

QUÉ HACEN LOS PROFESORES Y QUÉ PODRÍAN HACER CUANDO LEEN TEXTOS CON SUS ALUMNOS EN LAS AULAS

Emilio Sánchez, J. Ricardo García y Javier Rosales

Universidad de Salamanca

Resumen

1. INTRODUCCIÓN

Los conocimientos acumulados sobre la lectura constituyen probablemente uno de los dominios de la psicología más robustos hoy en día. No sólo tenemos una idea relativamente precisa de lo que supone el acto de leer, sino del proceso –largo y complejo– que nos permite llegar a ser lectores competentes. Además, y basándose en estos dos tipos de conocimientos, se han ido desarrollando un amplio número de recursos educativos que pueden facilitar el progreso de los alumnos, especialmente en el caso de quienes tienen dificultades para aprender algunas de las habilidades implicadas en el dominio de la lengua escrita. No obstante, la *transferencia* de esos conocimientos –entendida en un sentido muy amplio¹– a la práctica profesional de los docentes ha venido siendo inesperadamente más difícil de lo que cabría anticipar, y esta investigación trata de entender *por qué*. Por supuesto, en la medida en que podamos entender mejor este problema, estaremos en condiciones de afrontar este otro: *¿cómo podríamos evitarlo?*

Para afrontar ambos problemas hemos reunido tres cuerpos de evidencias relevantes para avanzar en su comprensión y solución. A saber:

a) Una descripción detallada de los modos de actuar de los profesores y alumnos cuando leen textos en el aula.

b) La(s) distancia(s) que cabe establecer entre esas *descripciones* de lo que se hace y las *prescripciones* al uso. Unas *distancias* que pueden ayudarnos a entender la magnitud del desarrollo profesional que se hace necesario para un tratamiento más sistemático en las aulas de la comprensión de los textos.

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

¹ Transferir no significa trasladar sin más conocimientos académicos al aula, sino recorrer un camino de doble dirección en el que los conocimientos sobre la práctica –que es lo que aquí intentamos generar– sean una fuente legítima para orientar la propia práctica y enriquezcan el propio conocimiento académico. En realidad, y como se irá viendo, cuanto sigue constituye una base empírica –casi un alegato– para cuestionar las formas más simples y unidireccionales de entender esta transferencia (véase esta discusión en Coll y Solé, 2002 y, de manera más próxima a esta investigación, en Sánchez et al, 2008).

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

a) La innovación y el desarrollo profesional supone un largo proceso y un considerable esfuerzo cognitivo y emocional. Así, sea cual sea el *origen de la innovación*, los profesores han de encontrar muchas oportunidades a lo largo de mucho tiempo para tomar conciencia de lo que ellos mismos piensan, reformularlo y contrastarlo con nuevas ideas, datos, experiencias de otros profesores, etc. (Spillane, et al., 2003). De hecho, los datos acumulados sugieren que las transformaciones que esas innovaciones suponen, tanto a los alumnos (Perry, 2002), como a los profesores (Ball y Runquist, 1993; Cochran-Smith y Lytle, 1999; Hawley y Valli, 1999) y a los centros (Au, Hirata y Raphael, en prensa; Partnership Reading, en desarrollo; Taylor, Pearson, Peterson y Rodríguez, 2005) exigen un largo y duro proceso de aprendizaje. Sabemos así, que son necesarios al menos 3 años de esfuerzo sostenido para que los profesores de un centro encuentren modos de recoger evidencias sistemáticas de su práctica, de organizarlas y de presentarlas para su discusión (Au, Hirata y Raphael, en prensa), y cifras similares se desprenden de los demás trabajos anteriormente citados. De la misma manera, los trabajos que documentan la capacidad de los profesores para revisar su experiencia y valorarla en torno a dimensiones como el perspectivismo (Reiman, 1999; Ward y McCotter, 2004), la valoración de los aspectos éticos (Huso y Tirri, 2003; Jay y Johnson, 2002; Ponte, Ax, Beijaard y Wubbels, 2004) o la consideración de redes o comunidades colaborativas como pilar fundamental del desarrollo profesional (Butler, Lauscher, Jarvis-Selinger y Beckingham, 2004; Cochran-Smith, 2005; Levin y Rock, 2003; Whipp, 2003), muestran igualmente que, incluso tras experiencias formativas más o menos intensas, sólo se han alcanzado resultados modestos, tanto en esa capacidad de reflexión y en las creencias docentes (Brownlee, 2003; Smith, 2005), como en la innovación subsiguiente en el área de matemáticas (Kaminski, 2003; Floden y Meniketi, 2005), el tratamiento de alumnos con necesidades educativas especiales (Buck y Codes, 2005; Zambelli y Bonni, 2004) o el manejo de TIC en el profesorado (Gooler, Kautzer y Knuth, 2000), por poner sólo algunos ejemplos. Véase en Cochran-Smith y Zeichner (2005) una revisión de estos problemas. En estas páginas tratamos justamente de identificar en qué reside esa dificultad en el caso del tratamiento de los textos en el aula.

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

c) Cambios sociales versus cambios técnicos o tradición comunitaria frente a individualista (Horm, 2005). Un dato muy importante es que buena parte de lo que hace que los profesores sean exitosos (logren, a igualdad de condiciones respecto del nivel educativo y social de los alumnos, buenos resultados en la alfabetización) depende de la organización de los centros, si bien hay otros factores que se relacionan con variables individuales (Taylor, *et al.*, 2003)². Un segundo conjunto de evidencias sugieren que los subgrupos creados formalmente (departamentos) o informalmente (por afinidades) en un centro median decisivamente en la interpretación de las exigencias y responsabilidades de los procesos de cambio (Ball y Lacey, 1984; Little, 1993; McLaughlin y Talbert, 2001; Spillane, 1999). Ambos grupos de resultados apoyan la necesidad de que el cambio profesional ligado a la actividad instruccional del aula se vea amparado y contextualizado por un cambio en la cultura del centro. Finalmente, la descripción de Horm (2005) sobre el cambio profesional en dos tipos de centros avala la importancia de contar con un rico tejido de herramientas culturales, prácticas compartidas y rituales de intercambio que sostengan ese complejo y largo proceso de “negociación” señalado en el punto (a). Quizás esta frase de Fullan (Sparks, 2003)³ recoge gráficamente todo cuanto acabamos de decir: “el cambio es técnicamente simple y socialmente complejo”. Una idea que tendremos la oportunidad de revisar críticamente al final de estas páginas.

d) Estructuras globales y locales. La necesidad de suscitar un cambio cultural, requiere crear estructuras institucionales dentro de cada centro que amparen y regulen el cambio. La noción de sistemas de liderazgo distribuido (Haverslton, 2005) refleja esta idea que compromete –como también se verá– el papel de los asesores y formadores.

e) El cambio como un proceso de formalización progresiva. De acuerdo con esta idea, el cambio requiere procesos complementarios de explicitación y formalización (Fenstermacher, 1994). Lo primero, supone rescatar el conocimiento que los profesores poseen y del que quizá no son plenamente conscientes; y, lo segundo, sistematizarlo y revisarlo críticamente para que pueda ser compartido y extrapolado a nuevas situaciones. Un proceso que, en el trabajo que presentamos, puede ser detallado para el caso concreto del tratamiento de los textos en el aula.

Más allá de estos debates –desde nuestro punto de vista: irrenunciables– y a los que esperamos poder contribuir en algún grado, debemos retomar el hilo de esa preocupación más inmediata con la que empezábamos esta introducción: estas páginas están dedicadas a los profesores, a describir y entender lo que hacen e identificar el origen de sus dificultades –tantas veces minusvaloradas o mal entendidas– para afianzar cambios sostenibles.

² La frecuencia de la comunicación con los padres, el tiempo dedicado a la instrucción en pequeños grupos y la metodología empleada están influidas por el centro y sus características. Por el contrario, usar una estrategia de colaboración frente a otra de explicación o conseguir un nivel alto de implicación de los alumnos parece menos influenciado por las características de los centros.

³ También las palabras de Katherin Au reflejan esta visión: “Yo veía mi papel como si consistiera en ayudar a los profesores a mejorar su instrucción, no en suscitar un cambio en la cultura del centro. Mi investigación... me mostró la importancia de la comunidad”.

2. CORPUS

Para alcanzar estos objetivos, hemos reunido un corpus de 30 “lecturas colectivas”, que fueron grabadas (en vídeo o en audio) y luego transcritas y analizadas (véase la *Tabla 1*). Denominamos lecturas colectivas a aquellas actividades típicas de aula en las que todos los alumnos participan en la lectura de textos bajo la supervisión del profesor en el proceso seguido o, al menos, en los resultados alcanzados. Por lo tanto, incluimos aquí actividades que pueden tener apariencias distintas, pero en las que el texto y su interpretación son el centro de lo que ocurre. Así, en una lectura colectiva los alumnos pueden leer por turnos, en voz alta, o en silencio, pero posteriormente se dedica un tiempo a interpretar lo leído o a comprobar qué han entendido. Si, por el contrario, hay una lectura en silencio y no se vuelve posteriormente sobre el texto, estaremos ante una *lectura en silencio*, una actividad que no será estudiada en estas páginas pues sólo supone un trabajo individual. De igual manera, la *resolución de tareas* no requiere necesariamente consultar los textos y, cuando eso se hace, no hay un control o regulación externa del profesor, así que tampoco serán consideradas en cuanto sigue.

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

Tabla 1. Descripción del corpus de lecturas colectivas en función del ciclo al que pertenecen y del tipo de texto leído.

Es importante señalar que a los profesores participantes en esta investigación sólo les expresamos nuestra pretensión de “grabar situaciones habituales en las que se leyera y utilizaran textos en el aula”, pero lo cierto es que buena parte del corpus (el 37% de las sesiones) corresponde a situaciones que los propios docentes denominan “lectura comprensiva”: esto es, se trata de leer textos para fortalecer la capacidad de comprensión más que para adquirir conocimientos relativos a una unidad didáctica. También es importante destacar que somos conscientes de que esas 30 lecturas no pueden en rigor ser consideradas representativas de lo que ocurre en las aulas de nuestro país: los profesores que las organizaron no fueron elegidos al azar, sino que consintieron ser grabados, la mayor parte de las veces como parte de un proceso de formación en el que se analizaba la práctica de los profesores participantes de cara a introducir alguna innovación en ella. Eso quiere decir que contamos con más de una lectura colectiva de buena parte de los 30 profesores estudiados, si bien sólo la primera de esas lecturas será considerada en estas páginas. En todo caso, cabe consignar que, en los cuatro procesos de formación que hemos estudiado, hemos recogido otras 24 lecturas colectivas; unas lecturas que, si bien no engrosan el corpus, sí es cierto que confirman los resultados que ofrecemos.

¿Qué representatividad tiene pues este corpus? Podemos, desde luego, razonar que unos profesores interesados en participar en tan exigentes procesos de formación tienen que estar especialmente motivados en su desarrollo profesional y sería, por ello, improbable que nuestro corpus reflejara la gama baja del espectro de experiencias lectoras que se proporciona a nuestros alumnos. Pero, al mismo tiempo, ocurre que hay un enorme parecido entre todas las “lecturas” analizadas; lo que nos lleva a pensar que algo tan común no puede ser a la vez infrecuente.

3. PROCEDIMIENTO DE ANÁLISIS

Un elemento clave para acometer esta investigación es el de contar con instrumentos que nos permitan estudiar de forma fiable y válida la compleja interacción que se produce entre profesores, alumnos y textos, cuestión a la que se ha dedicado un buen número de trabajos previos (todos estos trabajos están dedicados a la presentación y examen de diferentes procedimientos de análisis de la interacción: Acuña y Sánchez, en preparación; Rosales, Iturra, Sánchez y de Sixte, 2006; Sánchez y Rosales, 2005; Sánchez et al, 2008; y un monográfico en la *Revista de Educación* coordinado por Coll y Sánchez, 2008). Como resultado de estos trabajos hemos elaborado un sistema de análisis que permite ubicar a los 24 procedimientos examinados y que tiene dos fases diferenciadas⁴. En primer lugar, como se indica en la *Figura 1*, se trata de segmentar la interacción en fragmentos manejables, obtenidos al emplear de forma sistemática y exhaustiva un cierto número de unidades de análisis jerárquicamente ordenadas. En segundo lugar, se trata de valorar cada uno de los fragmentos obtenidos de acuerdo a tres dimensiones: *qué se hace, cómo se hace y quién lo hace*.

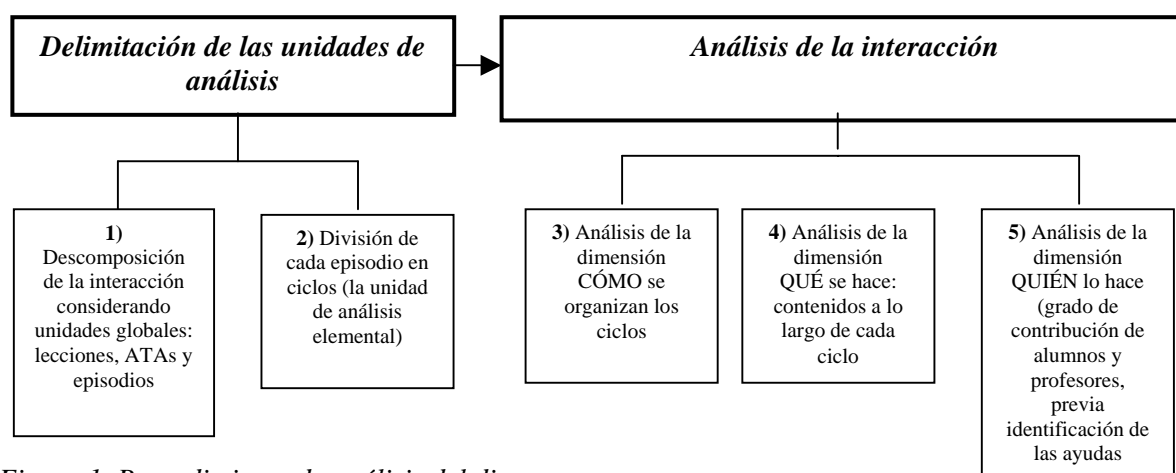


Figura 1. Procedimiento de análisis del discurso.

⁴ Coll, Colomina, Onrubia, & Rochera, 1992; Coll, Colomina, Onrubia, & Rochera, 1995; Edwards & Mercer, 1988; Lemke, 1997; Meyer & Turner, 2002; Perry, VandeKamp, Mercer, & Nordby, 2002; Horm, 2005; Nystrand, Wu, Gamoran, Zeiser & Lon, 2003; Leinhardt & Steel, 2005; Arvija, Salovaara, Häkkinen & Järvelä, 2007; De Smet, Van Keer, & Valcke, en prensa; Wallace, Superman, Krack and Soloway, 2000; Fahy, Crawford, & Ally, 2001; Guan, Tsai, & Hwang, 2006; Guiller, Durndell, & Ross, en prensa; Hara, Bonk, & Angeli, 2000; Marra, Moore & Klimozak, 2004; Pata, Lehtinen, & Sarapuu, 2006; Schellens, & Valcke, 2005; Schire, 2006; Zhu, 2006.

Veamos mediante un ejemplo cómo se procede en la primera fase del análisis. No obstante, dado que el primer paso (la descomposición en unidades globales) exige operar con las transcripciones completas y sería excesivo incluir aquí cualquiera de ellas, partiremos del siguiente fragmento para mostrar en qué consiste la descomposición en ciclos (la unidad de análisis más elemental de cuantas hemos tenido en cuenta).

(1)

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

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

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

Alumno: Pocos.

Profesor: Pocos habitantes.

En este fragmento se ve cómo, tras un conjunto de intercambios, el profesor y sus alumnos parecen haber elaborado una idea compleja en la que parecen estar de acuerdo: “Un pueblo es pequeño y tiene pocos habitantes y una ciudad es grande y tiene muchos habitantes”. Pues bien, ese conjunto de intercambios entre profesores y alumnos que son necesarios para alcanzar un acuerdo sobre lo que cabe decir, pensar o hacer es lo que denominamos ciclo de interacción. Esto quiere decir que una interacción puede segmentarse en ciclos; y así (1) es el tercer ciclo de un conjunto de trece que comparten un mismo objetivo: evaluar si los alumnos han comprendido o no lo que han leído. El conjunto de ciclos que comparten un objetivo y un modo característico de canalizar la participación de alumnos y profesores conforma un episodio. En este caso, un episodio de Evaluación. El episodio es así una segunda unidad de análisis, de carácter más global (que, por lo tanto, habría sido identificada previamente: en el paso 1 del análisis). De manera visual, podríamos representarlo de este modo.

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

Figura 2. Ubicación del ciclo anterior en el Episodio de Evaluación del que forma parte. Como puede verse, el episodio cuenta de 13 ciclos y el que acabamos de analizar es el tercero de ellos.

Si proseguimos analizando el resto de la interacción, nos encontramos con que este episodio de Evaluación está dentro de una secuencia de episodios, que es lo que se refleja en la

Figura 3 (Planificación, Activación de Conocimientos Previos, tres episodios de Lectura y otros dos episodios de Interpretación de la Lectura). Y esa secuencia de episodios conforma una lectura colectiva, que no es sino una de las diversas *actividades típicas de aula (ATA)* que constituyen una *lección*.

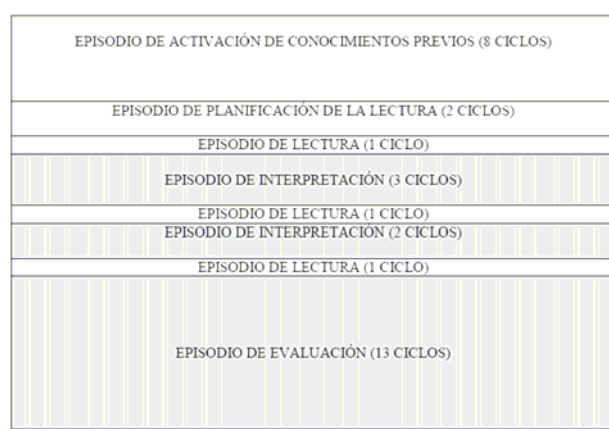
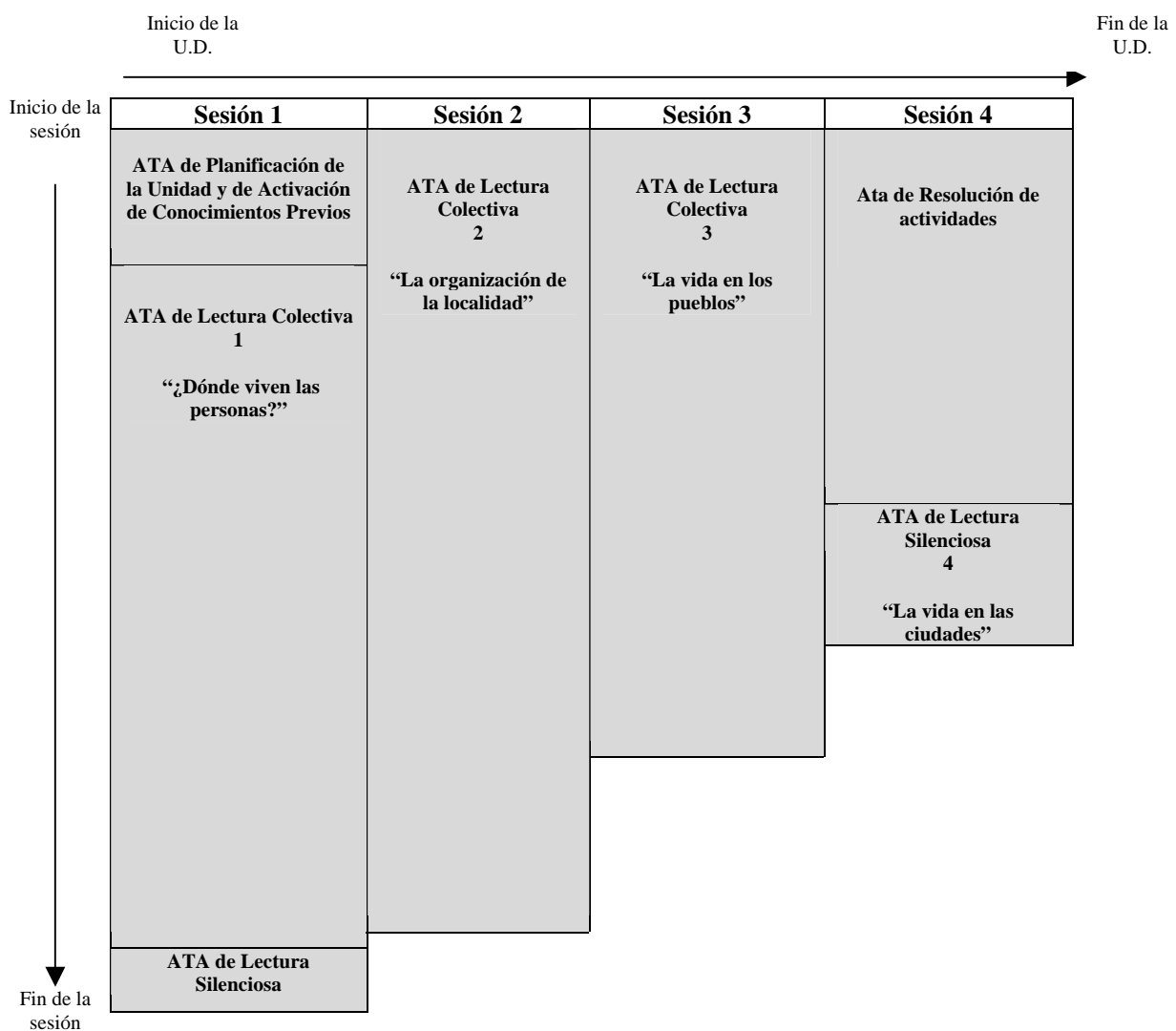


Figura 3. Disposición del Episodio de Evaluación en la Lectura colectiva (ATA) dedicada a “¿Dónde viven las personas?”

Finalmente, esta ATA la debemos situar en una de las *lecciones* –la primera en este caso- que componen la *Unidad Didáctica*, tal y como se refleja en la Figura 4.



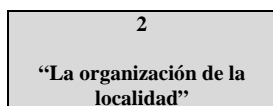


Figura 4. Representación de la Unidad Didáctica: *La Localidad*

En definitiva, cabe decir que la unidad de análisis más global que vamos a considerar es la unidad didáctica, que está compuesta por diferentes lecciones o sesiones, constituidas a su vez por diferentes actividades de aula (ATA), una de las cuales es la lectura colectiva. Cada ATA está compuesta por una secuencia de episodios y cada episodio por una secuencia más o menos extensa de diferentes ciclos. Esto son pues las cinco unidades de análisis: UD, lección, ATA, episodio y ciclo.

Una vez segmentada la interacción en sus unidades de análisis, se pasa a la segunda fase del procedimiento (véase la parte derecha de la *Figura 1*) y se van valorando en cada uno de los ciclos (y, por extensión, en cada uno de los episodios y lecturas colectivas) las tres dimensiones ya anticipadas: CÓMO se organiza la interacción entre alumnos y profesores, QUÉ se hace (qué ideas y procesos se ponen en marcha en su transcurso) y QUIÉN es el autor de esas ideas.

Cada dimensión permite elaborar un juicio diferente sobre una misma práctica concreta. Cuando el foco es el contenido desarrollado (QUÉ), apelamos a modelos cognitivos que estipulan qué procesos están implicados en “comprender” “planificar”, “resumir”, etc. Empleando ese marco, es posible determinar qué tipo de procesos y/o ideas son desarrollados o elaborados durante cada ciclo (episodio o lectura colectiva) y cuál es la calidad de ese contenido. Por ejemplo en (1) se elabora una de las ideas fundamentales del texto, en concreto: los pueblos se diferencian de las ciudades en el número de habitantes. Esto supone, por tanto, que los alumnos han estado comprometidos con la identificación de las ideas esenciales que se incluyen en el texto que están leyendo

Cuando el foco es CÓMO se organiza la interacción, se trata de aclarar qué tipo de patrón de discurso tiene lugar en cada ciclo –tradicional (IRE o IRF) o simétrico- o qué tipos de episodios organiza la actividad. Aquí, un modelo sociocultural es la mejor opción para interpretar los hechos recogidos, pues permite entender cómo cada patrón canaliza la actividad mental y social (identidad, derechos de habla) de los participantes. En (1) se trata de un patrón IRF, de corte tradicional, que encarna ciertos valores y creencias sobre lo que significa comprender (comprender supone identificar las ideas fundamentales del texto) y sobre lo que se espera de los alumnos en la génesis de esas comprensiones.

Finalmente, respecto de la dimensión QUIÉN, hay que considerar ambos tipos de marcos a la vez: las ayudas cobran sentido si se ponen en relación con los procesos mentales que se ven animados por ellas. Por ejemplo, ayudas como recordar la meta que se persigue o resumir lo que se ha llevado a cabo antes de iniciar una nueva aportación, son muy diferentes de otras que co-construyen la nueva aportación sugiriendo los elementos claves o proporcionándolos expresamente, tal y como acontece en (1). Y son distintos no sólo en lo que movilizan (procesos de planificación y construcción de macroproposiciones en un caso, y de construcción de proposiciones elementales, en otro) sino también en el espacio de autonomía que dejan y/o posibilitan a los alumnos. Para entender lo primero -esto es, qué procesos se movilizan con ellas-, necesitamos modelos cognitivos; para entender lo segundo –qué espacio dejan o posibilitan a los alumnos-, una visión situada de nuestra mente. En definitiva, cada dimensión puede apelar a marcos teóricos muy diferentes y permite hacer juicios diferentes sobre cada práctica.

Este modo de proceder es el que hemos seguido también, básicamente, para estudiar los obstáculos que dificultan el cambio. En este caso, se han tomado las sesiones de formación mantenidas con los profesores y se han dividido igualmente en episodios y ciclos. Una vez hecho esto, hemos valorado la organización de esos ciclos (dimensión CÓMO), extraído el contenido público (dimensión QUÉ) y determinado el

papel de los profesores y los asesores a la hora de generar ese contenido (dimensión QUIÉN). No obstante, un elemento adicional dentro de este análisis ha consistido en identificar, basándonos en el contenido público y en la organización de los ciclos, los desencuentros que tienen lugar entre asesores y profesores: sus diferentes modos de analizar la práctica y las diferencias entre los supuestos con los que piensan. Lo primero nos ha permitido identificar los *sistemas de acción preferida* de los profesores y lo segundo sus *creencias*. Ambos indicadores nos permiten entender los obstáculos para el cambio.

3.1 Fiabilidad

Para evaluar la fiabilidad del sistema de análisis, se seleccionaron aleatoriamente fragmentos de distintas lecturas colectivas y dos parejas de jueces, operando con un detallado manual, aplicaron independientemente cada uno de los 5 pasos del procedimiento expuesto. La fiabilidad obtenida de este modo para cada una de los pasos del análisis osciló entre .78 y .99. Están aún pendiente el cálculo de la fiabilidad del sistema a la hora de identificar los obstáculos para el cambio.

4. RESULTADOS

En este apartado presentamos primero los resultados relacionados con el análisis de las lecturas colectivas (el punto más desarrollado de nuestra investigación) y después los relativos al análisis de las experiencias de formación.

4.1. Resultados del análisis de las lecturas colectivas: qué se hace y qué distancia hay con respecto a lo que se podría hacer

Al aplicar el procedimiento de análisis de la *Figura 1* es posible obtener una visión rigurosa de cada una de las tres dimensiones (cómo, qué y quién) con respecto a cada una de las unidades de análisis. Es lo que intentamos mostrar con la *Figura 5*.

	Dimensiones de análisis
--	--------------------------------

Unidades de análisis	Dimensiones de análisis		
<i>Unidad Didáctica</i>	<p>Resultados que permiten explicar el papel de los textos en la Unidad. Se ofrecen ejemplos prototípicos: sólo contamos con 8 UD de seis profesores diferentes.</p>	<i>Dimensión qué</i>	<i>Dimensión quién</i>
<i>Lección</i>			
<i>ATA de lectura colectiva</i>	<p>Patrones de organización global de la actividad de aula: tipos de secuencias de episodios. Se ofrece una taxonomía de patrones de episodios, su frecuencia en el corpus y una escala de complejidad. Esta escala refleja las distancias entre lo que se hace y lo que se quiere hacer.</p>		
<i>Episodio</i>		<p>Calidad de los episodios de: (1) planificación, (2) activación de conocimientos, (3) interpretación-evaluación, (4) análisis de experiencias y (5) resumen En cada uno de los casos se ofrece una taxonomía de patrones de episodios, su frecuencia en el corpus y una escala de complejidad. Esta escala refleja las distancias entre lo que se hace y lo que se quiere hacer.</p>	
<i>Ciclo</i>	<p>Patrones locales: se ofrecen datos específicos de lecturas colectivas características</p>		<p>Taxonomía de las ayudas identificadas. Nivel de participación de los alumnos en generar el contenido público. Se ofrecen datos específicos de lecturas colectivas características Se ofrecen datos de un experimento que mimetiza las condiciones de ayuda más comunes.</p>

Figura 5. Resultados obtenidos en esta investigación, ordenados en función de la unidad de análisis considerada y la dimensión evaluada.

Cómo puede verse, cabe obtener tantos tipos de resultados como cuadrados se delimitan en esta figura, aunque en la investigación que presentamos nos hemos centrado exclusivamente en los resultados descritos en la figura.

El tipo de resultado más común consiste en presentar una taxonomía de las prácticas relativa a cada medida de las tres dimensiones. Además, se indica la

frecuencia relativa de cada una de ellas y, lo que es más importante: se ordenan en una escala según se alejen o aproximen de un comportamiento sofisticado que se corresponde con el que se desprende de nuestros ideales y conocimientos. Cada una de esas escalas refleja las distancias entre lo que se hace y lo que se puede hacer. En algún caso, nos ha interesado realizar un análisis especialmente detallado de alguna de las lecturas colectivas prototípicas más que ofrecer taxonomías. En parte, porque no hay suficiente variabilidad (por ejemplo, en el caso de las estructuras locales sólo hemos encontrado IRE e IRF) o porque el análisis detallado es extremadamente costoso: identificar los tipos de ayuda, ciclo por ciclo.

A continuación, para que el lector pueda hacerse una idea de los datos que encontrará en las páginas que componen la memoria, presentaremos con más detalle algunos de los resultados obtenidos que reflejan tanto el tono general de la memoria como el modo como se opera con tres unidades distintas: ATAs, Episodios y Ciclos, buscando, además, que en cada uno de los tres ejemplos se recoja una de las tres dimensiones del sistema de análisis. De manera más concreta, presentamos los siguientes resultados a) CÓMO se organizan globalmente las lecturas colectivas (lo que nos sitúa en el nivel de análisis de la ATA), b) QUÉ calidad tiene el texto público generado en los episodios de evaluación-interpretación de las 30 lecturas colectivas y c) QUIÉN o qué nivel de participación tienen los alumnos en el desarrollo de esas ideas analizando lo que acontece en cada uno de los ciclos de esos mismos episodios. Estos resultados son los que aparecen resaltados en la *Figura 5*. Estos ejemplos, al mismo tiempo, nos permitirán mostrar cómo la interpretación de los resultados de la primera dimensión (cómo) requiere un marco sociocultural, la de los resultados de la segunda (qué) un marco cognitivo y la de los resultados de la tercera (quién) una integración de ambos.

Primer tipo de resultado: tipos de lectura conjunta (ejemplifica los resultados que se obtienen cuando se opera con ATAs y el empleo de un marco sociocultural)

El primer resultado se obtiene al identificar los episodios y el orden que adoptan en cada una las lecturas colectivas del corpus. Una vez descrita la secuencia de episodios de todas las lecturas colectivas, cabe apreciar tipos de secuencias, esto es, su estructura formal, que caracteriza a cada una de las lecturas, tal y como se recoge en la *Tabla 2*.

TIPO DE ATA		ESTRUCTURA FORMAL	ESTRUCTURA DE PARTICIPACIÓN	
Simples	Lineales	Un episodio de lectura seguido de un episodio de interpretación-evaluación	“Leed todo el texto que luego os pregunto (todo)”	8 (27%)
	Intercaladas	Episodios de lectura y evaluación-interpretación alternos	“Leed este trozo del texto que luego os pregunto (todo)”	3 (10%)
	Con búsqueda <i>a posteriori</i> de un orden	Lectura y evaluación-interpretación más episodio de elaboración del mapa conceptual o similar	“A ver si os ha quedado claro todo esto”	3 (10%)
Complejas	Guiadas por planes	Episodio de planificación, activación de conocimientos previos, lectura-interpretación	“A ver si entendemos estas ideas del texto”	14 (47%)
	Proyecto para el texto	Episodio de planificación, justificación, lectura e interpretación-evaluación	“Mirad qué problema más interesante”	2 (6%)
	Doble proyecto	Episodio de planificación de la unidad didáctica, planificación del texto, lectura y evaluación-interpretación	“A ver si la lectura de este texto nos ayuda a resolver “nuestro” problema”.	0

Tabla 2. Tipos de secuencias de episodios y estructuras de participación asociadas.

Como puede apreciarse, la mitad de las lecturas colectivas adoptan una estructura muy simple: pocos episodios (leer y evaluar) articulados linealmente; y la otra mitad un patrón complejo: cuentan con una mayor riqueza de episodios (activación de conocimientos, planificación, interpretación...) e interconexión. Más interesante todavía: esta taxonomía de patrones puede considerarse también cómo si constituyera una escala de patrones ordenados de menor a mayor complejidad.

Además, cada tipo de secuencia puede interpretarse como si constituyera un contexto de trabajo específico y delimitara implícitamente (a) lo que se entenderá por “comprensión” y (b) el papel que cabe esperar de unos y de otros durante la lectura (según el papel que cada estructura les asigna). Por ejemplo, si nos colocamos mentalmente como si fuéramos alumnos que estuvieran inmersos en cualquier versión del patrón simple, ¿qué ideas abrigaríamos sobre nuestro papel en el proceso?, ¿qué idea nos haríamos de lo que significa leer y comprender?, ¿qué tipo de actividades mentales nos veríamos empujados a realizar? Quizás el hecho de que el episodio de lectura y el de interpretación estén separados como dos momentos diferentes, puede conllevar que también separemos en nuestra mente la lectura de la comprensión. Esto es, quizás nos veamos impulsados a “leer bien” cuando estamos en el episodio de lectura y a “buscar en la memoria” lo que hayamos recogido cuando se inicia la ronda de preguntas. Basta con intercalar lectura y evaluación, como ocurre el patrón 2, para que los momentos dedicados a leer estén orientados a la necesidad de contestar un cierto número de preguntas que se nos hará en cuanto terminemos ese párrafo al que estamos dando nuestra voz. Es decir, en una secuencia simple-intercalada, *se actúa como si* lectura y comprensión fueran parte de una misma actividad mental, mientras que en una secuencia simple-lineal parece como si comprender no fuera lo mismo que leer.

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

Un patrón sumamente interesante, también simple, es el tercero de la *Tabla 2*. Aquí no hay un plan previo que anticipe qué se espera lograr con la lectura (ni, por tanto, que haga previsible qué preguntas pueden o no hacerse), pero ocurre que justo al concluir la actividad hay un esfuerzo adicional hacia la búsqueda de un orden y de un objetivo mediante un episodio que intenta “cerrar” cuales son los contenidos importantes, bien sea elaborando un mapa conceptual del texto, un resumen o subrayando las ideas del texto. Es como si el profesor (y quizás los alumnos) se apropiaran retrospectivamente de una meta que acaba dando sentido a todo cuanto acaba de realizarse un tanto a ciegas. Hemos llamado a esta lectura colectiva *búsqueda a posteriori de un orden*.

Siguiendo con la descripción de los tipos de ATAs recogidos en la *Tabla 2*, el patrón siguiente, que ya se considera complejo, puede crear un contexto de trabajo muy diferente al de los anteriores, en la medida en que cuenta con un episodio de planificación: se trata de lecturas colectivas *guiadas por planes*. En este caso, los alumnos “saben” de antemano cómo va a realizarse la lectura y, en el mejor de los casos, tienen alguna noción con respecto a qué ideas deben extraer, por lo que tenderán a esperar que todo gire en torno a ellas. En otras palabras, cabe admitir que un alumno acostumbrado a leer para aprender o comprender algo concreto, puede anticipar qué preguntas se le harán al concluir la lectura y operar durante el episodio de lectura e interpretación atendiendo a ese filtro creado desde fuera de sí mismo. Esto arrastra consigo un cierto cambio en lo que se valora como leer y comprender (no todo es importante) y la potenciación de ciertas actividades mentales (seleccionar, integrar) en lugar de otras (retener). Finalmente, la imagen proyectada al alumno es la de alguien que ha de aceptar una responsabilidad personal en alcanzar ciertos objetivos.

Es obvio que esta influencia de cada tipo de ATA en la mente de quienes participan en ella sólo cabe en los casos en que esas secuencias de episodios formen parte del paisaje del aula, y no cuando constituyan una experiencia aislada. Ciertamente, y dado ese supuesto de regularidad, el contexto forma parte de su mente que es la noción de cognición situada en la que se basa esta interpretación de los tipos de ATAs que acabamos de realizar.

Por lo demás, el examen de la *Tabla 2* revela que las estructuras simples y las de planes precarios son las más frecuentes, y la más sofisticada y potencialmente útil la menos común. Además, en la tabla se hace mención a un posible patrón que se desprende de las propuestas educativas al uso (prescripciones). Se trata de un patrón que cabe denominar como *doble proyecto*. Algo que ocurriría cuando la lectura de un texto concreto se plantea como un medio para resolver un problema más amplio que ha sido propuesto de antemano. En otras palabras, hay un objetivo general previamente

establecido (quizás para la Unidad Didáctica) y otro específico, articulado con aquél, que orienta la lectura de un texto particular. Es importante señalar que no hemos encontrado ningún rastro de esta posibilidad en nuestro corpus.

La *Figura 6* muestra de una manera muy gráfica cuanto venimos comentando.

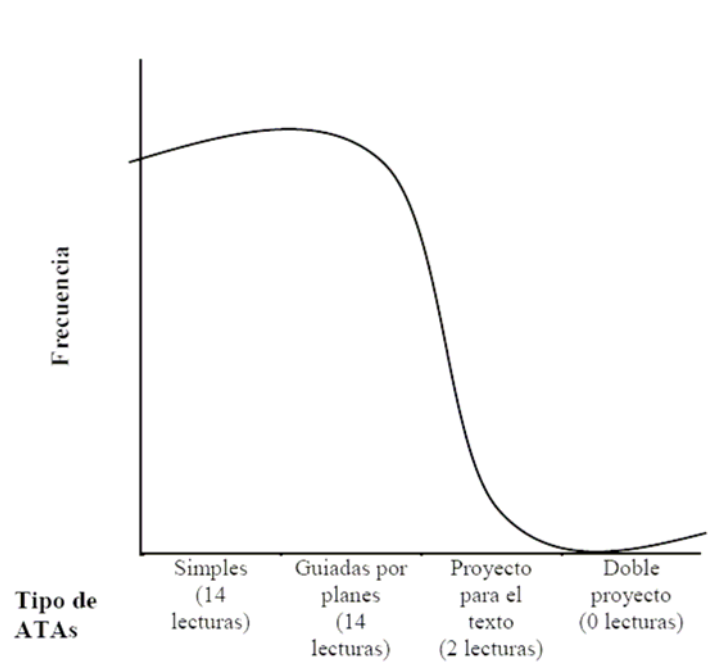


Figura 6. Representación gráfica de la frecuencia correspondiente a cada tipo de ATA.

Segundo tipo de resultados (Dimensión: QUÉ/Unidad: Episodios). Análisis de los episodios de Interpretación-Evaluación

La *Tabla 3* refleja los resultados obtenidos al analizar los procesos y contenidos generados en los episodios de interpretación y evaluación de las 30 lecturas colectivas. Es en estos episodios donde se acomete explícitamente la comprensión del texto. Por ello, hemos necesitado operar con un modelo cognitivo que especifique en qué consiste la tarea de comprender: comprender implica seleccionar y organizar las ideas extraídas del texto, interpretar esas ideas transformando lo que ya sabemos y revisando críticamente los resultados obtenidos. Atendiendo a ese marco, cabe valorar las interacciones de acuerdo al tipo de procesos que son desarrollados en ellas: esto es lo que refleja la *Tabla 3*.

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

Tabla 3. Análisis de los Episodios de Interpretación/Evaluación del corpus completo. El análisis contenido en la segunda columna (¿Se ordena la información?) sólo se ha aplicada a aquellas lecturas en las que, previamente, la información fue seleccionada, asumiendo que de poco sirve ordenar cuando lo que se ordenan son ideas poco importantes o ideas de todo tipo.

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

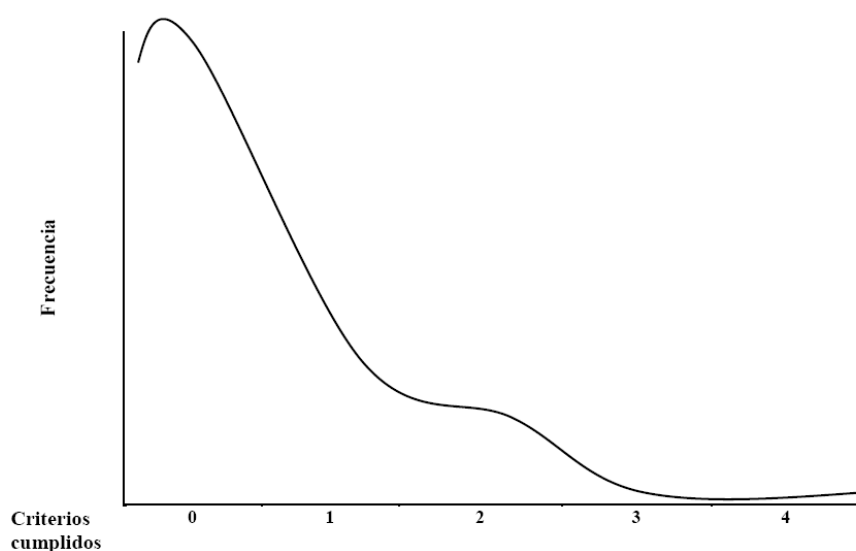


Figura 7. Gráfica que refleja el número de lecturas con cero, una, dos, tres o cuatro respuestas afirmativas a las preguntas de la Tabla 3. Cuantas más preguntas puedan responderse afirmativamente mayor será la calidad de los episodios de Interpretación.

Tercer tipo de resultados (Dimensión: QUIÉN/Unidad: Ciclos). Taxonomía de ayudas y nivel de participación

El tercer tipo de resultados nos permite mostrar cómo hemos operado con la tercera de las dimensiones de análisis (QUIÉN), con la unidad más concreta de todas (Ciclos) y con ambos modelos teóricos de referencia (Cognitivo y Sociocultural).

Como ya anticipamos (véase la *Figura 5*), con respecto a la dimensión quién hemos obtenido dos tipos de resultados. En primer lugar, para poder determinar con precisión la participación que asumen los alumnos fue preciso calibrar previamente la contribución de los profesores en cada una de sus intervenciones. Esto supone identificar, ciclo a ciclo, cada una de las ayudas que proporcionan a sus alumnos para que éstos puedan cumplir con las demandas solicitadas (ya sea interpretar el párrafo, leer con precisión, rellenar parte de un mapa conceptual...). Consecuentemente, el primer resultado que hemos obtenido ha sido una taxonomía exhaustiva de ayudas que, si bien está inspirada en la literatura sobre interacción y, especialmente, sobre tutoría (Chi, Siler y Jeong, 2004; Chi, Siler, Jeong, Yamauchi y Hausmann, 2001; Graesser, Person y Magliano, 1995; McArthur, Stasz y Zmuidzinas, 1990; Merrill, Reiser, Cerril y Landes, 1995; Montanero y García, 2005; Scardamalia y Bereiter, 1992; VanLehn, Siler, Murray, Yamauchi y Baggett, 2003) ha tomado cuerpo, especialmente en lo que se refiere a su clasificación, a partir de los datos que componen nuestro corpus.

En segundo lugar, una vez aisladas las ayudas ofrecidas por los profesores y controlado el peso de su contribución, hemos podido precisar la participación –ahora ya sí- de los alumnos en la generación de los distintos contenidos que emergen a lo largo de la interacción. De este modo, el segundo tipo de resultados que podemos presentar es la valoración (en una escala de 0 a 4) de la participación del alumno en las distintas lecturas del corpus. En este trabajo nos centramos en los resultados obtenidos al aplicar este análisis a los ciclos que componen los episodios de Evaluación-Interpretación de la lectura, pues es el que consideramos más representativo de lo que acontece en la totalidad del ATA, pero lo mismo podría hacerse con respecto a cualquiera de los demás episodios, al ATA en su conjunto o a toda la Unidad.

El primer resultado, la taxonomía de ayudas elaborada, es la representada en la *Figura 8*.

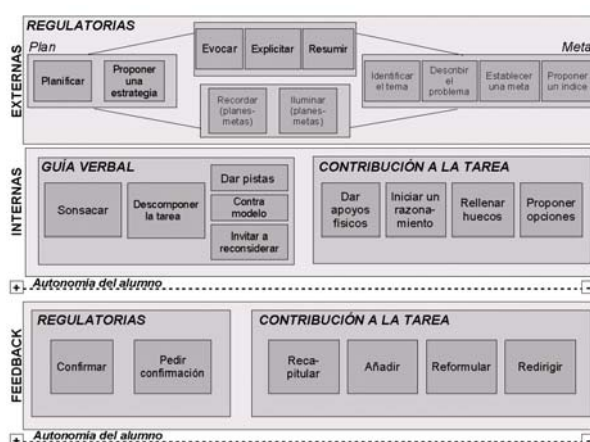


Figura 8. Clasificación de las ayudas (tomado de Sánchez, García, Castellano, De Sixte, Bustos y García-Rodicio, 2008)

Como puede apreciarse, esta taxonomía recoge un rico abanico de posibilidades, lo que permite distinguir con claridad entre los estilos de actuación de unos profesores y otros. Lo más importante en este sentido es distinguir la “posición” ocupada por la ayuda (esto nos ha llevado a distinguir entre externas, internas y de feedback) y su función (regulatoria, de guía verbal o de contribución a la tarea). Con respecto a la posición, el mejor modo de entender a qué nos referimos es teniendo en cuenta la secuencia triádica IRF: en términos generales, son ayudas externas las que clarifican la demanda (la I), internas las que se ofrecen durante la búsqueda de la respuesta (R) y de feedback las que sirven para cerrar el ciclo (se ofrecen, por tanto, en la posición correspondiente a la F⁵). Si, en segundo lugar, atendemos a la función de las ayudas, podemos hablar de:

- *Regulatorias*: sirven para que el alumno disponga de un contexto conceptual y procedimental que le permita anticipar las exigencias de la tarea, sortearlas de un modo más adecuado y evaluar su actuación.

- *De guía verbal*: animan al alumno a seguir buscando o elaborando una respuesta.

- *De contribución a la tarea*: ofrecen una parte de la respuesta.

Operando con estas distinciones, un resultado de gran interés es que aquellas lecturas colectivas en las que se genera un contenido público de calidad (donde, al menos, se atiende a las ideas importantes del texto y éstas se organizan adecuadamente) y con alta participación de los alumnos, se caracterizan por el uso de más ayudas regulatorias y de feedback que internas. Esas ayudas regulatorias parecen servir para dar vigor a los planes que dan inicio a la lectura, recordando el compromiso de buscar lo importante y dando a los alumnos mayores oportunidades de éxito.

Para obtener el segundo tipo de resultados (el nivel de participación del alumno) el modo de proceder ha sido el siguiente: hemos contado el número de ayudas de Guía Verbal y de Contribución a la Tarea que los alumnos han necesitado para elaborar una determinada idea y hemos aplicado la escala de la *Figura 9* para buscar el valor de 0 a 4 que a esa combinación de ayudas le corresponde. Asumimos con ello que sólo las ayudas de Guía Verbal y de Contribución a la Tarea reducen la participación del alumno, y más las segundas que las primeras.

⁵ Precisamente por ello, cuando hablamos de ayudas de Feedback estaremos siempre ante una estructura de participación de tipo IRF (o IRF incompleto) y no IRE. Esta última se cierra con un movimiento meramente sancionador (“bien”/“mal”, “sí”/“no”) que, por definición, no sirve de ninguna ayuda a la hora de generar conocimientos y clarificar sus significados.

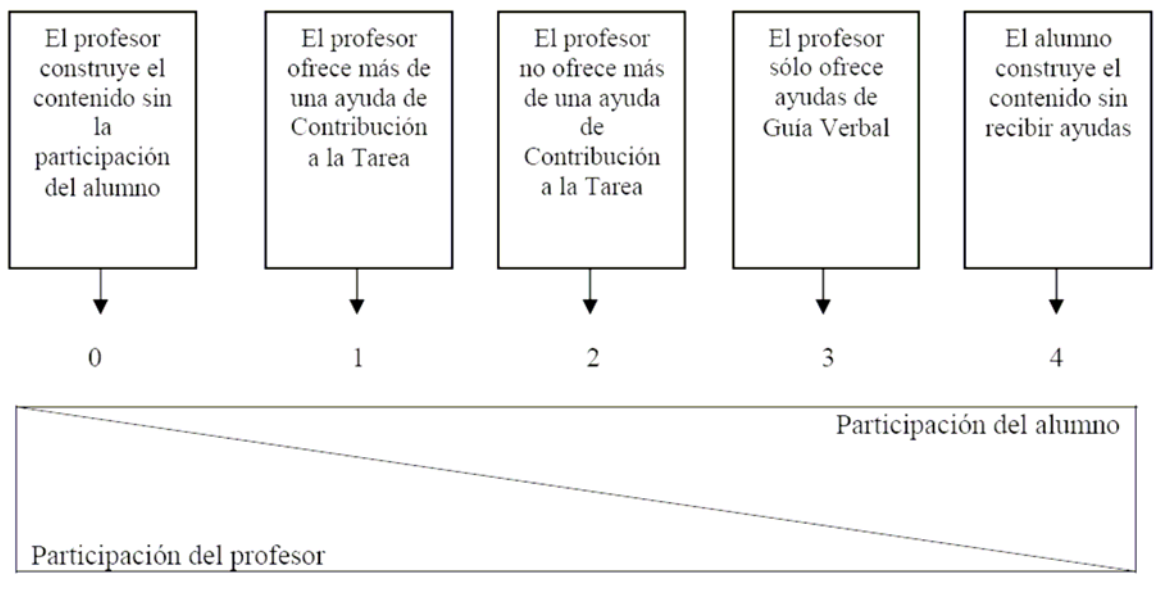


Figura 9. Escala de 0 a 4 para calcular el nivel de participación del alumno, teniendo en cuenta si las ayudas internas y de feedback ofrecidas por la maestra son Guía Verbal o Contribución a la Tarea.

Si en un ciclo se elabora más de una idea, el nivel de participación del ciclo completo será igual a la media de los valores correspondientes a cada idea. Aplicando esta escala hemos encontrado que en 24 de las 30 lecturas (el 80%) la participación media del alumno es baja (por debajo de 2) y sólo en 6 (el 20%) alta (por encima de 2). Esta distribución puede verse en la figura siguiente.

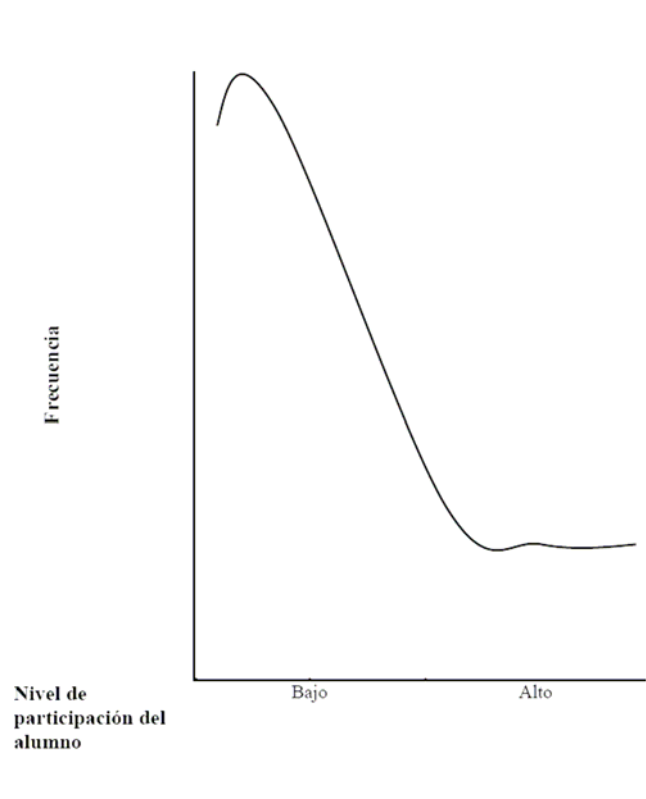


Figura 10. Distribución de las 30 lecturas en función del nivel de participación del alumno: bajo (por debajo de 2 en la escala) o alto (por encima de 2)

Lo relevante de estos resultados es que, al haber sido obtenidos apoyándonos en un marco tanto cognitivo como sociocultural, nos permiten interpretar el grado en el que en este corpus se crean las condiciones necesarias para que los alumnos puedan apropiarse e interiorizar los procedimientos que conducen a la interpretación textual. Los alumnos tienen un bajo papel en la interpretación de lo leído, con lo que aún les queda un largo camino para llegar a ser autónomos. Es más, el volumen de las ayudas que hemos denominado Contribución a la Tarea es, en muchas de estas clases, muy abultado: de ahí que el nivel de participación sea bajo. Pero estas ayudas sirven para encontrar la respuesta a una demanda concreta, no para instaurar un modo de pensar y enfrentarse a cualquier tarea de comprensión. Esto último, sólo pueden ofrecerlo las ayudas regulatorias, las únicas susceptibles de apropiación e interiorización. Así, es fácil ver que invitar a los alumnos a utilizar una estrategia o a plantearse qué puede ofrecerles el texto (dos ejemplos de ayudas regulatorias) puede terminar siendo asumido y exportado a otras lecturas. Pero no ocurre lo mismo si las ayudas que el profesor ofrece son de este estilo: “¿Qué es un oleoducto? Tuberías que transportan...” o “¿En los pueblos las distancias son cortas o son largas?” (ambas son ayudas internas de Contribución a la Tarea). En definitiva, los alumnos tienen en la mayor parte de las lecturas un escaso control sobre la tarea pero, lo que es más relevante, no reciben las ayudas que les servirían para incrementar ese control y ganar en autonomía.

Resultados globales

Hemos ofrecido tres tipos de resultados para mostrar cómo hemos operado con las diferentes dimensiones y unidades de análisis, así como con las dos opciones teóricas de referencia: la cognitiva y la sociocultural. Para cerrar la presentación de los resultados relativos a las lecturas colectivas, incluimos una tabla resumen con los datos que nos ofrece la consideración conjunta de las tres valoraciones (cómo, qué y quién). Esta triple valoración nos ha llevado a identificar 7 patrones diferentes (los ordenados de menor a mayor calidad en la *Tabla 4*) que pasamos a comentar brevemente.

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

Tabla 4. Análisis global de las 30 sesiones de lectura en sus tres dimensiones.

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

“dar” la respuesta proporciona un número tan amplio de ayudas que en la práctica él acaba siendo el protagonista.

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

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

Los resultados de la *Tabla 4* muestran que lograr un texto público elaborado con nivel de participación alto de los alumnos es poco frecuente y que suele llevar consigo una estructura global de participación compleja. No obstante, es importante asumir lo infrecuente de lo que sin duda son nuestros más elementales ideales: lograr que los alumnos interrelacionan las ideas de forma autónoma y activa. La mayoría de las interacciones revela los rasgos opuestos: escasa interrelación, escasa autonomía y un papel pasivo.

Quizás la *Figura 11* refleje bien el sentido de estas últimas palabras y la tónica de todos los resultados obtenidos. Como puede verse, hemos tomado como patrones representativos de los distintos niveles de calidad el 1, el 4 y el 7. De este modo, la ordenada representa el número de casos de estos tres patrones secuenciados en la abscisa de menor a mayor complejidad.

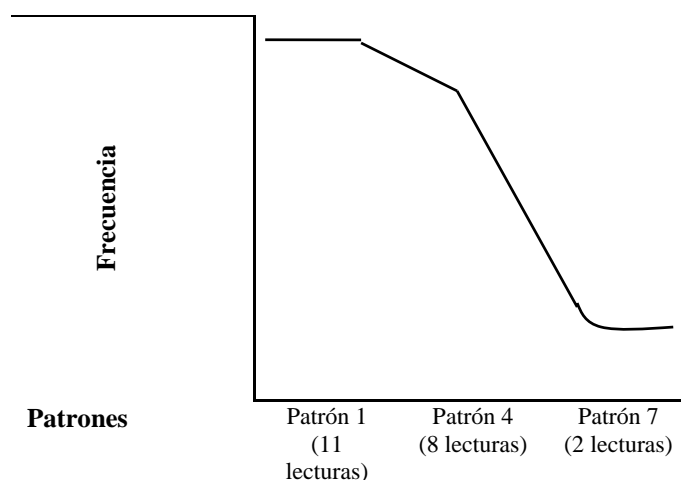


Figura 11. Gráfica que refleja el número de lecturas de los patrones que mejor representan los distintos niveles de calidad encontrados.

La gráfica refleja el mismo perfil que hemos encontrado en la selección de resultados aquí ofrecidos: cuanto más simple es el patrón, más casos encontramos, y cuanto más complejo, más notoria es la escasez. Es el mismo patrón que se encuentra habitualmente en una formación voluntarista, en la que los participantes son quienes deciden implicarse y administrar su grado de compromiso. Un patrón que, en el caso de la música, el atletismo o el ajedrez, no conduce a niveles altos de maestría (Ericksson, 1996).

4.2. Resultados del análisis de las experiencias de formación: los obstáculos para el cambio (sesgos de respuesta y creencias)

Para identificar los obstáculos que dificultan el tránsito de esos modos habituales de proceder (lo que acabamos de ver) a las situaciones ideales que cabe imaginar desde un punto de vista teórico, se han analizado con algún detalle tres procesos de formación. No obstante, se trata de una tarea menos desarrollada metodológicamente. Aún así, su importancia es enorme a la hora de entender las necesidades de aprendizaje de los profesores. Básicamente, hemos intentado identificar los momentos en los que, a lo largo del proceso de formación, se detecta: (a) disparidad de criterios entre asesores y profesores a la hora de analizar una práctica de aula o de imaginar un cambio cuando se planifica una nueva lectura; o (b) comportamientos que persisten a pesar de la voluntad de cambiarlos. De ese modo, cabe diferenciar entre sesgos de acción y creencias. En el primer caso, se trata de formas de actuar que surgen de forma automática, mientras que las creencias son pensamientos más o menos elaborados que emergen para justificar o aclarar decisiones y comportamientos.

Sesgos de acción

El tipo de sesgos que hemos analizado con más detalle alude a los que surgen cuando se analiza una lectura y se constata que hay formas de “mirar” que son predominantes: por ejemplo, cuando se considera una interacción, el 95% de las contribuciones de los profesores se dirigen a considerar lo que hace el profesor y los alumnos, y sólo raramente, un 5%, se dirigen a considerar la relación entre unos y otros. Esa tendencia sigue manifestándose incluso cuando hay alguna presión en sentido contrario. Otro ejemplo de sesgo bien documentado (en este caso, al analizar los cambios que los profesores intentan incorporar en sus lecturas colectivas) es que, cuando un alumno se equivoca o duda, la respuesta preferida de los profesores es proporcionarles ayudas internas. Así, incluso en el caso del profesor que más emplea las ayudas regulatorias, en los seis ciclos en los que un alumno no responde como se espera de él, aparecen este tipo de ayudas.

Lo interesante es que la naturaleza de estos sesgos nos ayuda a entender el tipo de transformación que requiere su vencimiento. Por ejemplo, consideremos el sesgo representado en la *Figura 12*.

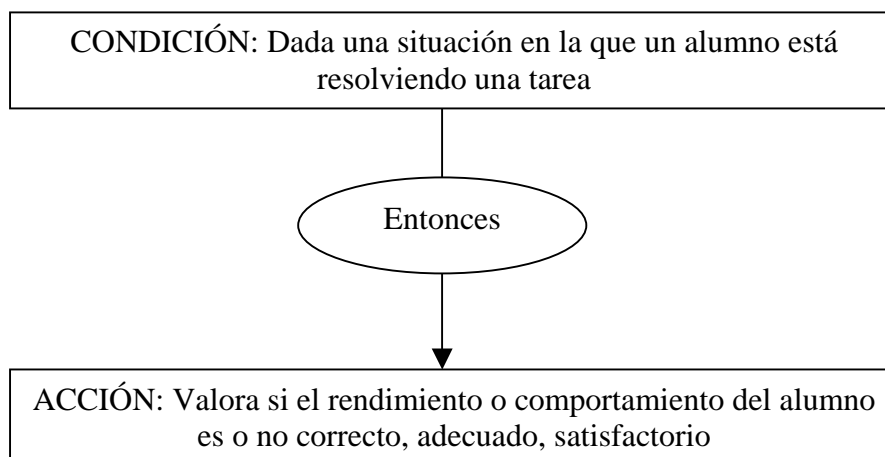


Figura 12. Representación figurativa de uno de los sesgos detectados.

Esto quiere decir que si en nuestra mente aparece la condición referida en la parte superior de la *Figura 12* cuando, por ejemplo, un profesor está pensando en su propia práctica o visionando la de otro compañero, lo más probable es que tienda a realizar la acción de juzgar el comportamiento o los resultados alcanzados por los alumnos. Por supuesto, hay otras posibles acciones en danza que también son activadas y que podrían emerger ulteriormente, o ser la primera opción bajo circunstancias particulares: en vez de valorar al alumno, se valora la tarea; en vez de valorar al alumno, se identifica una acción emprendida por el profesor y, por qué no, en vez de valorar al alumno, se conecta explícitamente lo que hace el alumno con el modo de actuar del profesor. Lo que hemos encontrado, es que de todas esas 4 acciones, la más probable es “valorar al alumno” y la menos común es “conectar acciones del alumno y del profesor”. En otras palabras, ante la situación de visionar una interacción, se desplegará casi automáticamente la acción valorar al alumno y los resultados obtenidos. Por supuesto, ese hábito puede ser controlado si se pone atención a lo que uno está haciendo, pero eso tiene un coste: si pensamos en lo que estamos haciendo, ya no podemos pensar en lo que haremos después. Dicho en otras palabras, sin automatizar en algún grado pequeñas decisiones, podemos perder el control de las grandes decisiones. Más o menos como ocurre con la lectura.

En ese contexto, es dónde podemos entender las necesidades de aprendizaje del profesor para modificar esos sesgos. ¿Qué necesita hacer realmente?:

a) Lo primero es conocer y/o reparar en que hay toda una gama de posibilidades de respuesta ante esa misma situación, quizás observando en uno mismo o en los demás diferentes formas de actuar.

b) Después, debe darse cuenta, tomar conciencia, de cuál es la acción que él tiende a llevar a cabo.

c) Finalmente, debe, si así lo estima necesario, sustituir unas acciones por otras, y eso requiere práctica. Con un poco de suerte, la acción alternativa puede formar parte

de su repertorio de acciones, aunque sea poco frecuente. En tal caso, más que sustituir se trata tan sólo de incrementar la frecuencia de la acción alternativa hasta que se transforme en la acción más familiar. Para ello, no basta con estar convencido de que es una acción mejor; en realidad, el elemento crítico es llevar a cabo esa nueva acción en muchas ocasiones, hasta que acabe por ser la más asociada a la situación. Llegados a ese punto, basta con dejarse llevar y, entonces, ante una nueva visión de una interacción, nuestra mente podrá abandonarse a un tipo de análisis basado en descripciones más que en juicios e interactivo más que elemental.

Si este es el reto, ¿cuáles son las experiencias formativas acordes con él?

Aquí cabe especular que para alcanzar (a) basta con participar en un seminario o en un taller dedicado al análisis de la práctica educativa. Para alcanzar (b) el compromiso es mayor y, probablemente, requiera algún tipo de experiencia de supervisión para que a través de la guía de otra persona los profesores puedan reparar en cuáles son sus acciones “preferidas” o sesgos que les alejan sin saberlo de adonde de forma consciente quieren llegar. Finalmente, para alcanzar (c) es necesario altas dosis de práctica deliberada que haga que la respuesta interactiva acabe siendo más frecuente que la de “valorar al alumno”. Esto no depende de un *insight* o de una comprensión súbita y definitiva, sino de un paciente trabajo que finalmente debe dar lugar a formas automatizadas de análisis. Una vez más: mucho tiempo, muchas oportunidades de enfrentarse una y otra vez a los mismos fenómenos. Una extraña mezcla de procesos constructivos y asociativos a la que hay que añadir la necesidad de una experiencia de supervisión.

Creencias

El segundo tipo obstáculos identificados gracias a los desencuentros son creencias diferentes. Entre ellas hemos visto las siguientes:

Creencias de los docentes	Principios formales
En la lectura de un texto, todo es importante: se puede aprovechar para adquirir vocabulario, ganar fluidez, comprender.	Es necesario elegir: si se busca comprender, lo importante son las metas, ideas, relaciones e inferencias.
El texto no es lo más importante, es una herramienta más que acompaña a las explicaciones, las tareas, y se diluye en todas ellas.	El texto tiene una entidad específica y debe ser tratado como una experiencia comunicativa que reclama un proyecto específico.
La intervención en la comprensión es algo que ha de durar poco y debe permitirnos seguir el curso normal de las clases.	La alfabetización es un proceso largo y acumulativo en el que hay tantos niveles de logro como niveles tiene el sistema educativo.
El contexto específico de lo que ocurre en cada momento es más importante que nuestros planes (no hay que planificar mucho).	Ayudar es anticiparnos a las dificultades.
Si se ayuda mucho a los alumnos es malo, al menos para algunos y, además, les impedimos una lectura personal.	Es necesario diferenciar tipos de ayuda (el número puede no ser importante).
Esperan que se les proporcione tareas para favorecer la comprensión.	La intervención es un proceso dinámico y flexible.
Comprender es comprender.	Sin conciencia del texto no es posible enseñar a comprender.
Todos los textos son iguales.	Hay textos diferentes y usos diferentes de los mismos.

Tabla 5. Creencias con las que los profesores piensan en contraposición con los principios formales de la psicología de la comprensión.

La *Tabla 5* habla por sí misma. No obstante, hay alguna de esas creencias que es especialmente relevante. Por ejemplo, la primera de ellas: “todo es importante”. Y así es como aparece a veces expresada:

(2)

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

Lo cierto es que todas estas páginas parten de la idea contraria: (1) comprender es seleccionar y (2) no es posible hacer todo a la vez.

Más profundamente, y cuando se les pide expresamente que “seleccionen o elijan”, esto es, que aclaren qué ideas y relaciones les gustaría que sus alumnos extrajeran del texto, surgen un cierto número de inesperadas dificultades. Veamos alguno de los comentarios que revelan esta dificultad, extraídos de los comentarios de varios profesores.

(3)

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

Otra Profesor: Es distinto.

Profesora: Un texto para lectura, para lectura informativa, para información, para cultura, pues a lo mejor me resulta mucho más curioso lo del coronel Drake (el primero que perforó un pozo de petróleo) y así pueden ver cómo se hace una explotación petrolífera...

(4)

Otra profesora: O ciertas palabras de vocabulario.

Profesora: ...o...

Probablemente, es una labor algo más difícil de lo que pueda parecer, porque aunque todo el mundo tiene una percepción clara de que ha comprendido el texto, ahora se trata de aclarar qué ideas reflejan lo que se ha comprendido. Es lo que denominamos conciencia del texto. Más llamativo (y quizás preocupante) es que alguna de las reflexiones de los profesores se alejan extraordinariamente de todo cuanto insistentemente hemos ido mencionando, como procesos de selección-organización, integración y reflexión. Este problema es mucho más trascendente de lo que puede parecer a primera vista: los profesores pueden quedar, tanto por debajo de lo que plantea la tarea (por ejemplo, eligen como ideas importantes las que atendiendo a la estructura retórica del texto no lo son) o –y esto es igualmente común– por arriba: se les ocurre un conjunto de ideas con un altísimo nivel de integración y reflexión. En cualquiera de los dos casos, el proceso de ayuda se pone en peligro. Si uno no puede seleccionar, tampoco puede ayudar a seleccionar; y si uno se plantea algo más complejo que un humilde proceso de selección, tampoco. Esto no sería tan preocupante si no supiéramos que el texto público de la mayor parte de las lecturas analizadas adolece de un adecuado proceso de selección.

Otro de los desencuentros surge de la creencia de que “eso” de la comprensión sólo debe ser tratado durante un tiempo limitado. Por tanto, si pasado un tiempo los

alumnos siguen mostrando dificultades, la situación se torna ininteligible para los profesores:

(5)

Profesora: Vamos a ver. Entiendo que cuando empezamos a hacer esto, se pretendía, desde el principio, que en un momento determinado, por ejemplo, ahora que estamos a final de curso, a los chavales en clase yo les dejara un texto y supieran hacer bien todos los pasos: los personajes, quiénes son, toda la mecánica, ¿no? Yo eso, (...) sin ninguna orientación previa ni nada, no sé si lo habrán conseguido. (...) Entonces, ¿cómo se adquiere esa autonomía?

(6)

Profesor: A mí me gustaría que mis alumnos hicieran una interpretación que fuera más allá del texto.

Lamentablemente, estas ideas chocan frontalmente con cuanto sabemos sobre el desarrollo de la capacidad de comprensión.

En definitiva, en relación con los obstáculos para el cambio, nuestros resultados consisten en un conjunto de sesgos y de creencias que parecen entorpecer el avance hacer modos de trabajar teóricamente más relevantes. Falta aún, debemos resaltarlo, computar la frecuencia de cada uno de estos desencuentros en cada uno de los tres procesos de formación estudiados, aún cuando todos los identificados han surgido en los tres procesos.

5. CONCLUSIONES

Hay dos conclusiones generales que se desprenden de todo cuanto hemos expuesto:

1) *Hablamos de lo que no existe y de lo que existe no hablamos.*

Hemos visto que el patrón de episodios más prometedor de todos los definidos, el que encarna algún tipo de proyecto de lectura, es claramente el menos común. De hecho, si consideramos lo que hemos denominado *dobles proyectos* (uno global para la Unidad Didáctica y otro particular para el texto) simplemente hemos de decir que está ausente en nuestro corpus. También hemos podido constatar –aunque en el resumen no nos hayamos hecho eco de este punto– que aquellas estructuras locales que podrían promover un papel activo en el estudiante, esto es, las que hemos denominado simétricas, son *rara avis* en las 30 interacciones que hemos reunido. En otras palabras: nadie quiere que los estudiantes adopten un papel pasivo, pero lo cierto es que las estructuras de participación globales y locales que organizan de hecho la lectura de textos en el aula conducen a que lo sean. Esta misma perplejidad se puede extender al resto de las dimensiones y parámetros que hemos ido desgranando. Pocos negarían que sea mejor seleccionar, integrar y revisar críticamente lo que se lee que dar un mismo tratamiento a todas las ideas y párrafos de un texto, pero, una vez más, lo que parece menos razonable –esto es, un tratamiento indiferenciado– acaba siendo la práctica más extendida. Parece, por último, que empezar dando ayudas regulatorias, anticipando y vacunando a los alumnos de posibles errores, es mejor que corregir esos errores –proporcionando ayudas internas– una vez se han producido; mas lo cierto es que vacunar es muy poco frecuente mientras que “curar” lo es mucho. En otras palabras, se habla

mucho de lo que aún no existe, pero muy poco de lo realmente acontece en nuestras aulas. Esta conclusión tiene implicaciones tanto para el mundo académico –de hecho, supone una crítica directa a muchas de sus prácticas- como para el desarrollo profesional de los docentes. Pensando en esto último, cabe señalar que en las presentes condiciones puede ser muy difícil conectar lo que se hace con lo que se debe hacer. Una de las consecuencias prácticas de esta investigación es que puede proporcionar puentes que conecten lo que se hace y lo que nos gustaría hacer y escalas desde las que reconocer dónde estamos y qué cambios son factibles.

2) Los riesgos de una formación voluntarista

Un fenómeno muy importante que debemos destacar es que la mayor parte de los resultados adoptan una forma muy característica, encontrada en procesos de formación que podemos denominar voluntaristas. Así, siguiendo en parte el trabajo de Ericsson (2002), se sabe que un proceso en el que los propios aprendices deciden si van o no a participar y cuándo van a dejar de hacerlo, conduce al tipo de curvas que insistentemente nos hemos encontrado a lo largo de esta memoria:

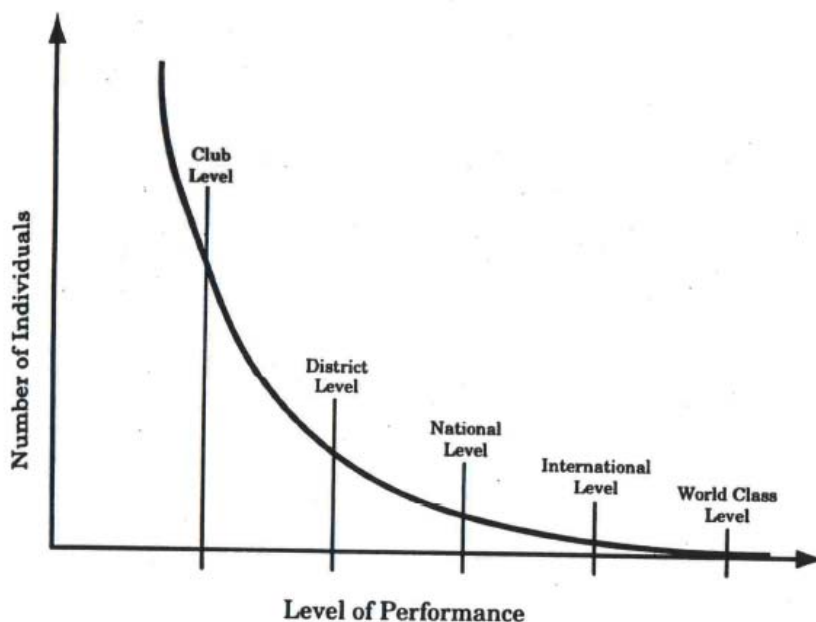


Figura 13. Curva voluntarista

Como puede apreciarse en la Figura 13, cuando el nivel de exigencia es muy bajo el número de participantes es muy elevado y, según va incrementándose el nivel de maestría, disminuye correlativamente el número de personas comprometidas en su logro. Esta gráfica debe ponerse en relación con otro resultado de Erickson: el nivel que se adquiere en una determinada competencia depende críticamente del número de horas de práctica o aprendizaje deliberado que el aprendiz lleva a cabo. Un aficionado requiere pocas horas de práctica deliberada, pero un gran maestro de ajedrez ha tenido que pasar mucho tiempo practicando de una manera muy exigente y concreta.

Así pues, uniendo ambos hallazgos, podríamos decir que conforme aumenta la necesidad de dedicar más horas de práctica deliberada, aumentan las deserciones. Muy

probablemente porque la práctica deliberada es incompatible con otras actividades. Uno tiene, pues, que elegir. Y la elección dependerá no sólo de nuestros deseos o ideales, sino de exigencias locales. Lo cierto es que la mayor parte de nuestros resultados adoptan esa misma curva voluntarista.

No debe pasarse por alto que los cambios que parecen necesarios se parecen más a aprender un nuevo idioma a un alto nivel, que aprender a jugar un poco al tenis. Esto significa que no pueden ser acometidos mediante procesos de formación voluntarista, lo que nos lleva al segundo tipo de formación que hemos denominado reglada. En ella, hay un marco preestablecido de exigencias y compromisos, y lo que es más importante, hay alguien que se convierte en garante de que esos compromisos sean efectivos.

Estos dos resultados generales pueden ponerse en relación con las cinco ideas de las que partíamos sobre el desarrollo profesional de los docentes.

a) La innovación y el desarrollo profesional supone un largo proceso de tiempo y un considerable esfuerzo cognitivo y emocional.

Efectivamente, las evidencias reunidas sugieren que los profesores necesitan tiempo y apoyos para conseguir cambios sostenibles. Asumida esta idea, hemos intentado detallar por qué es necesario ese tiempo y esos apoyos, desvelando en qué reside la dificultad del cambio en el ámbito concreto de la promoción de la plena alfabetización: las distancias son excesivas y hay un cierto número de sesgos y de creencias que pueden obstaculizar el cambio.

b) Documentar los cambios como fundamento para suscitar nuevos cambios.

Los estudios avalan esta idea, en la medida en que justamente al “documentar” la frecuencia de cada tipo de organización, de cada modo de organizar la interacción, de introducir o preparar las lecturas, de evaluarlas etc., es cuando resulta factible concebir cambios viables.

c) Cambios sociales versus cambios técnicos o tradición comunitaria frente a técnica.

A la luz de lo expuesto en esta memoria parece que esta idea debe revisarse, pues, como hemos ido viendo, quizás sea mejor decir que los cambios son técnicamente tan complejos que suscitan un reto social y comunitario de esa misma envergadura. En otras palabras, la innovación es socialmente compleja, sí, pero debido a la complejidad técnica que encierra.

d) Estructuras globales y locales.

Aunque la investigación que hemos llevado a cabo tiene por foco entender las transformaciones que deben acontecer en la mente de quienes afrontan un proceso de innovación, damos por buena la idea de que semejante transformación puede verse apoyada y rebajada por la creación de un contexto institucional y comunitario apropiado. No obstante, nos interesa señalar que no deberíamos confundir la descripción del tipo de transformaciones que las innovaciones plantean –que es lo que aquí hemos intentado identificar–, con el amparo que pueda proporcionar la participación de los

profesores en comunidades de práctica o el diseño de condiciones globales en los centros.

e) El cambio como un proceso de formalización progresiva.

Aquí, asumiendo esta idea, hemos intentado mostrar qué ideas y rutinas deben ser objeto de análisis y entrar en relación con los inevitables procesos de formalización que acompañan el uso de conocimientos académicos y científicos sobre la lectura y la comprensión del discurso.

Estas páginas pueden resultar a primera vista desalentadoras. Mas, si simplificamos y no valoramos correctamente las dificultades que encierra la labor de los profesores, no podremos ayudarles (y eso sí que es desalentador). Digamos que en estas páginas hemos luchado contra esa simplificación, pero eso no nos lleva a dar por bueno lo que existe, sino a intentar mejorarlo operando con una mejor base: para que esas mejoras puedan tener lugar es necesario comprender por qué alumnos, profesores y asesores hacen lo que hacen. Hemos intentado, pues, *comprender para poder luego ayudar a transformar*. Puede que ese esfuerzo por comprender ponga las cosas más difíciles de lo que parecían, pero eso sería una excelente señal de que estas páginas han tenido algún fruto.