tienen, no obstante, una justificación en último término muy relacionada. En el primer nivel, la mirada interior, se trata de asumir un hecho incuestionable, que los profesionales se enfrentan a problemas que tienen un carácter indeterminable y ambiguo que sólo pueden encararse desde un acto reflexivo. Esta concepción se opondría a otra que se denomina técnica, tecnológica o tecnocrática, según la cual los profesionales podrían operar como si la realidad se pudiera entender desde un catálogo de problemas bien definidos a los que corresponde la aplicación, mecánica, de un conjunto de medidas o soluciones perfectamente protocolizadas. En el segundo nivel de reflexión, se asume que una parte importante de la ambigüedad e indefinición de los problemas sólo puede ser entendida si se vislumbra la determinación que el sistema social ejerce sobre la actividad profesional, una determinación en la que se expresan los conflictos de valores e intereses constitutivos de una sociedad, como la nuestra, compleja, desigual y abierta al cambio.

En definitiva, el movimiento a favor de una práctica reflexiva insta a los profesionales a ser algo más que simples ejecutores de decisiones ajenas, una aspiración que no deseamos cuestionar en lo que sigue. Entre otras razones porque los profesores deben preparar a sus alumnos a aprender de sí mismos, a enfrentarse a lo nuevo, a la ambigüedad de las situaciones y de los criterios de evaluación. Y nada más lógico que entiendan su propio quehacer, expuesto casi por entero a la mirada de sus alumnos, en esos mismos términos. Ahora bien, hay ciertos aspectos que merecen ser discutidos abiertamente.

2. Más acá y más allá de la reflexión.

2.1 Conocimientos académicos, conocimientos profesionales

Como ha subrayado alguno de sus valedores, la reflexión sobre la acción supone que el profesional debe de crear sus propias teorías a partir de los datos de la
experiencia. Esta propuesta, conviene resaltarla, va más allá de que esa reflexión consista en validar los conocimientos o reflexiones que otros, habitualmente investigadores universitarios, puedan proponer. Kenneth Zeichner (1993), por ejemplo, advierte expresamente contra esta última posibilidad, haciendo ver su carácter perverso respecto de la idea original, que no es otra, insistimos, que defender que los profesores desarrollen desde su experiencia práctica los conceptos y procedimientos que necesitan.

Esta posición, de un innegable atractivo, puede llevar sin embargo a ciertos equivocos. El primero de ellos es hacer una separación entre las teorías externas (las universitarias por ejemplo) y las que nacen de los propios profesionales. Es bien cierto, y somos conscientes de ello, que hay un cierto cuidado en no radicalizar la separación. Así, el mismo Zeichner advierte contra el peligro del "rechazo irreflexivo de conocimiento generado en la Universidad (op, cit, p. 44), pero sin cejar por ello en cuestionar el valor de los conocimientos ajenos. Así, y hablando del concepto del maestro como profesional reflexivo:

"Desde la perspectiva del maestro concreto, significa que el proceso de comprender y perfeccionar el propio ejercicio docente ha de arrancar de la reflexión de la propia experiencia, y que el tipo de sabiduría que se deriva por completo de la experiencia de otros (aunque también sean maestros) en el mejor de los casos, se encuentra empobrecida y, en el peor, es ilusoria."(Zeichner, p. 45)

Planteadas las cosas en estos términos, nos restan por analizar dos cuestiones. La primera es intentar clarificar cuáles son las diferencias que separarían a los conocimientos académicos (teorías, procedimientos, métodos) de los surgidos de la reflexión sobre la práctica. La segunda es indagar por las razones y justificaciones de esa sospecha o escépticismo hacia el saber ajeno, que es, no lo olvidemos, el saber que define a una profesión.

Veamos la primera cuestión, esto es, la naturaleza de las diferencias entre teorías académicas y prácticas: ¿se trata, podríamos preguntarnos, de dos líneas independientes de creación de conocimientos que compiten por crear instrumentos prácticos y teóricos? ¿en qué consiste exactamente la diferencia si la hubiera? ¿cómo podrían complementarse? Parece obvio que la diferencia no puede depender de si la teoría la formula un práctico o un académico. Bastaría con razonar al respecto, que tras una generación de prácticos reflexivos, nos encontraríamos con el mismo problema que intentamos zanjar, pues sería inevitable que algunas de sus reflexiones, las más influyentes, acabaran condicionando la de los nuevos profesionales, y entonces: ¿qué diferencia habría con la situación actual en la que unas teorías -que más da cuál sea su origen- se imponen a la conciencia de los profesores?

Tampoco podemos imaginar que el procedimiento de creación de conocimientos será muy diferente. En ambos casos será necesario seleccionar de entre todos los fenómenos que constituyen la situación objeto de análisis algunos que se consideren inicialmente relevantes; esos fenómenos deberán ser identificados y definidos, y en torno a ellos debería plantearse alguna relación hipotética que diera cuenta de la situación objeto de estudio, hipótesis que dará lugar a ciertas
predicciones, que, a su vez, habrán de verificarse y desde las que será posible realizar ulteriores indagaciones. Es posible que el método se formalice más en el mundo académico que en el profesional e, incluso, que se utilicen recursos distintos para recoger la información, pero estas cuestiones no justifican la distancia y separación que intentamos comprender. Finalmente, el punto de partida, el marco desde el que seleccionamos unos fenómenos y no otros, y a concebir unas ciertas relaciones en detrimento de otras, no puede ser muy distante tampoco, o al menos no parece que se proponga uno diferente. Y si lo fuera, la consecuencia sería que se desarrollarían teorías competidoras que habría que analizar según sus méritos.

Aparentemente, pues, la única novedad estaría en que una parte de los conocimientos profesionales habrían sido elaborados desde la práctica, rompiendo así el monopolio académico en la investigación educativa. Ahora bien, y si fuera esa la cuestión, ¿no sería mejor distinguir entre teorías o conocimientos útiles e inútiles y animar, eso sí, a los profesionales a perder el respeto a las propuestas que se les propongan, vengan de donde vengan, mediante el simple procedimiento de hacerlas pasar por el filtro de sus intereses, necesidades, posibilidades y experiencias? Naturalmente si esta idea fuera aceptada, el mensaje del movimiento a favor de la práctica reflexiva perdería gran parte de su impacto y se reduciría a defender que un profesional debe ser reflexivo en el empleo de su saber (¡faltaría más!) y estar en disposición de generar más saber desde su experiencia práctica.

En realidad la raíz de esa separación entre el saber académico y el práctico y por extensión entre el saber ajeno y el que uno mismo, con otros, va construyendo, es la sospecha sobre el valor e idoneidad del saber académico; cuestión que preferimos tratar en un segundo punto.

2.2. El por qué de una sospecha: Sobre la singularidad de las situaciones educativas

Creemos poder distinguir dos raíces diferentes en esa sospecha que no conviene confundir. La primera y la más invocada es que el saber académico no ha entendido la naturaleza de los fenómenos educativos. La segunda, que se presenta a veces mezclada con la anterior, reside en los errores cometidos en la formación de los profesionales.

Se entiende que la vida escolar es como un torrente de acciones dirigidas a metas diversas en importancia y carácter, que se presentan de forma simultánea, imprevisible y a veces conflictiva. Una realidad, por decirlo en una palabra ampliamente utilizada, catal-doscópica para la que ni hay ni se supone- podrá haber un programa de acciones preestablecido (Jackson, 1991). Lógicamente, y si aceptamos esta caracterización, cualquier teorización, sobre todo las que aspiran a tener un carácter universal, corre el riesgo de aparecer ante nuestros ojos como una simplificación inaceptable. De ahí, se nos dice, la importancia de ser menos deductivos y reivindicar las teorías modestas pero bien contextualizadas que intentan atrapar ese poso de sabiduría y adaptación que encierra la práctica docente.

ÍNDICE

172
Aceptado ese punto, debemos considerar dos alternativas. Primera: que en esa reflexión sobre la realidad no sea utilizada la teorización externa y previa; una posibilidad que no hemos visto nunca defendida directamente y a la que nos oponemos vivamente. Esta opción, obligaría a sus hipotéticos defensores a señalar desde dónde se llevaría a cabo esa reflexión. A no ser que alguien piense que es posible explicitar las propias acciones en el vacío, simplemente por tomar la decisión de hacerlo, posición muy difícil de sostener. ¿Desde dónde? Esta es la cuestión.

Segunda: que para entender la realidad educativa es necesario articular la participación directa en la experiencia educativa con las mediaciones creadas culturalmente para interpretarlas. En palabras del profesor Angel Pérez (1993):

"el conocimiento emergente (de la reflexión del profesor) es el resultado de la investigación fluida y cotidiana sobre las singularidades de la situación concreta utilizando como instrumentos y herramientas conceptuales, siempre provisionales, todo el bagaje intelectual que la experiencia propia y ajena y el saber público de la ciencia, la cultura y las artes ponen a disposición de la comunidad en cada época histórica" (p. 27).

En esta interpretación, lo que hace distintiva y, sobre todo, necesaria, la práctica reflexiva es la necesidad de tomar en consideración "las singularidades de la situación concreta", una toma en consideración que no obstante debe hacerse desde "el bagaje intelectual y científico" del momento. Ahora bien, incluso aceptando que la realidad escolar tenga esa naturaleza caleidoscópica, cabe plantearse si el pensamiento científico y académico puede hacer otra cosa que estudiar "las singularidades de su objeto de estudio" desde "los conocimientos y herramientas intelectuales, científicas y artísticas del momento". Digase entonces que la investigación académica no ha hecho lo que debía, y que en lo sucesivo debe considerar esa experiencia con lo singular como un elemento clave en la búsqueda de explicaciones al fenómeno educativo, desarrollando los métodos y técnicas necesarias. Y digase, en segundo lugar, qué tipo de conocimientos intelectuales, científicos y artísticos deben poseer los profesores y, sobre todo, cómo han de utilizarlos para enfrentarse a lo singular. Pero insistir, en este contexto, en la separación entre lo académico y lo profesional, está llena de peligros (véase más adelante). No deja de llamar la atención, por otro lado, que sea realizada por conocidos académicos.

Junto a esta discutible argumentación tenemos un segundo fenómeno que ha contribuido decisivamente a alimentar la sospecha sobre las teorías. Se trata a nuestro juicio de un malentendido sobre el papel que las teorías pueden desempeñar en la formación profesional. Las teorías y su conocimiento tienen indudablemente un papel en la formación, pero nunca, absolutamente nunca, el de proporcionar el saber profesional. Así, si ocurriera que la formación de los profesionales se redujera a ponerles en contacto con las teorías más influyentes y esperásemos que desde ese conocimiento puedan encauzar su vida profesional, habría que advertir que simplemente estamos cometiendo un grave error de juicio. Una teoría como la de Piaget o Vigotsky sólo puede entenderse como una
clarificación sobre las variables más básicas que median en el aprendizaje y, en
todo caso, como una clarificación abstracta de cuál es el papel del alumno, del
profesor y de los elementos didácticos en el proceso de aprendizaje. Pretender que
esas ideas puedan transformarse en acciones prácticas sólo por habérlas
escuchado e incluso comprendido conceptualmente, digámolo con más claridad, es
una completa insensatez. Del mismo calibre que el que los académicos se limiten a
glosarlas, resumirlas, divulgarlas, y no, como también debiera ser su trabajo, a
poner a prueba en qué y cómo pueden ayudar a los profesores mientras explican la
revolución rusa o la teoría del péndulo. Estamos olvidando el esfuerzo y el
complejo camino que media en la procedimentalización de un conocimiento
conceptual (véase Anderson, 1987), un tema bien estudiado (académicamente) y
con amplias consecuencias prácticas.

Así pues, en vez de renegar del conocimiento académico hágase ver cómo puede
ser utilizado para captar la singularidad de los fenómenos educativos. Y en vez de
magnificar que las teorías académicas no permiten en sí mismas el desarrollo de
procedimientos de acción -algo incuestionable-, tratemos ver en qué condiciones
podrían ser útiles y, sobre todo, qué otro tipo de experiencias formativas son
necesarias al respecto. Véase nuestras propuestas en la parte final de este
trabajo.

2.3. Caricaturas

Una tercera cuestión es si no estaremos caricaturizando la realidad cuando
dividimos el mundo en racionalidad técnica y reflexión. ¿Realmente hay esa
incompatibilidad? ¿Realmente un profesional guiado desde teorías externas se
desvuelve "como un operario en una cadena mecanizada"? ¿Realmente el contar
con procedimientos de acción protocolizados o el haber creado un catálogo de
problemas es contrario a la dignidad, al desarrollo de la autonomía, a la
creatividad profesional? Un poco de sentido común.

Cuando Schön afirma que el saber técnico es insuficiente, notoriamente
insuficiente, no nos dice que sea inútil. Un médico debe ser, faltaria más,
reflexivo, pero también aplicar conocimientos técnicos. Y si uno de nosotros
padeciera una appendicitis (un problema bien definido) debe plantearse si
preferiría relacionarse con un médico reflexivo sin experiencia con el bisturí o
un médico poco reflexivo que opera con los ojos cerrados, al menos el apéndice. La
situación cambiaría si lo que padeciéramos fuera una dolencia con una
sintomatología poco característica, en cuyo caso no hace falta decir dónde irían
nuestras preferencias.

¿Cabe realmente la reflexión sin técnica? ¿Merece la pena el saber técnico sin
reflexión? Peo aún: ¿es posible la reflexión sin una base de conocimientos
seguros?

Pensemos en relación a la última pregunta, que una actividad reflexiva, que
puede entenderse como una actividad de resolución de problemas, consume
importantes recursos cognitivos que la hacen incompatible con la realización de
otras actividades. Así, y como se ha puesto de relieve al estudiar de tareas
complejas como comprender un texto (Van Dijk y Kintsch, 1983; Just y Carpenter, 1987), resolver problemas (Schonfield, 1985), redactar (Bereiter y Scardamalia, 1987), sólo si no tenemos que tomar consciente y deliberadamente decisiones sobre asuntos menores (reconocer palabras, seleccionar una idea) podemos dejar que nuestra mente se ocupe de cuestiones de mayor alcance: construir ideas globales, planificar la tarea, etc. Puede resultar paradójico, pero para ser reflexivos necesitamos contar con un abundante repertorio de rutinas que proporcionan la seguridad, la norma, desde la que enfrentamos a lo singular: la excepción. Así pues, actuar y al mismo tiempo desdoblarnos y tomar en consideración nuestra propia actuación no es una empresa que se pueda realizar fácilmente. Desde este punto de vista, no resulta realista proponerla como el camino genuino del desarrollo profesional.

Es bien cierto, y somos conscientes de ello, que los planteamientos no son tan extremos como planteamos en nuestra discusión. De hecho, nadie se opone a que haya un equilibrio entre lo rutinario y la reflexión, pero si se defiende ese equilibrio es necesario asumir sus consecuencias. Y entonces, tan legítimo es reivindicar el carácter múltiple y singular de los fenómenos educativos, como ampliar, con el esfuerzo de toda la comunidad educativa, el número de problemas bien definidos y los medios protocolizados para resolverlos. Una profesión debe reunir técnica y reflexión; la posibilidad de enfrentarse a un conjunto importante de problemas de manera más rápida y precisa que el resto de los mortales (lo rutinario) y la capacidad para interpretar lo extraordinario de manera más lúcida y rica que los legos en la materia. Dejemos bien claro nuestra opinión: creemos que estamos obligados a deshacer la incertidumbre, a delimitar problemas bien definidos y a desarrollar procedimientos para resolverlos. Creemos que el desarrollo de esos conocimientos no tiene por qué conducir a los profesionales a ser autómatas; al contrario, es al automatizar ciertas actividades como realmente será posible enfrentarse a otras más complejas de manera creativa. Pero al hacer esas afirmaciones asumimos también, como veremos más adelante, la necesidad de apropiarse y emplear reflexivamente esos conocimientos protocolizados, así como a ir más allá de ellos y utilizar la reflexión en la práctica y en la teorización sobre la práctica. Aspiramos en definitiva a que el conocimiento académico sea realmente científico (y respete por tanto su objeto de estudio) y constituya un elemento de apoyo a la práctica profesional que, efectivamente, no puede sino ser reflexiva.

2.4. Mirada exterior e interior.

Nos hemos hecho eco anteriormente del riesgo de reducir la reflexión a hurgar en la interioridad de uno mismo, asumiendo entretanto una responsabilidad completa de algo que en parte no está enteramente en nuestras manos. No insistiremos en los intereses de todo tipo que se unen en dirigir de esa manera la energía e ilusiones de un movimiento como el que estamos analizando. Pero apelar a estas razones y subrayar la transcendencia del cuestionamiento del marco institucional y social como la sustancia última de este movimiento tiene también grandes riesgos. La capacidad de cambio que los profesionales pueden tener en una sociedad como la nuestra descansa en su carácter de expertos, de personas que cuentan con un conocimiento especializado en la resolución de un conjunto de problemas que la propia sociedad considera relevantes. Este conocimiento
especializado, naturalmente, puede servir para sostener el sistema o, también, para cuestionarlo; y en ello, en esa virtualidad, reside su potencialidad de cambio. Por eso, si se perdiere la calidad de expertos, se perdería también la capacidad de transformación. Sólo alquien que se sienta capaz, experto, competente en las tareas que le competen, educar en la autonomía en nuestro caso, puede revolverse contra las limitaciones institucionales que puedan impedirlo. Y al contrario, sólo en la medida en que podamos vislumbrar cómo limar y/o eliminar esos condicionamientos exteriores podremos avanzar en ese tipo de educación. Y es que los cambios no los hace quien quiere sino quien puede. ¿Se fían ustedes de un arquitecto inhábil que no obstante pretende desvelar los secretos de la política inmobiliaria? ¿O en términos más claros: podría un arquitecto inhábil tener más capacidad que cualquier otro ciudadano para esa indagación? ¿No sería desde la experiencia de no poder realizar los edificios hermosos o habitables que ronda su mente como identificaría las limitaciones que impone la política urbanística? y, lo que es más importante, ¿No sería gracias a esa experiencia y sabiduría profesional como podría llegar a concebir modos de superarlas? Cuidemos, fomentemos esa mirada interior; en ella reside esa capacidad de concebir cambios sin la que las interrogaciones y los cuestionamientos que pudiéramos hacernos no pasarían de ser actos bondadosos pero inofensivos.

2.5. Antiintelectualismo

El último riesgo es introducir una desconfianza hacia el saber científico (denominado ya cientificismo), del saber técnico (un término cargado de increíbles connotaciones negativas) o del saber disciplinar. Así, cuando se defiende que

"La principal exigencia de ese profesional no es disponer de un saber enciclopédico, ni siquiera la de dominar los mecanismos de transmisión, sino que es la de situarse críticamente ante el saber institucional y la de generar incertidumbre sobre las verdades indiscutibles y sobre el modo de trasmitirlas o de elaborarlas (p.52: Santos Guerra, 1993).

parecería que ya no es necesario saber mucho ni sobre los contenidos, ni sobre el modo de de trasmitirlos. Lo importante si aceptamos esas palabras es el desarrollo de una, por lo que se ve, ubicua capacidad de interrogación. Falta por señalar cómo alguien que carezca de sólidos conocimientos sobre materias concretas puede ser capaz de situarse críticamente frente al saber institucional de esas materias. O cómo sin conocer a fondo los mecanismos de transmisión es posible cuestionar el modo de transmitir y elaborar. No hay capacidades al margen de contenidos, como han concluido los que se han ocupado de estudiar las capacidades humanas. Puede imaginarse a un erudito que lo conozca todo sobre la historia del arte y, no obstante, sea remiso a ponderar las últimas corrientes artísticas, pero que alguien con lagunas en ese ámbito pueda realizar cuestionamientos que vayan más allá de lo obvio es a mi modo entender poco probable.

Ideas de este tipo alejan a la docencia del núcleo de saberes de los que es depositaria y continuadora. No deja de ser llamativo que esta tendencia coexista con la propuesta de ser investigadores de la propia acción, intelectuales,
desveladores de las contradicciones de un sistema complejo. Sólo hay una ciencia, la haga quien la haga; sólo un tipo de teorías merecen la pena, las formule quien las formule; lo demás son cantos de sirena: un enorme ejercicio de seducción.

3. Reflexión y la técnica

Estos apuntes críticos sobre el movimiento a favor de los proflexionales como prácticos reflexivos carecerían de sentido sino se acompañara de una alternativa. En realidad, y cómo apuntábamos al comienzo, han sido formulados desde un conjunto de experiencias de formación e investigación que pasaremos a glosar.

Nuestra propuesta de trabajo tiene en cuenta cuanto acabamos de defender. Consiste en desarrollar la posibilidad de que las teorías inspiren realmente procedimientos prácticos y no se queden en meras formulaciones conceptuales (punto 2.3). Mejor aún, que esos procedimientos prácticos en vez de concebirlos como una prescripción absoluta pueden llegar a establecer un punto de partida para la reflexión sobre la acción; una reflexión, eso sí, centrada en un núcleo relativamente bien definido de problemas (punto 2.5). Sostenemos además que aun cuando es posible calificar la realidad del aula como caleidoscópica también es posible sostener que en ese torrente de actividad que constituye la docencia pueden aislarse un conjunto de habilidades relativamente invariantes (es decir no dependientes del contexto o del caso particular), que precisamente por ello pueden ser descritas formalmente y, como consecuencia final, enseñadas directamente (2.4). También defenderemos que la propia experiencia de enseñanza de estas habilidades específicas pueda convertirse en un modelo desde el cual los principiantes lleguen a vislumbrar cómo apropiarse reflexivamente de la propia acción y por ende de las habilidades menos determinables (punto 2.1, 2.2).

Así pues nuestra propuesta es enseñar directamente un cierto número de habilidades docentes con estas condiciones:

1. Creemos que es necesario preparar a los profesionales en procedimientos y no sólo en conocimientos conceptuales.
2. Esa habilidades deben ser relevantes según la concepción sobre cómo se aprende y se enseña; y decimos relevantes en el sentido de que en ellas se encarnan sus principios y conceptos.
3. La enseñanza explícita de estas habilidades puede considerarse como un buen acercamiento a los conceptos y principios contenidos en nuestras concepciones sobre cómo se aprende y se enseña.
4. La definición de esas habilidades debe ser el resultado de una exploración de la realidad, esto es del estudio del comportamiento real de los profesores y no una imposición de teorías y conceptos previos.
5. La enseñanza de esas habilidades ha de verse también como un pretexto para que los aprendices aprendan a encarar la necesaria reflexión sobre su propia acción.

Estas condiciones nos distancian, o al menos así lo creemos nosotros, de la línea de trabajo sobre estrictamente tecnológica: la eficacia docente. Buscamos aquello que encarce principios o variables relevantes, no cualquier asociación entre variables del profesor y rendimiento de los alumnos. Buscamos elementos que amplien nuestra capacidad de conciencia, no algo que prescriba al milímetro qué
debemos observar y cuál debe ser nuestro comportamiento. En otras palabras, la identificación de las habilidades que analizamos y promovemos en este trabajo tiene el fin de acceder procedimentalmente a principios y marcos que inspiran el trabajo docente y tiene también el fin de que sirvan como elemento de reflexión, de búsqueda y de ampliación de las posibilidades que hasta el momento hayan podido desarrollar.
REFERENCIAS:


Knowing, Learning and Instruction: Essays in honor of Robert Glaser. Hillsdale, NJ; LEA


MAYER, R.E. (1979b). Twenty years of research on advance organizers: assimilation theory is still the best predictor of results. Instructional Science, 8, 133-167.


SANCHEZ, E. (1990 b). La comprensión de textos en el aula. Salamanca: ICE.


