a ser presentada (Blanton, Moorman y Wood, 1986). Durante la fase de exploración el profesor comienza a crear el esquema de información que le servirá para elaborar una enseñanza de la lectura adecuada a las exigencias del ambiente donde se produce (Leinhardt y Greeno, 1986).

Baumann (1983), Schmitt y Baumann (1986), y Wong y Hu-pei Au (1985), consideran que las actividades de lectura se pueden dividir en actividades de prelectura, actividades que guían la lectura, y actividades para después de haber leido el texto.

Schmitt y Baumann (1986), hablan de una serie de actividades prelectoras que consisten fundamentalmente en:

- Activar el bagaje de conocimientos que tienen los niños para facilitar la comprensión del texto.
- Hacer predicciones acerca del contenido del texto, lo cual favorecerá la comprensión, ya que mientras se lee es divertido descubrir si las predicciones eran acertadas.
- Desarrollar la necesidad de establecer propósitos para la lectura, como por ejemplo el de valorar las

predicciones.

- Ayudar a que los niños generen preguntas sobre la lectura antes de comenzar a leer, pues esto les mantiene interesados en la comprensión del texto.

Las actividades que según Uttero (1988), fomentan la conexión del conocimiento que el alumno posee con el nuevo conocimiento que se aprende son:

- Actividades de "Brainstorming": se realizan generalmente durante la presentación del vocabulario difícil del texto, y se deja al grupo que genere ideas relacionadas con la palabra. Ogle (1986), también considera las actividades de "brainstorming" como favorecedoras de la comprensión de las palabras difíciles.

- Actividades de Categorización: se clasifican los pensamientos dichos por los niños a través de un mapa semántico en que se visualizan las relaciones entre ideas. Se puede realizar una ampliación de la información a partir del conocimiento de los niños. Ogle (1986), considera esta fase de elaboración de categorías de como complemento de la actividad de "brainstorming".

- Actividades de Comparación y Contraste: los niños comparan y contrastan objetos o ideas, generando una lista de similitudes y diferencias.

- Actividades de establecimiento de lo que se conoce acerca de un tema especifico: en ellas se divide la pizarra en dos apartados titulados "Antes de la Lectura" y "Después de la Lectura". El alumno podrá así interpretar el texto a partir de lo que ya conoce de él.

- PRESENTACION:

En esta fase el profesor, utilizando un lenguaje adecuado al nivel de sus alumnos, hace lo más explicita posible la habilidad o concepto que va a presentar. El modelo de Duffy, Roehler, Meloth y Vavrus (1985), conceptualiza las buenas explicaciones en lectura, indicando las caracteristicas que deben de poseer los profesores hábiles en explicación lectora (Duffy y Roehler (1987a, 1987b; Duffy, Roehler, y Herrmann, 1988).

Para Blanton, Moorman y Wood (1986), esta fase contiene los siguientes elementos:

- Establecimiento del nombre de la habilidad: con ésto se ayuda a que el niño organize y categorice la información que va a recibir acerca de la habilidad o concepto.

- Nombrar las tareas que requieren un uso estratégico de la habilidad que se presenta, para conseguir con el tiempo que la habilidad llegue a ser operacional.

- Indicar la importancia que la habilidad que se presenta tiene en el aprendizaje total de la lectura.

- Determinar el escenario donde la habilidad puede ser utilizada o aplicada.

- PRESENTACION PARTICIPATIVA (METACOGNICION):

En estos momentos lo que se pretende es un incremento del nivel de conocimiento cognitivo de las estrategias lectoras y un avance hacia la propia regulación del aprendizaje. Esto se consigue mediante una toma de consciencia por parte de los niños de las

ventajas e inconvenientes de la utilización de las habilidades lectoras.

Este proceso constituye lo que llamamos "metacognición" (Baker y Brown, 1984; Brown, 1980). La falta de la toma de consciencia de las habilidades y estrategias lectoras, con la consiguiente falta de una propia regulación del aprendizaje, es según estos autores lo que explica la actuación de los malos lectores.

Paris, Wixson y Palincsar (1987), resumen en la idea de una "instrucción estratégica en lectura comprensiva", la idea de un entrenamiento estratégico y un desarrollo metacognitivo en los estudiantes.

La "instrucción estratégica en lectura comprensiva" consiste en:

- Una instrucción en la que se informa de la estrategia a seguir: es decir, además de inducir a los alumnos a la utilización de la estrategia, se les da también información acerca de la utilidad y significado de la estrategia o tarea que están ejecutando (Duffy y Roehler, 1987a; Paris, Lipson y Wixson, 1983).

- Una instrucción basada en el entrenamiento sobre el propio control del aprendizaje, es decir, se instruye a los niños en cómo dirigir y evaluar su propia ejecución.

En esta estructura de actividad se da a los alumnos la oportunidad de explicar la habilidad con su lenguaje propio, para estructurar sus ideas y facilitar la comprensión de la habilidad (Blanton, Moorman y Wood, 1986).

En esta fase también se produce un diagnóstico de la comprensión de los niños, haciéndose los ajustes que sean necesarios en la lección para que ésta marche correctamente. Algunas veces ésto hará que se tome la decisión de volver atrás y proporcionar más explicación, estimulando el esquema de información que Leinhardt y Greeno (1986) y Leinhardt (1986, 1989), descubren en el análisis de las lecciones de matemáticas.

Las actividades que constituyen esta estructura de actividad, son según Schmitt y Baumann (1986), las siguientes:

- Hacer resúmenes en varios puntos de la lectura: decir a los niños que paren su lectura

periódicamente para resumir los puntos principales del texto.

- Evaluar las predicciones y hacer otras nuevas: conforme se lee las predicciones realizadas antes de comenzar la lectura pueden ser valoradas y crearse otras nuevas con la información que se va recibiendo (Pearson, 1985).

- Relacionar la nueva información con el conocimiento anterior.

- Elaborar preguntas: indicar a los alumnos que el profesor no va a estar siempre con ellos para elaborar las preguntas que estimulen la comprensión del texto, o la aplicación de la habilidad lectora. Por lo tanto, ellos mismos deben de comenzar a elaborar preguntas que clarifiquen los procesos requeridos en este tipo de tareas.

Esta fase implica que el profesor piense en voz alta (Bereiter y Bird, 1985) o indique cómo realizar la habilidad de una forma concreta y visible. El profesor necesita reflejar su propio conocimiento de la habilidad y cómo la aplica. La habilidad es

entonces demostrada, las reglas son establecidas, y los indicadores para reconocer la habilidad son identificados (Blanton, Moorman y Wood, 1986).

En esta fase el profesor "modela" lo que será la práctica posterior de la habilidad que está siendo enseñada, o la práctica posterior sobre la lectura comprensiva de textos. Así el profesor tendrá que realizar una serie de subtareas que consisten en: (1) establecer las preguntas necesarias sobre la comprensión del texto o de la habilidad lectora que se está enseñando, (2) responder a ellas como lo haría un buen lector, (3) hacer explícitos los indicios que le han llevado a dar ese tipo de respuesta, (4) y finalmente explicar la línea de razonamiento que ha seguido para dar la respuesta correcta (Pearson, 1985).

- PRACTICA GUIADA:

El modelamiento siempre viene seguido de una práctica guiada en la que el profesor va cediendo responsabilidad a los alumnos (Pearson y Gallaghter, 1983). Así el profesor comenzará con la fase de

modelamiento en la que realiza todas las subtareas descritas en la estructura de actividad presentación participativa. El profesor piensa en voz alta mientras los alumnos le atienden, para más tarde ir dejando que el alumno realice por él mismo cada una de estas subtareas.

La idea de Pearson y Gallagher (1983), considera la instrucción bajo un modelo en que se va cediendo responsabilidad desde el profesor hacia los alumnos (Figura Nº 22). La linea diagonal que va desde el extremo izquierdo al derecho representa como se cede responsabilidad en los alumnos mediante la práctica guiada.

Esta estructura de actividad se suele realizar mediante el establecimiento de un proceso de pregunta-respuesta, buscando que finalmente los alumnos respondan independientemente sin necesitar el apoyo del profesor (Uttero, 1988).

Gordon y Pearson (1983), comprobaron que mediante un entrenamiento inferencial, el cual supone el establecimiento de un proceso de pregunta-respuesta, se consiguen resultados positivos en la comprensión lectora de textos.

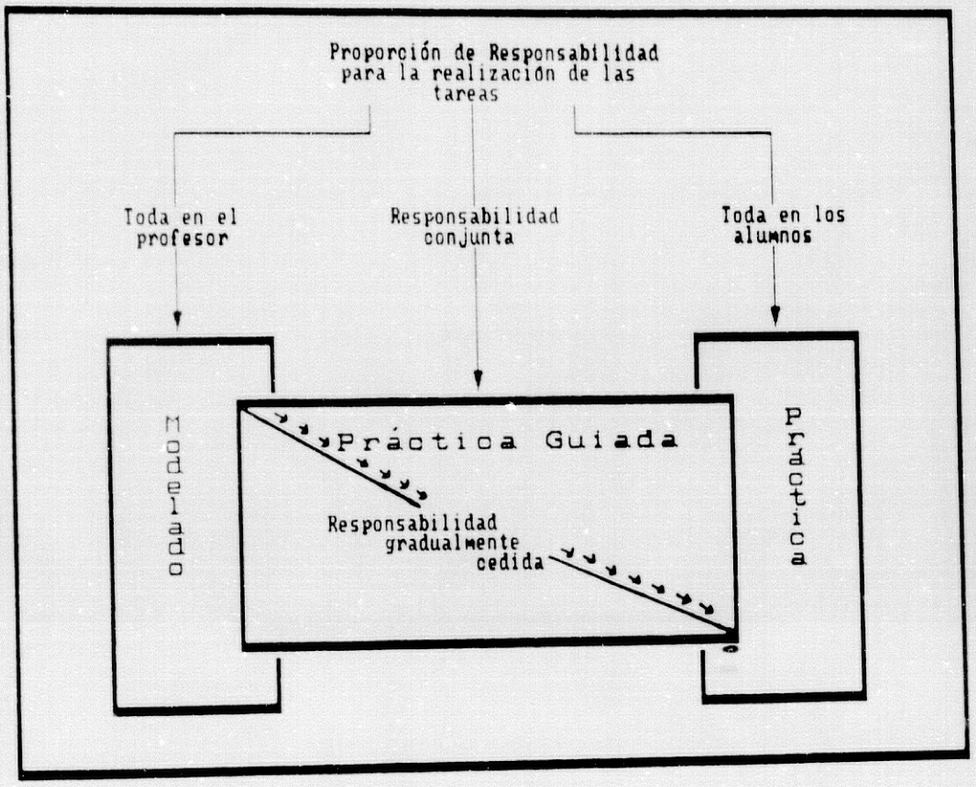


Figura N. 22: Modelo de instrucción basado en el proceso de ceder responsabilidad en los alumnos (Pearson y Gallahger, 1983).

Las actividades de este entrenamiento inferencial están centradas en la realización de preguntas que pueden estar explícitas en el texto, o no, teniendo en este caso, que hacer una inferencia para conseguir responderlas. Las preguntas que no están

explícitas en el texto requieren un entrenamiento inferencial que va desde la fase de modelamiento de la respuesta inferencial que debe dar el alumno, hasta la posesión total de la estrategia para dar la respuesta correcta por parte de los alumnos (Raphael, 1984) (Figura Nº 23).

Etapas	Subtareas			
	Hace Pregunta	Responde Pregunta	Asigna Clasifi.	Justifica Clasificación
1. Modelado	P	P	P	P
2. Práctica Guiada	P	P	P	A
3. Práctica Guiada	P	P	A	A
4. Práctica Independiente	P	A	A	A
5. Posesión Total	A	A	A	A

Figura N. 23: Etapas en el proceso de ceder responsabilidad en la realización de las tareas mediante la sucesión de preguntas-respuestas (Pearson, 1985).

Nota: P = El profesor hace la tarea.
A = Los alumnos hacen la tarea.

El profesor comienza modelando el procedimiento a seguir en el proceso de relación pregunta-respuesta.

comenzando por hacer una pregunta, dar la respuesta, clasificar la relación entre la pregunta y la respuesta, y por ultimo explicar el porqué pertenece a esa categoria en concreto. Finalmente todo este proceso es realizado por los alumnos de forma independiente.

Existen distintas formas de realizar la práctica guiada: todo el grupo, en grupos pequeños, en parejas, y de forma individual. El profesor puede elegir el formato que crea más adecuado o combinarlos de acuerdo con las necesidades de la lección y de los estudiantes.

La práctica guiada realizada con el grupo entero de clase ofrece la ventaja de producir un feedback inmediato, dar una información y explicación adicional, y proporcionar un proceso de modelamiento constante (Blanton, Moorman y Wood, 1986).

Los grupos pequeños favorecen el intercambio de las estructuras de pensamiento a través de la relación que se establece mientras que un alumno explica a los de su grupo la habilidad o estrategia lectora que se va a aprender.

Palincsar y Brown (1984), eligen un sistema para

practicar la comprensión del contenido de una materia (ciencias y sociales), utilizando parejas de estudiantes, al que llaman "enseñanza recíproca". El profesor comienza modelando la ejecución de la tarea. Para ésto realiza una serie de subtareas que consisten en resumir un párrafo o sentencia, hacer una o dos preguntas acerca de ese párrafo, clarificar las partes o cuestiones difíciles, y predecir que es lo que se dirá en el párrafo siguiente. A continuación el alumno hace de profesor con su pareja, cambiando de roles.

Una variante de este sistema consiste en la estrategia que proponen Koskinen y Blum (1986), en la que se trabaja por parejas igual que en la enseñanza recíproca. Sin embargo, con esta nueva estrategia se pretende que los niños repitan y ejerciten de distinta forma la habilidad o tarea lectora que se va a aprender, o la comprensión de un texto nuevo. Primero actua uno de los componentes de la pareja respondiendo a las preguntas que le hace el otro miembro, más tarde se cambian los papeles.

- PRACTICA INDEPENDIENTE (APLICACION):

Respecto al trabajo individual, Blanton, Moorman y Wood (1986) consideran que este tipo de trabajo aumenta el tiempo que el alumno se dedica a la repetición de lo aprendido. La forma más corriente de trabajo individual es la que realizan los niños cuando están sentados en sus pupitres trabajando independientemente.

Se ha comprobado que esta forma de trabajo es especialmente útil cuando se han hecho previamente ejercicios de forma colectiva en donde se ha practicado y se han hecho explícitas las estrategias que se siguen para conseguir una correcta comprensión. Por lo tanto, es una estructura de actividad que se suele realizar después de una práctica guiada o después de la presentación de un tema nuevo (Rupley y Blair, 1987).

Scheu, Tanner y Hu-pei Au (1986), consideran que el trabajo sentado individualmente se debe hacer teniendo en cuenta que: (1) el material dado para trabajar individualmente debe combinar la utilidad con lo atractivo y motivador, (2) que las instrucciones dadas deben ser claras y nada ambigüas para que se sigan fácilmente, dándose de forma verbal

o por escrito, (3) y que los ejercicios a realizar deben ir aumentando en orden de complejidad.

En la práctica independiente se aplica la habilidad aprendida en las estructuras de actividad como "presentación", "presentación participativa" o "práctica guiada" a materiales instruccionales, a materiales de la vida real, y a situaciones instruccionales alternativas (Blanton, Moorman y Wood, 1986).

En la lectura comprensiva de textos, esta fase consiste en el momento que el alumno resume el contenido del texto y lo aplica a otros contextos. En esta fase el alumno clarifica sus interpretaciones acerca del mensaje del autor (Uttero, 1988).

Según Uttero (1988), las actividades o estrategias para favorecer esta fase son: (1) la estrategia de resumen, en la que todo el grupo elabora un resumen del texto o cada niño elabora uno individualmente, contrastando finalmente los distintos puntos de vista; (2) la estrategia de elaborar pruebas por grupos que intercambian entre ellos, valorando el nivel de comprensión del texto y discutiendo las distintas opiniones; (3) la estrategia de hacer inferencias,

donde se aplica el contenido del texto a otros contextos.

Para Schmitt y Bauman (1986), las actividades o estrategias que se realizan después de la lectura son las siguientes:

- Resumir lo leido incluyendo sólo los puntos principales.
- Evaluar las predicciones comentando cómo de exactas fueron.
- Retomar el propósito establecido para la lectura y comprobar si se ha conseguido.
- Elaborar preguntas acerca de la información total del texto, intentando que sean los alumnos los que las hagan a sus compañeros o al profesor.

- TRANSICIONES:

Gaskins (1988), al estudiar las clases de lectura, comprueba que el profesor que organiza y secuencia las actividades de clase de una forma ordenada y

planificada, y evita tiempos excesivos en las transiciones que se producen en el cambio de una actividad a otra. Así, se dedica más tiempo a las actividades instructivas a lo largo del periodo que ocupa una clase de lectura.

Las transiciones son imprescindibles para poder pasar de una actividad a otra, pero deben de reducirse, tanto en el tiempo que se les dedica, como en el número de transiciones que se realizan para una lección de lectura en concreto.

- LECTURA DE TEXTOS:

Por último, habría que considerar la lectura oral y silenciosa que se suelen encontrar en las clases de lectura.

La lectura oral de textos, realizada generalmente por el profesor, facilita y mejora la comprensión, pues ayuda a los niños a descubrir unidades de significado que deben ser leídas como frases, más que como unidades independientes de palabras (Ross, 1986).

La lectura silenciosa es considerada como un medio eficiente para la comprensión del texto, pues en este tipo de lectura se da tiempo para pensar acerca de las ideas que aparecen en el texto de forma individual y a un ritmo independiente, por tanto su utilización se aplica a materiales que son más difíciles de comprender.

Sin embargo, presenta algunos problemas referidos a la seguridad de su realización. Es difícil estar seguros de que el niño está realmente leyendo el texto. Además, la lectura silenciosa lleva aparejados problemas de dirección de la clase, pues cada niño lee a un ritmo y acaba en momentos distintos siendo difícil manejar esta situación (Mendak, 1986).

Kaisen (1987), al estudiar las clases de lectura, ha comprobado que esta actividad es considerada en muchas clases como una rutina de enseñanza, ya que es una estructura de actividad que se realiza todos los días en el mismo lugar y a la misma hora, llegando a una clara rutinización de esta estructura de actividad.

Con la estructura de actividad lectura de textos

concluimos la exposición sobre el apartado que tenía como objetivo explicar la estructura general de la lección de lectura.

Como hemos podido apreciar, la lección de lectura se divide en una serie de estructuras de actividad que se suceden atendiendo a un orden lógico, que va desde la presentación participativa de la habilidad lectora donde se estimula el bagaje de conocimientos de los alumnos acerca del nuevo aspecto lector, pasando por una práctica guiada en la que se amplia el proceso de modelamiento de la estrategia lectora y se desarrolla un proceso metacognitivo en los alumnos, hasta que finalmente se acaba con una práctica independiente en la que el alumno tiene toda la responsabilidad en sus manos y está capacitado para actuar individualmente.

Cada estructura de actividad sirve de base para la siguiente, basándose en el modelo de resolución de problemas que ya hemos comentado.

Así, el resultado que se produce una vez llevada a cabo la meta principal para cada estructura de actividad sirve de base para que se pueda plantear la

siguiente estructura de actividad, sucediéndose una cadena de metas que determina el proceso de enseñanza.

4.5.- RELACIONES ENTRE LA ELABORACION DE LA AGENDA Y LA EJECUCION DEL PLAN EN CLASE.

Finalmente pasamos a considerar las relaciones que se establecen entre la elaboración del plan y su ejecución, pues seguimos el modelo de resolución de problemas para la comprensión del proceso de la enseñanza, donde la planificación y la enseñanza interactiva son considerados dos momentos del mismo proceso. Por tanto, es interesante descubrir los elementos que cambian o permanecen estables desde la elaboración del plan hasta su ejecución.

Sin embargo, la investigación realizada en este campo, no se ha dedicado a estudiar las relaciones que se establecen entre estos dos momentos del proceso de enseñanza, interesándose fundamentalmente por descrubrir la influencia que tiene la planificación en la enseñanza interactiva.

Por un lado se ha comprobado que las decisiones tomadas en la planificación tienen una profunda influencia sobre la conducta del profesor en clase. Shavelson y Stern (1981) y Barr (1982), consideran que en la instrucción lectora los planes que realiza el profesor para una lección en particular predicen en gran medida la conducta del profesor en la enseñanza interactiva, influyendo en cuestiones tales como el contenido a enseñar, los materiales a utilizar y en las actividades instructivas a realizar.

Según Clark y Elmore (1981), los planes realizados por el profesor influyen en el contenido de la instrucción y la secuencia de los temas. Peterson, Marx y Clark (1978), descubren que los profesores que hablan más de sus alumnos durante los momentos de planificación los tienen también más presentes en la enseñanza interactiva, y Zahorik (1970), indica que los profesores que no hacen planes tienen más en cuenta las ideas de sus alumnos durante la clase, que los profesores que hacen planes.

Sin embargo, aunque se hayan realizado investigaciones que intentan descubrir las relaciones que se establecen entre una serie de variables durante

los momentos de planificación y enseñanza interactiva, se ha descubierto que la planificación que realiza el profesor tiene más puntos en común con el enfoque o tono general de la enseñanza interactiva, que con los detalles específicos durante la enseñanza (Peterson, Marx y Clark, 1978). Por tanto, la cualidad de los planes no tiene nada que ver con la cualidad de la enseñanza, comprobándose cómo los planes guardan fundamentalmente una relación estrecha con el campo de la organización y estructuración de la enseñanza.

Por otro lado, se ha investigado la influencia que la planificación tiene en los logros académicos de los niños en la enseñanza de la lectura, dentro de la línea de investigación del paradigma proceso-producto.

Barr (1982), descubrió una alta relación entre planificación y logro académico, ya que la planificación determinaba la formación de grupos y el ritmo en la sucesión de actividades durante los momentos de enseñanza interactiva. Sin embargo la investigación de Peterson, Marx y Clark (1978), aunque se realizó con profesores que daban clases de ciencias, no encontró una relación significativa entre

el logro académico de los estudiantes y la planificación realizada por el profesor.

Barr (1974-1975), Borko, Shavelson y Stern (1981), también demostraron que la forma de agrupar a los niños para la lectura influía de forma decisiva en la marcha y ritmo de la clase de lectura, observando que los profesores que agrupaban a los niños para las clases de lectura proporcionaban un ritmo en la enseñanza y en el aprendizaje diferente, sin embargo los que no los agrupaban proporcionaban un ritmo homogeneo para toda la clase.

La investigación acerca de las relaciones que se establecen entre los momentos de planificación y de enseñanza interactiva también se ha dedicado a estudiar los procesos cognitivos que se suceden en la mente del profesor en estas dos fases del proceso de enseñanza.

Peterson, Marx y Clark (1978), demostraron que el nivel cognitivo de la planificación que realiza el profesor tiene una gran relación con el nivel cognitivo de las discusiones que realiza en clase. También comprobaron que la utilización de materiales a la hora de planificar tiene una relación significativa

con la forma de llevar a cabo la enseñanza interactiva, pues los profesores que utilizan materiales como apoyo para planificar, tienden a utilizar procesos cognitivos a un nivel más bajo durante la enseñanza interactiva que los profesores que se apoyan menos en materiales comerciales durante la planificación.

En esta misma línea, el enfoque basado en la teoría de resolución de problemas va más allá de descubrir las relaciones entre variables, intentando determinar el funcionamiento del proceso complejo en que reside la enseñanza.

Para Shavelson (1986), los planes que realiza el profesor sirven como una especie de guiones o "scrips" para llevar a cabo la enseñanza interactiva. Para Leinhardt (1986, 1989) y Leinhardt y Greeno (1986), la agenda para la lección de matemáticas y la puesta en práctica de esa agenda en la enseñanza interactiva, se llevan a cabo por la activación de los mismso esquemas de acción y de información que sustentan la estructura de conocimiento del profesor. Son dos etapas de un mismo proceso que quedan determinadas por el ambiente complejo donde son llevadas a cabo (Sacerdoty, 1977: Hayes-Roth Hayes-Roth, 1979).

SEGUNDA PARTE

CAPITULO CINCO

DISENO DE LA INVESTIGACION

CAPITULO CINCO: DISEÑO DE LA INVESTIGACION.

5.1.- Introducción.

5.2.- Supuestos teóricos básicos de la investigación.

5.3.- Objetivos.

5.4.- Enclave metodológico de la investigación.

5.5.- Esquema del proceso de investigación.

5.6.- Selección de la muestra.

5.7.- Procedimientos de recogida de datos.

5.7.1.- Entrevista de agenda.

5.7.2.- Observación de clase.

5.7.3.- Entrevista de estimulación del recuerdo.

5.7.3.1.- Críticas a la entrevista de estimulación del recuerdo.

5.7.3.2.- Instrumentos para la recogida de la entrevista de estimulación del recuerdo.

5.7.3.3.- Preguntas realizadas en la

entrevista de estimulación del recuerdo.

5.8.- Procedimientos de análisis de datos.

5.8.1.- Análisis de la agenda.

5.8.1.1.- Sistema de categorías en el análisis de la agenda.

5.8.1.2.- Análisis estadístico aplicado al sistema de categorías de la agenda.

5.8.1.3.- Análisis de los esquemas de acción que componen el plan para las lecciones de lectura.

5.8.1.3.1.- Sistema de metas generales o estructuras de actividad

5.8.1.3.2.- Sistema de submetas y acciones en cada estructura de actividad.

5.8.2.- Análisis de la ejecución del plan.

5.8.2.1.- Análisis de las estructuras de actividad durante la ejecución del plan.

5.8.2.2.- Elaboración de los "Guiones de

Clase": Sistema de metas, submetas y acciones en la ejecución del plan de la lección de lectura.

5.8.2.3.- Técnica de "planning net".

5.8.3.- Análisis de las relaciones existentes entre el plan mental de la lección de lectura y la ejecución de ese plan en clase.

CAPITULO CINCO

DISEÑO DE LA INVESTIGACION.

5.1.- INTRODUCCION.

La investigación sobre la enseñanza eficaz comenzó analizando la enseñanza bajo el paradigma proceso-producto, sin embargo, en los años 70 se comenzaron a entrever las limitaciones de estudiar la conducta manifiesta del profesor y los resultados de esta conducta en los alumnos. La alternativa a este tipo de investigación ha consistido en intentar comprender porqué los profesores eficaces trabajan de la forma que lo hacen (Berliner, 1986a), llegando a determinar los procesos cognitivos que fundamentan esta conducta.

Ante este propósito, la investigación sobre la enseñanza, y en concreto sobre la actuación del profesor, ha hecho un gran esfuerzo por llegar a entender la compleja estructura de conocimiento que

constituye la mente del profesor eficaz.

Ante este propósito, la investigación sobre el pensamiento del profesor analiza la competencia necesaria para la enseñanza, desmenuzándola en una serie de elementos e investigando cada uno de ellos. También analiza la estructura de conocimiento de los profesores expertos, determinando las características que la identifican y la distinguen de la estructura de conocimiento de los profesores principiantes.

El propósito de nuestra investigación consiste en analizar la enseñanza de la lectura en los primeros ciclos de E.G.B. considerándola como una habilidad cognitiva compleja (Leinhardt, 1983a,b, 1986, 1989. Leinhardt y Greeno, 1986), y descubrir las diferencias en la estructura de conocimiento que se observan en profesores expertos y principiantes en la elaboración y desarrollo de la lección de lectura.

El interés por estudiar las clases de lectura en el primer ciclo de E.G.B., es debido fundamentalmente a la falta de investigaciones realizadas sobre los procesos cognitivos que sigue el profesor en la enseñanza de esta materia, aunque sea considerada por todos como materia básica para la adquisición de los

demás aprendizajes escolares (Jimenez, 1983).

La investigación avanza enormemente analizando el pensamiento del profesor en distintas áreas de estudio, sin embargo pocos trabajos se han dedicado a investigar la enseñanza de la lengua en los primeros ciclos, y ninguno a analizar la enseñanza de la lectura como una habilidad cognitiva compleja de resolución de problemas.

La línea de actuación que seguimos es la que se ha llevado a cabo para conceptualizar la enseñanza de las matemáticas como una actividad de resolución de problemas (Leinhardt, 1983a, b; 1986, 1989; Leinhardt y Greeno, 1986; Leinhardt y Fienberg, 1989; Leinhardt y Smith, 1985), aunque en la enseñanza de la lectura sea más difícil aplicar esta hipótesis de trabajo pues es complicado determinar unos objetivos y observar los logros obtenidos por los alumnos en el aprendizaje lector.

Para nosotros supone un reto el intentar aplicar las tendencias de estudio de la psicología cognitiva al campo de investigación de la enseñanza de la lectura en el primer ciclo de E.G.B.

5.2.- SUPUESTOS TEORICOS DE LA INVESTIGACION.

Nuestra investigación se basa en una serie de supuestos teóricos que han sido explicados a lo largo de la revisión de literatura. Sin embargo, creemos que es interesante resumirlos en una serie de principios de actuación que aclaren y delimiten el proceso de investigación que hemos llevado a cabo.

El primer principio de actuación consiste en considerar que para la realización de cualquier tipo de tarea se requiere la utilización de una serie de conocimientos: declarativo, de procedimiento, y contextual (Anderson, 1983; Greeno, Riley, y Gelman, 1984).

En el caso de la resolución de la tarea de la enseñanza de la lectura, nosotros asumimos que se requieren una serie de competencias o tipos de conocimiento que se relacionan entre sí mediante procesos de planificación. Estas competencias son:

- Competencia Conceptual: Consiste en los esquemas de acción y principios de actuación

para llevar a cabo la enseñanza.

- Competencia Procedimental: Consiste en el conocimiento de cómo llevar a cabo los procedimientos heurísticos de planificación que seleccionan esquemas de acción.

- Competencia Contextual: Consiste en el conocimiento de cómo relacionar el escenario de la tarea y las metas de planificación.

Mediante la técnica de "planning nets" (VanLehn y Brown, 1980), se demuestra cómo se conecta el conocimiento del profesor acerca de la enseñanza y el modelo de ejecución para llevarla a cabo.

El segundo principio de actuación consiste en suponer que la estructura de conocimiento del profesor está compuesta por una serie de esquemas organizados que son aplicados flexiblemente y con poco esfuerzo cognitivo ante las circunstancias que se suceden en clase (Shavelson, 1986; Leinahrdt y Greeno, 1986).

En la construcción del plan para la enseñanza de

una materia, y en la posterior ejecución de ese plan en clase, se utilizan unos esquemas específicos que la investigación de Leinhardt y colaboradores denomina:

- Esquemas de Acción: Compuestos de un sistema de acciones y metas, donde se incluye la información acerca de las consecuencias de la acción y los requisito para que la acción se cumpla.

- Esquemas de Información: Se construyen a partir de la información que se obtien de la realización de los esquemas de acción, y de la información que llega del exterior.

Los esquemas de acción presentan una estructura jerárquica en donde aparece un primer nivel de metas generales (estructuras de actividad) que deben ser llevadas a cabo en el transcurso de la lección, y un segundo nivel de submetas y acciones específicas para lograr cada meta general.

Los "planning nets" son versiones específicas de los esquemas de acción que constituyen la competencia

conceptual del profesor para la enseñanza. Los procedimientos heurísticos de planificación de la competencia procedimental para la enseñanza, proporcionan reglas para seleccionar esquemas de acción adecuados a las exigencias del ambiente. Las conexiones entre las metas y las acciones en la red, se corresponden con las relaciones existentes en el esquema de acción que construye la estructura de conocimiento del profesor.

El tercer principio de actuación consiste en considerar que la estructura de conocimiento del profesor, compuesta por una serie de conocimientos funcionando mediante esquemas de acción y de información, se hace explícita en el desarrollo y ejecución de la enseñanza, y de forma especial en el desarrollo y ejecución de la lección.

Leinhardt y Greeno (1986), establecen la siguiente hipótesis de trabajo:

"Para conducir la lección el profesor se basa en un plan operacional que llaman Agenda. En ella se incluyen las Estructuras de Actividad y rutinas de enseñanza, que son versiones específicas de los esquemas de acción que construyen la estructura de

conocimiento del profesor. En el plan para la lección, también aparecen los esquemas de información que permiten una continua adaptación a las exigencias del ambiente donde se produce la enseñanza".

La enseñanza queda conceptualizada como la ejecución de un plan. Este plan está compuesto por una estructura general, o primer nivel de la jerarquía de los esquemas de acción, en donde quedan establecidas las metas generales para cada estructura de actividad que serán llevadas a cabo en el transcurso de la lección. En un segundo nivel se encuentran el sistema de submetas y acciones para alcanzar las metas generales de los esquemas de acción para cada estructura de actividad.

Una vez establecidos los supuestos teóricos básicos de la investigación, y asumiendo esta forma de conceptualizar la enseñanza, pasamos a indicar los objetivos que pretendemos llevar a cabo.

5.3.- OBJETIVOS.

Nuestra investigación pretende aplicar la hipótesis de trabajo en la que se considera que la enseñanza es una habilidad cognitiva compleja, al estudio de la enseñanza de la lectura en el primer ciclo de E.G.B. (Leinhardt, 1983a, b, 1986, 1989; Leinhardt y Greeno, 1986).

En este sentido esta investigación se adentra en el estudio de la estructura de conocimiento del profesor, y de forma especial en el conocimiento pedagógico o el conocimiento de la estructura de la lección para llevar a cabo la enseñanza de la lectura. Intenta descubrir las diferencias en la estructura de conocimiento de profesores expertos y principiantes reflejada en la elaboración y ejecución del plan para la lección de lectura.

Los componentes de la enseñanza que son analizados son la agenda de la lección de lectura y la ejecución de ese plan en transcurso de la clase.

1.- Con el estudio de la agenda se pretende determinar las diferencias en el grado de complejidad de la estructura de conocimiento de los profesores expertos y principiantes seleccionados cuando elaboran en plan para la lección de lectura, planteándonos:

1.1 Determinar los elementos que componen la agenda, observando las conexiones que se establecen entre:

. los esquemas de acción.
. los esquemas de información.
. el conocimiento acerca de la materia que se enseña.
. y las limitaciones del escenario donde se lleva a cabo la enseñanza.

1.2 Determinar el sistema de metas generales que se disponen realizar en clase, analizando:

. la cantidad global de respuesta.

. la secuencia de estructuras de actividad.

. la secuencia lógica de las estructuras de actividad.

1.3 Descubrir el sistema de submetas y acciones de los esquemas de acción para cada una de las estructuras de actividad que se prevén realizar en clase.

2.- Con el estudio de la ejecución del plan se pretende determinar las diferencias en complejidad de la estructura de conocimiento de los profesores expertos y principiantes seleccionados cuando llevan a cabo el plan elaborado para la lección de lectura, planteándonos:

2.1 Descubrir el sistema de metas generales que se realizan en clase, analizando:

. la secuencia de estructuras de actividad llevadas a cabo en clase.

. la frecuencia de aparición de cada estructura de actividad.

. el tiempo dedicado a cada estructura de actividad.

. y la lógica en la secuencia de estructuras de actividad.

2.2 Descubrir el sistema de submetas y a cciones, que constituyen los esquemas de acción utilizados en cada estructura de actividad de la lección.

2.3 Determinar las conexiones entre el plan y la ejecución del plan, para descubrir las modificaciones que se producen en la estructura de conocimiento de los profesores expertos y principiantes, en estos dos momentos del proceso de resolución del problema de la enseñanza de la lectura.

Con la realización de estos objetivos descubriremos las características en la ejecución de la enseñanza que son reflejo de una estructura de conocimiento experta, y las características que identifican la estructura de conocimiento de los principiantes.

Una vez indicados los objetivos que pretende alcanzar esta investigación, pasamos a explicar el proceso metodológico que hemos seguido para la recogida y análisis de los datos, comenzando por situar nuestro estudio dentro del paradigma de investigación cognitiva.

5.4.- ENCLAVE METODOLOGICO DE LA INVESTIGACION

La investigación que presentamos considera la enseñanza de la lectura como una habilidad cognitiva que puede ser enseñada como cualquier otra habilidad para la realización de una enseñanza más adecuada a las necesidades del contexto donde se produce. Esta concepción de la enseñanza está enraizada dentro de dos paradigmas o programas de investigación: la ecología del aula (Erickson, 1986) y el paradigma que Shulman (1986b) denomina de proceso -del aula e investigación cognitiva, donde incluye el paradigma de pesamiento del profesor y toma de decisiones.

Ante las limitaciones encontradas en el paradigma ecológico, la investigación busca otro enfoque para estudiar los procesos que se siguen en el aula y en el desarrollo de la enseñanza. El paradigma de investigación alternativo que se adopta se basa en la investigación cognitiva que desde los años 60 viene desarrollándose y aplicándose a la investigación en diferentes campos de estudio.

Las diferencias entre estos dos paradigmas de

investigación son significativas, especialmente al comprobar que el sistema de reglas para los científicos cognitivos se expresa en forma de un programa de simulación por ordenador, o como una red semántica o un diagrama de flujo (Lachman, Lachman y Butterfield, 1979), sin embargo, para el etnógrafo el sistema de reglas se presenta en forma narrativa o como una serie de proposiciones (Spradley, 1979).

El enfoque de investigación cognitiva, intenta solventar los defectos encontrados en la aproximación etnográfica de estudio ecológico de la vida del aula, abandonando a la vez las insuficientes explicaciones conductistas que analizan la enseñanza bajo la terminología proceso-producto (Shulman, 1986b).

Se comienza así a estudiar al profesor desde la perspectiva del procesamiento de información cognitiva, estudiando el pensamiento del profesor, sus creencias y sus juicios, y la toma de decisiones que realiza para llevar a cabo la enseñanza (Clark y Yinger, 1979; Clark y Peterson, 1986).

El profesor pasa a ser considerado como un personaje activo, un profesional inteligente y racional que recoge información en la que basa las

decisiones sobre la enseñanza (Shavelson y Stern, 1981).

Al considerar al profesor bajo la imagen de un profesional (Yinger, 1986b), "se resaltan los aspectos prácticos del profesor, asumiendo que el éxito en la profesión depende de su habilidad para manejar y dirigir la complejidad de clase y resolver los problemas prácticos. Esta habilidad requiere una inteligente orquestación de conocimiento y técnica, resaltando la importancia de la práctica bajo el diseño de metas y acciones" (p. 275).

Para considerar al profesor como un profesional Yinger (1986b) opina que la investigación debe ir más alla del estudio de las percepciones y los informes del profesor y utilizar métodos que sean más sensibles al contexto amplio donde el profesor piensa.

Desde esta perspectiva de estudio, se ve la necesidad de la utilización de distintos métodos de análisis para profundizar en el estudio del ambiente complejo donde se desarrolla la enseñanza y en los procesos de pensamiento que se producen en la mente del profesor en el transcurso de la enseñanza.

La estrategia de la triangulación es una herramienta útil para alcanzar una mejor profundización de los procesos de enseñanza que sigue el profesor en las clases de lectura (Cohen y Manion, 1980).

Al asumir, al igual que Leinhardt y Greeno (1986) y Doyle (1986), que la enseñanza se produce en un ambiente complejo e indeterminado donde se establecen metas y se resuelven problemas que no están siempre bajo el control del profesor, nuestra investigación comienza teniendo en cuenta el contexto donde se produce la enseñanza. Se adentra en la línea del estudio ecologíco de clase (Erickson, 1986), utilizando elementos del análisis realizado sobre las estructuras de actividad en que se dividen las lecciones en clase (Doyle, 1981, 1984, 1986; Stodolsky, 1983).

Sin embargo, nuestra investigación no se queda ahí, ya que una vez analizada la forma en que queda segmentada la clase mediante técnicas de análisis de la metodología etnográfica, pretende llegar a comprender los procesos cognitivos que llevan al profesor a realizar la división de clase en distintas estructuras de actividad y a llevar un sistema de

metas y acciones específico para cada estructura de actividad.

Por tanto, no nos conformamos con analizar la estructura de clase, sino que intentamos determinar en que medida esta estructura de clase es un reflejo de los procesos de pensamiento que siguen los profesores en clase.

La forma típica de estudiar la resolución de problemas ha consistido en comparar los procesos que siguen profesionales expertos y principiantes ante cualquier tipo de problema (Chase y Simon, 1973; Wilkins, 1980). La investigación realizada en el estudio de los procesos de resolución de problemas en la enseñanza también se ha hecho comparando las formas de actuación de profesores expertos y principiantes (Berliner, 1987; Berliner y Carter, 1986; Leinhardt, 1983b, 1986, 1989; Leinhardt y Greeno, 1986; Leinhardt y Fienberg, 1989; Calderhead, 1983; Livingston y Borko, 1988; Borko y Livingston, 1989). De igual forma nuestra investigación va a utilizar esta comparación, pues en ella se descubren las insuficiencias en los procesos cognitivos de los profesionales sin experiencia, y los elementos necesarios para llegar a

alcanzar la eficacia de los expertos.

Nuestra investigación intenta salvar las deficiencias encontradas en los modelos de investigacion en los que se analiza la enseñanza de una forma general. Partimos de una materia de estudio específica: la enseñanza de la lectura, para adentrarnos en los aspectos concretos que proporcionan una idea más exacta de los problemas de la enseñanza.

Además nuestra investigación, para salvar las deficiencias de las investigaciones que han estudiado como procesos separados la planificación y la enseñanza interactiva (Shavelson, 1986), asume la hipótesis de trabajo en la que se considera que la elaboración del plan y la ejecución del plan son dos momentos de un mismo proceso. Por lo tanto, analizaremos conjuntamente los momentos de planificación y de enseñanza interactiva.

Hay que decir finalmente, que la investigación que planteamos presenta las mismas características con respecto a la generalidad de los datos obtenidos que presentan las investigaciones interpretativas y cualitativas. Al igual que en este tipo de investigaciones donde se trabaja estudiando casos

particulares en situaciones concretas, nuestra investigación trabajará con una muestra reducida que dará lugar a resultados particulares y no generalizables.

5.5.- ESQUEMA DEL PROCESO DE INVESTIGACION.

Nuestra investigación parte del propósito de analizar la enseñanza de la lectura bajo el punto de vista de la resolución de problemas, y de esta forma, analizar las diferencias en la estructura de conocimiento de profesores expertos y principiantes cuando se enfrentan al complejo problema en que reside la enseñanza de la lectura en el primer ciclo de E.G.B..

Nuestro primer paso consistió en seleccionar la muestra de profesores expertos y novicios. Una vez seleccionada la muestra se comenzó el periodo de observación a lo largo de todo el curso escolar 87-88. Sin embargo, aunque el número de observaciones realizadas fue mayor, sólo se han utilizado cinco

observaciones de tres de los profesores seleccionados y cuatro de otro de los profesores de la muestra, ya que el tipo de análisis realizado es muy extenso y hubiera requerido un equipo de trabajo para obtener una mayor candidad de datos que pudiesen dar más fiabilidad y validez a los resultados. En la figura NQ 24, queda recogida el número de clases de cada profesor que han sido utilizadas para la investigación.

EXPERTOS		PRINCIPIANTES	
Emilio	Pablo	Manuel	Rosana
23-9-87 N. 1	22-9-87 N. 6	25-9-87 N. 10	28-9-87 N. 15
30-9-87 N. 2	6-10-87 N. 7	2-10-87 N. 11	6-11-87 N. 16
2-11-87 N. 3	3-11-87 N. 8	4-11-87 N. 12	23-11-87 N. 17
12-1-87 N. 4	10-12-87 N. 9	25-11-87 N. 13	1-12-87 N. 18
2-2-87 N. 5		13-1-88 N. 14	15-12-87 N. 19

Figura N. 24: Tiempo de recogida de datos.

Tomamos como unidad básica de observación y de análisis la lección de lectura, manteniendo el orden siguiente en la recogida de datos:

Fase Nº 1: Se comienza realizando una entrevista de agenda en la que el profesor explica lo que se va a hacer ese día en clase de lectura.

Fase Nº 2: A continuación se realiza una observación de la lección de lectura, de la que se acaba de obtener la entrevista de agenda, observación que es recogida en cassette. Esta observación viene acompañada de las notas que el observador va tomando de todo lo que acontece en clase, anotando de forma especial el tiempo en que sucede cada acción de clase.

Fase Nº 3: Finalmente se realiza una entrevista de estimulación del recuerdo, en la que el profesor va comentando el porqué de su actuación y los objetivos que pretendía conseguir con cada acción. Esta entrevista tiene como base el "guión de la observación" obtenido en la fase Nº 2

de recogida de datos, y la respuesta dada en la entrevista de agenda.

En la figura Nº 25, queda expresado el tipo y cantidad de datos recogidos para nuestro estudio.

	Tiempo de Observacion	Datos de Clase		Entrevistas	
PROFESORES	Clase de Lectura / 1 hora, 30 minutos.	Guión de Observación	Grabación en cassete	Agenda	Estimulación del Recuerdo
EMILIO	5	5	5	5	5
PABLO	4	4	4	4	4
MANUEL	5	5	5	5	5
ROSANA	5	5	5	5	5

Figura N. 25: Tipo y cantidad de datos recogidos en la investigación.

Una vez obtenidos los datos, las observaciones de clase y las entrevistas, tanto de agenda como de estimulación del recuerdo, son transcritas para ser analizadas.

La técnica de análisis que utilizamos se basa en el procedimiento de análisis de protocolos verbales de

Ericsson y Simon (1980, 1984). Con esta técnica de análisis se descubre la estructura de los procesos de resolución de problemas que siguen los sujetos ante la realización de una tarea.

Los datos obtenidos de las entrevistas de agenda de los profesores expertos y principiantes se someten al análisis siguiente:

Fase 1ª: Análisis de la riqueza del plan para la lección, a partir de la omprobación de una serie de categorías relativas a la estructura de conocimiento del profesor.

Fase 2ª: Análisis del sistema de metas, submetas y acciones para cada estructura de actividad en que se divide la agenda.

Con los datos obtenidos sobre la observación de la lección de lectura y la entrevista de estimulación del recuerdo, se realiza un análisis de las caracterísiticas de la ejecución del plan para la lección de lectura de profesores expertos y principiantes en las lecciones de lectura del primer ciclo de E.G.B., planteando el siguiente proceso:

Fase 1ª : Análisis de la secuencia de estructuras de

actividad, y del tiempo y la frecuencia de aparición de cada estructura de actividad.

Fase 2ª : Análisis del sistema de metas, submetas y acciones para alcanzar cada estructura de actividad.

Finalmente, se realiza un análisis de las relaciones existentes entre la elaboración del plan y la ejecución del plan para la lección de lectura, determinando las características que permanecen estables, y las que se van modificando en el transcurso de la lección.

Los datos obtenidos de estos análisis en los profesores expertos y principiantes, son comparados para mostrar las diferencias en formas de actuación y procesos de pensamiento que siguen estos dos grupos de profesores para resolver el problema que presenta la enseñanza de la lectura en el primer ciclo de E.G.B..

En la figura Nª 26, queda recogido el esquema del proceso de investigación que hemos seguido.

A continuación pasamos a desarrollar con más detalle este esquema, comenzando por indicar el procedimiento de selección de la muestra, y pasar más

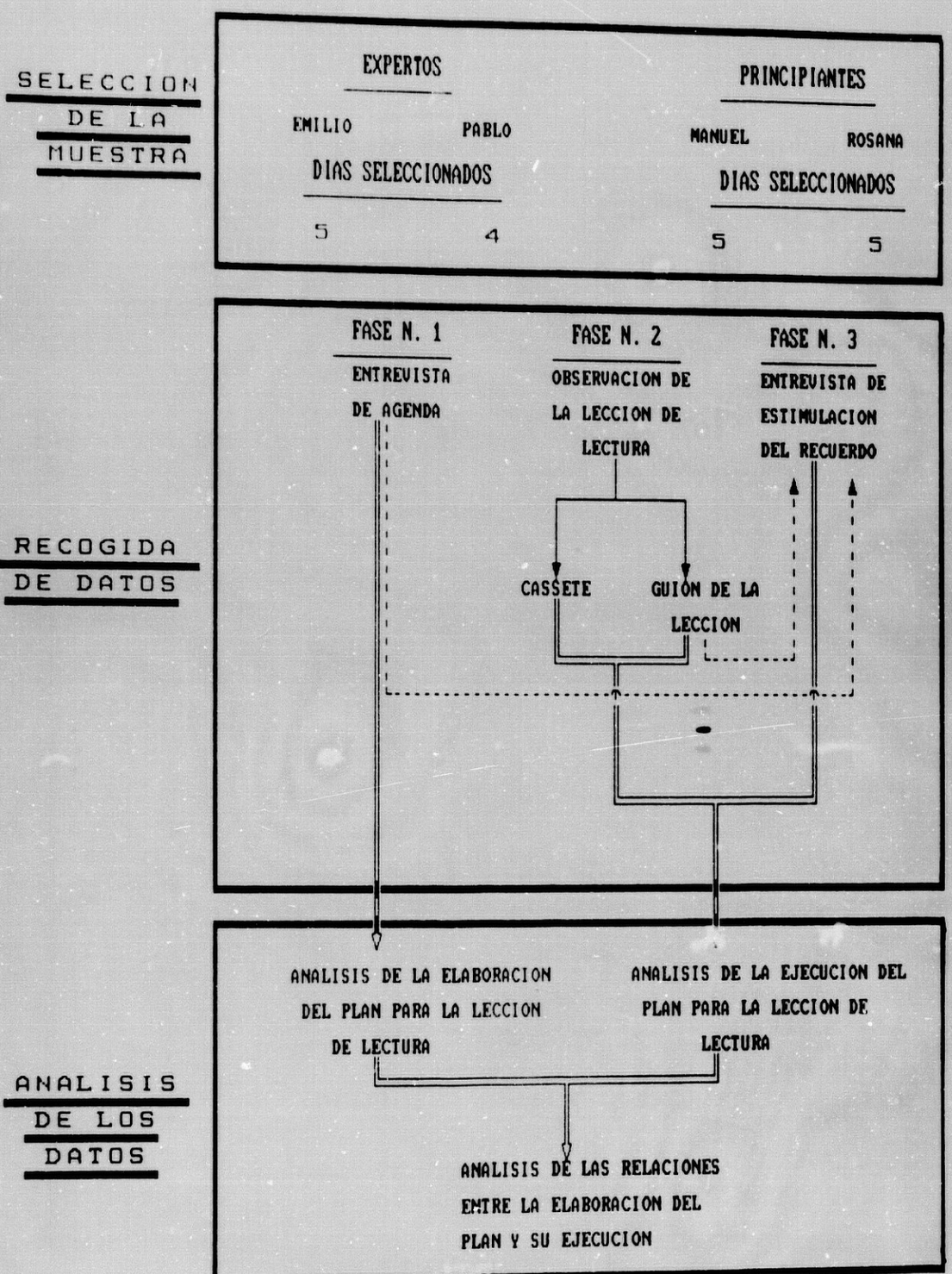


Figura N. 26 : Esquema del Proceso de Investigación.

tarde a considerar las técnicas de recogida de datos y de análisis de datos utilizadas para nuestra investigación.

5.6.- SELECCION DE LA MUESTRA.

La división entre profesionales expertos y no expertos, no es tan fácil como se puede pensar en un principio.

Berliner (1987) ha observado que las características de los sujetos que llevan a cabo una tarea de una forma hábil y competente casi siempre llevan aparejado el término experiencia. Sin embargo, la experiencia no es sinónimo de habilidad o competencia, ya que la experiencia es necesaria, pero no es una condición suficiente para alcanzar la habilidad o ejecución competente en una materia.

Grossman y Gudmundsdottir (1987), consideran que la experiencia no se relaciona necesariamente con la habilidad o eficacia. De hecho, como la investigación de Berliner (1987) observa, las relaciones entre

relaciones entre experiencia y habilidad no están aún claramente delimitadas.

En cualquier caso, los años de experiencia en la enseñanza proveen de un amplio conocimiento sobre cómo enseñar una determinada materia, y además proporcionan una organización diferente del conocimiento acerca de la materia que se enseña (Groosman y Gudmundsdottir, 1987).

Berliner (1986b), determina las características que identifican a los pedagogos expertos. Para este autor los criterios para seleccionar a los profesores de un alto nivel son: su reputación, la observación de sus clases, la ejecución de tareas de laboratorio, y los progresos en enseñanza que producen en los alumnos.

La mayoría de las investigaciones que utilizan a profesores expertos y principiantes para su estudio, se basan en la variable experiencia como una variable fundamental para la selección de los profesores considerados expertos. Esta variable es asociada con variables como: el rendimiento académico de los alumnos a lo largo de una serie de años, la reputación del profesor, etc.

Para la selección de los profesores que componen la muestra de nuestra investigación, se han tenido en cuenta las siguientes variables:

- años de experiencia: seleccionando a profesores que tienen más de 25 años de trabajo en la enseñanza.

- reputación del profesor: preguntando a inspectores en educación, y seleccionando a profesores que han impartido cursos de formación de profesores en el C.E.P., bajo el tema "Métodos de Enseñanza de la Lectura".

El número de profesores expertos seleccionados ha sido solamente de dos, debido a los inconvenientes que tendría haber utilizado una muestra de profesores expertos mayor para la recogida y análisis de los datos.

Los dos profesores expertos seleccionados son:

- Emilio: con 25 años de experiencia y trabajando en la actualidad impartiendo clases en segundo de E.G.B. de un centro público de Granada.

- Pablo: con 32 años de experiencia, y trabajando en la actualidad impartiendo clases de primero de E.G.B. en un centro de enseñanza pública de Granada.

La selección de los profesores principiantes, como contrapartida a la selección de profesores expertos, consiste en buscar a profesores con pocos años de experiencia, que generalmente no superan los cinco años de trabajo en la enseñanza, seleccionando además a los profesores que han alcanzado puntuaciones superiores a la media en sus estudios (Leinhardt y Greeno, 1986).

El número de profesores principiantes seleccionado ha sido también de sólo dos, debido a las dificultades que hemos tenido para recoger y analizar una muestra superior.

Los dos profesores principiantes seleccionados tienen una media de experiencia de dos años de trabajo:

- Manuel: sacó las oposiciones por acceso directo; en la actualidad trabaja impartiendo clases en 1º de E.G.B. en un centro

público de Granada.

- Rosana: sacó el número uno de la oposición; en la actualidad trabaja impartiendo clases en 1º de E.G.B. en un centro público de Granada.

Una vez identificada la muestra que utilizamos en nuestra investigación, pasamos a indicar el procedimiento de recogida de datos que hemos seguido.

5.7.- PROCEDIMIENTOS DE RECOGIDA DE DATOS.

Uno de los significados del concepto de triangulación se refiere a los aspectos relacionados con la recogida de datos, ya que Cohen y Manion (1980) definen la triangulación como "el uso de dos o más métodos de recogida de datos en el estudio de algún aspecto del comportamiento humano" (p 208).

Nosotros aplicamos este concepto de triangulación a nuestra investigación al utilizar distintos tipos de entrevistas y observación como métodos de recogida de datos, basados en principios etnográficos y de estudio

cognitivo.

A continuación comentamos cada una de las técnicas de recogida de datos utilizadas, exponiéndolas según el orden en que se suceden en la recogida de datos de cada lección de lectura.

5.7.1.- ENTREVISTA DE AGENDA.

La técnica que seguimos para recoger los datos del plan mental que el profesor tiene antes de comenzar su clase es la siguiente:

Cada profesor es entrevistado antes de comenzar la clase, mediante la pregunta: ¿Qué va a hacer esta mañana en clase? (Leinhardt, 1983a, 1986, 1989).

Estas entrevistas están recogidas en los Apéndices A, B, C, y D, los cuales están dedicados a exponer los datos que han sido obtenidos de cada uno de los profesores que componen la muestra.

Generalmente, la respuesta que se da a esta entrevista es muy reducida. Suele ser un nota mental

para una leccion en particular. Esto ocurre tanto en las entrevistas de los profesores principiantes como en las de los profesores expertos, aunque siempre encontramos una respuesta bastante más amplia en las entrevistas de agenda de los profesores expertos.

A continuación reseñamos la entrevista de un profesor experto y la de un profesor principiante, donde podemos comprobar la brevedad de los comentarios en los dos casos:

E. ¿ Qué va ha hacer hoy sobre lectura?

P. Hoy justamente vamos a empezar con la combinación de dos letras consonantes, porque ya hemos explicado todas las letras, las 28 letras del abecedario, así que hoy vamos a empezar con el sinfón "tr". Pero antes de ésto quiero repasar lo último que hemos visto que es lo que crea mayores complicaciones: el sonido "c" y "qu", y el sonido "j" y "g", esos sonidos que según donde se encuentren suenan distintos.
Y nada, con el sinfón "tr", pues explicarlo, su sonido, escribirlo con su combinación silábica, y nada, formar palabras y frases que contengan este sinfón, ..siempre igual.

(Entrevista de agenda de Pablo, Apéndice B.3).

E. ¿ Qué vas a hacer esta mañana sobre lectura?.

P. Bueno, voy a empezar una nueva letra.

Bueno, primero tendré la puesta en común, y luego voy a enseñar una nueva letra.

(Entrevista de agenda de Rosana, Apéndice D.1).

Hay que señalar, que una vez recogidos los datos observamos ciertas limitaciones para la utilización de éstos.

La respuesta dada en la entrevista de agenda es muy reducida, pudiendo extraer de ella pocos indicios que nos hablen del proceso mental que el profesor sigue en la construcción del plan para las clases de lectura.

El seguir la pregunta que Leinhardt (1983a, 1986, 1989) realiza al comenzar la observación de clase, nos hace estar limitados en la comparación del plan mental antes y durante la ejecución de este plan en clase.

Pensamos que en futuras investigaciones esta entrevista debería ser más directiva para intentar descubrir con más detalle los procesos cognitivos del

profesor y la riqueza de sus planes. Hablamos de una investigación más directiva debido a que las críticas realizadas a este tipo de entrevistas, en las que con una sola pregunta se pretende que el sujeto haga explícitos sus procesos mentales, hacen especial énfasis en las diferencias en la capacidad o facilidad que el sujeto presenta para verbalizar y expresar sus pensamientos (Nespor, 1985).

Sin embargo, como contrapartida podemos decir que esta simple pregunta, al no ser nada directiva, deja libre al profesor para expresar sus pensamientos, sin influir en su proceso de pensamiento mediante preguntas que estructuran su respuesta y condicionan su pensamiento.

5.7.2.- OBSERVACION DE CLASE.

La observación realizada en la investigación entra dentro de la observación de tipo "narrativo" de la que hablan Evertson y Green (1989). Para estos dos autores la observación narrativa registra

descripciones mediante el empleo del lenguaje escrito, o mediante algún sistema de registro tecnológico. Se preocupa por obtener "descripciones detalladas de los fenómenos observados a fin de explicar los procesos de desarrollo, e identificar principios genéricos y pautas de conducta dentro de los acontecimientos específicos..... El objetivo es, no sólo comprender lo que ésta ocurriendo, sino también identificar los factores que inciden en la aparición de esas conductas" (p. 329).

En los registros narrativos el observador es el principal instrumento de observación. Esto quiere decir que lo que se registra no está necesariamente especificado a priori, sino que depende en gran medida del sistema perceptual del observador y de su capacidad para captar y trasmitir lo observado.

El enfoque narrativo depende, por lo tanto, del individuo que realiza la observación. Así, se requiere que el observador no realice ninguna interpretación, ni filtre lo ocurrido bajo ningún prisma personal, sino que exponga la información de un modo sistemático (Everston y Green, 1989).

En los sistemas narrativos se pueden encontrar

tres formas de registrar los datos, "registros de incidentes críticos", "descripciones de muestras" y "notas de campo" (Everston y Green, 1989). En nuestro caso, el registro utilizado consiste en las descripciones de muestras, cuya finalidad es la de obtener descripciones de acontecimientos que aparecen de forma sistemática, obteniéndose un flujo ininterrumpido de conducta con el mayor detalle que es posible. El observador registra la conducta que se produce durante un período establecido, registrando lo que dice y hace el sujeto seleccionado, así como la información relativa al contexto. El registro es cronológico recogiéndose los pasos más importantes incluidos en cualquier acción dada (por ejemplo: va a la pizarra, escribe la respuesta correcta en la pizarra..), y registrando las conductas de otros individuos sólo en relación con la persona que se seleccionó para ser observada.

Para Patton (1983) el propósito de la observación como técnica de recogida de datos consiste "en describir el escenario que se observa, las actividades que tienen lugar en ese escenario, la gente que participa en esas actividades y el tipo de participación de esas personas" (p. 124). Así Patton

propone una observación exacta y factual. El criterio básico, según Patton (1983), para realizar la observación es que sus resultados permitan al lector entrar en la situación.

Nuestra observación intenta ser exacta y precisa, ya que, tomando como base el guión que se obtiene de la observación de la actuación del profesor, se realiza una entrevista de estimulación del recuerdo posterior donde el profesor hace explícito el sistema de metas que ha seguido para estructurar la lección y llevar a cabo las acciones que realiza en clase.

Para Patton (1983), la observación requiere que se ponga en ella una gran energía y concentración. En nuestro caso este principio es fundamental pues es necesario estar muy atento a todo lo que ocurre en clase para conseguir un guión lo más exacto posible.

Utilizamos un sistema abierto de observación, ya que no llevamos categorías prefijadas de antemano, sino que éstas categorías son extraidas de la misma observación (Everston y Green, 1989). Sin embargo, limitamos la observación mediante dos unidades: el tiempo y el acontecimiento. De esta forma en el guión que se obtiene una vez observada la clase se refleja

el tiempo en que aconteció la acción en clase, utilizando las palabras del profesor y los niños para anotar cada momento y explicar cada acción.

No se determina de antemano el tipo de acontecimientos a registrar, ni cada cuanto tiempo vamos a observar, como por ejemplo la investigación de Flanders (1977), en la que se realizaba una observación cada 3 segundos. A nosotros nos interesa el tipo de actuación, así que cada acción se registra teniendo en cuenta el momento de clase en que se lleva a cabo, sea cual sea la acción realizada. En la figura Nº. 27 reseñamos un guión de observación obtenido de una de las clases observadas.

Tomamos como unidad de observación el periodo de clase de lectura exclusivamente. Con este propósito, antes de comenzar la investigación se preguntó a cada uno de los profesores que componen la muestra por el horario habitual para impartir la enseñanza de la lectura, coincidiendo todos en realizar esta actividad en la primera hora y media de clase, antes de salir al recreo.

La investigación que realizamos, no sólo utiliza un sistema de registro de muestra, sino que también

9'37 - P. Nos callamos ya? (Desde la pizarra)

Ns. se callan

9'39 - P. Quién se acuerda de cómo se escribe la letra r?

Ns. levantan la mano

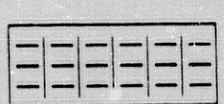
P. Marta, sal y escribe r minúsoula

N. Marta escribe en pizarra r

9'39''15- P. Rafa, sal y escribe la R mayúsoula

N. Rafa escribe R en la pizarra

9'40''27- P. tener en cuenta cómo se escribe



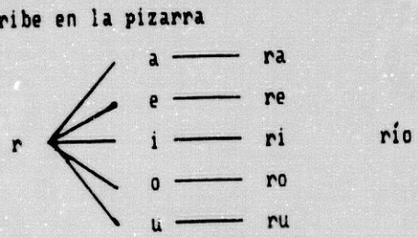
9'41''59- P. borra la pizarra y el gráfico de los cuadritos

Ya sabemos la letra r.

Ns. hablan, dibujan.

9'42''25- P. manda que se callen los niños

9'44- P. escribe en la pizarra



9'44''50- P. vamos a leer todos juntos lo que hay en la pizarra

9'46- P. que levanten al mano quien sepa cómo se escribe Rafael

.....

Figura N. 27: Extracto del Guión de Observación de una lección de lectura (Rosana, 6-11-87).

utiliza registros tecnológicos basados en la observación mediante video o cassette. Mediante estos registros se suministran datos en bruto con los que poder trabajar sistemáticamente para construir representaciones de acontecimientos. El objetivo de estos registros es obtener un registro permanente de un acontecimiento o fenómeno para poderlo estudiar con mayor profundidad en una fecha posterior (Everston y Green, 1989). En nuestra investigación también se utilizará este registro tecnológico recogiendo los acontecimientos de clase en un cassette para ser analizados posteriormente con más detalle.

5.7.3.- ENTREVISTA DE ESTIMULACION DEL RECUERDO.

El utilizar la entrevista de estimulación del recuerdo para recoger datos sobre la estructura de conocimiento del profesor experto y principiante en la enseñanza de la lectura, nos lleva a plantear una serie de aspectos que son importantes tener en cuenta para conseguir aplicar esta técnica correctamente.

Hay que tener en cuenta, tanto las críticas que se han hecho a esta técnica de recogida de datos, como los instrumentos y preguntas en que se suele utilizar para realizar la entrevista de estimulación del recuerdo. Esto nos ayuda a perfilar el tipo de entrevista de estimulación del recuerdo que hemos utilizado en nuestra investigación.

Pasamos a continuación a delimitar cada uno de estos apartados.

5.7.3.1.- CRITICAS A LA ENTREVISTA DE ESTIMULACION DEL RECUERDO.

Según Patton (1983) las entrevistas pueden tener el propósito de descubrir aspectos que no pueden ser directamente observados, como son los pensamientos o las intenciones. El tipo de entrevista que utilizamos comparte este propósito de estudio, siendo una entrevista dentro de la línea de las entrevistas de estimulación del recuerdo realizadas para el estudio del pensamiento y la toma de decisiones del profesor

(Marcelo, 1987).

Sin embargo, la entrevista de estimulación del recuerdo, tal y como ha sido planteada por los investigadores del pensamiento y toma de decisiones del profesor, tiene una serie de puntos críticos. Estos puntos críticos han sido señalados por la investigación reciente sobre psicología cognitiva, especialmente sobre el estudio de la memoria y el recuerdo durante los informes retrospectivos de actuación. Este tipo de investigaciones sugiere que se debe dudar de la validez de la estimulación del recuerdo como un medio para informar exactamente de los pensamientos interactivos. La obra de Ericsson y Simon (1980, 1984), es un ejemplo de esta crítica, exponiendo las dificultades para extraer conclusiones de los protocolos verbales de estimulación del recuerdo acerca de los procesos de resolución de problemas.

Ericsson y Simon (1980, 1984) examinan el uso de los informes verbales como datos para ser utilizados como indicativos de los procesos de pensamiento de los sujetos en la resolución de problemas, determinando bajo qué condiciones los informes verbales son válidos

y fiables. Para llegar a ésto desarrollan un modelo de procesamiento de la información y una taxonomia de los procedimientos de verbalización.

El modelo de procesamiento de Ericsson y Simon (1984), tiene como propósito facilitar la interpretación de los datos verbales obtenidos a partir de la entrevista de estimulación del recuerdo, mediante la relación entre los datos verbales y la conducta manifiesta del sujeto durante la resolución del problema.

Ericsson y Simon (1984) comentan: "La hipótesis de trabajo más importante para nosotros es que, debido a la capacidad limitada de la memoria a corto plazo, sólo la información a la que se ha prestado atención recientemente se accede directa y facilmente. Sin embargo, una porción de ese contenido de la memoria a corto plazo se translada y queda fijada en la memoria a largo plazo antes de que se pierda de la memoria a corto plazo, y esta porción de información, puede en algunos casos, ser recuperada de la memoria a largo plazo" (p. 11).

Este modelo da lugar a que Ericsson y Simon (1980, 1984), propongan una taxonomía de los procedimientos

Tiempo de Verbalizacion	Procedimiento	Relaciones entre la información que se tiene en la memoria a corto plazo y la información verbalizada		
		Procesamiento Intermedio		
		Puede ser	Incierta	No hay relacio
Mientras la información es atendida	Hablar en voz alta Pensar en voz alta			
Mientras la información esta aun en la memoria a corto plazo	Pruebas concurrentes	Inferencias	Intermedias	Procesos Generativos
Después de la realización de la tarea	Pruebas retrospectivas	Requieren informes generales	Prueban estados hipotéticos	Prueban estados generales

Figura N. 28: Clasificación de distintos tipos de procedimientos de verbalización en función del tiempo de verbalización y la información que es verbalizada manteniéndose aun en la memoria (Ericsson y Simon, 1984, p. 12).

de verbalización basados en el tiempo que transcurre desde la actuación del sujeto y la verbalización posterior acerca de su actuación en la entrevista, y las relaciones entre la información que se ha tenido en cuenta durante la resolución del problema y la información verbalizada en la entrevista (figura Nº 28). Su argumento es que la verbalización tiene lugar bajo alguna de estas tres condiciones: 1) mientras se está actuando; 2) mientras la información está aún en la memoria a corto plazo; o 3) después de la ejecución de la tarea.

Yinger (1986b), utiliza esta taxonomía expuesta por Ericsson y Simon para exponer una serie de modelos en los que se clarifica la interacción entre la memoria a largo plazo y la memoria a corto plazo, bajo distintos tipos de pruebas retrospectivas (Figura Nº 29).

Para Yinger (1986b), después de la ejecución de la tarea se supone que la información está aún en la memoria a corto plazo, sin embargo en unos minutos o en unos segundos, la información que hay en la memoria a corto plazo es remplazada por otra información nueva. Así, los informes retrospectivos se producen únicamente por medio de procesos de inferencia y

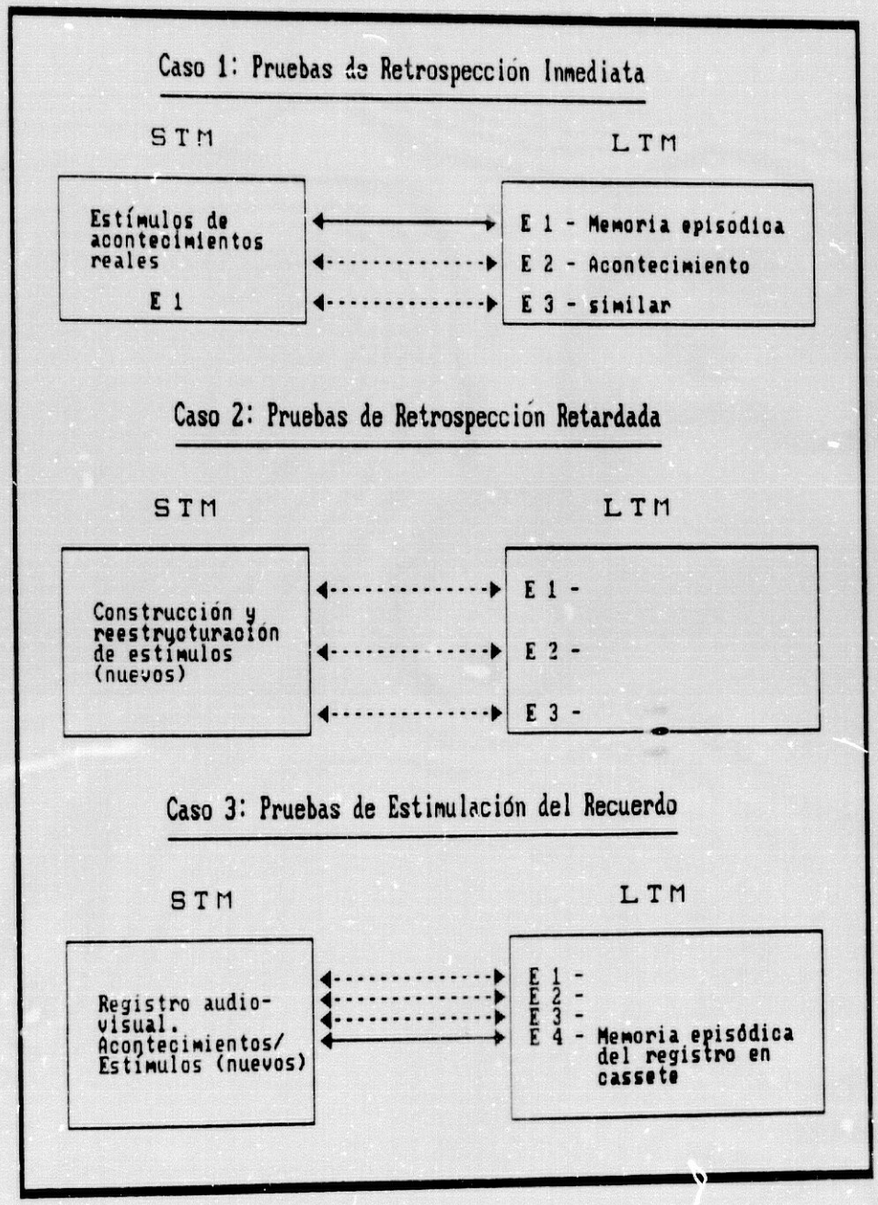


Figura N. 29: Modelos de interacción entre la memoria a largo y corto plazo bajo distintas pruebas retrospectivas (Yinger, 1986b, p. 270).

procesos generativos.

Nuestra investigación realiza una entrevista de estimulación del recuerdo en el momento que se finaliza la clase de lectura, durante el recreo. Suponemos que el profesor tendrá que recordar los procesos de pensamiento que siguió en la ejecución de la enseñanza, transladándolos de la memoria a largo plazo a la memoria a corto plazo.

Sin embargo, como señalan Ericsson y Simon (1984), hay que tener en cuenta dos aspectos que determinan la verbalización del sujeto en la estimulación del recuerdo. 1) por una parte el investigador se encuentra con el problema de que no puede reconocer cuando un pensamiento es producido por el recuerdo de la estrategia que se llevó a cabo para la resolución del problema, o cuando es la construcción a partir de otros pensamientos que no tuvieron nada que ver con la estrategia original para la resolución del problema; la estimulación del recuerdo primariamente es reflejo del razonamiento del sujeto al ver el video de su actuación, y de forma secundaria es reflejo del pensamiento relacionado con el acontecimiento original; 2) por otra parte, hay que tener en cuenta

que gran parte de la conducta del profesor es automática y está recopilada en rutinas de actuación (Leinhardt, Weidman y Hadmon, 1984; Leinhardt 1983a). Para Ericsson y Simon (1984), la idea de proceso automático significa que los pasos intermedios son llevados a cabo sin una reflexión o interpretación y sin el uso de la memoria a corto plazo, produciéndose con gran velocidad. Esto hace que los procesos automáticos no puedan ser recordados en la estimulación el recuerdo porque son casi inconscientes, pero sí quedan reflejados en la grabación realizada en donde se puede apreciar la conducta del sujeto en la realización de la tarea.

Debido a estos dos aspectos la principal tarea del investigador que utiliza entrevistas de estimulación del recuerdo, consiste en comprender e interpretar la conducta pasada que es visualizada en la grabación, con la interpretación que proporciona el sujeto en el transcurso de la visualización de su actuación. Como veremos en el apartado sobre análisis de datos, nosotros utilizaremos tanto la observación de clase como la entrevista de estimulación del recuerdo para llegar a una mejor comprensión de la estructura de conocimiento para la enseñanza de la lectura de los

profesores expertos y principiantes que componen la muestra.

5.7.3.2.- INSTRUMENTOS PARA LA RECOGIDA DE LA ENTREVISTA DE ESTIMULACION DEL RECUERDO.

Generalmente las entrevistas de estimulación del recuerdo se hacen basándose en la grabación proporcionada por un video en donde se recoge la actuación del profesor. Estas grabaciones proporcionan una información muy detallada acerca de lo que ocurrió durante la resolución del problema.

Sin embargo, debido a las dificultades encontradas para la utilización de una cámara de video, nos vimos obligados a utilizar otra técnica para la recogida de datos, en la que el profesor debe de esforzarse en el recuerdo de su actuación. Así la estimulación del recuerdo que realizamos en nuestra investigación se hace basándose en el guión obtenido de la observación de clase.

Aunque la utilización de una cámara de video tiene grandes ventajas, la investigación de Nespor (1985), ha señalado una serie de inconvenientes: 1) la visualización de la actuación grabada en video hace que los sujetos informen de aspectos que ven en el video y que ellos no recuerdan que ocurrieron durante el momento original del acontecimiento, 2) en algunos casos los sujetos son inconscientes de su actuación anterior que ven reflejada en el video, 3) los sujetos en las entrevistas de estimulación del recuerdo suelen contestar diciendo "Yo estoy pensando...", en vez de "Yo pensé....", ya que en la estimulación del recuerdo el sujeto tiene la oportunidad de hablar de procedimientos generales o creencias, incluso de aspectos que no tienen nada que ver con lo que se está viendo. Esto según Nespor, parece ser debido a que los procesos de pensamiento que se suscitan al ver la sesión grabada en vídeo son totalmente distintos de los procesos de pensamiento que se siguen en la actuación real.

Estos datos apoyan la idea de que el profesor realiza otros procesos mentales y procesa la información de forma distinta a la realizada cuando resuelve el problema concreto dentro del contexto real

de clase. Así, la investigación de Bloom (1954), en la que se usó la grabación en cassette para realizar la entrevista de estimulación del recuerdo, demostró que la grabación en cassette presentaba grandes ventajas pues el sujeto se esforzaba en recordar más cosas de su memoria. De esta investigación se extrae la conclusión de que los protocolos verbales son igualmente válidos y fiables cuando se obtienen mediante la estimulación del recuerdo a partir de la grabación en cassette, que los realizados a partir de la visualización en video.

En nuestro caso, la entrevista de estimulación del recuerdo es recogida en cassette para su posterior transcripción y comparación con los datos de la transcripción obtenida sobre la grabación de la actuación en clase. Estas entrevistas están recogidas en los Apéndices A, B, C, y D, de cada uno de los profesores que componen la muestra.

5.7.3.3.- PREGUNTAS REALIZADAS EN LA ENTREVISTA DE ESTIMULACION DEL RECUERDO.

El tipo de preguntas realizadas en la entrevista de estimulación del recuerdo también es un elemento determinante de una buena entrevista (Yinger, 1986b). Preguntas tales cómo: "¿ estaba pensando en alguna estrategia alternativa en este momento ?", "¿ tenía otros objetivos en mente cuando realizaba esta actividad?", "¿ podría recordar los aspectos de la situación que determinaron su actuación en esta actividad?", presuponen una serie de procesos mentales en la ejecución de la enseñanza por parte del profesor.

El modelo de Ericsson y Simon (1984), considera que a este tipo de preguntas se responde mediante el recuerdo directo del proceso real que sucedió en la mente del sujeto cuando realizaba la tarea, sólamente si durante la ejecución de la tarea el sujeto generó su actuación a partir de esta misma clase de procesos cognitivos que se suponen en cada pregunta.

El tipo de preguntas realizadas en nuestra entrevista de estimulación del recuerdo, intenta superar estos problemas. Por tanto, hemos construido las preguntas basándonos directamente en la acción del

profesor y haciendo uso de las mismas palabras que el profesor utilizó para llevar a cabo las distintas acciones en clase, como por ejemplo:

E. "Lo primero que les dices cuando ya te metes en la explicación, después de haber hecho el corro, es que señalen la letra "l" en las palabras que tú les has puesto en la pizarra, las palabras lata, tela... ¿porqué haces ésto, el que señalen la letra "l" en estas palabras?" (E.13.1; Apéndice C.4).

E. "Luego le dices que señalen la letra "l", pero les preguntas si está a la izquierda o a la derecha ¿por qué?" (E.13.2; Apéndice C.4).

La secuencia de las preguntas realizadas depende de la secuencia de acciones que el profesor lleva a cabo en la clase recogidas en el guión de la observación. El profesor así debe recordar lo que hizo en clase favoreciendo la estimulación de la memoria a corto plazo, y en algunos casos de la memoria a largo plazo.

Powney y Watts (1987), denominan "entrevistas respondientes" al tipo de entrevistas en las que el

entrevistador mantiene el control a través de todo el proceso. Sin embargo, aunque en el tipo de entrevistas que nosotros realizamos el entrevistador mantiene el control sobre el proceso de la entrevista, pues es el que dirige el ritmo de la entrevista y el tipo de preguntas a realizar, el guión obtenido de la actuación del profesor en clase es el que marca el tipo y secuencia de preguntas que el profesor contestará. De esta forma, se pretende no influir en los procesos mentales del profesor cuando es entrevistado acerca de su actuación en clase.

Hay que tener en cuenta también que la entrevista de estimulación del recuerdo puede depender de la comprensión del propósito de la entrevista por parte del sujeto, además de la capacidad de verbalización y de la facilidad con que una persona expresa sus pensamientos mediante palabras (Nespor, 1985). Este aspecto sin duda influye en todas las investigaciones realizadas mediante técnicas en las que el sujeto debe de hacer explícitos sus procesos de pensamiento, siendo una variable difícil de manejar, pero que hay que tener en cuenta al hacer uso de los resultados.

Finalmente hay que decir que en el transcurso de

la observación se tuvo en cuenta lo que el profesor dijo en la entrevista de agenda que realizaría en clase. De esta forma, en la entrevista sobre estimulación del recuerdo se incide también sobre este aspecto preguntando al profesor si se han realizado modificaciones en el plan previsto antes de comenzar la clase. Este dato será utilizado para descubrir las relaciones entre el plan mental antes de comenzar la clase y la ejecución del plan en el transcurso de la clase.

5.8.- PROCEDIMIENTOS DE ANALISIS DE LOS DATOS.

El análisis de los datos lo hacemos basándonos en técnicas utilizadas en psicología cognitiva para el estudio de la resolución de problemas y para el estudio de los elementos que componen la estructura de conocimiento.

El análisis realizado queda dividido en dos grandes apartados el análisis de la agenda para la lección de lectura, y el análisis de la ejecución de

este plan en clase.

Los datos obtenidos del análisis de la agenda junto con los datos obtenidos del análisis de la ejecución del plan, se someten a un análisis comparativo para descubrir en qué medida el plan originario del profesor se transforma durante la ejecución del mismo.

Pasamos a continuación a explicar cada uno de estos apartados, indicando de forma detallada el proceso de análisis que hemos seguido.

5.8.1.- ANALISIS DE LA AGENDA.

El estudio realizado sobre la agenda, como ya hemos comentado en el esquema para la investigación, se realiza en dos fases:

a) la primera consiste en realizar un análisis acerca de la riqueza del plan mental del profesor para las lecciones de lectura, recogiendo las diferencias

significativas respecto a una serie de categorías que nos hablan de la estructura de conocimiento del profesor.

b) la segunda consiste en realizar un análisis de los esquemas de acción que el profesor prevé realizar en clase para alcanzar una adecuada ejecución de la lección, bajo los dos niveles jerárquicos que sustentan la enseñanza: el nivel de metas generales o estructuras de actividad, y el nivel de submetas y acciones para alcanzar estas metas generales.

Pasamos a continuación a exponer cada uno de estos procesos de análisis:

5.8.1.1.- SISTEMA DE CATEGORIAS EN EL ANALISIS DE LA AGENDA

Los protocolos verbales obtenidos de la entrevista de agenda son analizados mediante un sistema de categorías que nos descubre la composición de la estructura de conocimiento de los profesores expertos y principiantes de nuestra investigación.

El sistema de categorías se compone de las categorías utilizadas por Leinhardt (1986, 1989) en el estudio de la agenda de las lecciones de matemáticas, y de otra serie de categorías que hemos descubierto durante el análisis de los protocolos verbales de las entrevistas de agenda de las lecciones de lectura seleccionadas para nuestra investigación.

Cada una de las categorías utilizadas para el análisis tiene una función distinta que aclaramos a continuación:

- Categoría: Cantidad de Verbalización:

Esta categoría tiene como propósito ser un indicador de la riqueza del plan mental del profesor. Leinhardt (1986, 1989), considera que, conforme el profesor adquiere experiencia, sus planes se hacen más amplios y detallados, estando mejor elaborados que los planes de los profesores con menos experiencia.

Sin embargo, existen algunas investigaciones como la de Peterson, Marx y Clark (1978), estudiando a profesores expertos en la enseñanza de las ciencias sociales, en la que se observa que conforme los

profesores se familiarizan con el material que enseñan, las verbalizaciones en la planificación que realizan son más reducidas, pues elaboran una estrategia de enseñanza fija.

Sin embargo, aunque los profesores con experiencia verbalicen menos y den respuestas más reducidas debido a que su estrategia de actuación se ha hecho rutinaria, su respuesta siempre es superior en extensión a la de los principiantes debido a que éstos no han adquirido aún una estrategia definida de enseñanza, y actuan siguiendo una estrategia fundamentada en unos cuantos principios generales.

Al analizar la entrevista de agenda teniendo en cuenta esta categoría, no hay que olvidar la investigación de Nespor (1985), en la que se indica que los sujetos pueden ser más o menos hábiles en reflejar sus pensamientos, y ser además más o menos habladores. Así, habría que utilizar otras variables distintas a la cantidad de verbalización para reflejar la riqueza del plan mental del profesor.

Aunque nuestra investigación utiliza otra serie de categorías para demostrar la riqueza del plan mental del profesor, utilizaremos la cantidad de

verbalización como un indicativo de las diferencias en la estructura de conocimiento de profesores expertos y principiantes cuando elaboran el plan para la lección de lectura.

-Categoría: Referencia a las Acciones Instruccionales:

Leinhardt (1989), considera "que las lecciones de matemáticas consisten en una serie de movimientos instruccionales, y cada vez que el profesor hace referencia a la materia que va a enseñar..... enumera una serie de acciones instruccionales para llevar a cabo la enseñanza de esa materia (p. 61).

Nosotros aplicaremos esta categoría al análisis de la agenda para la lección de lectura. Algunos ejemplos de estas acciones instruccionales en las lecciones de lectura son:

"primero localizo el sonido en la charla"
"lo escribo en el encerado varias veces"
"luego hacemos las combinaciones silábicas...y las escribimos en el encerado"

(Entrevista de Agenda, Apéndice B.1).

Estas acciones instruccionales son reflejo de los

esquemas de acción que componen la competencia conceptual para la enseñanza de la lectura y son utilizados, mediante una serie de procedimientos heurísticos de planificación, para elaborar el plan de ejecución de la lección (Greeno, Riley y Gelman, 1984).

- Categoría: Referencias a las Acciones de los Estudiantes:

El plan para la lección también debe incluir referencias a las acciones que realizarán los alumnos durante el desarrollo de la lección.

Según Leinhardt (1989), las referencias a las acciones de los estudiantes sugiere que los profesores mantienen planes paralelos en donde se representa la secuencia de metas y acciones que realiza el profesor (acciones instruccionales), y la secuencia de metas y acciones que realizarán los alumnos. Leinhardt considera esta característica de planes paralelos, como un elemento difícil de conseguir pero necesario para llegar a ser profesores eficaces.

Las entrevistas de agenda serán analizadas entresacando las referencias a las acciones de los estudiantes y comparándolas con las referencias a las acciones instruccionales, para comprobar en qué medida los profesores de la muestra llevan a la vez planes paralelos en el planteamiento de la agenda para las lecciones de lectura.

Citamos a continuación algunos ejemplos de referencias a las acciones de los estudiantes:

"los niños lo plasman en sus cuadernos..."
"ellos van formando palabras, por ejemplo Lola, luna..."
"ellos mismos van elaborando su cartilla"

(Entrevista de Agenda, Apéndice B.1).

- Categoría: Referencias a la Comprobación de la Comprensión:

Esta categoría de análisis se recoge contabilizando el número de referencias que el profesor hace en la entrevista de agenda acerca de cómo progresa la lección y si los niños van comprendiendo y siguiendo la explicación (Leinhardt, 1989).

La aparición de esta categoría es un indicativo de las previsiones que el profesor hace para ir adecuando su estrategia de enseñanza a las necesidades del ambiente donde se produce.

Las entrevistas de agenda para las clases de lectura serán analizadas teniendo presente esta categoría de análisis que refleja la aparición de los esquemas de información necesarios para ajustar el plan a las necesidades del contexto donde se ejecuta el plan.

Algunos ejemplos de esta categoría son:

"controlaré cómo van trabajando los niños"
"compruebo la velocidad que alcanzan los niños en la lectura, y veo cómo avanzan"
(Entrevista de Agenda, Apéndice A.1).

- Categoría: Referencia a la Lógica Instruccional:

Los segmentos de la lección deben de sucederse siguiendo una coherencia lógica. Esta secuencia de segmentos de la lección es un reflejo de la lógica que sustenta los esquemas de acción que constituyen

la estructura de conocimiento del profesor para la enseñanza de la lectura.

La secuencia lógica para las lecciones de lectura consiste en comenzar con actividades en las que el profesor tiene la responsabilidad del aprendizaje en sus manos, para pasar a realizar actividades en las que se va cediendo responsabilidad a los alumnos, en un proceso que favorece el conocimiento metacognitivo, hasta realizar finalmente una práctica independiente (Gordon y Pearson, 1983; Raphael, 1984; Pearson, 1985).

En las agendas se pueden descubrir varias referencias a la lógica instruccional en la que se unen las estructuras de actividad para seguir un ritmo y una marcha adecuada en clase, como por ejemplo:

"..van localizando palabras, teniendo en cuenta que esas palabras se forman con las combinaciones silábicas o golpes de voz aprendidos.... Después con esas palabras se forman frases, y así ellos mismos van elaborando su cartilla"

(Entrevista de Agenda, Apéndice B.1).

Aunque nuestro propósito incial fue realizar el análisis de la agenda utilizando exclusivamente las categorías que acabamos de citar, una vez introducidos en el análisis descubrimos otras categorías que completaban nuestro conocimiento acerca de la estructura mental del profesor en la enseñanza de la lectura (Spradley, 1979).

Las categorías que acabamos de citar reflejan el conocimiento pedagógico de la materia que se enseña o el conocimiento de la competencia procedimental para la enseñanza de la lectura, elemento básico de nuestra investigación. Sin embargo, al analizar las agendas hemos encontrado una gran tendencia a hacer referencia a una serie de categorías que se relacionan con la competencia conceptual y contextual para resolver el problema de la enseñanza.

Estas categorías complementan el análisis pues proporcionan aspectos que amplian el conocimiento acerca de la estructura mental del profesor cuando elabora el plan para la lección de lectura.

Las categorías que se descubrieron en el análisis y complementan el estudio realizado sobre la agenda, son las siguientes:

- Categoría: Referencia a la Materia a Enseñar.

Con esta categoría podemos descubrir la importancia que el profesor da a la materia que enseña (Shulman, 1986a, 1987) y hasta qué punto el conocimiento de la materia es de importancia para la elaboración del plan de la lección de lectura.

Esta categoría se descubre en comentarios como:

"voy a empezar a ver el sonido "l".....luego hacemos sus combinaciones silábicas directas la, le, li, lo, lu, y después al, el, il, ol, ul".

(Entrevista de Agenda, Apéndice B.1).

Esta categoría está estrechamente relacionada con la categoría Referencia a la Materia del Día Anterior. Con ella podemos descubrir en qué medida los profesores conexionan los principios aprendidos en días anteriores sobre una materia especial, con los nuevos principios que se exponen ese día, como por ejemplo se observa en el siguiente comentario:

"como ya están presentadas las grafías correspondientes a estos 7 sonidos "a", "e", "i",

"o", "u", "m" y "n", hoy se va a empezar a ver el sonido "l"....., con estas combinaciones silábicas y con las del dia anterior ellos van formando palabras".

(Entrevista de Agenda, Apéndice B.1).

- Categoría: Referencias a las Explicaciones.

El hacer referencia al tipo de explicaciones que requerirá la presentación de una materia en concreto, está relacionado con el conocimiento de la materia y con el conocimiento pedagógico de la materia que se enseña. El profesor prevé los momentos en los que deberá de desarrollar una serie de explicaciones a causa de que los conceptos que explicará son de difícil comprensión.

Esta categoría aparece en comentarios del tipo:

"explicaré las palabras de significado dudoso..."

(Entrevista de Agenda, Apéndice A.4).

"tengo que dejarles claro que no se trata sólo de que tengan las tres letras primeras iguales, pantalones aunque empiece por pan no es de la misma familia"

(Entrevista de Agenda, Apéndice A.2).

- Categoría: Referencias al Nivel de Conocimiento de los Niños:

Al considerar esta categoría de análisis nos estamos refiriendo a los momentos en que el profesor piensa adecuar el material que enseña al nivel de conocimientos de los alumnos. Esta categoría se incluye también dentro del conocimiento pedagógico de la materia que enseña, dándonos una idea de la riqueza de la estructura de conocimiento del profesor en la elaboración de la estrategia o plan mental para llevar a cabo en clase de lectura.

Esta categoría la encontramos en comentarios del tipo:

"no voy a hablar ni de raiz, ni de sufijos, ni nada de eso, porque éstos son pequeños, pero ellos..... casi yo diría de una forma intuitiva, pues saben que pan, panadería, panadero, son de la misma familia"

(Entrevista de Agenda, Apéndice A.2).

"no voy a utilizar esa momenclatura, sólo diciendo "uno" o "varios".....para ir preparando el camino para cosas futuras.."

(Entrevista de Agenda. Apéndice A.2).

- Categoría: Referencias al Material a Utilizar.

Al considerar este aspecto tenemos en cuenta las referencias a:

- "materiales teóricos": como guías o libros de texto.

- "materiales prácticos": como pizarra, libretas, cartulinas, plastilina, etc., que engloban todos los materiales que hacen posible llevar a cabo la estrategia de actuación personal del profesor en clase.

Así como las guías para el profesor y los libros de texto proporcionan una estrategia establecida por agentes externos al propio profesor, los materiales como pizarra, lecturas, etc., son herramientas puestas al servicio de la estrategia personal de actuación del profesor.

Los profesores expertos tienen un conocimiento adecuado de su competencia que se refleja en la utilización de una serie de esquemas de acción en que se basa su estrategia de actuación. sin embargo, los

profesores principiantes no han adquirido aún los componentes fundamentales de la competencia necesaria para enseñar lectura y necesitan recurrir a materiales que proporcionen un esquema de actuación adecuado, supliendo la necesidad de estructurar la lección de lectura correctamente.

- Categoría: Referencias a la Planificación en General:

Esta categoría nos da una idea de la profundidad de la estructura de conocimiento del profesor, ya que mantener a la vez el plan mental de la enseñanza de la lectura para el curso académico, y el plan para cada una de las lecciones de lectura, nos indica el establecimeinto de conexiones jerárquicas entre unos elementos y otros de su estructura de conocimento acerca de la enseñanza de la lectura.

Esta categoría está estrechamente relacionada con el conocimiento de la competencia contextual que se necesita poseer para adecuar la enseñanza al contexto donde se ejecuta.

Esta categoría la encontramos en comentarios del

tipo:

"realizamos dos ejercicios que no estaban programados, pero ya hemos acabado los ejercicios que habíamos dicho de hacer en la reunión de ciclo, y hoy hago dos con el tema que da unión a todos los ejercicios de la unidad"

(Entrevista de Agenda, Apéndice A.2).

- Categoría: Referencias a las Limitaciones Instruccionales.

Esta categoría nos indica la forma en que el profesor prevé adecuar el plan a las exigencias del medio donde actua, ya que al tener en cuenta las limitaciones del tiempo y del cansancio de los niños hará que actue de una forma más flexible en la ejecución del plan (Leinhardt, 1983a).

Esta categoría también está relacionada con la competencia contextual necesaria para adecuar la ejecución del plan al contexto donde se produce (Greeno, Riley y Gelman, 1984).

Esta categoría la encontramos en comentarios del tipo:

"cuando vea que los niños están cansados pasaremos a otro ejercicio.."

"haremos lo que de tiempo a hacer, sin forzar a los niños"

(Entrevista de Agenda, Apéndice A.1).

5.8.1.2.- ANALISIS ESTADISTICO APLICADO AL SISTEMA DE CATEGORIAS DE LA AGENDA.

Los datos obtenidos al descubrir el tipo de categorías en que queda dividida la agenda para la lección de lectura de los profesores expertos y principiantes de nuestra investigación se someten a un análisis estadístico.

Este análisis estadístico tiene como objetivo determinar en qué medida las categorías citadas anteriormente son más o menos importantes en la estructura de conocimiento del profesor, descubriendo el tipo de variabilidad que presentan.

Para ello se contabiliza el número de veces que aparece cada una de estas categorías en cada una de las entrevistas de agenda recogidas, hallando su media y desviación típica.

Sin embargo, no sólo nos interesa conocer la importancia de cada una de las categorías en la elaboración del plan para las lecciones de lectura en cada profesor, sino también comprobar en qué medida los profesores expertos son diferentes de los profesores principiantes con respecto a estas categorías.

Para descubrir las diferencias entre estos dos grupos de profesores se ha utilizado el test no paramétrico de Mam-Whittney.

El test fue elegido dado el caracter no paramétrico de las medidas, las diferencias de varianza encontradas en cada categoría, y el caracter independiente de las muestras.

Brevemente podemos decir que este test se basa en:

A partir de dos muestras aleatorias e independientes, contrastar la hipótesis nula Ho de que ambas muestras proceden de la misma población, contra

la hipótesis alternativa H_1 de que proceden de poblaciones distintas. Para ello:

- Se ordenan juntas ambas muestras.
- Se asigna un rango a cada uno de los valores.
- Se suman a continuación los rangos de cada una de las muestras por separado (T y T').
- Se calculan los valores U y U' según la fórmula:

$$U = n' \cdot n + \frac{n\ (n\ + 1)}{2} - T$$

$$U' = n' \cdot n + \frac{n'\ (n'\ + 1)}{2} - T'$$

donde n' y n son los tamaños de las muestras.

- Dado que en todos los casos n' y $n < 10$, se busca en las tablas de significación el valor U para $p < 0,05$ y $p < 0,01$.
- Si el menor de los valores de U y $U' \leqslant U_\alpha$ se rechaza la Ho.
  Si el menor de los valores de U y $U' > U_\alpha$ se acepta la Ho.

También nos interesa conocer las relaciones que se establecen entre estas categorías en la elaboración de

la agenda para las lecciones de lectura en los profesores expertos y principiantes. Para ello aplicamos el Coeficiente de Correlación Lineal de Pearson. Sin embargo, como veremos en la discusión de los resultados, aunque este coeficiente es aplicado a todas las categorías de la agenda, se comprueba que sólamente tiene una aplicación directa al analizar la relación que se establece entre dos de estas categorías.

Aunque nuestro enfoque sea esencialmente cualitativo, aceptamos la estrategia de triangulación y por lo tanto añadimos un análisis cuantitativo para definir en mayor grado el tipo de relación que se establece en la estructura de conocimento del profesor, es decir, utilizamos la triangulación como una forma de "complementar" los datos desde otras perspectivas de estudio (Greene, 1986).

5.8.1.3.- ANALISIS DE LOS ESQUEMAS DE ACCION QUE COMPONEN EL PLAN PARA LAS LECCIONES DE LECTURA.

Partimos de la idea de que la estructura de conocimiento del profesor se construye mediante una serie de esquemas de acción (Leinhardt y Greeno, 1986), que elaboran la competencia conceptual para la enseñanza de la lectura (Greeno, Riley y Gelman, 1984).

En nuestro propósito de estudio está determinar la composición de los esquemas de acción que construyen la estructura de conocimiento en la enseñanza de la lectura de los profesores expertos y principiantes que componen la muestra.

El análisis de los esquemas de acción lo haremos a dos niveles:

- Determinando el primer nivel de la jerarquía de los esquemas de acción donde se situan las metas generales o estructuras de actividad.

- Determinando el segundo nivel de la jerarquía de los esquemas de acción donde se desarrolla cada meta general en un conjunto de submetas y acciones.

Este forma de análisis de agenda está estrechamente relacionada con el análisis en

categorías expuesto anteriormente, siendo una forma más de analizar los datos para demostrar la compleja estructura de conocimiento del profesor para llevar a cabo una lección de lectura en el primer ciclo de E.G.B.

Además, este análisis de esquemas de acción será utilizado también en el estudio de la ejecución del plan en clase, ya que suponemos que la elaboración del plan y su ejecución se llevan a cabo mediante los mismos procesos (Hayes-Roth y Hayes-Roth 1979; Sacerdoty, 1977; Leinhardt y Greeno, 1986).

5.8.1.3.1.- SISTEMA DE METAS GENERALES O ESTRUCTURAS DE ACTIVIDAD.

Al asumir que existe un primer nivel jerárquico en la estructura de conocimiento del profesor, en donde se encuentran situadas las metas generales para ser llevadas a cabo en la lección de lectura, es necesario comenzar analizando el tipo y secuencia de estructuras de actividad que aparecen reflejadas en la agenda de

los profesores expertos y principiantes.

Este análisis se hará teniendo en cuenta estos dos aspectos:

- El número de estructuras de actividad que aparecen reflejadas en las entrevistas de agenda para cada profesor.

- La secuencia de estructuras de actividad y el orden de aparición de éstas, observando en qué medida la secuencia de estructuras de actividad se mantiene estable en las distintas agendas analizadas.

5.8.1.3.2.- SISTEMA DE SUBMETAS Y ACCIONES EN CADA ESTRUCTURA DE ACTIVIDAD.

Para realizar el análisis del segundo nivel de la estructura de los esquemas de acción para cada segmento de actividad en que se divide la lección de lectura, se utiliza la técnica de "plannig net". Con esta técnica se relaciona la competencia conceptual que posee el profesor acerca de la enseñanza de la

lectura y la forma en que prevé ejecutar el plan para la lección, expresándose el sistema de submetas y acciones para cada estructura de actividad.

Los "planning nets" obtenidos para cada estructura de actividad de cada entrevista de agenda, serán comparados con los "planning nets" obtenidos del análisis realizado durante la ejecución del plan. Con ello comprobaremos en qué medida el plan mental antes de comenzar la clase se mantiene constante a lo largo de la ejecución del plan, y si se modifica, podremos determinar los aspectos en que es modificado.

La técnica de "planning net" será explicada a continuación, en el apartado sobre el análisis de la ejecución del plan.

5.8.2.- ANALISIS DE LA EJECUCION DEL PLAN.

Para descubrir las características de la ejecución del plan de los profesores expertos y principiantes de la muestra, los datos que se han obtenido al

transcribir la observación de clase y la entrevista de estimulación del recuerdo, se analizan bajo los principios de la técnica de análisis de protocolos verbales que proponen Ericsson y Simon (1984). En esta técnica se insiste sobre la idea de que los datos obtenidos en las entrevistas de estimulación del recuerdo no pueden ser utilizados aisladamente, debido a las críticas que hemos citado en el apartado sobre la entrevista de estimulación del recuerdo.

Así, siguiendo la técnica propuesta por Ericsson y Simon (1984), llegamos a descubrir el proceso de resolución de problemas, utilizando conjuntamente la interpretación que da el propio sujeto de su actuación y la observación de la conducta del sujeto cuando resuelve el problema.

Esta técnica de análisis de protocolos, consiste en segmentar el protocolo verbal en declaraciones, y cada declaración codificarla según una serie de categorías referidas a la resolución de problemas. Nosotros segmentaremos la transcripción de la observación de clase utilizando primariamente las categorías referidas a las distintas estructuras de actividad, que son reflejo del primer nivel de la

jerarquía de la estructura de conocimiento del profesor para la lección de lectura. Una vez realizada la división de la lección en distintas estructuras de actividad, se lleva a cabo una segunda categorización referida al sistema de submetas y acciones para alcanzar la meta general de cada estructura de actividad.

De esta división de la clase en distintas categorías reflejo de los dos niveles jerárquicos de la estructura de conocimiento del profesor, se obtiene un "guión de la lección", en donde se aprecia el procedimiento seguido para llevar a cabo la lección de lectura.

Este guión de la lección es un paso previo para poder elaborar los "planning net" de cada una de las estructuras de actividad en que se divide la lección de lectura, donde se reflejan las relaciones existentes entre la competencia conceptual para la enseñanza y los procesos de planificación para llevar a cabo la lección en clase (Greeno, Riley y Gelman, 1984; VanLehn y Brown, 1980).

En los "planning nets" se observan los esquemas de acción que constituyen la estructura de conocimiento

del profesor para la enseñanza de la lectura, y los esquemas de información que permiten la continua revisión del plan para adecuarlo al contexto donde se aplica.

5.8.2.1.- ANALISIS DE LAS ESTRUCTURAS DE ACTIVIDAD DURANTE LA EJECUCION DEL PLAN.

Para el análisis de las estructuras de actividad de las lecciones de lectura en el primer ciclo de E.G.B., partimos de una serie de categorías que reflejan el tipo de actividades más comunes que se realizan habitualmente en las lecciones de lectura, y que la dividen en una secuencia de actividades correcta. En el capítulo Nº 4, hemos señalado las características esenciales de cada una de estas categorías.

Sin embargo, en el transcurso de la división de las lecciones de lectura en distintas estructuras de actividad, descubrimos "trozos" de la lección que

quedaban sin categorizar, pues no se incluían en ninguna de las estructuras de actividad conocidas. Estos "trozos" de la lección de lectura presentaban las características propias de una estructura de actividad: mantenían una cierta unidad, se llevaba a cabo una sucesión de acciones lógica para alcanzar un objetivo común, el profesor y los alumnos representaban papeles bien definidos, etc (Stodolsky, 1983; Doyle, 1986).

Al no ser identificados con ninguna de las estructuras de actividad conocidas, estos "trozos" de lección se categorizaron bajo distintos nombres. Los nombres seleccionados intentan ser representativos de los hechos que se observan en ese "trozo" de la lección.

Así, la lección de lectura se pudo categorizar completamente, para poder descubrir la estrategia de actuación de los profesores seleccionados.

Las estructuras de actividad que se incluyen con posterioridad al análisis no presentan una frecuencia de aparición muy elevada y generalmente aparecen asociadas a algún profesor de la muestra, siendo difícil encontrarlas en varios profesores.

Pasamos a continuación a indicar las categorías utilizadas para segmentar las clases de lectura:

- Exploración y Repaso:

Para nosotros esta categoría de análisis se refiere a los momentos de clase en los que el profesor activa el bagaje de conocimientos que los niños poseen acerca de lo que se les enseña. En ella se realiza un repaso de los aspectos que se vieron los días anteriores sobre el tema que se va a explicar a continuación (Blanton, Moorman y Wood, 1986; Cunningham y Cunningham, 1987).

En esta estructura de actividad el profesor descubre nivel de conocimientos que los alumnos tienen acerca del tema que enseñan, y les ayuda a conectar con la nueva información que se presentará a continuación (Fry, 1987).

En esta fase el profesor comienza a crear el esquema de información que le servirá para elaborar una enseñanza más adecuada a las exigencias del contexto donde se aplica (Leinhardt y Greeno, 1986; Leinhardt, 1989).

- Presentación:

Con esta estructura de actividad se hace referencia a los momentos de clase en que el profesor, utilizando un lenguaje adecuado al nivel de sus alumnos, hace lo más explícita posible la habilidad o concepto que va a presentar (Roehler y Duffy, 1986; Pearson, 1985).

- Presentación Participativa:

Lo que se pretende con esta estructura de actividad es un incremento del nivel de conocimiento metacognitivo de las estrategias lectoras y un avance hacia la propia regulación del aprendizaje, que se consigue mediante la toma de consciencia por parte de los niños de las ventajas e inconvenientes de la utilización de las habilidades lectoras (Paris, Wixson y Palinscar, 1987; Raphael, 1984).

Entran dentro de esta estructura de actividad todos los procedimientos y estrategias instruccionales basados en la relación entre pregunta-respuesta, y modelamiento de la respuesta (Raphael, 1984, 1986;

Pearson y Gallagher, 1983).

- Práctica Guiada.

Una vez que la habilidad ha sido explicada y modelada los alumnos están preparados para la práctica (Pearson, 1985: Pearson y Gallagher, 1985: Rupley y Blarir, 1987).

Los alumnos practican sobre un tema en el que ya han recibido la instrucción necesaria. El profesor proporciona algo más que un feed-back reducido o que un simple "bien" o "mal", dando una información sustancial acerca de porqué algo es corecto o incorrecto.

- Practica Independiente y Aplicación:

La forma más corriente de trabajo independiente es la que realizan los niños cuando están sentados en sus sitios trabajando individualmente. Es especialmente útil cuando se ha realizado previamente los ejercicios de forma colectiva mediante una práctica guiada, en la que se han hecho explícitas las estrategias que se siguen para conseguir una correcta

realización de los ejercicios (Blanton, Moorman y Wood, 1986).

Esta es una estructura de actividad en la que se aplican las habilidades aprendidas a distintos materiales o a distintos contextos con la realización de distintas actividades o ejercicios.

Para conseguir una buena práctica independiente los niños deben de estar informados correctamente de lo que se les exige que realicen individualmente.

Generalmente los profesores expertos dan las Indicaciones para el Trabajo Independiente, antes de que los niños se dispongan a trabajar individualmente. Estas indicaciones deben ser claras y nada ambigüas para que los niños alcancen un trabajo independiente correcto.

Sin embargo, los profesores principiantes no suelen conseguir dar las indicaciones completas para que los niños trabajen individualmente a lo largo de la estructura de actividad "Practica Independiente". Por tanto, tienen que interrumpir constantemente la práctica independiente que realiza el niño, con esta nueva estructura de actividad que denominamos

"Indicaciones para Trabajo Independiente".

- Transición:

Son los momentos que se dedican para pasar de una actividad a otra. Las transiciones deben de durar el menor tiempo posible para poder dedicarse plenamente a las actividades instructivas (Gaskins, 1988).

Las transiciones más comunes observadas en las clases de lectura son las siguientes: "callar para empezar la explicación", "repartir el material", "recoger el material", "dar indicaciones para el trabajo independiente", "salir al recreo".

- Lectura de Comprensiva de Textos:

Esta estructura de actividad es realizada por el profesor y los alumnos facilitando la comprensión pues ayuda a leer en frases y no en unidades independientes o palabras. Algunas veces el profesor lee en voz alta mientras toda la clase va leyendo en sus libros, marcando el profesor el ritmo de lectura. Otras veces el profesor lee sin que los niños tengan un apoyo en donde ir leyendo, requiriendo procesos de atención y

recuerdo bastante elevados.

- Comunicación Oral:

Esta estructura de actividad es una de las encontradas en el transcurso del análisis de las lecciones de lectura, la cual es añadida al proceso de categorización.

Es encontrada sólamente en los profesores principiantes de la muestra, y está dedicada a fomentar el intercambio verbal entre el profesor y los alumnos. Las sillas se colocan haciendo un corro y se establece un proceso de preguntas-respuestas para fomentar los hábitos sociales en los niños y favorecer una comunicación oral correcta.

- Tranquilización de Inquietudes:

Otra de las estructuras de actividad que añadimos al análisis en categorías para dividir la actuación del profesor en la lección de lectura, es la estructura de actividad "Tranquilización de Inquietudes".

Hemos llamado así a los momentos de clase en que

el profesor intenta resolver los problemas, ya sean personales o intelectuales, antes de comenzar con la explicación del tema nuevo. Una vez tranquilizados y resueltas todas las dudas, los alumnos están preparados para atender a la explicación del profesor.

La transcripción de la observación es segmentada utilizando estas estructuras de actividad. De esta transcripción también se obtiene la secuencia de estructuras de actividad que aparece en cada día de clase observado, y el tiempo que es dedicado a cada estructura de actividad.

A partir de estos resultados los datos son analizados teniendo en cuenta:

- La frecuencia de aparición de las distintas estructuras de actividad a lo largo de los días observados de cada profesor: indicándonos la constancia de las estructuras de actividad en la estrategia de actuación personal de cada profesor. De la frecuencia de aparición hallamos la media y la desviación típica, para descubrir en qué medida las estructuras de actividad permanecen estables en la estructura de conocimiento del profesor, o son

cambiantes.

- El tiempo dedicado a cada estructura de actividad: hallando la media de tiempo dedicado a cada estructura de actividad y su desviación típica. Con este análisis se descubre en qué medida el profesor mantiene una forma constante de dividir la lección de lectura respecto al tiempo que asigna a cada estructura de actividad.

- La secuencia de estructuras de actividad: descubriendo el orden lógico de aparición de cada estructura de actividad y la constancia o inconstancia de esta secuencia a lo largo de los días observados en cada profesor.

El comprobar el tiempo dedicado a cada estructura de actividad, la frecuencia de aparición, y la secuencia de estructuras de actividad en cada una de las lecciones de lectura seleccionadas de cada profesor, nos proporciona información acerca del primer nivel de la jerarquía de la estructura de conocimiento de los profesores expertos y principiantes, donde se encuentra establecido el sistema de metas generales para llevar a cabo las

lecciones de lectura.

5.8.2.2.- ELABORACION DE LOS GUIONES DE LA LECCION.

Para llegar al análisis de la competencia procedimental del profesor reflejada mediante "planning nets", realizamos un análisis intermedio, en donde se descubre el guión de la estrategia de actuación para cada una de las lecciones de lectura seleccionadas.

En este análisis utilizamos los datos de las transcripciones de clase en donde se reflejan, una por una, las acciones realizadas en cada una de las lecciones de lectura. También utilizamos las entrevistas de estimulación del recuerdo para identificar las metas que llevan al profesor a realizar los distintos tipos de acciones en clase. Estos dos tipos de datos son utilizados finalmente para categorizar en submetas y acciones los elementos que se descubren en cada estructura de actividad.

Cada segmento de acción o estructura de actividad contiene una serie de metas que para ser alcanzadas deben de haberse realizado otra serie de metas previas, creándose una cadena continuada de metas hasta alcanzar la meta general. Es el procedimiento de "cuando se haya alcanzado A entonces comenzar con B", o en una situación más compleja "la información generada al hacer A es la información que se necesita para realizar B" (Sacerdoty, 1977).

Así, para cada estructura de actividad se identifican la méta básica y la serie de submetas en que se subdivide esta meta básica. Además, para cada submeta se identifican las acciones desarrolladas para alcanzarla, anotando las "funciones" que esas acciones cumplen y los "resultados" que producen (Leinhardt, 1983b; Leinhardt y Greeno, 1986).

Para Leinhardt (1983b) "la función es la consecuencia de la acción" (p. 10), y " el resultado es el efecto que producen esas acciones que algunas veces es de interés, pues proporciona información para realizar la siguiente meta o submeta" (p. 10-11).

En la figura Nº 30, aparece un extracto de un guión de clase de un profesor experto para una de las

5.3 Submeta : Escribir las combinaciones silábicas indirectas de la letra "l" a partir de lo visto.

P. ahora vamos a hacer lo mismo que hemos hecho anteriormente

5.3.1 Submeta: Construir la sílaba "al" dividiéndola en letras.

P. si primero va la "a", decir "a"

Ns. aaaaaa

P. y luego la "ll", "alll"

Ns. alll

Funcion: Estimular la reflexión sobre la composición de la sílaba indirecta.

Resultado: Se divide la sílaba "al" en letras "l" y "a".

Figura N. 30: Extracto de "Guión de la Lección" del profesor experto Pablo (22-9-87).

lecciones de lectura observadas.

Para una mayor profundización en esta estrategia de análisis, se pueden encontrar todos los guiones de clase obtenidos en los apéndices A, B, C, y D; cada uno de estos apéndices recoge el análisis realizado de las lecciones de lectura seleccionadas en los cuatro profesores que componen la muestra.

5.8.2.3.- ELABORACION DE "PLANNING NETS".

Una vez obtenidos estos guiones de clase utilizamos la técnica de "planning net" (VanLehn y Brown, 1980) para proporcionar una conexión explícita entre el conocimiento que el profesor tiene acerca de cómo enseñar lectura y su estrategia de actuación. En ellos se expresa la relación que se establece entre los tres componentes de la competencia para la enseñanza: competencia conceptual, procedimental y contextual (Greeno, Riley y Gelman, 1984).

Los "planning nets" representan sistemas de acciones y metas que son generadas por la estructura de conocimiento del profesor. Las unidades de acción de un "planning net" son versiones específicas de los "esquemas de acción" que constituyen la competencia conceptual del profesor acerca de la enseñanza. Los procedimientos heurísticos de planificación, base de la competencia procedimental para la enseñanza, proporcionan reglas para seleccionar esquemas de acción teniendo en cuenta sus consecuencias, y establecen nuevas metas a partir de las condiciones

requisito del esquema que ha sido seleccionado.

Las conexiones entre las metas y las acciones en la red se corresponden con las relaciones almacenadas en el esquema de acción. Estas relaciones incluyen las consecuencias de la acción y las condiciones requisito para llevar a cabo cada acción.

La estructura de los esquemas de acción fue establecida por Sacerdoty (1977), incluyendo en cada esquema de acción las consecuencias y las condiciones requisito que permiten que la planificación ocurra. Este proceso planificativo se realiza esencialmente a través de un análisis de medios-fines (Newell y Simon, 1972). La planificación comienza con la presentación de una meta principal, entonces el planificador busca en la serie de esquemas de acción conocidos y almacenados en su memoria, seleccionando un esquema que tenga consecuencias parecidas a la meta que se pretende alcanzar. Una vez seleccionado, es incluido en el plan, examinándose sus condiciones requisito.

Las condiciones requisito pueden ser de tres tipos: condiciones prerrequisito, que han de ser satisfechas antes de que la acción sea ejecutada; condiciones correquisito, que han de ser satisfechas

durante la ejecución de la acción; y condiciones postrequisito, que han de ser satisfechas para completar la acción (Sacerdoty, 1977; Greeno, Riley y Gelman, 1984; Leinhardt y Greeno, 1986).

Cada condición requisito del esquema que el planificador ha seleccionado, debe ser examinada para comprobar si las condiciones son satisfechas en el escenario donde se produce el problema, activando los "esquemas de información". El planificador relaciona la información acerca de las características del escenario con las condiciones requeridas para llevar a cabo el esquema de acción, elaborando la competencia contextual para la enseñanza (Greeno, Riley y Gelman, 1984).

Así, el conocimiento de los esquemas de acción y los procedimientos heurísticos de planificación deben de ser combinados con el conocimiento acerca del escenario donde se produce la tarea a realizar, para poder derivar un procedimiento que ajuste la realización de la tarea a las características del ambiente donde se produce. Este proceso se realiza a través de esquemas de información que se construyen durante la ejecución de la enseñanza (Leinhardt y

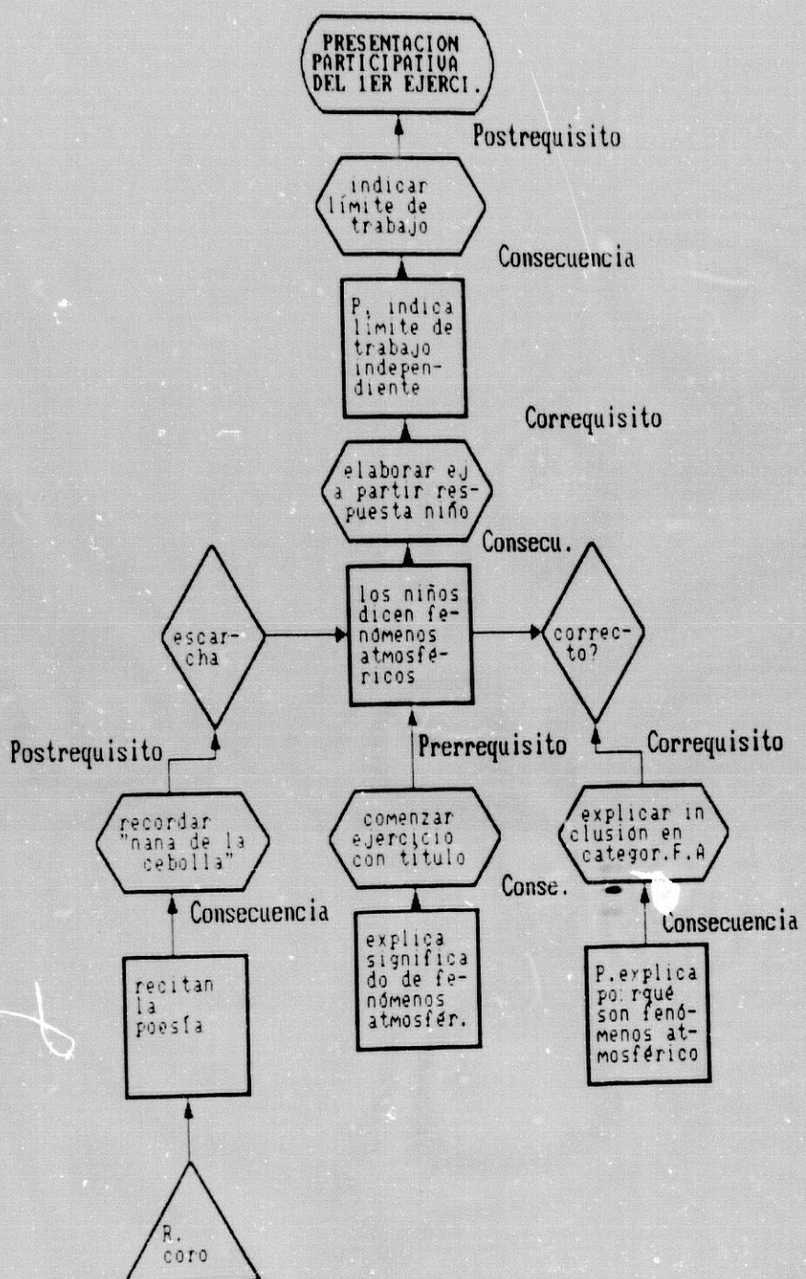


Figura N.31: "Planning net" para la estructura de actividad "Presentación Participativa" (Emilio, 2-11-87).

Greeno, 1986).

En la figura Nº 31, aparece un "planning net" para la estructura de actividad "Presentación Participativa" de uno de los profesores expertos de nuestra investigación, donde se combinan los elementos de las actividades que son observables con las metas que no lo son.

El diagrama hace explícitos los componentes de los esquemas de acción y las relaciones de planificación que se establecen entre ellos. Los componentes del "planning net" incluyen: unidades de acción, mostradas en rectángulos; metas, mostradas en hexágonos; y elementos para comprobar la comprensión, mostradas en forma de diamantes. Las relaciones entre las acciones y las metas son establecidas como condiciones prerrequisito, correquisito, postrequisito, y consecuencias.

El "planning net" también muestra la estructura jerárquica del procedimiento, haciendo explícita la hipótesis acerca de la composición jerárquica de la estructura de conocimiento para la la enseñanza. En esta estructura de conocimiento para la enseñanza se establece una estructura a nivel general que recoge el

sistema de metas generales, y un segundo nivel de la jerarquía donde se van estableciendo las submetas y acciones para alcanzar las metas generales.

En los apéndices A, B, C, y D, se encuentran recogidos todos los "planning nets" elaborados para cada una de las estructuras de actividad en que quedan divididas las lecciones de lectura observadas en cada uno de los cuatro profesores de componen la muestra. Para una mayor profundización en esta técnica recomendamos la revisión de estos apéndices.

5.8.3.- ANALISIS DE LAS RELACIONES EXISTENTES ENTRE EL PLAN MENTAL DE LA LECCION DE LECTURA Y LA EJECUCION DEL PLAN EN CLASE.

Para descubrir las relaciones existentes entre la elaboración del plan y la ejecución del plan para las lecciones de lectura debemos de plantear el análisis al nivel de metas generales o estructuras de

actividad, ya que los "planning nets" obtenidos de las entrevistas de agenda son muy reducidos.

Esto nos impide poder comparar el modelo de ejecución en un segundo nivel de análisis y descubrir en qué medida los esquemas de acción previstos realizar en clase durante la elaboración de la agenda, se mantienen constantes en el transcurso de la ejecución del plan.

Por tanto, los datos obtenidos acerca de la secuencia de estructuras de actividad en el transcurso de la lección de lectura serán comparados con la secuencia de estructuras de actividad que estaba prevista realizar en el plan o agenda para la lección antes de comenzar la clase.

Con estos datos comprobaremos en qué medida la estructura de conocimiento del profesor reflejada a este nivel de estructuras de actividad o armazón general de clase, se mantiene constante o es modificado durante la ejecución del plan.

CAPITULO SEIS

ESTUDIOS DE CASO

CAPITULO SEIS: ESTUDIOS DE CASO.

6.1.- Profesor experto: Emilio.

6.1.1.- Características de la agenda para las lecciones de lectura de Emilio.

6.1.2.- Ejecución del plan para las lecciones de lectura de Emilio.

6.1.3.- Relaciones entre la elaboración del plan y la ejecución del plan para las lecciones de lectura de Emilio.

6.2.- Profesor experto: Pablo.

6.2.1.- Características de la agenda para las lecciones de lectura de Pablo.

6.2.2.- Ejecución del plan para las lecciones de lectura de Pablo.

6.2.3.- Relaciones entre la elaboración del plan y la ejecución del plan para las lecciones de lectura de Pablo.

6.3.- Profesor principiante: Manuel.

6.3.1.- Características de la agenda para las lecciones de lectura de Manuel.

6.3.2.- Ejecución del plan para las lecciones de lectura de Manuel.

6.3.3.- Relaciones entre la elaboración del plan y la ejecución del plan para las lecciones de lectura de Manuel

6.4.- Profesora principiante: Rosana.

6.4.1.- Caracterísiticas de la agenda para las lecciones de lectura de Rosana.

6.4.2.- Ejecución del plan para la lección de lectura de Rosana.

6.4.3.- Relaciones entre la elaboración del plan y la ejecución del plan para las lecciones de lectura de Rosana.

CAPITULO Nº 6:

ESTUDIOS DE CASO.

6.1.- PROFESOR EXPERTO: EMILIO.

Emilio es un profesor con 24 años de experiencia en la enseñanza, y con una gran dedicación a su profesión. Es una persona muy solicitada en los ambitos de enseñanza, siendo un gran entendido en la materia. Ha participado en cursos de formación de profesores, exponiendo su método de trabajo en la enseñanza de la lectura.

Utiliza el método global, pues lo considera acorde con la organización mental del niño. Parte de la base de que el aprendizaje de la lectura se aprende naturalmente y globalmente, aunque tenga una primera fase mecánica.

Considera que lo más importante para utilizar un método u otro de enseñanza de la lectura es estar

totalmente convencido de él. Piensa que hay que reflexionar acerca del método que se utiliza. Si no es así, considera que es preferible utilizar cualquier manual que le indique el camino.

Para Emilio los objetivos de la enseñanza de la lectura son adquirir el mecanismo lector y progresar en comprensión. Estos dos objetivos son propuestos en la reunión de ciclo, que se planifica de una forma democrática.

La sociedad marca su actuación, además siente la responsabilidad de enseñar a leer "cómo sea". Ante este sentimiento utiliza los métodos "más sútiles", para que el niño, sin sentirse obligado, aprenda correctamente a leer y se interese por este aprendizaje.

Los estímulos que utiliza para enseñar a leer son: hacerles ver la necesidad imperiosa de este aprendizaje, utilizar la enseñanza de la lectura como un premio más que como una obligación, valorar mucho el éxito en los progresos que realizan los niños, y dejar a un lado las críticas negativas.

Los materiales que utiliza para el aprendizaje de

la lectura son: los ejercicios en la pizarra, la lectura de libros de la biblioteca, las creaciones propias de los niños, etc. No le gusta utilizar cartillas, pero considera que en algunos momentos son utiles, especialmente con alumnos que no progresan adecuadamente mediante el método global.

En la actualidad trabaja en un colegio público de Granada, impartiendo clases en 2º de E.G.B.

6.1.1.- CARACTERISTICAS DE LA AGENDA PARA LAS LECCIONES DE LECTURA DE EMILIO.

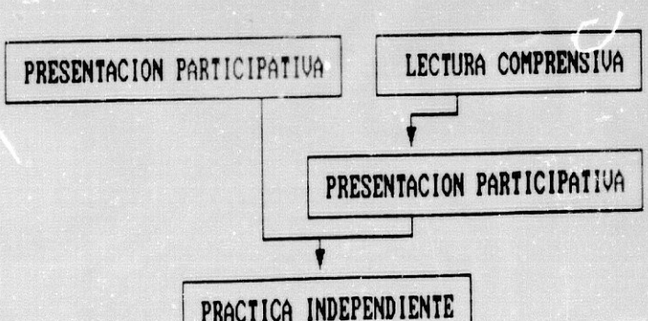
Las entrevistas de agenda de las clases del profesor experto Emilio, han sido comentadas una por una y recogidas en el apéndice A. En este apéndice se puede encontrar el procedimiento y las características de las entrevistas de agenda de los cinco días de clase seleccionados de este profesor para nuestro estudio.

Sin embargo, a continuación pasamos a indicar los

elementos fundamentales que caracterizan las agendas de la lección de lectura de este profesor experto.

Emilio parece seguir una línea de actuación constante, ya que en la mayoría de los días analizados la sucesión de estructuras de actividad que se reflejan en la agenda tienen la misma secuencia, con la única variación de que el tipo de ejercicio o tema a tratar es diferente.

La secuencia básica de estructuras de actividad reflejadas en las entrevistas de agenda analizadas consiste en:



Esta sucesión de estructuras de actividad sigue el principio básico de comenzar con actividades en las que se actúa conjuntamente, para ir modelando la respuesta correcta de los niños y avanzar en los procesos metacognitivos de la adquisición lectora. Luego deja que los niños practiquen por su cuenta lo que acaban de aprender.

Las entrevistas de agenda de Emilio reflejan planes ricos y bien elaborados. La riqueza del plan viene determinada por la variedad de categorías que encontramos en su análisis. La correcta elaboración del plan supone que las distintas categorías se suceden con un cierto orden, apreciándose algunas conexiones entre ellas.

La categoría a la que se hace más referencia en el total de entrevistas analizadas es la categoría "Acciones Instruccionales". Esta categoría supone que el profesor construye su estructura de conocimiento acerca de lo que es la enseñanza de la lectura a partir de una serie de movimientos instruccionales referidos a su actuación en clase, como por ejemplo el comentario siguiente donde se aprecian dos acciones instruccionales:

"buscar palabras escritas con "h" para clasificarlas o encerrarlas de alguna manera"

(Emilio. Entrevista de Agenda. Apéndice. A.1).

Emilio pasa de una acción instuccional a otra estableciendo una conexión lógica entre ellas. que nos refleja el tipo de conexiones que se etablecen en los esquemas de acción que construyen su estructura de conocimiento.

Esta sucesión lógica de actividades se hace partiendo de actividades en las que recae toda la responsabilidad en el profesor, como por ejemplo presentación, para ir cediendo responsabilidad a los niños mediante una práctica guiada. hasta la práctica independiente por parte de los alumnos.

Sus planes parecen elaborarse teniendo en cuenta que, además de los movimientos instruccinales que él realizará en clase, los alumnos deben seguirle participando activamente. Así encontramos la categoría "Acciones de los Estudiantes". referida al tipo de acciones que realizarán los alumnos. aunque con una frecuencia más baja que la frecuencia con que aparece la categoría "Acción Instruccional".

Emilio no sólo piensa el tipo de actuación que él realizará, sino que también considera la actuación de los niños como un aspecto paralelo a su actuación. En su mente el plan de actuación para el profesor y el plan de actuación para los alumnos, en algunos casos se corresponden, y actúan de forma paralela, como se observa en el siguiente comentario:

"...entonces, poner una palabra en singular y que ellos la pongan en plural"

(Emilio, Entrevista de Agenda, Apéndice A.2).

Los esquemas de acción de la estructura de conocimiento del profesor que construyen su competencia conceptual para la enseñanza de la lectura, se reflejan en este tipo de categorías. Sin embargo, en los planes de Emilio también se observa la necesidad de ir elaborando la base de lo que serán los esquemas de información durante la ejecución de ese plan en la enseñanza interactiva.

Emilio suele hacer referencia a la categoría "Comprobación de la Comprensión", la cual significa que prevé realizar a lo largo de la ejecucion del plan algún tipo de comprobación que le indique si el plan avanza correctamente o necesita modificaciones. Esta

categoría hace referencia al esquema de información que controlará la sucesión de los esquemas de acción, como por ejemplo el comentario:

"qué significan las palabras....,¿las conocen?.... entonces, las palabras que no sepan explicarlas"

(Emilio, Entrevista de Agenda, Apéndice A.5).

En sus agendas también comprobamos que Emilio hace referencia muy a menudo al tipo de materia a enseñar, haciendo en algunos casos referencia al tipo de materia que se enseñó los días anteriores. Esto supone que Emilio establece siempre que puede conexiones con el conocimiento que los niños tienen almacenado en sus memorias, principio base de toda la teoría de esquemas que fundamenta el proceso de aprendizaje, como se observa en el siguiente comentario:

"y luego, de su recuerdo también, que el niño se saque de él mismo su experiencia sobre el tema del otoño; también hablar de conceptos como el calor....., en fin, cualquier cosa que se nos ocurra que ya hemos visto".

(Emilio, Entrevista de Agenda, Apéndice A.3).

Emilio tiene en cuenta en la elaboración del plan para la lección de lectura las dificultades en comprensión que presentará el tema que va a ser explicado. Por lo tanto, al tener en cuenta la materia que va a enseñar, considera también los puntos problemáticos que presenta, preparando de antemano el tipo de explicación que realizará, como se observa en el siguiente comentario:

> "que les quede claro que.....el género es algo especial de la palabra, pero no del ser auténtico, sino de la palabra que lo representa...."
>
> (Emilio, Entrevista de Agenda, Apéndice A.5).

Las limitaciones instruccionales también entran a formar parte en la elaboración del plan para la lección de lectura en las clases de Emilio. Considera de antemano que el tiempo que dispone para llevar a cabo la lección limitará su actuación, y que el cansancio de los niños será otro de los aspectos que pondrá límite a su actuación.

> "yo preparo la tira, y depende del grado de atención, del cansancio de los niños, y del tiempo, pero todos el mismo día, ¡no! ¡pobres

hijos!".

(Emilio, Entrevista de Agenda, Apéndice A.5).

Emilio sitúa en algunos casos la explicación de su plan de actuación para la lección de lectura dentro de lo que va a ser su actuación general. Hace referencias a la "Planificación General" e incluye el plan de una lección como un objetivo más dentro de los objetivos generales de planificación. Su estructura mental se compone de objetivos generales y de objetivos específicos para cada día de clase.

Finalmente hay que decir que la estructura de los esquemas de acción que se reflejan en el plan para la lección de lectura, es poco profunda debido a que la respuesta dada en la entrevista de agenda es muy reducida. Esto hace difícil entrever el sistema de acciones y metas que prevé realizar para llevar a cabo cada estructura de actividad.

Los esquemas de acción que sustentan la estructura de conocimiento de Emilio para la enseñanza de la lectura y que se reflejan en las entrevistas de agenda, se construyen fundamentalmente basándose en

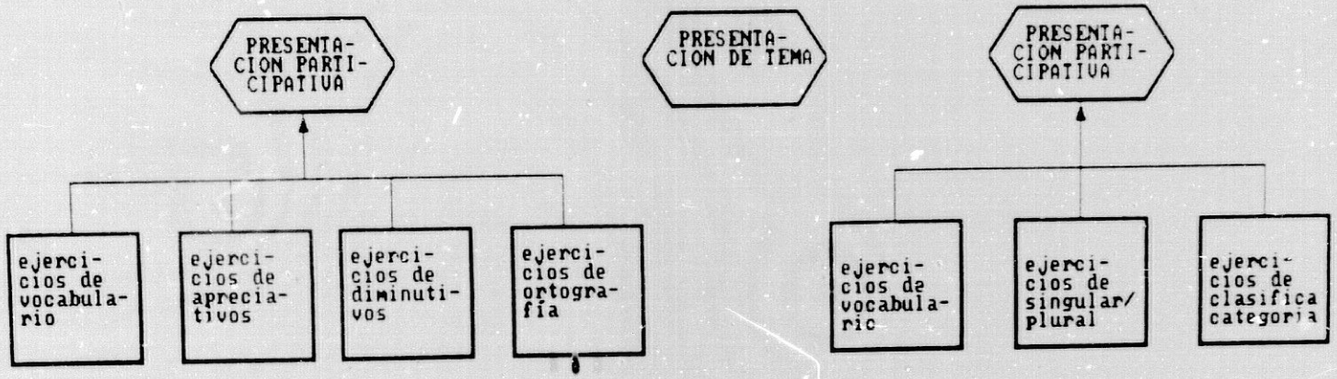


Figura N. 32: "Planning net" para la agenda de la lección de lectura (Emilio, 2-2-88).

el establecimiento de la metas generales para cada estructura de actividad, a la que asocia el tipo de acción fundamental para llevar a cabo esa meta. En el gráfico Nº 32, aparece un "planning net" donde podemos observar esta construcción.

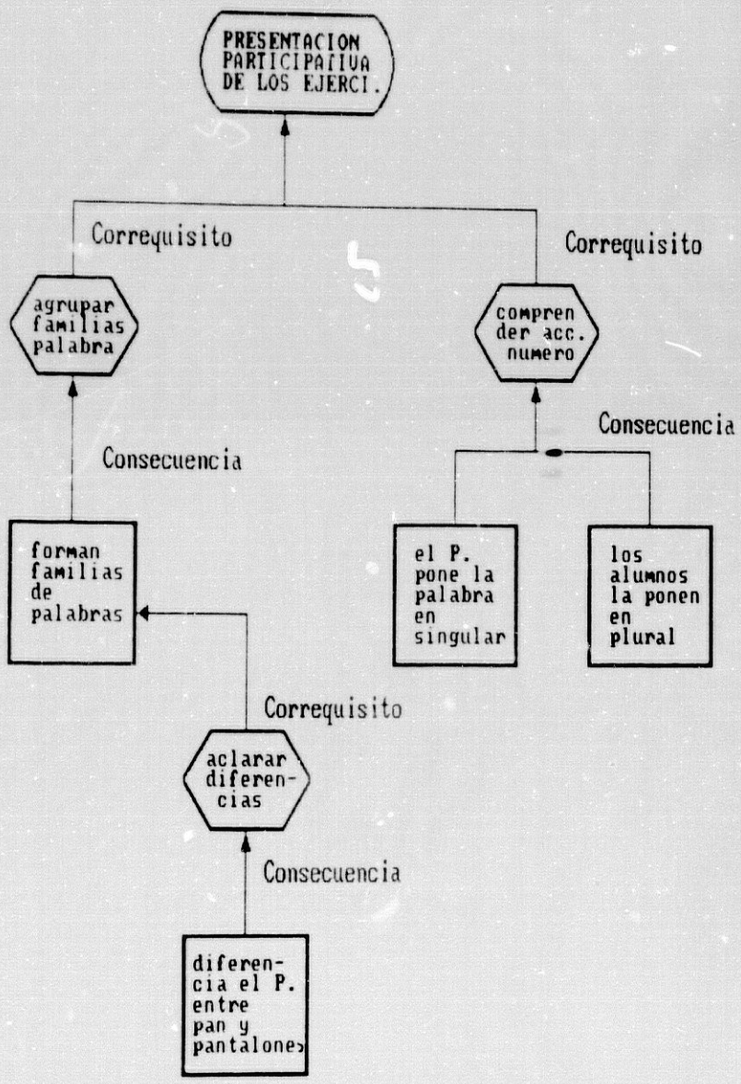


Figura N. 33: "Planning net" para la agenda de la lección, (Emilio, 30-9-87).

Sin embargo, también hemos encontrado entrevistas de agenda de las clases de Emilio donde se reflejan esquemas de acción más completos. En ellos encontramos condiciones prerrequisito, correquisito y postrequisito para alcanzar las distintas estructuras de actividad de la lección de lectura. En la figura Nº 33, podemos comprobar cómo Emilio elabora el plan para la lección de lectura utilizando esquemas de acción que se construyen mediante una sucesión jerárquica de metas y acciones.

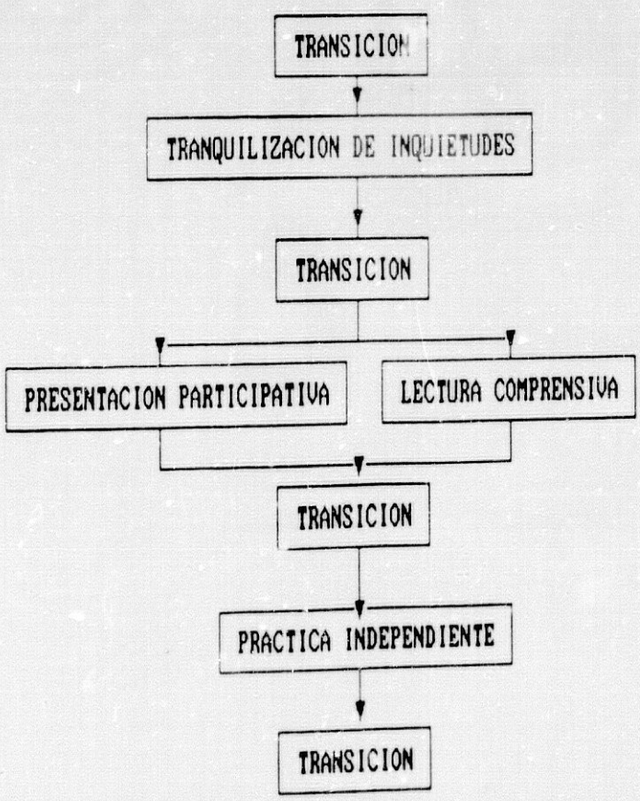
6.1.2.- EJECUCION DEL PLAN DE LAS LECCIONES DE LECTURA DE EMILIO.

Los comentarios acerca de la ejecución del plan para cada una de las clases analizadas del profesor experto Emilio, también están recogidas en el apéndice A, junto con los comentarios a las entrevistas de agenda de Emilio. En ellas se puede encontrar con más detalle el tipo de estrategia que sigue para la ejecución del plan en cada uno de los días

seleccionados de este profesor (Apéndices A.1, A.2, A.3, A.4, A.5).

Sin embargo, a continuación pasamos a exponer una serie de elementos fundamentales que caracterizan la forma de llevar a cabo la lección de lectura de este profesor experto.

Podemos decir que Emilio actúa basándose en una estructura general que se mantiene a lo largo de todos los días observados. Aunque en la elaboración del plan esta estructura no es tan constante, en la ejecución del plan o transcurso de la lección de lectura, se suceden una serie de estructuras de actividad o metas generales de actuación en un orden determinado y fijo, como se observa en la siguiente figura:



Se comienza con una "Transición" para controlar la atención de los niños e iniciar las actividades instructivas de ese día. Una vez realizada esta transición en algunos casos se realiza la estructura de actividad "Tranquilización de Inquietudes", como un paso más para controlar que los niños presten toda la atención posible a lo que a continuación se va a presentar. Emilio comenta lo que se va a hacer ese día en clase y explica las dudas que los niños traen esa mañana. Con esta estructura de actividad se reduce la carga cognitiva que supone no saber la sucesión de actividades que se van a llevar a cabo y lo que se va a exigir de ellos, siendo un primer paso para que el niño estructure su tiempo y vaya haciéndose responsable de su aprendizaje.

A continuación se pasa a la estructura de actividad "Presentación Participativa" de los ejercicios que se van a realizar ese día o del tema que va a ser explicado. En algunos casos ocurre primero una "Lectura Comprensiva", y a continuación se pasa a la presentación participativa de los ejercicios, que en la mayoría de los casos están basados en la lectura que se acaba de leer.

Los ejercicios son presentados estimulando la participación de los niños, en las que se establece un proceso de pregunta respuesta y un proceso de modelamiento de la respuesta correcta para alcanzar la correcta comprensión del ejercicio por parte de los niños.

Una vez presentados los ejericicos mediante un proceso de modelamiento, el niño está en condiciones de realizar el ejercicio de forma individual.

Se pasa a una "Transición" en la que se reparte el material de trabajo y a continuación se comienza la estructura de actividad "Practica Indpendiente" en la que el niño pone en práctica lo que ha aprendido durante la presentación del ejercicio.

Esta serie de estructuras de actividad suelen aparecer todos los días de clase observados, sin embargo las estructuras de actividad más constantes son la presentación participativa de los ejercicios y la práctica independiente sobre los ejercicios.

El tiempo dedicado a cada estructura de actividad también suele permanecer constante a lo largo de los días observados, siendo las estructuras de actividad a las que dedica más tiempo a lo largo de los días

observados, la "práctica independiente" y la "presentación participativa".

Estas características referidas al tiempo, secuencia, y frecuencia de cada estructura de actividad a lo largo de los días observados, nos hablan de las características esenciales de la estructura general o primer eslabón que construye la mente de Emilio para la enseñanza de la lectura. A este nivel de la estructura de conocimiento de Emilio se encuentran situadas las metas generales o estructuras de actividad en que se divide la clase.

Sin embargo, consideramos otro nivel más profundo de la estructura de conocimiento del profesor, donde se expresa la composición de los esquemas de acción que sustentan cada estructura de actividad.

Estos esquemas de acción son en algunos casos muy sencillos, manteniendo una estructura muy constante. Las "Transiciones" se construyen con este tipo de esquemas de acción. Por ejemplo, para la transición utilizada para controlar el orden y atención de los niños y comenzar la explicación o presentación de la lección, se utiliza el esquema de acción siguiente:

acción: manda callar, da palmas.
consecuncia: los niños se callan.
postrequisito: los niños atienden.

Sin embargo, existen otras estructuras de actividad que se construyen a través de esquemas de acción mucho más complejos, especialmente en las estructuras de actividad "presentación participativa de los ejercicios" y en la "lectura comprensiva de textos".

Los esquemas de acción observados para la estructura de actividad "presentación participativa" presentan una serie de características comunes en los cinco días analizados.

Generalmente a lo largo de una lección de lectura Emilio presenta participativamente dos ejercicios. El primero presenta un esquema de acción mucho más amplio que el segundo, como se aprecia al comparar las figuras Nº 34 y Nº 35, los cuales representan los planning nets de la presentación participativa de los dos ejercicios realizados en la lección de lectura del día 23-9-87 de la clase de Emilio.

Esta diferencia en la amplitud de los esquemas de

Figura N. 34: "Planning net" para la estructura de actividad "Presentación Participativa del Primer Ejercicio" (Emilio, 23-9-07).

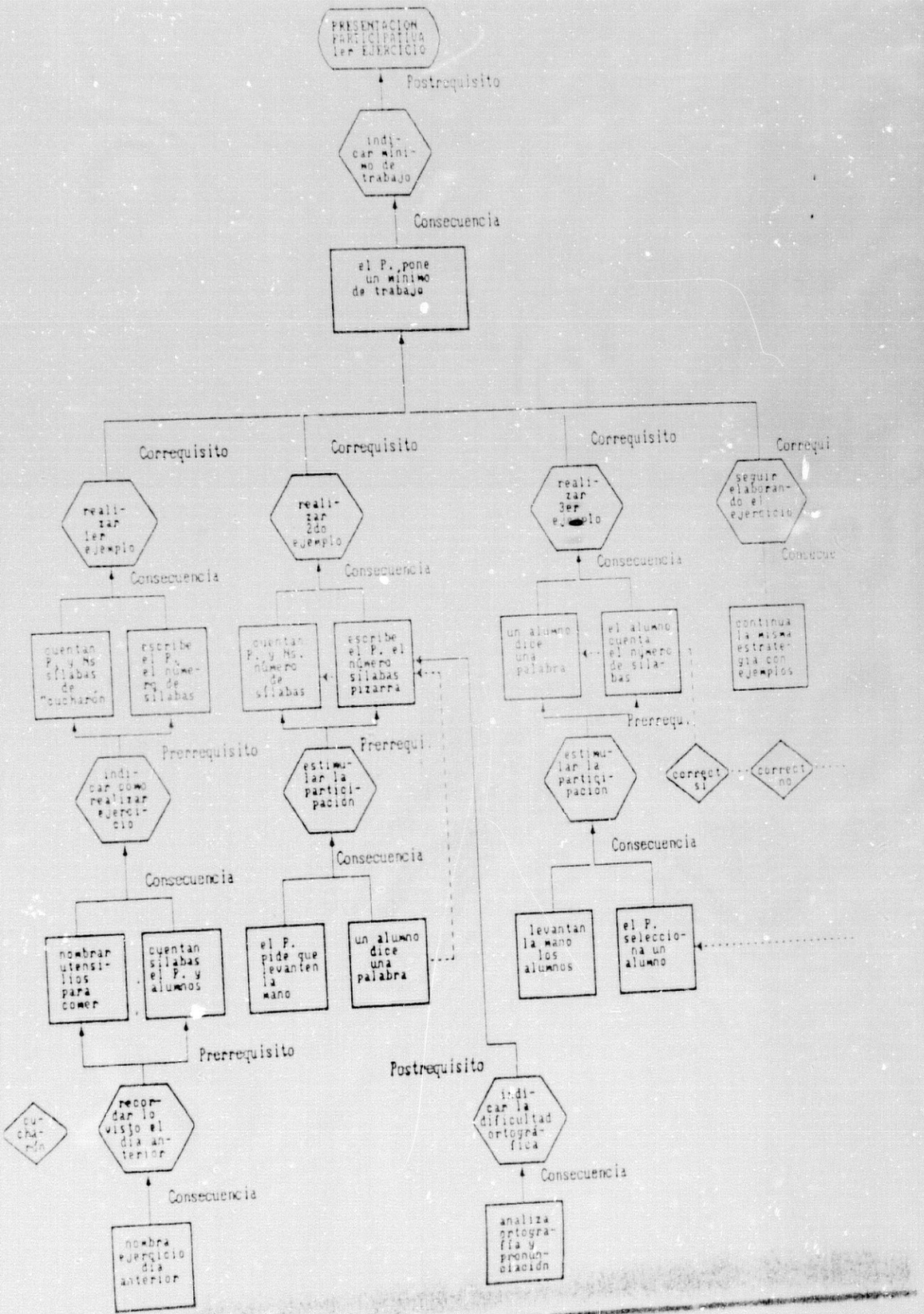
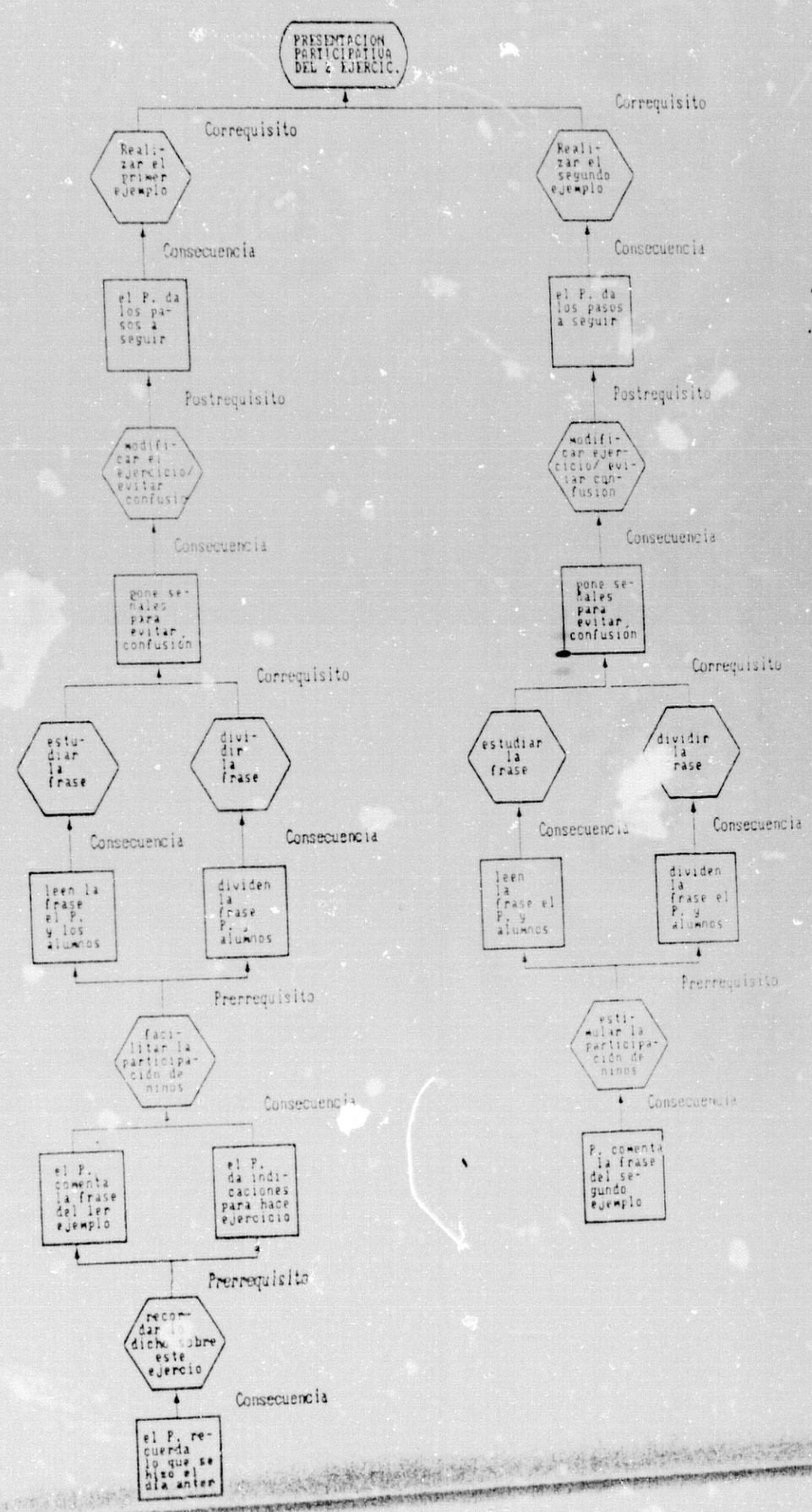


Figura N. 35: "Planning net" para la estructura de actividad "Presentación Participativa del Segundo Ejercicio" (Emilio, 23-9-87).



acción para la presentación participativa de los dos ejercicios, es debida fundamentalmente a las limitaciones del tiempo que se tiene para llevar a cabo la lección de lectura, pero también es debido a que en la presentación participativa del segundo ejercicio los niños están iniciados en un proceso estratégico de sucesión de actividades, que se inicia con acciones en las que el profesor tiene toda la responsabilidad en sus manos, para ir cediendola a los alumnos. Este mismo proceso se mantiene en la presentación participativa del segundo ejercicio, por lo tanto el profesor no debe inciar el proceso desde el principio, pues los niños ya lo conocen y podría resultarles repetitivo y falto de interés. El profesor utiliza este conocimiento estratégico en los alumnos para no tener que empezar desde cero.

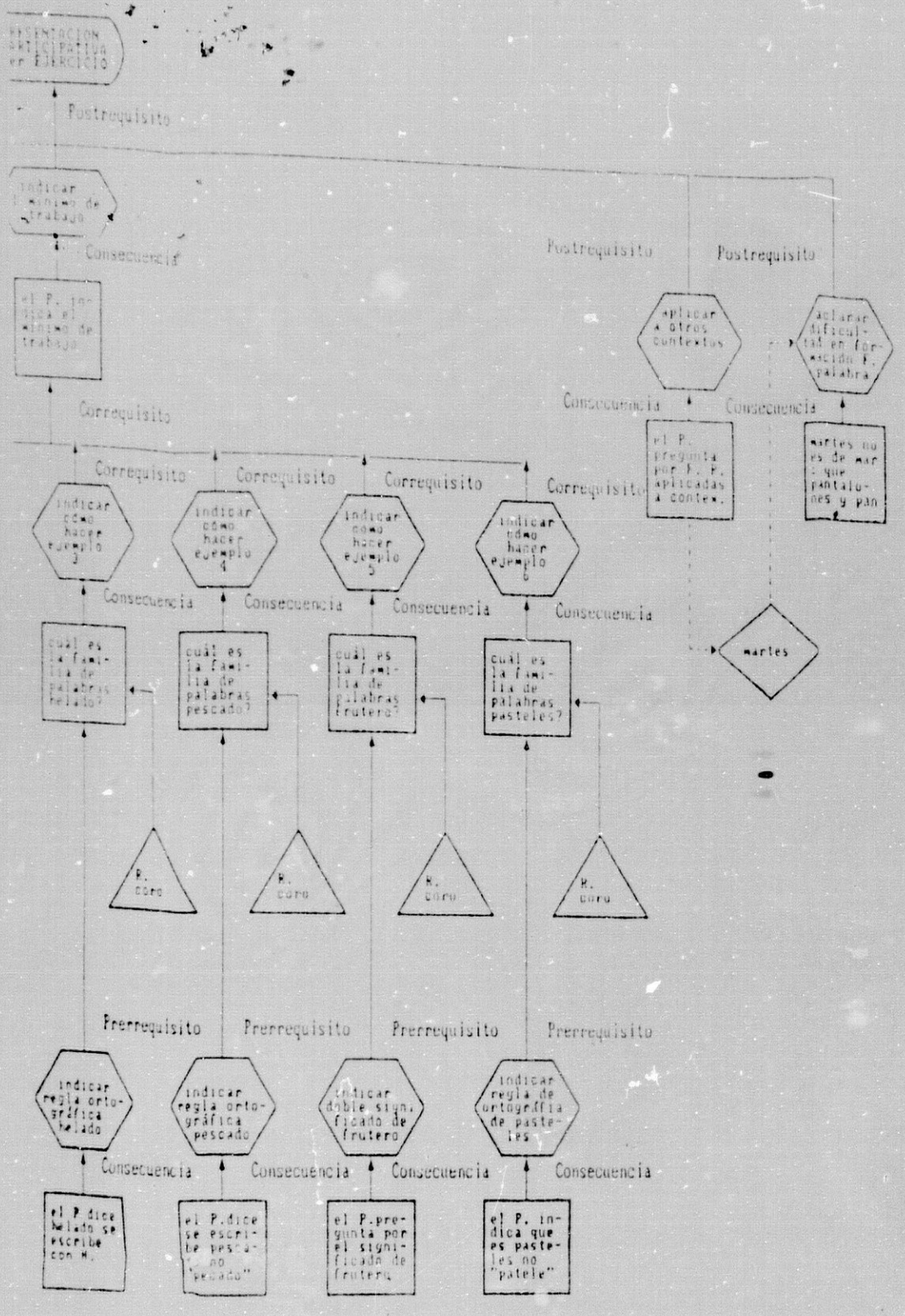
Generalmente los esquemas de acción para las distintas estructuras de actividad de las lecciones de lectura de este profesor presentan una estructura jerárquica, que tiene como base la realización de una serie de condiciones prerequisito. A partir de aqui se pasa a realizar las condiciones correquisito para alcanzar la meta general. Una vez alcanzadas estas condiciones correquisito se complementa el esquema con

una serie de condiciones postrequisito (Figura Nº 36, Emilio, 30-9-87).

Emilio parece poseer esquemas de acción básicos para su actuación ya que algunas condiciones correquisito, prerrequisito y postrequisito se encuentran en estructuras de actividad distintas, pudiendo ser consideradas condiciones básicas en el intercambio que se produce entre el profesor y el alumno durante la enseñanza de la lectura.

Estas condiciones las hemos encontrado al comparar la estructura de actividad "lectura comprensiva" que aparece en la figura Nº 37, con los esquemas de acción para la estructura de actividad "presentación participativa" que aparece en las las figuras Nº 34 Nº 35. Esto sucede porque tanto en la presentación participativa de los ejercicios como en la lectura de textos, se produce un tratamiento del vocabulario, utilizándose el mismo esquema de acciones en las distintas estructuras de actividad para avanzar en su conocimiento.

Aunque sean estructuras de actividad distintas se construyen con esquemas de acción similares. Cuando Emilio trabaja el tema del vocabulario utiliza siempre



CIPATIVA DEL PRIMER EJERCICIO" (EMILIO, 30-9-87).

el mismo esquema de acciones, que consiste en descubrir el significado de la palabra, conexionándola en los casos que es posible con el significado de otras palabras que ya han sido aprendidas. Este esquema de acción también incluye en algunos casos un estudio de la palabra, tanto en lo que se refiere a su estructura ortográfica, morfológica o sintáctica.

Como característica común de los esquemas de acción para las estructuras de actividad analizadas bajo la técnica de "planning nets", podemos decir que Emilio comienza con una sucesión de submetas y acciones muy detallada, que recorre el continuo de condiciones prerrequisito, correquisito y postrequisito necesarias para que los niños avancen paso a paso. En esta sucesión de submetas y acciones se va modelando el proceso de aprendizaje y se hace lo más explícito posible el procedimiento que un buen lector debe seguir para alcanzar el dominio de la estrategia.

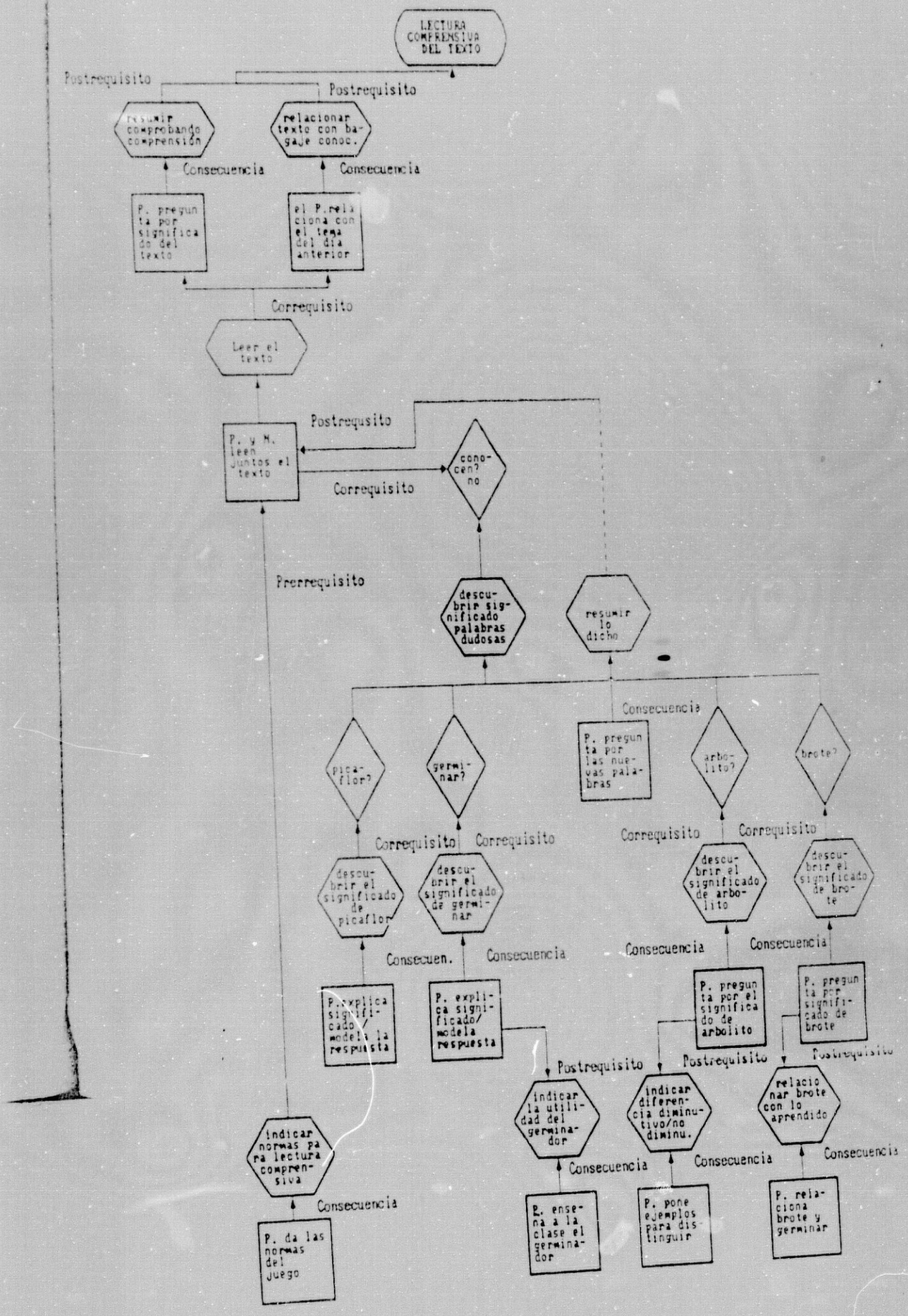
Por ejemplo, en la presentación participativa del primer ejercicio del día en la clase de Emilio que aparece en la figura Nº 36, se observa cómo Emilio comienza con un proceso complejo de sucesión de submetas y acciones para conseguir que el niño

consigua el concepto de "Familia de Palabras". Este proceso implica una reflexión sobre la composición de la palabra e implica la división en distintas submetas que progresan hasta alcanzar la completa comprensión de este concepto.

Sin embargo, una vez realizado este proceso complejo con el primer ejemplo, que supone una gran división en distintas submetas y acciones, los demás ejemplos del ejercicio se realizan directamente sin detenerse en la división de submetas y acciones realizadas en el primer ejemplo. Se supone que los alumnos han comprendido la estrategia y a partir de este momento están capacitados para aplicarla mentalmente sin tener que hacerla explícita a lo largo de los demás ejemplos. Se pretende que la elaboración de familias de palabras se haga de forma mecánica. Por eso se ejercicita lo que se acaba de decir con distintos ejemplos, sin seguir ningún proceso complicado.

El esquema de información que comprueba si el esquema de acción está siendo aplicado adecuadamente, se va elaborando a partir de la comprobación de la comprensión de los niños.

Figura N. 37: "Planning net" para la estructura de actividad "Lectura Comprensiva" (Emilio, 12-1-86).



En las clases de Emilio se estimula la participación constante, ya sea mediante respuestas individuales o "a coro". Las respuestas dadas por los niños le sirven para hacerse una idea de si se avanza adecuadamente en el propósito de conseguir la comprensión en los niños de la habilidad que se está enseñando.

Podemos concluir diciendo que la actuación de Emilio es reflejo de uan estructura de conocimiento estable y bien organizada, construida por una serie de complejos esquemas de acción que son controlados a partir de los esquemas de información.

Una vez explicados los elementos que sustentan la elaboración del plan para el profesor experto Emilio y los elementos que sustentan la ejecución de ese plan en el transcurso de las clases de lectura, podemos pasar a indicar las características que permanecen constantes en el plan durante el transcurso de la lección de lectura y los elementos que cambian en estos dos momentos del proceso de enseñanza.

6.1.3.- RELACIONES ENTRE LA ELABORACION DEL PLAN Y LA EJECUCION DEL PLAN PARA LAS LECCIONES DE LECTURA DE EMILIO.

Con respecto a las relaciones que se establecen entre la elaboración del plan de las lecciones de lectura y la ejecución de este plan en las clases de Emilio, comprobamos una estrecha correlación al considerar el primer nivel de la estructura de conocimiento del profesor, es decir el nivel de estructuras de actividad.

La secuencia de estructuras de actividad es similar tanto en la elaboración del plan como en su ejecución.

Sin embargo, al intentar comparar el esquema de acción para cada estructura de actividad que aparece reflejado en la elaboración del plan y en la ejecución de ese plan en clase, comprobamos que no es posible la comparación debido a la respuesta tan reducida que Emilio da en la entrevista de agenda.

En general, la mayoría de los "planning nets" obtenidos de las entrevistas de agenda nos indican que

Emilio piensa lo que será la lección de lectura a un nivel de metas generales y no a un nivel de submetas y acciones.

Sin embargo, hemos encontrado "planning nets" en los que profundiza indicándonos lo que será su esquema de acción para alguna estructura de actividad. En estos casos se observa una estrecha correlación entre lo que prevé realizar y su actuación posterior.

Esto nos indica que la estructura de conocimiento de Emilio es constante en lo que se refiere a la enseñanza de la lectura. Se establecen conexiones entre el tipo de metas y acciones para alcanzar una correcta enseñanza de la lectura en la elaboración del plan, que se mantienen constantes en la ejecución del plan.

En la entrevista de agenda se ha comprobado como pasa de una acción instruccional a otra estableciendo una conexión lógica entre las distintas acciones. Estas conexiones reflejan el tipo de relaciones que se establecen entre los elementos de los esquemas de acción que construyen su estructura de conocimiento. En la ejecución del plan comprobamos que los esquemas de acción que se obtienen al aplicar la técnica de

"planning net" se construyen a partir de una serie de relaciones que mantienen una coherencia lógica entre los nodos o submetas y acciones.

Los esquemas de información aparecen tanto en la elaboración del plan como en la ejecución de esté. En la elaboración del plan los encontramos cuando Emilio hace referencia a la categoría "Comprobación de la Comprensión". En la ejecución del plan lo encontramos en los momentos en que los niños participan a través de un proceso de pregunta-respuesta.

Todo esto parece indicar que existen relaciones estrechas entre la elaboración del plan y la ejecución del plan, debido a que son dos momentos de un mismo proceso que está basado en la estructura de conocimiento para la enseñanza de la lectura que construye la mente de este profesor experto.

6.2.- PROFESOR EXPERTO: PABLO.

Pablo es un profesor con 32 años de experiencia en la enseñanza, especialmente dedicado a la enseñanza de la lectura. Fue alumno de Sanabria, fundador de un método silábico para la enseñanza de la lectura. De Sanabria aprendió su método de trabajo, al que personalmente ha hecho una serie de modificaciones. Por este hecho, y por el prestigio acumulado a lo largo de sus años de experiencia, es un profesor muy solicitado para impartir cursos de formación de profesores en el C.E.P.

El método de trabajo para la enseñanza de la lectura de Pablo se basa en la mezcla de una serie de métodos: "analítico, sintético, silábico, onomatopéyico y fraseológico". Esta mezcla de métodos tiene como objetivo adaptar el método al niño.

Su método de enseñanza de la lectura se ha elaborado a partir de la reflexión a lo largo de sus años de experiencia, de la manera más adecuada de practicar este aprendizaje.

El fundamento de su actuación es seguir la norma de "machacar mucho". Pablo piensa que sólo se aprende a leer si se practica este aprendizaje muy a menudo, por lo tanto hay que encontrar todos los días un momento para practicar la lectura.

La estrategia que sigue para enseñar a leer utiliza como herramienta básica la cartilla. Sin embargo, no utiliza una cartilla comercial, sino una cartilla que elaboran diariamente el profesor y los alumnos durante las lecciones de lectura. Los niños aprenden a leer a partir de la cartilla que ellos mismos crean bajo la supervisión del profesor.

El periodo que Pablo calcula para conseguir el aprendizaje lector básico es de tres meses. A partir de ahí se trabaja afianzando lo aprendido y adquiriendo una comprensión de lo leido, velocidad en la lectura, entonación, pronunciación, pausa...etc.

Pablo considera que un "profesor" es un profesional conocedor de una metodología pedagógica, que actúa según su criterio y está convencido de su actuación. Considera además que es un profesional que debe responder a las demandas de los padres y de la sociedad.

La planificación de la enseñanza de la lectura la hace junto con los profesores que componen el ciclo. Siguen las indicaciones del Ministerio, y generalmente hacen una planificación trimestral de objetivos.

Pablo es un profesor muy metódico que tiene determinados de antemano todos los objetivos a conseguir. Los objetivos generales para ser alcanzados en este curso son: comprender frases de 8 a 10 palabras, conseguir una ortografía natural correcta, escribir correctamente al dictado, utilizar bien las mayúsculas, conocer la regla ortográfica p - b, y saber la regla ortográfica "hue".

Para alcanzar estos objetivos Pablo utiliza las siguientes actividades: dictados, lectura comprensiva, lectura mental, invención de frases por los niños, y decir en voz alta lo leido.

Los materiales que utiliza para llevar a cabo estas actividades en las clases de lectura son:

- la cartilla que el niño elabora diariamente en sus cuadernos.
- la pizarra, donde el profesor elabora la cartilla que escriben los alumnos en sus cuadernos.

- y la pizarra auxiliar donde el profesor apunta las letras y combinaciones silábicas que construyen el idioma. Estas letras y combinaciones silábicas permanecen en esta pizarra a lo largo de todo el curso, sirviendo de modelo en la construcción de palabras y frases.

En la actualidad Pablo trabaja impartiendo clases en 1º de E.G.B., en un centro público de Granada.

6.2.1.- CARACTERISTICAS DE LA AGENDA PARA LAS LECCIONES DE LECTURA DE PABLO.

Las entrevistas de agenda de las cuatro clases de este profesor seleccionadas para nuestro estudio, han sido analizadas una por una y recogidas en el Apéndice B. Sin embargo, podemos encontrar una serie de características comunes que nos indican la forma de actuación de este profesor en los momentos de elaboración del plan para las lecciones de lectura.

La primera característica que se observa es que en

las cuatro entrevistas de agenda analizadas se encuentra una estructura constante. Esta estructura constante se refleja en la estabilidad con la que aparecen una serie de categorías, y en la estabilidad de las relaciones que se establecen entre estas categorías. Los planes son tan similares en el tipo de categorías y sucesión de estas categorías que parecen ser un mismo plan modificado unicamente en sus aspectos referidos a la materia a enseñar.

La secuencia de estructuras de actividad general que se refleja en las entrevistas de agenda consiste en:

Esta secuencia de estructuras de actividad mantiene una coherencia interna, comenzando por actividades en las que se estimula el bagaje de conocimientos de los niños, y en las que el profesor

maneja la situación totalmente. Más tarde realiza actividades en las que los alumnos se van haciendo responsables de su propio aprendizaje.

Pablo comienza recordando las letras que ya se conocen, con el propósito de que los niños no olviden todos los elementos necesarios para una escritura correcta que a continuación pasarán a realizar. Seguidamente Pablo introduce una nueva letra o combinación de letras mediante una "Presentación", y a partir de la nueva letra o combinación de letras presentadas, se realiza una "Práctica Guiada" para la construcción de la cartilla, en la que el profesor guía la escritura de sílabas, palabras, y frases que se construyen con la nueva letra que acaba de presentar.

Para cada estructura de actividad Pablo prevé la realización de una serie de "Acciones Instruccionales". Sin embargo, estos movimientos instruccionales no quedan desligados de las acciones que realizarán los alumnos en las lecciones de lectura de este profesor experto. Con frecuencia encontramos que una "Acción Instruccional" viene acompañada de alguna de las acciones que realizarán los alumnos en

clase, como por ejemplo:

"...partimos del sonido o fonema y luego hacemos su representacion gráfica....., lo escribo en el encerado y ellos lo plasman en sus cuadernos..."

(Apéndice B.1, Entrevista de Agenda).

Esta relación entre la actuación del profesor y la de los alumnos nos descubre las relaciones que se establecen en la estructura de conocimiento de este profesor, siendo la base que refleja esquemas de acción bien elaborados para llevar a cabo las distintas estructuras de actividad de las lecciones de lectura.

En las entrevistas de agenda de este profesor experto encontramos varias referencias a la categoría "Materia a Enseñar". Esta categoría establece una serie de conexiones con las categorías "Materia del Día Anterior", "Explicaciones" y "Nivel de Conocimientos de la Alumnos", como se observa en el siguiente comentario:

"....y luego hacemos combinaciones silábicas "la", "le", "li"... "al", "el".....Con estas combinaciones silábicas y con las del día anterior,

con las que han sido explicadas el día anterior, ellos van formando palabras... . Así, van localizando palabras, teniendo en cuenta que esas palabras se forman con las combinaciones silábicas, o golpes de voz que yo les llamo para que ellos lo entiendan.."

(Apéndice B.1, Entrevista de Agenda).

Generalmente, cuando habla de la materia que va a enseñar (letras o combinaciones de letras), considera la materia que se vio el día anterior como una herramienta útil para afianzar el conocimiento de la nueva materia, e ir estableciendo las conexiones necesarias para que el aprendizaje sea correcto.

Pablo también considera el tipo de explicaciones que va a realizar cuando habla de la materia a enseñar. Esta categoría no la encontramos en todos los días analizados, apareciendo únicamente en los momentos en los que el tema presenta dificultades de comprensión.

El tipo de explicaciones acerca de una nueva materia viene asociado con la categoría "Nivel de Conocimientos de los Niños", dando un tipo de explicaciones u otras, según el nivel de conocimientos

alcanzado por los alumnos.

En los planes para las lecciones de lectura de Pablo encontramos frecuentemente referencias al material a utilizar para llevar a cabo la enseñanza. El material citado es el típico material escolar puesto al servicio de la estrategia personal de Pablo: pizarra, cuadernos, lápices.....

Al analizar con más profundidad los esquemas de acción que construyen el plan para la lección de lectura de las clases del profesor experto Pablo, hemos elaborado "planning nets" para cada agenda de clase obtenida. Estos "planning nets" aparecen en el Apéndice B, en el comentario final de cada una de las lecciones de lectura de Pablo que han sido analizadas.

Sin embargo, podemos decir que los planning nets de Pablo reflejan planes mentales bastante completos. En ellos se pueden apreciar los objetivos generales de cada estructura de actividad junto con las acciones que realizarán para alcanzar cada uno de los objetivos propuestos.

En la figura Nº 38, aparece el "planning net" obtenido de la entrevista de agenda del día 6-10-87. En este "planning net" se pueden distinguir las

condiciones prerrequisito que se deben alcanzar para poder pasar a la realización de las condiciones correquisito, logrando finalmente la correcta ejecución de cada estructura de actividad.

Este "planning net" es reflejo de una estructura de conocimiento bastante compleja, en donde se han establecido unas conexiones coherentes con el objetivo que se pretende alcanzar. Cada nodo de las distintas conexiones, tiene un contenido específico y se relaciona con los demás nodos manteniendo una estructura jerárquica que avanza llevando a cabo acciones básicas, hasta llegar a realizar acciones más específicas con respecto al objetivo que se pretende alcanzar.

Todo esto hace que se establezca con facilidad un plan mental para llevar a cabo la clase, caracterizado por un alto grado de coherencia y lógica instruccional.

Sin embargo, los "planning nets" que se obtienen de las entrevistas de agenda no son siempre tan elaborados. Conforme transcurre el tiempo y los niños van dominando la estrategia lectora, ya no se requiere un plan tan detallado pues se hace cada vez más

mecánico todo el proceso. En la figura Nº 39, se observa un "planning net" para la lección de lectura reducido y muy poco detallado.

En este "planning net se observa que los niños ya han adquirido el proceso de escritura y pueden pasar a la fase del dictado directamente.

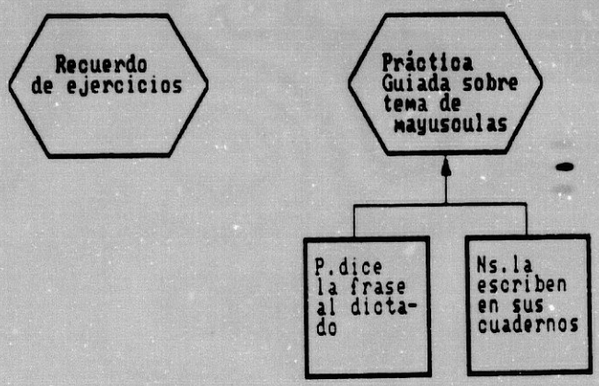


Figura N. 39: "Planning net" para la agenda de la lección de lectura (Pablo, 10-12-87).

La estabilidad de los esquemas de acción que se reflejan en la entrevista de agenda es característico de Pablo. Sin embargo, como se observa en el análisis realizado de la clase del día 10-12-87 (Apéndice B.4).

aunque estos esquemas de acción se hagan cada vez más estables conforme transcurre el tiempo, se modifican a causa del nivel de conocimientos que van alcanzando los niños. Así estos esquemas de acción se hacen más o menos extensos, o más o menos complicados, según el nivel que vayan adquiriendo los alumnos.

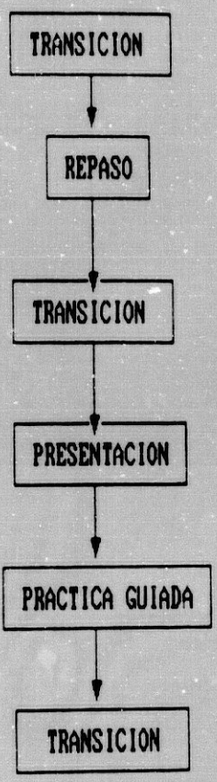
Esta modificación de los esquemas de acción es una forma de actuación de los esquemas de información. Los esquemas de información van adecuando la actuación de Pablo a las exigencias del ambiente cambiante donde se produce la enseñanza de la lectura.

6.2.2.- EJECUCION DEL PLAN PARA LAS LECCIONES DE LECTURA DE PABLO.

La característica esencial de las lecciones de lectura de este profesor, consiste en dividir la lección en un número muy reducido de estructuras de actividad, y secuenciar estas estructuras de actividad de una forma constante y repetitiva.

La secuencia general en la que queda dividida la

lección consiste en:



Pablo comienza la clase con una "Transición" en la que se consigue que los niños se callen y presten atención a las actividades instructivas que van a exponerse a continuación.

A partir de esta transición Pablo lleva a cabo un "Repaso", en el que se recuerdan todas las letras que

se aprendieron los días anteriores expuestas en la pizarra auxiliar.

Una vez realizado este repaso, se pasa a otra "Transición" en la que se pone la fecha en la pizarra y los niños en sus cuadernos, como un indicativo de que comienzan con la explicación y práctica del tema nuevo del día.

Una vez realizada esta "transición", se pasa a una breve "Presentación" de la nueva letra o conjunto de letras que van a ser aprendidas ese día. El profesor indica las características esenciales de la nueva letra, mientras que los alumnos atienden a la explicación que da el profesor.

Una vez finalizada esta "presentación" se comienza con la estructura de actividad que caracteriza las clases de este profesor, pues es la estructura de actividad a la que se le dedica más tiempo y aparece en todos los días de clase observados. Esta estructura de actividad es la "Práctica Guiada". Con ella se va construyendo la cartilla que sustenta el modelo de enseñanza de la lectura de este profesor experto. El profesor escribe las letras, sílabas, palabras y frases, donde aparece la letra que se acaba de

presentar, mientras que los alumnos la escriben en sus cuadernos.

Los primeros días se requiere que el profesor preste más ayuda, haciendo más un copiado que un dictado. Sin embargo, el propósito de Pablo consiste en :

"yo quiero que los niños lleguen a hacer finalmente un dictado, que yo no tenga que ayudar, pero ahora hay que irles facilitando el camino, luego ya no necesitarán tanto mi ayuda" (E.6.22).

(Apéndice B.1, Entrevista de Estimulación del Recuerdo).

Este propósito se corresponde con el modelo de enseñanza en el que el profesor va guiando a los alumnos hasta que éstos consiguen el dominio personal de su propio aprendizaje.

El primer nivel de la jerarquía de la estructura de conocimiento de este profesor, queda caracterizado por esta sucesión estable de estructuras de actividad para alcanzar el dominio lector por parte de los alumnos.

De igual forma, al analizar la ejecución del plan

a un nivel más profundo de esquemas de acción para cada estructura de actividad, descubrimos cómo el plan se lleva a cabo por esquemas de acción que también son estables y constantes. Esto nos descubre cómo este profesor experto tiene una estructura de conocimiento que presenta una estabilidad a un primer nivel de la jerarquía en donde se sitúan las metas generales de la secuencia de estructuras de actividad, pero también a un segundo nivel de la jerarquía donde se establecen los esquemas de acción.

La secuencia de metas y acciones que se observan en cada uno de los "planning nets" para cada estructura de actividad de las lecciones de lectura de este profesor, están recogidos en el Apéndice B, en los apartados referidos al comentario de cada una de las lecciones de lectura seleccionadas.

La secuencia de metas y acciones para cada estructura de actividad que componen los esquemas de acción son especialmente ricos en este profesor. En estos esquemas de acción se establecen muchas conexiones entre sus elementos para alcanzar la meta final propuesta para cada estructura de actividad.

La secuencia de metas y acciones progresa en un

orden lógico, comenzando por condiciones prerrequisito, para pasar a las condiciones correquisito, y finalmente a las condiciones postrequisito.

Esto no quiere decir que este orden sea invarible, ya que algunas veces es necesario introducir condiciones prerrequisito y postrequisito que no siguen la secuencia que acabamos de citar.

Así, a partir de las exigencias del ambiente donde se produce la tarea, como por ejemplo debido a las dificultades en comprensión de los niños, a las dificultades ortográficas o semánticas que presenta una palabra, etc., se activa el esquema de información. Este esquema de información selecciona un esquema de acción que se añade a esa secuencia estable.

En la figura Nº 40, aparece un esquema de acción complejo para la estructura de actividad "Práctica Guiada", donde se puede apreciar la secuencia que acabamos de comentar.

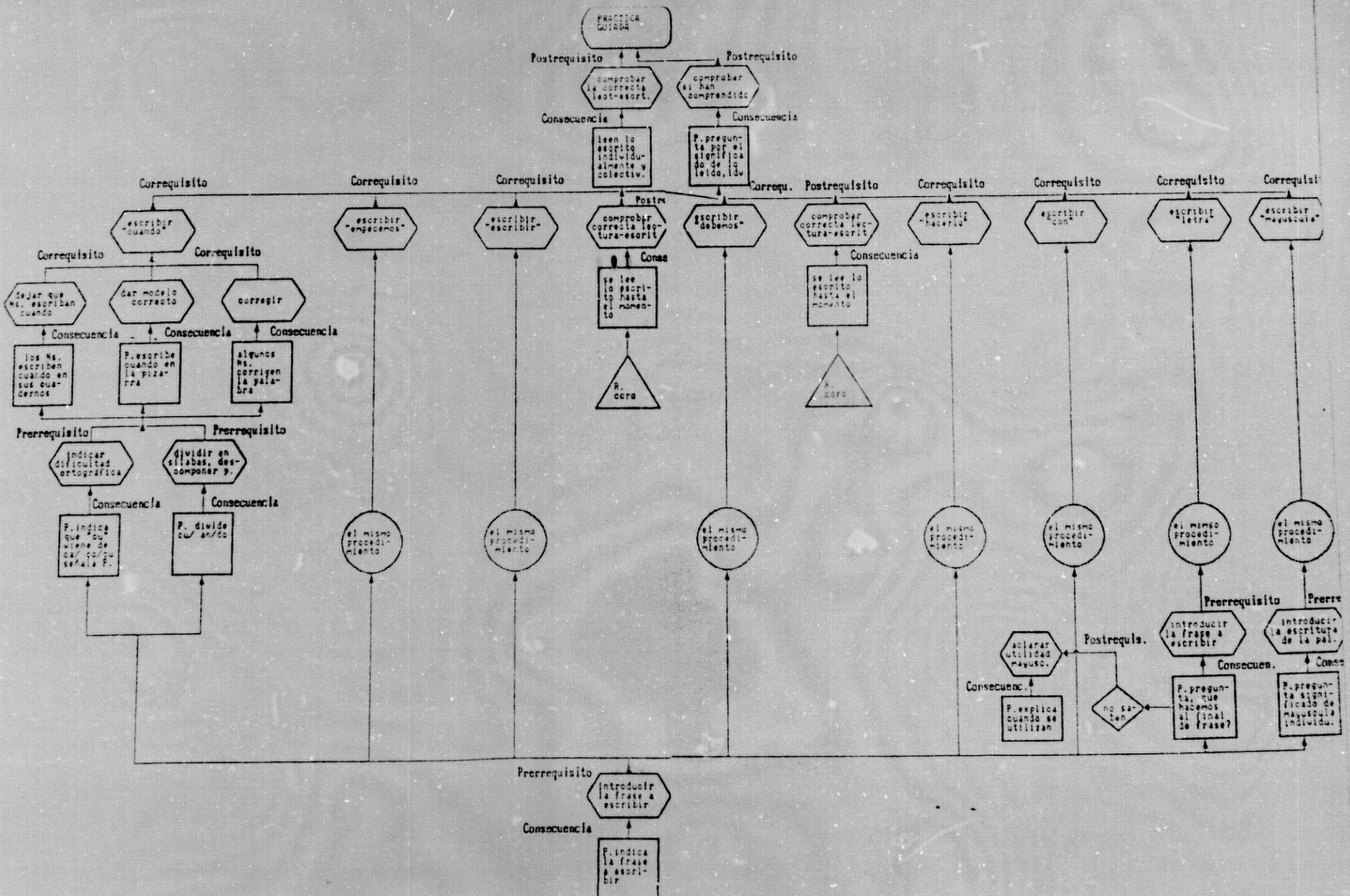
Una característica fundamental de los esquemas de acción de Pablo consiste en plantear secuencias de acciones que tienen como base el conocimiento de

conceptos que ya se han adquirido. Se comienza por establecer condiciones prerrequisito que estimulan el bagaje de conocimientos de lo que se va a practicar a continuación.

Se continúa con el establecimiento de las condiciones correquisito de escritura de la letra y las sílabas, y seguidamente se pasa a la escritura de palabras y finalmente de frases. El procedimiento utilizado en la escritura de letras y sílabas, le sirve de base para la escritura de palabras, y así sucesivamente hasta alcanzar la escritura de frases complejas.

Sin embargo, conforme pasa el tiempo y el procedimiento se hace más mecánico, pues los niños dominan más la estrategias necesarias para la lecto-escritura, el esquema de acciones también se reduce. Las necesidades que llegan al esquema de información seleccionan esquemas de acción más rápidos y directos, sin detenerse en muchas explicaciones que dan lugar a la subdivisión en distintas submetas y acciones.

En la figura Nº 41, observamos esta reducción en la elaboración del esquema de acción al compararlo con


PRACTICA GUIADA
Postrequisito
Postrequisito
comprobar la correcta lect-escrit.
comprobar si han comprendido
Consecuencia
Consecuencia
leen lo escrito individualmente y colectiv.
P. pregunta por el significado de lo leido, idv
Correquisito
Correquisito
Correquisito
Correqu.
Postrequisito
Correquisito
Correquisito
Correquisito
Correquisi
escribir "cuando"
escribir "empecemos"
escribir "escribir"
comprobar correcta lectura-escrit
escribir "debemos"
comprobar correcta lectura-escrit
escribir "hacerlo"
escribir "con"
escribir "letra"
escribir "mayuscula"
Correquisito
Correquisito
Consecuencia
dejar que Ns. escriban cuando
dar modelo correcto
corregir
Consecuencia
Consecuencia
Consecuencia
los Ns. escriben cuando en sus cuadernos
P. escribe cuando en la pizarra
algunos Ns. corrigen la palabra
se lee lo escrito hasta el momento
se lee lo escrito hasta el momento
R. coro
R. coro
Prerrequisito
Prerrequisito
indicar dificultad ortográfica
dividir en sílabas, descomponer p.
Consecuencia
Consecuencia
P. indica que "cu" viene de ca/ co/cu señala P.
P. divide cu/ an/do
el mismo procedimiento
el mismo procedimiento
el mismo procedimiento
el mismo procedimiento
el mismo procedimiento
el mismo procedimiento
el mismo procedimiento
Prerrequisito
Prerre
introducir la frase a escribir
introducir la escritura de la pal.
Postrequis.
aclarar utilidad mayusc.
Consecuen.
Consecuenc.
Conse
P. explica cuando se utilizan
no saben
P. pregunta, que hacemos al final de frase?
P. pregunta significado de mayuscula individu.
Prerrequisito
introducir la frase a escribir
Consecuencia
P. indica la frase a escribir

el esquema de acción que aparece en la figura Nº 40.

Aunque comprobamos que el esquema de acción se reduce considerablemente, comprobamos que la base del esquema de acción se mantiene constante aunque las necesidades vayan modificándolo.

Esto nos viene a confirmar que la estructura de conocimiento de este profesor experto, se compone de unos esquemas de acción fijos que se amoldan flexiblemente a las necesidades cambiantes del ambiente donde se produce la enseñanza, reduciendo y añadiendo elementos según las exigencias.

Estos "planning nets" también nos muestran una estructura de conocimiento para la enseñanza de la lectura que presenta la característica de estar bien organizada en una serie de esquemas que facilitan la actuación en clase.

En la figura Nº 42, donde se observa un "planning net" para otra estructura de actividad distinta que consiste en una "presentación", se pueden apreciar nuevamente todas estas características que se han observado en la construcción de los "planning nets" para la estructura de actividad "práctica guiada", descubriéndonos una serie de elementos constantes en

estructura de conocimiento.

6.2.3.- RELACIONES ENTRE LA ELABORACION DEL PLAN Y LA EJECUCION DEL PLAN PARA LAS LECCIONES DE LECTURA DE PABLO.

Con respecto a las relaciones que se establecen entre la elaboración del plan para la lección de lectura y la ejecución de este plan, comprobamos que a un nivel de metas generales o etructuras de actividad las relaciones son muy estrechas. La secuencia de estructuras de actividad que aparece reflejada en la entrevista de agenda se mantien constante en la ejecución de ese plan en el transcurso de la enseñanza interactiva.

Con respecto a la relación que se establece a un nivel más profundo de la estructura de los esquemas de acción que se reflejan en los planning nets, no podemos establecer una relación tan estrecha debido a que la respuesta dada en la entrevista de agenda acerca del plan de actuación es muy reducida.

Sin embargo, sí encontramos algunas relaciones que nos indican que la estructura de conocimiento del profesor se mantiene constante en la elaboración del plan para la lección de lectura y en la ejecución de éste.

Las características que podemos anotar para afirmar esta relación entre el plan y la ejecución del mismo, son las siguientes:

- Los "planning nets" para la agenda conforme pasa el tiempo se reducen al igual que ocurre con los "planning nets" de la ejecución de la lección.

- Conforme pasa el tiempo los esquemas de acción para cada estructura de actividad son más breves debido a que el esquema de información que se activa, indica que no son necesarios esquemas de acción tan detallados, ya que los alumnos han conseguido un dominio de la estrategia lectora, haciendose cada vez más mecánica.

- Los esquemas de acción permanecen estables en la mente del profesor, ya que cuando se reducen en la entrevista de agenda también se reducen en la ejecución de la lección de lectura.

6.3.- PROFESOR PRINCIPIANTE: MANUEL.

Manuel es un profesor que sacó las oposiciones por acceso directo. Tiene dos años de experiencia en la enseñanza. Uno de los años se dedicó a la Educación Especial y otro de ellos se dedicó a la enseñanza en Preescolar.

Considera que tiene una metodología propia que aún no está totalmente definida y establecida. Su método se basa fundamentalmente en la observación del niño, en la búsqueda de sus necesidades e intereses.

No tiene prisa por enseñar a leer, pues considera que la lectura se aprende naturalmente a través de la necesidad de comunicación que surge espontáneamente en el niño según su nivel de maduración. Por esto piensa que es fundamental respetar el ritmo del niño y nunca obligarlo.

Piensa que hay que enseñar a leer cuando el niño lo pida. A partir de este momento hay que iniciar un proceso mecánico y luego ir aumentando el vocabulario y la comprensión.

Para enseñar a leer considera que es fundamental utilizar un procedimiento sensorial mediante el modelado, el dibujo, etc. Las cartillas "las mira por encima" para ver el procedimiento que siguen en la enseñanza de la lectura, pero no las utiliza.

Siente que el colegio quiere imponerle una pauta de actuación, obligarle a actuar de una forma distinta a la suya, pero él no se deja. Sin embargo, cree que el contacto con los demás profesores del colegio determina su actuación.

Manuel presenta planteamientos contradictorios, ya que aunque considera que no hay que obligar a los niños a leer, piensa realizar actividades para fomentar este aprendizaje que son: leer libros, contar cuentos, hacer fichas, dictados, redacciones...etc.

Los materiales que utiliza son: el libro de texto, que marca su pauta de actuación, fichas de elaboración casera, cartulinas, plastilina, lápices de colores..etc. Se queja de que falta material para llevar a cabo una buena enseñanza de la lectura.

La planificación de la enseñanza de la lectura la hace de forma trimestral y basada en la observación

acerca de cómo avanzan los niños. Utiliza programaciones individualizadas con niños de un nivel bajo en lectura.

Manuel piensa que la formación que ha recibido no le ha enseñado "cómo enseñar a leer". LLega incluso a decir que tiene una laguna causada por los años que pasó estudiando en la Escuela de Magisterio. Esta laguna la soluciona hablando con los profesores, viendo cartillas, viendo manuales...etc.

Considera que él no tiene criterios propios para valorar este aprendizaje, por eso busca el contacto con otras personas.

Opina que la Escuela de Magisterio, aunque no enseñe un método determinado, pues esto puede marcar excesivamente la actuación del profesor, debe enseñar unos criterios para evaluar los métodos de enseñanza de la lectura. De esta forma los profesores estarían capacitados para poder escoger lo positivo de cada uno de los métodos de enseñanza lectora, y tener unos criterios propios de actuación.

En la actualidad trabaja impartiendo clases en 1º de E.G.B. en un centro público de Granada.

6.3.1.- CARACTERISTICAS DE LA AGENDA PARA LAS LECCIONES DE LECTURA DE MANUEL.

Las entrevistas de agenda de este profesor principiante han sido analizadas y comentadas una por una, apareciendo estos comentarios en el Apéndice C. En este apéndice se puede descubrir con detalle el proceso que Manuel sigue en la elaboración del plan mental para la lección de lectura. Sin embargo, el comentario que realizamos a continuación nos da una idea general de las características esenciales de las agendas de lectura de este profesor.

Las agendas de Manuel se caracterizan por la brevedad en su comentario. Generalmente no ocupan más de cuatro líneas donde se hace referencia a las acciones instruccionales que va a llevar a cabo en el transcurso de la lección de lectura.

A continuación exponemos una entrevista de agenda de este profesor donde se observan las características esenciales en la elaboración del plan para las

lecciones de lectura:

E. ¿Qué vas a hacer hoy en lectura?

P. Vamos a hacer ejercicios de lateralidad y luego diré las letras, las vocales.

E. ¿Eso es todo?

P. Sí, nada más.

(Apéndice C.2. Entrevista de Agenda).

En las agendas para las lecciones de lectura de Manuel no aparecen casi referencias a las acciones que realizarán los alumnos, por lo tanto no se aprecia que sus esquemas de acción estén organizados de tal forma que establezcan conexiones entre las acciones que va realizando el profesor y las que realizan los alumnos.

Sin embargo, es frecuente encontrar la categoría "Materia a Enseñar", como una categoría esencial en la elaboración de sus planes.

Aunque esta categoría parece ser importante para la elaboración del plan en este profesor, no la acompaña con categorías como "Materia del día anterior", o "Explicaciones".

El utilizar la categoría "Materia del día anterior" supondría que prevé establecer un aprendizaje lector que estimule el bagaje de conocimientos de los niños. El hablar de la categoría "Explicaciones" supondría que ha alcanzado un nivel de conocimiento de la materia que le permite prever los puntos problemáticos de la materia que enseña. A la vez, estas previsiones supondrían que en la estructura de conocimiento de Manuel para la enseñanza de la lectura, estos elementos están conexionados y se relacionan entre sí.

Sin embargo, los datos obtenidos de la agenda reflejan una estructura de conocimiento respecto a la enseñanza de la lectura poco elaborada. Las conexiones que se entreven son inestables y poco profundas, alcanzando únicamente a unas cuantas acciones intruccionales que se relacionan entre sí.

Todo esto da lugar a un plan de actuación en clase muy reducido y pobre, con metas que no se relacionan entre sí, y con una falta de previsión del tipo de acciones a realizar, como se observa en el "planning net" de la Figura Nº 43.

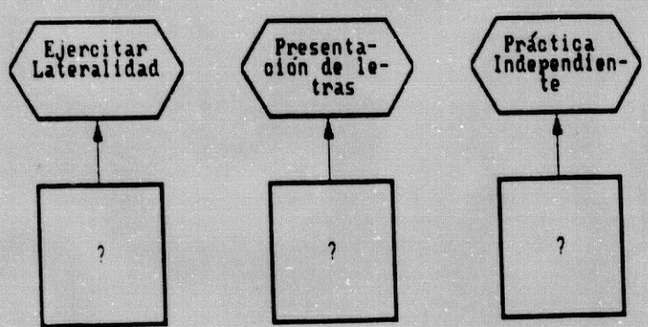


Figura N. 43: "Planning net" para la agenda de la lección de lectura (Manuel, 2-10-87).

Las agendas de Manuel dan lugar a "planning nets" simples que demuestran un guión mental escueto y poco elaborado acerca de lo que será su actuación y la de los niños en la enseñanza interactiva.

El plan para la lección de lectura de este profesor refleja una visión muy general de lo que será la enseñanza posterior. Los planes se construyen dividiendose en grandes bloques referidos a las estructuras de actividad. Por esto Manuel sólo plantea

el tipo de estructura de actividad, y no establece el tipo de acciones a realizar.

Esta forma de elaborar el plan para la lección de lectura refleja una estructura mental que se compone únicamente del primer nivel de la jerarquía donde quedan establecidas el sistema de metas generales. Le falta construir el esquema de acción para cada estructura de actividad que supondría poder prever el tipo de acciones y condiciones prerrequisito, correquisito y postrequisito para alcanzar estas metas.

Otra característica esencial de sus planes consiste en que no hay estabilidad de un día a otro. Cada día de los observados presenta una sucesión de estructuras de actividad distintas, que en la mayoría de los casos no sobrepasan el número de dos estructuras de actividad.

Algunas veces los "planning nets" indican una falta de coherencia en la cosntrucción del plan, como se observa en el "planning net" que aparece en la Figura Nº 44. Manuel nombra actividades que no guardan una relación entre sí, ni en el orden de aparición ni en el contenido.

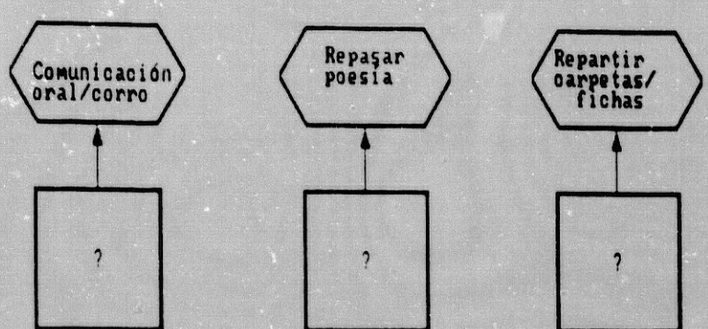


Figura N. 44: "Planning net" para la agenda de la lección, (Manuel, 25-9-87).

Sus agendas descubren que Manuel no tiene la estructura mental de su clase, y actúa mediante un proceso de improvisación. Este proceso de improvisación sería correcto si tuviese donde apoyarlo, es decir, si tuviese una estructura de conocimiento basada en una serie de esquemas de acción bien establecidos y conexionados entre sí, a los que se pudiera recurrir fácilmente. Al no ser éste el caso, su plan mental no tendrá una realización adecuada dentro de un proceso de improvisación durante el transcurso de la lección de lectura.

6.3.2.- EJECUCION DEL PLAN PARA LAS LECCIONES DE LECTURA DE MANUF

El análisis detallado de cada una de las lecciones de lectura seleccionadas para nuestra investigación de este profesor principiante, están recogidas en el Apéndice C. Sin embargo, exponemos a continuación una serie de características de la ejecución del plan para la lección de Manuel.

Al analizar la ejecución del plan a un nivel de metas generales, apreciamos un número muy elevadc de estructuras de actividad en que quedan divididas las lecciones de lectura en este profesor principiante.

Algunas veces la lección queda dividida en 18 estructuras de actividad, como ocurre en la clase del día 4-11-87 (Apéndice C.3).

En la mayoría de los casos, aunque la clase queda dividida en un número muy elevado de estructuras de actividad, estas estructuras de actividad se repiten. La repetición es debida a que en algunos casos Manuel cambia el propósito de actuación y entonces comienza

un nuevo esquema de acciones. Estos nuevos esquemas de acción suelen basarse en una combinación de las mismas estructuras de actividad, ya que Manuel no dispone de un gran repertorio de estrategias de actuación.

Otras veces esta repetición de estructuras de actividad es debida a que no se consigue el objetivo de una forma definitiva y se tiene que repetir la estructura de actividad. En la mayoría de los casos se intenta repetir integramente, en otros se modifica de alguna forma.

Así, las lecciones de lectura de Manuel se caracterizan por la repetición de actividades y falta de coherencia en la sucesión de actividades.

Esta desconexión y falta de coherencia que caracteriza las lecciones de lectura de Manuel, pensamos que se debe a la falta de relación que se establece entre las estructuras de actividad en que queda dividida la lección, pues en la estructura de conocimiento de Manuel las metas de cada estructura de actividad no están conexionadas entre sí.

La estructura de conocimiento de Manuel se compone de una serie de objetivos que están relacionados con el tema del aprendizaje de la lectura, pero sin

establecer una relación estrecha entre ellos.

Por tanto, es frecuente observar en las lecciones de lectura de este profesor ejercicios de lateralidad, ejercicios de ritmo, de modulación de voz, teatro, de repaso de letras, de asociación de un sonido a una letra, etc., actuando juntos, y sin establecer entre ellos una relación demasiado clara.

De esta forma las lecciones de lectura de Manuel no se caracterizan por mantener una conexión entre las actividades para desarrollar el aprendizaje de la lectura, sino por ser una sucesión de saltos bruscos de una actividad a otra, manteniendo como única conexión que las actividades a realizar están relacionadas con el aprendizaje de la lectura.

Un comentario de Manuel muy representativo de su forma de actuar es el siguiente:

"...voy saltando de una cosa a otra para no aburrirles, la motivación es una cosa muy importante para ellos,....no soy nada sistemático y metódico... soy bastante impulsivo" (E.10.8).

(Apéndice C.1, Entrevista de Estimulación del Recuerdo).

La secuencia de estructuras de actividad intenta seguir la línea de ir cediendo responsabilidad a los alumnos. Sin embargo, Manuel no consigue definitivamente ceder la responsabilidad en el aprendizaje, ante lo cual debe estar continuamente dando indicaciones de cómo actuar. A causa de este hecho, su clase da la sensación de que es una sola estructura de actividad de la que nunca se sale, pues unas estructuras de actividad se mezclan con otras, sin poder distinguir con facilidad el principio y el fin de cada una de ellas.

El esquema de información se suele activar en las lecciones de lectura de Manuel al comprobar que los niños están perdidos y no saben qué hacer. En estos casos interrumpe para dar indicaciones de cómo seguir avanzando. Estas interrupciones se realizan en momentos que no son oportunos, como, por ejemplo, cuando están realizando algún trabajo de forma independiente.

Aunque en las lecciones de lectura de Manuel el esquema de información se activa, parece ser que se activa fuera de tiempo, sin actuar de forma paralela al esquema de acción.

El cambio de actividades constante está provocado por la activación del esquema de información. Sin embargo, Manuel no dispone de esquemas de acción para poder amoldar su enseñanza a las exigencias del ambiente. La estrategia más fácil consiste en cambiar de actividad, en vez de intentar alcanzar el mismo objetivo mediante otra estrategia.

Las estructuras de actividad como "Presentación" o "Práctica Independiente" suelen repetirse varias veces a lo largo de la lección, al igual que las "Transiciones".

El número de "transiciones" que se observa en las lecciones de lectura de Manuel es muy elevado, pues se produce un cambio de actividades constante. Algunas veces lleva a cabo dos "transiciones" seguidas con objetivos contradictorios (Apéndice C.3). En estos casos las "transiciones" no ocupan un lugar correcto en la secuencia de estructuras de actividad, pues su objetivo entra en contradicción debido al momento en que se llevan a cabo. Este ejemplo se observa en la "transición" para repartir el material antes de la presentación del ejercicio a realizar ese día (Apéndice C.5).

El tiempo que dedica a las "transiciones" es superior al tiempo que dedica a la estructura de actividad "presentación", observándose una descompensación en el tiempo que Manuel dedica a actividades instructivas y no instructivas.

Al considerar la composición de los esquemas de información que construyen la estructura de conocimiento de Manuel en la enseñanza de la lectura, apreciamos una falta de lógica interna en su estructura.

Los esquemas de acción que observamos son una mezcla de objetivos y acciones para cada estructura de actividad que no establecen entre sí una coherencia interna. Se observa también muy a menudo un salto de un objetivo a otro dentro de cada esquema de acción.

Los objetivos no se suelen alcanzar debido a los siguientes motivos:

- Tiene que llamar constantemente la atención de los niños para que se callen, mediante un número indefinido de rutinas de dirección.

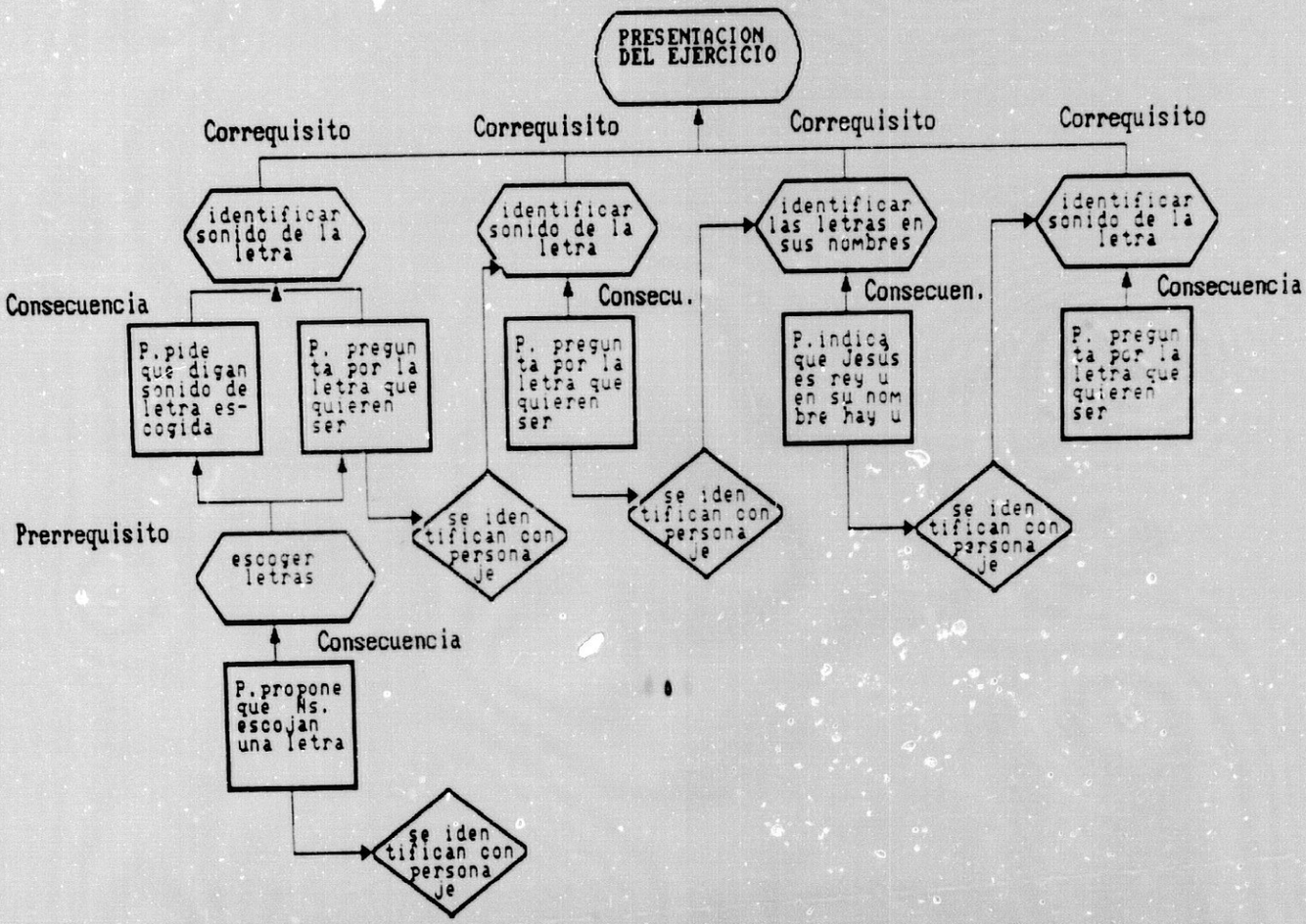


Figura N. 45: "Planning net" para la estructura de actividad "Presentación del Ejercicio" (Manuel, 2-10-87).

- En algunos casos el número de acciones que plantea para alcanzar un objetivo es insuficiente.

- El tipo de acciones para alcanzar el objetivo no es el adecuado.

Como se observa en la Figura Nº 45, los objetivos no se alcanzan. Aunque Manuel tiene la intención de continuar avanzando en el esquema de acción previsto, los niños no pasan de la condición prerrequisitio. El esquema de información se activa, sin embargo Manuel no busca una estrategia alternativa, sino que sigue intentando el mismo procedimiento, hasta que finalmente cede ante el interés de los niños.

También es frecuente encontrar esquemas de acción en los que las actividades no guardan relación con el objetivo final propuesto, de la misma forma que las submetas no lo guardan tampoco con la meta final propuesta.

Esta aparición de submetas que no guardan una relación estrecha con la meta final, vienen provocadas porque Manuel tiene asociados una serie de conceptos en su esquema mental sobre el aprendizaje de la lectura que son fundamentales, localizados en la

memoria a corto plazo y ocupando un lugar preferente en la jerarquía de conceptos asociados en la memoria acerca del esquema mental para el aprendizaje de la lectura. Por tanto, aunque Manuel no tenga previsto llevar a cabo una serie de submetas, le surgen como un paso más a realizar dentro de su estrategia de actuación, sin darse cuenta apenas si tienen alguna relación con el objetivo final que se pretende alcanzar en esa estructura de actividad (Figura Nº 46).

El comentario posterior obtenido en la entrevista de estimulación del recuerdo acerca de este hecho es el siguiente:

> "yo intentaba que los niños me dijeran el color y que identificaran las letras, pero el sonido es una cosa que debe ir acompañando a la letra y es que sin pensarlo siquiera lo hago, porque lo tengo muy asociado, el sonido y la letra deben ir juntas" (E.12.13).
>
> (Apéndice C.3, Entrevista de Estimulación del Recuerdo).

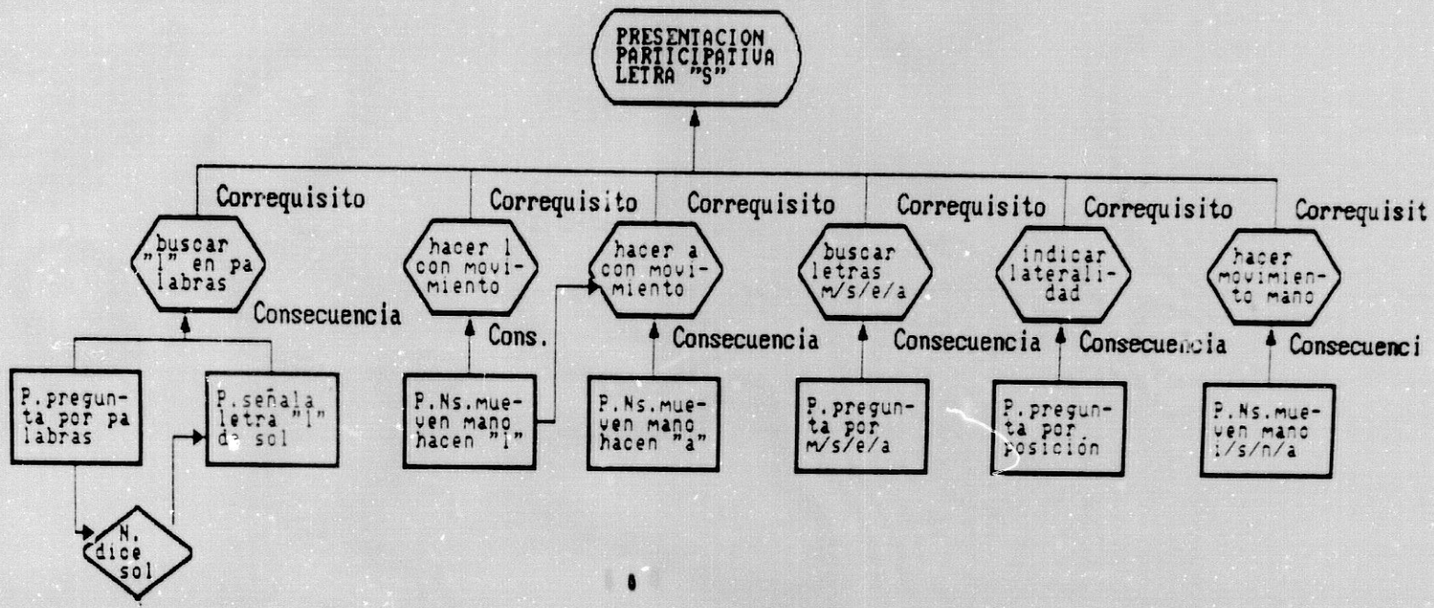


Figura N. 46: "Planning net" para la estructura de actividad "Presentación Participativa de la Letra "S" " (Manuel, 13-1-88).

Manuel parece tener unos principios de actuación muy débiles (lateralidad, color, sonido, grafía...), reflejo de una estructura de conocimiento poco desarrollada, en donde no existe una conexión lógica entre las ideas que forman su estructura de conocimiento.

Sin embargo, a la hora de llevar a cabo la lección de lectura parece ser que Manuel pone en funcionamiento todos los esquemas de acción que tiene asociados al concepto de la enseñanza de la lectura. No le preocupa si están conexionados o no, sencillamente se agolpan en su mente aflorando de la memoria a corto plazo y llevándolos a cabo en el transcurso de la lección.

Finalmente hay que resaltar una característica esencial de la ejecución del plan para las lecciones de lectura de este profesor principiante, que consiste en que mantiene esquemas de acción muy reducidos para llevar a cabo cada meta. Estos esquemas de acción se componen de una submeta y de una acción fundamental asociada a esa meta, sin que suelan aparecer condiciones prerrequisito, correquisito y postrequisito, que dan lugar a esquemas de acción ricos y bien elaborados.

6.3.3.- RELACIONES ENTRE LA ELABORACION DEL PLAN Y LA EJECUCION DEL PLAN PARA LAS LECCIONES DE LECTURA DE MANUEL.

Las dificultades que presenta el intentar determinar las relaciones entre la elaboración del plan y la ejecución del plan, son debidas fundamentalmente a que el comentario incial sobre lo que será su actuación es tan breve que es difícilmente comparable con lo que es finalmente la ejecución de ese plan.

Esto provoca que las relaciones entre el plan y la ejecución de este plan de las lecciones de lectura sólo puedan analizarse a un nivel de metas generales o estructuras de actividad.

Manuel parece actuar sin hacerse muchos planteamientos para elaborar el plan para la lección de lectura, pues pretende dejarse llevar por el momento. Manuel comenta que:

"...al principio no tengo nada pensado.... como lo

voy a dar, los pasos que voy a dar, o por ejemplo el ejercicio que voy a hacer, eso no lo se al principio..." (E.14.3).

(Apéndice C.5, Entrevista de Estimualción del Recuerdo).

Manuel presenta planes reducidos porque dice que le gusta la espontaneidad en la enseñanza, y un plan demasiado detallado puede quitar libertad a su actuación e impedir atender a las necesidades que van surgiendo en el desarrollo normal de clase.

Sin embargo, aunque Manuel dice que va a improvisar, en la entrevistas de agenda siempre nos habla del tipo de objetivos fundamentales que pretende conseguir en clase. Esto refleja un guión mental muy reducido, pero que existe en la mente de Manuel y sustenta su estructura de conocimiento para la enseñanza de la lectura.

Esta actitud de improvisación marca su actuación. Sin embargo, hay que tener en cuenta que esa actitud de improvisación que Manuel se propone llevar a cabo en clase, es difícil sino se tienen esquemas de acción bien elaborados que le ayuden a solventar las distintas situaciones de clase.

Como hemos visto en la sección donde hemos hablado de las características de la agenda para las lecciones de lectura de este profesor, la secuencia de estructuras de actividad que se observa en los planes es muy reducida apareciendo en la mayoría de los casos únicamente dos estructuras de actividad.

Sin embargo, para llevar a cabo la lección de lectura Manuel realiza una división en un número elevado de estructuras de actividad, que no han sido citadas en la entrevista de agenda.

Aunque como hemos dicho anteriormente, es difícil comparar la elaboración del plan y la ejecución del plan a un nivel de esquemas de acción, podemos decir que en la elaboración del plan Manuel sólo es capaz de indicar el tipo de metas que va a llevar a cabo, siendo capaz en la ejecución del plan de añadir a estos objetivos el tipo de acción fundamental a realizar.

En realidad, las ampliaciones que se producen en los esquemas de acción en el transcurso de la lección se realizan exclusivamente a un nivel de objetivos y de acciones generales. La división en distintas

submetas y acciones no se producen ni en la elaboración del plan ni en la ejecución del plan, lo cual sería un reflejo de una estructura de conocimiento rica y bien elaborada.

Por esta razón podemos decir que la estructura de conocimiento del profesor principiante Manuel está débilmente organizada y falta de esquemas de acción completos en los que basar su actuación, tanto en los momentos de elaboración del plan como de ejecución del plan.

6.4.- PROFESORA PRINCIPIANTE: ROSANA.

Rosana es una profesora con un año de experiencia en la enseñanza, sin embargo su trabajo anterior lo realizó impartiendo clases de inglés, por lo tanto carece de experiencia en temas relacionados con la enseñanza de la lectura en el ciclo incial.

Sacó el número uno de la oposición, siendo una persona muy interesada en todo lo relativo a la mejora de la enseñanza.

Considera que la lectura es una materia que debe ser enseñada sin obligar al niño. Tuvo una experiencia en este tema en un taller de lectura en Holanda, cuando ella era niña. Esta experiencia le marcó su interés por realizar un tipo de enseñanza en la que se "ame" a la lectura.

Piensa que se debe adquirir el hábito lector como cosa normal y amena, pues si se ama la lectura se aprende a leer correctamente.

Su método de lectura no lo engloba bajo ninguna tendencia. Sigue el libro de texto en que se comienza por enseñar las letras, y luego hace una mezcla entre todos los métodos que conoce, actuando libremente.

No está demasiado de acuerdo con el método global. Los niños que tiene en clase han aprendido con un método silábico y ella sigue utilizándolo. Piensa que si el año que viene siguiera trabajando con niños de estas edades podría tener un método personal para enseñar a leer, pues considera que es fundamental para enseñar adecuadamente.

Sin embargo, cree que lo realmente importante para aprender a leer es que el niño esté maduro y motivado. Si esto ocurre cualquier método es adecuado.

El tipo de actividades que piensa realizar consisten en: hacer fichas, ir a la biblioteca, copiar frases en la pizarra y luego cada niño en sus cuadernos, identificar letras, ...etc.

La sociedad no determina su forma de actuación. Piensa que ella siempre ha tenido claro que la lectura consistía en aprender a amarla, y no se ha modificado esta idea en ella. El colegio únicamente limita su actuación en cuanto a las restricciones de material

que realiza.

Para Rosana los objetivos de la enseñanza de la lectura son: progresar en comprensión, estimular la creatividad y la imaginación, identificar los sonidos de las letras, estimular el sentimiento del gusto por la lectura, familiarizarse con los libros, favorecer el amor por la lectura, y adquirir un hábito lector.

Se queja de que hay poco material para enseñar a leer, y de que se lo tiene que fabricar todo ella. El material que utiliza son los libros de texto "Erase un Vez" y "Corzo", los libros de la biblioteca y fichas de lectura.

Considera que en la Escuela de Magisterio le enseñaron muchas cosas que no le sirven para nada, en vez de "enseñarles a enseñar". La formación que ha recibido la ha preparado más para la segunda etapa que para la primera, ya que ha aprendido muchos conceptos teóricos. En la Escuela de Magisterio no le dijeron nunca que el niño debía amar la lectura.

En la actualidad trabaja impartiendo clases en 1º de E.G.B. en un colegio público de Granada.

6.4.1.- CARACTERÍSTICAS DE LA AGENDA PARA LAS LECCIONES DE LECTURA DE ROSANA.

Las entrevistas de agenda de esta profesora han sido analizadas y comentadas una por una para llegar a descubrir las características que construyen el plan para las lecciones de lectura en Rosana. Estos comentarios vienen recogidos en el Apéndice D, sin embargo, pasamos a exponer las características más sobresalientes a este respecto.

Generalmente los planes para las lecciones de lectura de Rosana son planes muy reducidos que se expresan en unas cuantas líneas. Estos planes se suelen construir a partir de sólo las categorías "Acciones Instrucionales", "Materia a Enseñar" y "Material a Utilizar".

Un ejemplo característico del tipo de agendas que elabora Rosana es el siguiente:

E. ¿Qué vas a hacer hoy en lectura?.

P. Lo que estoy haciendo últimamente es un repaso de las letras que hemos visto, también lo voy a

hacer hoy, un repaso de las letras, y haremos algo nuevo del libro y ya está...porque hoy tenemos que hacer primero los trabajos manuales que no se acabaron ayer"

(Apéndice D.4, Entrevista de Agenda).

Rosana determina una o dos acciones instruccionales a realizar en clase y el tipo de materia que va a enseñar, incluyendo en algunos casos la referencia al libro de texto.

Estas categorías nos descubren la forma en que se construye la estructura de conocimiento de Rosana para el plan de la lección de lectura. Los dos grandes bloques en que se sustenta su estructura de conocimiento para la enseñanza de la lectura son los movimientos instruccionales y el contenido de la materia que va a enseñar. Sin embargo, Rosana destaca también el libro de texto dentro de la elaboración del plan para la lección de lectura, ya que no se encuentra totalmente capacitada para actuar sin seguir una línea que le indique el camino correcto a seguir. Ella no tiene criterios propios, y por lo tanto prevé la necesidad de utilizar el libro de texto.

Sólo en el último de los días analizados, Rosana

elabora un plan de características distintas a las señaladas. Este día es posterior al momento en que Rosana dice haber descubierto "su propio método" para la enseñanza de la lectura.

Por lo tanto en este plan para la lección de lectura encontramos referencias a las categorías "Acciones Instruccionales", "Materia a enseñar", "Acciones de los Alumnos", "Nivel de conocimientos" y "Explicaciones" (Apéndice D.5).

El plan se modifica sorprendentemente debido a que Rosana puede hablar de este día con la seguridad que le da el haber reflexionado sobre su actuación y estar convencida de ella. En su estructura de conocimiento se han hecho una serie de conexiones entre estas categorías formando un conjunto estable.

En los "planning nets" se refleja claramente las modificaciones que se producen en la estructura de conocimiento de Rosana una vez que ha reflexionado sobre su método de trabajo.

En la figura Nº 47, aparece un "planning net" de una de las agendas para la lección de lectura antes de que Rosana hubiese descubierto su propio método de trabajo.

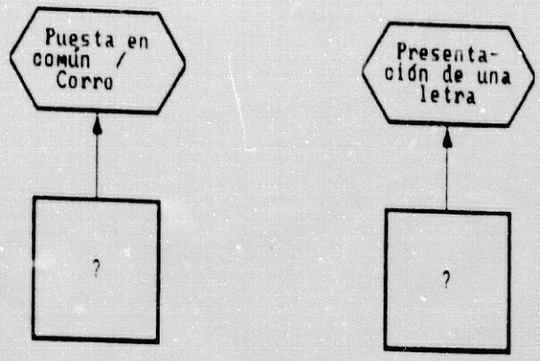


Figura N. 47: "PLanning net" para la agenda de la lección de lectura (Rosana 28-9-87).

El "planning net" que se observa en esta figura es un "planning net" muy reducido en el que la mayoría de los elementos faltan. Se compone únicamente de dos estructuras de actividad sin que se conozca el tipo de acciones que se van a llevar a cabo para alcanzar estos dos objetivos.

En la figura NQ 48, aparece un "planning net" del plan para la lección de lectura que expresa el método personal de trabajo de Rosana.

En este "planning net" observamos como se refleja un esquema de acción bastante más elaborado, donde los elementos establecen entre ellos una serie de conexiones lógicas.

Excepto en este "planning net", donde se puede

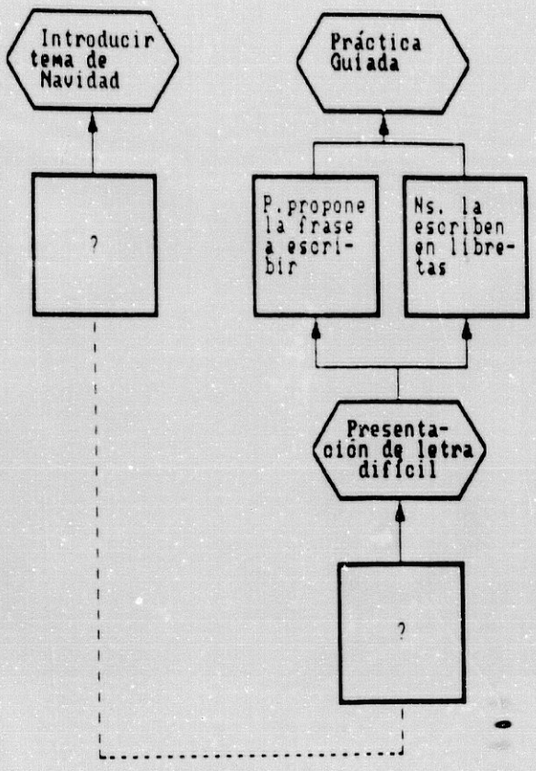


Figura N. 48: "Planning net" para la agenda de la lección de lectura (Rosana, 15-12-87).

observar el tipo de acción a realizar para alcanzar una meta en concreto, no hemos encontrado otras agendas donde se asocie el objetivo a la acción. Generalmente las agendas reflejan una serie de metas generales sin indicarse el tipo de acciones que llevarán a cabo para alcanzarlas. Este "planning net"

refleja una toma de consciencia sobre el tipo de acciones y actividades a desarrollar en clase, aunque todavía queda mucho que reflexionar para parecerse a los "planning net" que se obtienen de las agendas para las lecciones de lectura de los profesores expertos.

6.4.2.- EJECUCION DEL PLAN PARA LAS LECCIONES DE LECTURA DE ROSANA.

En el Apéndice D quedan recogidas cada una de las lecciones de lectura de esta profesora principiante, donde se puede encontrar con más detalle el tipo de estrategia que sigue en cada uno de los días analizados.

Sin embargo, a continuación pasamos a indicar las características fundamentales que se observan en la ejecución del plan mental para las lecciones de lectura de Rosana.

De los cinco días analizados podemos decir que encontramos dos formas de llevar a cabo la lección.

Estas dos formas de ejecutar la lección dependen de si se realiza, o no se realiza, un control sobre el plan de la lección de lectura.

Unas veces este control no existe desde ningún punto de vista, dando lugar a que Rosana actúe "libremente" sin ningún plan detallado. Otras veces sí se plantea un control de la estrategia, ya sea de una forma ajena a Rosana a través del libro de texto, o de una forma interna a través del conocimiento personal que Rosana ha elaborado a partir de su actuación.

Estas dos formas de aproximarse al proceso de ejecución de la enseñanza, hacen que se modifique la secuencia y número de estructuras de actividad en que queda dividida la lección de lectura.

En los primeros días analizados de esta profesora principiante, se observa que no se lleva a cabo ningún control especial sobre la ejecución de la lección. Esto provoca que la lección de lectura se divida en un número muy elevado de estructuras de actividad, llegando a alcanzar las 18 estructuras de actividad (Apéndices D.1 y D.2). Las estructuras de actividad se repiten y aparece una gran cantidad de transiciones

para pasar de una estructura de actividad a otra.

El actuar sin ningún control determinado lleva aparejado el cambiar constantemente de estructuras de actividad, y en algunos casos repetirlas. La inestabilidad en el desarrollo de sus esquemas de acción hace que se cambie de estructura de actividad sin tener un motivo claro.

Este cambio tan brusco de actividades es debido a que Rosana carece de una estructura de conocimiento que de estabilidad a su actuación. Al no tener una estructura de conocimiento organizada jerárquicamente mediante una serie de relaciones coherentes, la secuencia de estructuras de actividad de la lección de lectura reflejará esta falta de coordinación lógica de su estructura mental.

Su actuación en estos casos sigue la línea de no aburrir a los niños. El siguiente comentario refleja esta idea:

> "yo sabía que quería repasar las letras, ... ¿pero cómo?, pues cada día haciendolo de una forma distinta, no me gusta repasarlo todos los días igual porque los niños se aburren..." (E.18.1).

(Apéndice D.4, Entrevista de Estimulación del Recuerdo).

Por tanto los esquemas de acción que Rosana utiliza dependen del tipo de actitud que adopten los niños. Si los nota cansados y aburridos cambia de actividad aunque deje sin terminar el esquema de acción que estaba realizando en ese momento.

El esquema de información modifica los débiles esquemas de acción que sustentan la estructura de conocimiento de Rosana en los primeros días de clase observados. El esquema de información de las lecciones de lectura que desarrolla Rosana se basa exclusivamente en la actitud de los niños, sin tener en cuenta el nivel de comprensión que van alcanzado conforme transcurre la lección, ni el nivel de participación de los niños.

Sin embargo, en los días donde existe un control del desarrollo de la lección de lectura, ya sea a través de un control exterior motivado por la utilización del libro de texto, o por un control interior que parte de la misma profesora, el número de estructuras de actividad se reduce enormemente a 6 o 7

estructuras de actividad.

Sin embargo, aunque como hemos visto, la secuencia de estructuras de actividad se hace más coherente conforme Rosana hace consciente el proceso de enseñanza que lleva a cabo, se siguen descubriendo fallos en la secuencia de estructuras de actividad, especialmente referidos a la repetición de estructuras de actividad (Apéndice D.5).

Conforme pasan los días el tiempo que dedica a las actividades instructivas se va haciendo mayor que el tiempo que dedica a las actividades no instructivas como las transiciones. Esto es un indicativo de que Rosana va mejorando y dando más coherencia al desarrollo de la lección de lectura.

Todas estas características nos dan información acerca de la estructura de conocimiento de esta profesora principiante a un nivel de metas generales o estructuras de actividad.

Para estudiar las características que presentan los esquemas de acción que construyen cada una de las estructuras de actividad de las lecciones de lectura de Rosana, volvemos a tomar la división que hemos utilizado para analizar el primer nivel de la

jerarquía de la estructura de conocimiento de esta profesora.

Así, los esquemas de acción de los días en los que se sigue un control interno o externo del proceso, son esquemas ordenados y coherentes. Los esquemas de acción de los días en que Rosana no se basa en ninguna guía de actuación, están desordenados y faltos de una coherencia interna.

Una característica fundamental de la actuación de esta profesora antes de que utilice un guión de clase que marque su actuación, consiste en plantear esquemas de acción para las estructuras de actividad que no se consiguen en un primer intento, pues están mal organizados. Sin embargo, conforme avanza la lección, y se repiten las estructuras de actividad, los esquemas de acción se van organizando con submetas y acciones más acordes con la meta final que se pretende conseguir, hasta que finalmente se logra llevar a cabo cada estructura de actividad correctamente (Apéndice D.2).

Los esquemas de acción que Rosana suele llevar a cabo, generalmente son muy sencillos, siendo difícil encontrar esquemas de acción en los que identifiquemos

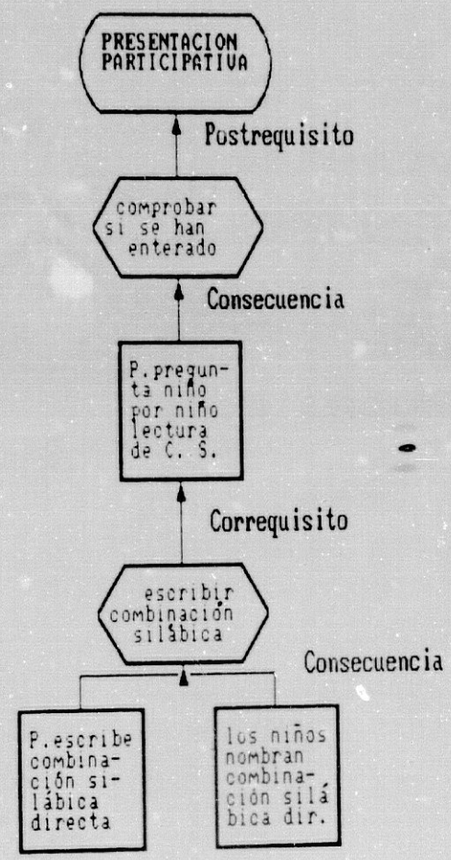


Figura N. 49: "Planning net" para la estructura de actividad "Presentación Participativa" (Rosana, 28-9-87).

más de una relación jerárquica entre las acciones y las submetas que componen el esquema de acción. Suelen constituirse por una submeta asociada a una acción fundamental.

Los esquemas de acción no se suelen componer de condiciones prerrequisito y postrequisito para alcanzar la meta, lo cual daría lugar a esquemas de acción ricos y profundos. Lo normal es encontrar exclusivamente las condiciones correquisisito para alcanzar la meta fina. (Figura Nº 49).

Otra característica de los esquemas de acción de esta profesora consiste en que están basados en submetas que no guardan relación con la meta final. Esto ocurrre en el esquema de acción para la lectura comprensiva, reseñado en el Apéndice D.4. Aunque los alumnos van realizando el esquema de acción propuesto por la profesora, el esquema que siguen no es el adecuado para crear un conocimiento correcto de lo que es en sí la lectura comprensiva.

De igual forma sucede en la clase del día 1-12-87 (Figura Nº 50), donde se realiza un repaso de las letras aprendidas. La secuencia de submetas no guarda una relación estrecha con la meta final que se

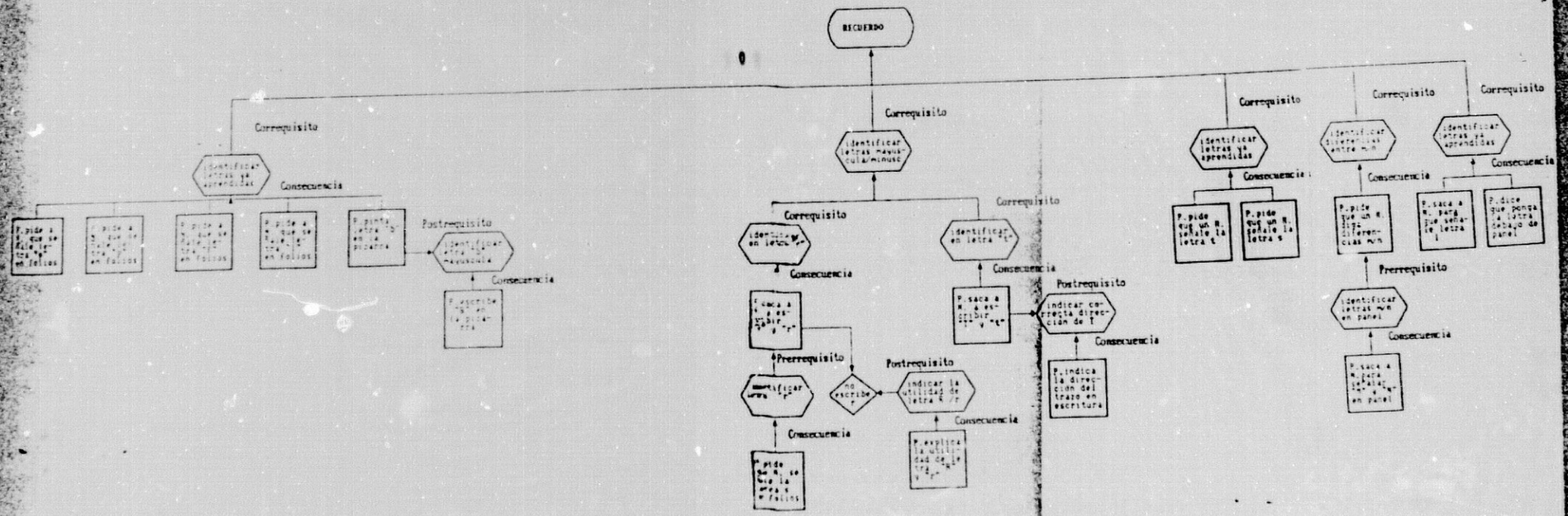


Figura N. 58: "Teaching net" para la estructura de actividad "Repaso" (Rosana, 1-12-87).

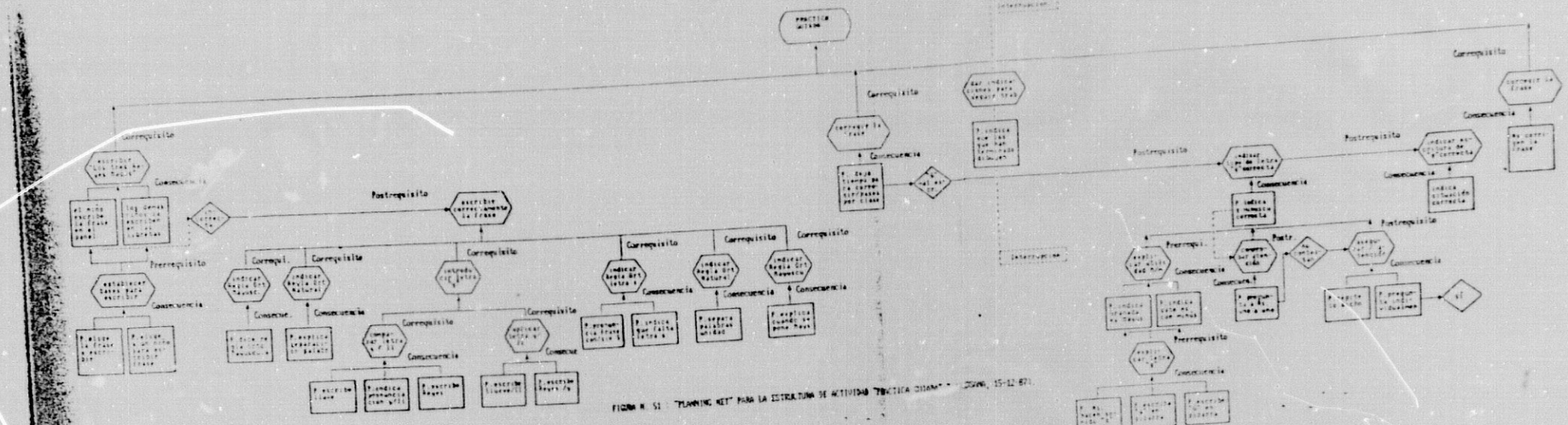


FIGURA N. 51 : "PLANNING NET" PARA LA ESTRUCTURA DE ACTIVIDAD "PRACTICA DIRIGIDA" - JOVEN, 15-12-87.

En este esquema de acción se siguen considerando los fallos de los niños como condición postrequisito, ya que se realiza como algo independiente para completar el proceso, y no como un elemento sustancial al proceso.

Pensamos que este elemento debería considerarse como una condición prerrequisito para que el niño alcanzase el éxito durante el transcurso de la práctica guiada. Sería la táctica de anteponer la solución antes de que se produzca el fallo, que se observa en las clases de los profesores expertos. Sin embargo, Rosana parte del fracaso para corregir la acción.

Finalmente decir que la práctica guiada de esta profesora se compone de esquemas de acción que se hacen a un nivel individual y no colectivo como ocurre en las clases de los expertos, donde estimulan la participación de toda la clase. Sin embargo, Rosana parte de la pregunta-respuesta individual, mientras que los demás niños atienden, pues a esta profesora le resulta más fácil trabajar a un nivel individual.

6.4.3.- RELACIONES ENTRE LA ELABORACION DEL PLAN Y LA EJECUCION DEL PLAN PARA LAS LECCIONES DE LECTURA DE ROSANA.

Con respecto a las relaciones que se establecen entre la elaboración del plan y la ejecución de éste en las lecciones de lectura de Rosana, hay que decir que son difícilmente comparables debido a las respuestas tan breves que se obtienen en la entrevista de agenda.

Sin embargo, descubrimos una serie de elementos que pueden ser tenidos en cuenta para considerar la existencia o no de relaciones entre la elaboración del plan y su ejecución.

Como tendencia general Rosana amplia enormemente el plan en el transcurso de la clase. Lo que en la agenda eran un par de estructuras de actividad se convierten en la enseñanza interactiva en una gran variedad de estructuras de actividad. Sin embargo, en algunos momentos el plan se amplia tanto durante el transcurso de la lección, que se dejan sin hacer algunas de las estructuras de actividad que tenía

previstas realizar en la agenda.

Por tanto se puede decir que el plan mental de Rosana para las lecciones de lectura no guarda una relación estrecha con lo que es la realización del plan en clase. Rosana no realiza estructuras de actividad que en un principio se tenía previsto realizar, así como lleva a cabo estructuras de actividad que no habían sido pensadas de antemano.

Sin embargo, hay que decir que ésto ocurre cuando Rosana no lleva ninguna guía de actuación, que como hemos dicho antes puede ser exterior a ella (libro de texto) o interior a ella (su propio método de trabajo).

Cuando Rosana actua con una guía de actuación el plan que tiene previsto realizar antes de comenzar la clase de lectura se mantiene en el transcurso de la clase. Incluso, cuando elabora agendas donde especifica el tipo de acción que prevé realizar, se comprueba que en el transcurso de la lección de lectura se sigue esta misma secuencia de acciones.

Esto nos hace pensar que cuando esta profesora actua siguiendo una línea de actuación de la que está

convencida, el proceso que sigue en la elaboración del plan y la ejecución del plan se llevan a cabo a través del mismo procedimiento. En estos momentos existen unos esquemas de acción que son básicos y guían su actuación, sin importar si son personales o impersonales.

Cuando Rosana no tiene una guía de actuación, no puede prever lo que sucederá en clase, teniendo que estar a la expectativa, esperando dar la mejor solución posible a los problemas que se sucederán en clase de lectura.

CAPITULO SIETE

DISCUSION ACERCA DE LOS RESULTADOS

CAPITULO SIETE: DISCUSION ACERCA DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS.

7.1.- Diferencias en la estructura de conocimiento de los profesores expertos y principiantes en la elaboración de la agenda para las lecciones de lectura.

7.1.1.- Elementos que componen la estructura de conocimiento de los profesores expertos y principiantes en la elaboración de la agenda.

7.1.1.1.- Grado de complejidad de la estructura de conocimiento determinada por la cantidad global de respuesta.

7.1.1.2.- Conexiones entre la actuación del profesor y la de los alumnos.

7.1.1.3.- Conexiones entre el esquema de

acción y la materia a enseñar.

7.1.1.4.- Conexiones entre el esquema de acción y el esquema de información.

7.1.1.5.- Conexión con agentes externos determinantes de la agenda.

7.1.2.- Grado de complejidad de la estructura de conocimiento de profesores expertos y principiantes en la elaboración de la agenda a un nivel de metas generales.

7.1.2.1.- Secuencia de estructuras de actividad en la agenda.

7.1.2.2.- Secuencia lógica de estructuras de actividad.

7.1.3.- Características de la estructura de conocimiento en la elaboración de la agenda de profesores expertos y principiantes a un nivel de submetas

y acciones.

7.1.3.1.- Características de la agenda de los profesores expertos.

7.1.3.2.- Caracterísiticas de la agenda de los profesores principiantes

7.2.- Diferencias en la estructura de conocimiento de los profesores expertos y principiantes en la ejecución del plan para las lecciones de lectura.

7.2.1.- Complejidad de la estructura de conocimiento reflejado a un nivel de metas generales o estructuras de actividad.

7.2.1.1.- Secuencia de estructuras de actividad.

7.2.1.2.- Frecuencia de aparición de cada estructura de actividad.

7.2.1.3.- Tiempo dedicado a las distintas estructuras de actividad.

7.2.1.4.- Lógica instructiva en la secuencia de estructuras de actividad.

7.2.2.- Sistema de submetas y acciones en cada estructura de actividad.

7.2.2.1.- Estructura de actividad: "Transición".

7.2.2.2.- Estructura de actividad: "Recuerdo".

7.2.2.3.- Estructura de actividad "Presentación Participativa".

7.2.2.4.- Estructura de actividad "Lectura Comprensiva".

7.2.2.5.- Estructura de actividad "Práctica Guiada".

7.2.2.6.- Estructura de actividad "Práctica Independiente".

7.3.- Diferencias en la estructura de conocimiento de los profesores expertos y principiantes en

cuanto a las relaciones que se observan entre la elaboración de la agenda para la lección de lectura y la ejecución de ese plan en clase.

CAPITULO SIETE.

DISCUSION ACERCA DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS SOBRE LA ESTRUCTURA DE CONOCIMIENTO DE PROFESORES EXPERTOS Y PRINCIPIANTES EN LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA EN EL PRIMER CICLO DE E.G.B..

Pasamos ahora a discutir los resultados obtenidos al analizar cada una de las lecciones de lectura de los profesores expertos y principiantes seleccionados, comenzando por determinar las características que distinguen la estructura de conocimiento de estos profesores expertos y principiantes en la elaboración de la agenda de clase de lectura en el ciclo inicial, para más tarde adentrarnos en determinar las diferencias en su estructura mental durante el transcurso de la ejecución del plan en clase.

Para discutir las características que distinguen a los profesores expertos y principiantes asumimos que la estructura de conocimiento del profesor está organizada en dos niveles jerárquicos: a) un primer nivel en que se encuentran establecidas las metas generales para la lección de lectura, que se

identifican con las estructuras de actividad que se suceden en clase; y b) un segundo nivel donde se establece el conjunto de submetas y acciones para llevar a cabo cada estructura de actividad o meta general de las lecciones de lectura en el ciclo incial de E.G.B. Estos dos niveles jerárquicos se observan tanto en la elaboración del plan como en la ejecución de éste.

Teniendo en cuenta estas consideraciones, pasamos a adentrarnos en la discusión de los resultados.

7.1 - DIFERENCIAS EN LA ESTRUCTURA DE CONOCIMIENTO DE LOS PROFESORES EXPERTOS Y PRINCIPIANTES EN LA ELABORACION DE LA AGENDA PARA LAS CLASES DE LECTURA.

Las discusión de los resultados obtenidos en el análisis de la agenda se plantea teniendo en cuenta los siguientes aspectos:

- 1) Los elementos que componen la estructura de conocimiento de los profesores expertos y

principiantes en la elaboración de la agenda.

- 2) El primer nivel de la jerarquía de la estructura de conocimiento de los profesores, observando la secuencia de estructuras de actividad que aparece reflejado en la agenda de la lección de lectura.

- 3) El segundo nivel de la jerarquía de la estructura de conocimiento de los profesores, observando el sistema de submetas y acciones para cada estructura de actividad de la agenda de la lección de lectura.

Pasamos ahora a desarrollar cada uno de estos apartados.

7.1.1. - ELEMENTOS QUE COMPONEN LA ESTRUCTURA DE CONOCIMIENTO DE LOS PROFESORES EXPERTOS Y PRINCIPIANTES EN LA ELABORACION DE LA AGENDA.

Los resultados obtenidos al analizar las entrevistas de agenda, se basan en la corriente que

estudia el contenido del proceso de planificación, bajo la línea de las investigaciones que desarrollaron Barr (1982), Clark y Yinger (1979), Zahorik (1970), McCucheon (1980). Pero además, tienen como punto de partida las nuevas concepciones de la planificación, en las que es considerada como un proceso de decisiones sobre categorías que se encuentran interrelacionadas (Tillema, 1984), y un proceso interactivo y dinámico que se construye a partir de la interrelación entre una serie de esquemas de acción (Leinhardt, 1983a, 1986, 1989; Leinhardt y Greeno, 1986).

Basándonos en estos principios de actuación, descubrimos las relaciones entre los componentes de la estructura de conocimiento del profesor cuando elabora el plan de la lección de lectura.

Los resultados obtenidos de la investigación demuestran que los profesores expertos presentan planes de una gran riqueza en su desarrollo y en su contenido.

La complejidad de la estructura de conocimiento de los profesores expertos y principiantes en la

	EMILIO					PABLO				MANUEL					ROSANA				
AGENDA	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
ACCION INSTRUCCIONAL	13	3	13	12	8	14	8	4	5	2	2	1	2	2	1	3	4	2	3
ACCION ESTUDIANTES	3	2	6	0	0	8	4	3	3	0	2	1	1	1	0	0	0	0	1
MATERIA A ENSENAR	2	2	6	5	1	2	1	2	3	0	0	0	0	0	1	1	0	0	1
MATERIA DIA ANTERIOR	1	0	0	0	0	2	2	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
NIVEL CONOCIMIENTOS	0	2	1	1	0	1	0	0	3	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
EXPLICACIONES	0	3	1	2	2	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
COMPROBACION COMPRE.	2	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
CONSTRICCIONES I.	2	0	0	2	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
PLANIFICACION	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
MATERIAL FUNCIONAL	0	0	2	1	2	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
LIBRO DE TEXTO	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1	1	0
NUMERO DE LINEAS	54	22	35	31	101	28	11	10	21	7	2	3	3	3	3	4	6	6	11

Tabla N. 1 : Frecuencia de aparición de las distintas categorías analizadas en la entrevista de agenda de de los profesores expertos y principiantes.

elaboración de la agenda para la lección de lectura viene reflejada en las tablas Nº 1 y Nº 2.

En la tabla Nº 1, podemos apreciar la frecuencia de aparición de las distintas categorías de contenido en cada uno de los profesores expertos y principiantes. Las categorías son:

"Acción Instruccional", "Acciones de los Estudiantes", "Materia a Enseñar", "Materia del Día Anterior", "Nivel de Conocimientos", "Explicaciones", "Comprobación de la Comprensión", "Limitaciones Instruccionales", "Planificación General", "Material Funcional" y "Libro de texto".

En la tabla Nº 2 se puede apreciar cómo estas categorías no son igualmente importantes en los distintos profesores estudiados, especialmente al comparar las medias y disviaciones típicas de cada categoría en los profesores expertos y los principiantes.

En esta Tabla se puede comprobar que la categoría acción isntruccional y acción de los estudiantes aparece tanto en los profesores expertos como principiantes, sin embargo en los expertos presenta una media superior de aparición, especialmente en la

	EMILIO		PABLO		MANUEL		ROSANA	
	X	σ	X	σ	X	σ	X	σ
Accion Instruccional	9'80	4'32	7'75	4'50	1'8	0'44	2'6	1'1
Acción Estudiantes	2'20	2'48	4'50	2'38	1'0	0'70	0'2	0'44
Materia a enseñar	3'20	2'16	2'00	0'81	0	0	0'6	0'54
Materia día anterior	0'20	0'44	1'50	0'57	0	0	0	0
Nivel de conocimientos	0'80	0'83	1'0	1'41	0'2	0'44	0	0
Explicaciones	1'60	1'14	0'25	0'50	0	0	0	0
Comprobación Comprensión	0'8	0'83	0	0	0	0	0	0
Constricciones I.	1'0	1'0	0	0	0	0	0	0
Planificación	0'6	0'54	0	0	0	0	0	0
Material Funcional	1'0	1'0	1'0	1'15	0	0	0'2	0'4
Libro de Texto	0	0	0	0	0'2	0'4	0'6	0'5

Tabla N. 2 : Cuadro resumen de las medias y las desviaciones típicas para cada una de las categorías de la agenda estudiadas en los profesores expertos (Emilio, Pablo) y principiantes (Rosana, Manuel).

categoría acción de los estudiantes.

También observamos que existen categorías que no aparecen en los profesores principiantes como son las categorías "Materia del Día Anterior", las "Explicaciones", "Comprobación de la Comprensión", "Limitaciones Instruccionales", y "Planificación General".

Sin embargo, es curioso comprobar que la única categoría que no aparece en los profesores expertos y aparece en los profesores principiantes, es la categoría "Libro de Texto", pues los profesores expertos no necesitan apoyarse en un sistema externo a ellos para estructurar y llevar a cabo la lección de lectura tanto como lo necesitan los profesores principiantes.

Aunque es interesante comprobar las diferencias de frecuencia y aparición de estas categorías, también nos interesa descubrir las relaciones que se establecen entre estas categorías en la estructura de conocimiento de los profesores expertos y principiantes de la muestra en la elaboración del plan para la lección de lectura, determinando en qué medida son diferentes estos dos grupos de profesores.

Pero antes de determinar las conexiones que se establecen entre estas categorías o grupos de pensamiento en la mente del profesor en la elaboración de la agenda y el grado de significación estadística de sus diferencias o similitudes respecto a estas categorías, haremos referencia al grado de complejidad de la estructura de conocimiento de los profesores expertos y principiantes seleccionados respecto a la "cantidad global de respuesta" que dan en la entrevista de agenda.

7.1.1.1.- GRADO DE COMPLEJIDAD DE LA ESTRUCTURA DE CONOCIMIENTO DETERMINADA POR LA CANTIDAD GLOBAL DE RESPUESTA.

El primer dato que nos viene a determinar el grado de complejidad de la estructura de conocimiento de los profesores seleccionados para nuestro estudio es la cantidad de respuesta verbal que los profesores dan en las entrevistas de agenda.

En la tabla Nº 3. aparece la proporción media de respuesta de cada uno de los profesores, pudiéndose observar cómo la respuesta de los profesores expertos es bastante superior a la respuesta de los profesores principiantes. La aplicación del test de Mann-Whitney indica que existen unas diferencias muy significativas entre los profesores expertos y principiantes con una $p < 0,01$.

	EMILIO	PABLO	MANUEL	ROSANA	EXPERTOS
EMILIO	--	p 0'05	p 0'01	p 0'01	--
PABLO	p 0'05	--	p 0'05	p 0'05	--
MANUEL	p 0'01	p 0'05	--	N.S.	--
ROSANA	p 0'01	p 0'05	N.S.	--	--
PRINCIPIANTES	--	--	--	--	p 0'01

$\bar{x}$

Emilio = 48'6
Pablo = 17'5
Manuel = 3'6
Rosana = 6'0
Expertos = 34'7
Principiantes = 4,0

Tabla N. 3: Cuadro de significación estadística de la categoría "Numero de Líneas" entre los profesores expertos (Emilio, Pablo) y principiantes (Manuel, Rosana).

La respuesta más o menos amplia en la entrevista de agenda según Leinhardt (1986, 1989), es un indicativo de la complejidad de la estructura de conocimiento. Los profesionales expertos de cualquier materia, cuando dan la respuesta a la solución de un problema proporcionan una respuesta de un número de líneas más elevado que los principiantes.

Sin embargo, existen otras investigaciones que demuestran lo contrario. Peterson, Marx y Clark (1978) demuestran que conforme el profesor se hace experto en una materia, el comentario que realiza cuando planifica se hace más reducido.

Nosotros consideramos que una respuesta más o menos amplia en la entrevista de agenda, no es el único indicativo de las diferencias en la complejidad de la estructura de conocimiento de los profesores expertos y principiantes en la enseñanza de la lectura, pues la respuesta puede estar determinada por las características personales de los sujetos (Nespor, 1985; Ericsson y Simon, 1984).

Lo que es realmente determinante de una estructura de conocimiento compleja son las relaciones que se establecen entre los elementos que componen el plan

mental para la lección de lectura.

A continuación pasamos a analizar estas relaciones que se establecen en el plan mental para la lección de lectura en los profesores expertos y principiantes de nuestra investigación.

7.1.1.1 - CONEXIONES ENTRE LA ACTUACION DEL PROFESOR Y LA DE LOS ALUMNOS EN LA AGENDA.

Leinhardt (1986, 1989) sugiere que los profesores expertos en matemáticas llevan a cabo a la vez dos planes paralelos: por un lado la secuencia de acciones y objetivos del profesor, y por otro lado la secuencia de acciones y objetivos para los alumnos.

Este mismo resultado ha sido encontrado al analizar las conexiones que se establecen entre la categoría "Acción Instruccional" y la categoría "Acciones de los estudiantes" en uno de los profesores expertos (Pablo).

Al aplicar el coeficiente de correlación de Pearson en estas dos categorías que aparecen en las entrevistas de agenda del profesor experto Pablo encontramos un coeficiente de correlación bastante elevado de 0'98.

Esta conexión no se encuentra en los demás profesores analizados, especialmente en los profesores principiantes. Sin embargo, aunque no podamos establecer las conexiones exactas entre estas categorías, sí podemos encontrar diferencias de significación de estas categorías entre los profesores de la muestra.

En la tabla Nº 4, se expresan los niveles de significación entre los profesores expertos y principiantes en la categoría "Acción Instruccional", y en la tabla Nº 5, se expresan los niveles de significación entre los profesores expertos y principiantes en la categoría "Acciones de los Estudiantes".

Estas dos tablas expresan las diferencias en significación entre los profesores de la muestra, respecto a las categorías "Acciones Instruccionales" y "Acciones de los Alumnos", una vez aplicado el test de

	EMILIO	PABLO	MANUEL	ROSANA	EXPERTOS
EMILIO	--	N.S.	p 0'01	p 0'05	--
PABLO	N.S.	--	p 0'05	p 0'05	--
MANUEL	p 0'01	p 0'05	--	N.S.	--
ROSANA	p 0'05	p 0'05	N.S.	--	--
PRINCIPIANTES	--	--	--	--	p 0'01

$\bar{x}$

Emilio = 9'80
Pablo = 7'75
Manuel = 1'80
Rosana = 2'60

N.S. = No significativo.

Tabla N. 4: Cuadro de significación estadística de la categoría Acción Instruccional de los profesores expertos (Emilio, Pablo) y principiantes (Manuel, Rosana).

	EMILIO	PABLO	MANUEL	ROSANA	EXPERTOS
EMILIO	--	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.
PABLO	N.S.	--	p 0'05	p 0'05	--
MANUEL	N.S.	p 0'05	--	N.S.	--
ROSANA	N.S.	p 0'05	N.S.	--	--
PRINCIPIANTES	--	--	--	--	p 0'05

$\bar{x}$

Emilio = 2'20
Pablo = 4'50
Manuel = 1'0
Rosana = 0'2

N.S. = No significativo.

Tabla N. 5: Cuadro de significación estadística de la categoría Acción de los Estudiantes entre los profesores expertos (Emilio y Pablo) y principiantes (Manuel y Rosana).

Mann-Whitney.

Estos datos nos demuestran que los profesores expertos prestan mayor atención, de una manera significativa, a las acciones instruccionales y a las acciones referidas a los alumnos.

Dado que ambas categorías son superiores en los profesores expertos que en los principiantes, ésto hace pensar que la estructura de conocimiento del profesor experto se basa en una mayor atención a estas dos categorías. Sin embargo, ésto no quiere decir que de una forma genérica siempre que se hace referencia a una acción instruccional exista una correspondencia directa, de un modo matemático, con las acciones de los estudiantes.

De todas formas, cabe recordar que esta correspondencia sí existe en uno de los profesores expertos, aunque ésto podría ser explicado debido a las diferencias individuales propias de cada profesor.

Por todo lo dicho podemos suponer que en la estructura de conocimiento del profesor experto estas dos categorías se encuentran conexionadas. Las conexiones que se establecen son la base de lo que son los esquemas de acción que construyen la competencia

conceptual para la enseñanza de la lectura y dan lugar al desarrollo de metas, submetas y acciones que se llevarán a cabo en cada estructura de actividad en que queda dividida la lección de lectura (Figura Nº 52).

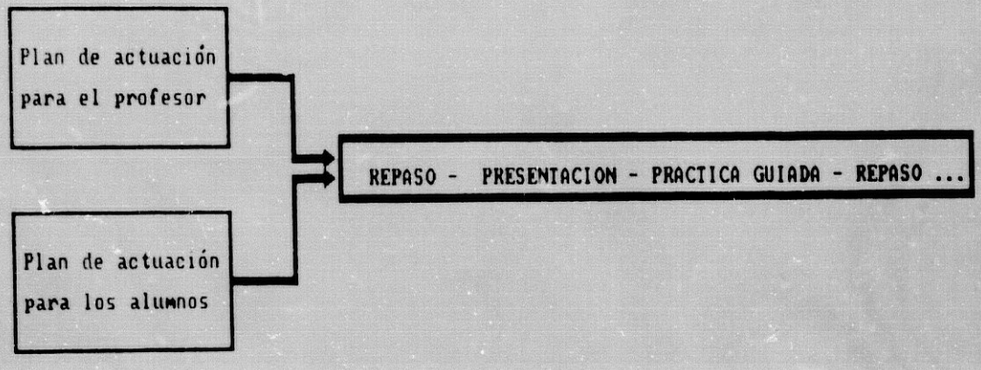


Figura N. 52 : Relaciones entre el plan de actuación para el profesor y para los alumnos.

7.1.1.2.- CONEXIONES ENTRE EL ESQUEMA DE ACCIONES Y LA MATERIA A ENSEÑAR.

El haber encontrado en el análisis realizado en la entrevista de agenda aspectos referidos a la materia que se va a enseñar, a la materia del día anterior, al

tipo de explicaciones que se van a realizar sobre esa materia y al nivel de conocimientos adquiridos por los alumnos, nos hace plantearnos otra serie de conexiones en la estructura de conocimiento del profesor durante la elaboración de la agenda para las lecciones de lectura.

En el apartado anterior hemos hablado de las conexiones que se establecen entre las acciones instruccionales y las acciones de los estudiantes, siendo la base de los esquemas de acción que componen la estructura de conocimiento del profesor. En este apartado se observan las conexiones que se establecen con respecto a la categoría que de forma genérica denominamos "Materia".

Este grupo denominado "Materia" se compone de las siguientes categorías:

. Materia a enseñar ese día.
. Materia del día anterior.
. Explicaciones.
. Nivel de conocimientos de los alumnos.

El hablar de la materia a enseñar lleva aparejado el considerar los aspectos de la materia que se enseñó el día anterior y que es necesaria repasar para poder

presentar la materia nueva del día (Blanton, Moorman y Wood, 1986; Pearson, 1985; Wong y Hu-pei Au, 1985), y también lleva aparejado considerar el tipo de explicaciones que proporcionarán para algún tipo específico de materia a enseñar (Mason y Au, 1986; Blair y Rupley, 1988; Duffy y Roehler, 1987a, b; Duffy, Roehler y Herrman, 1988). Además, es necesario adecuar la materia al nivel de conocimientos adquiridos por los alumnos, adaptando las explicaciones y el materia al nivel de los niños (Duffy, Roehler, Meloth y Vavrus, 1985).

Los resultados obtenidos al analizar las clases de los profesores expertos y principiantes en la enseñanza de la lectura aplicando el test de Mann-Whitney, nos demuestra que los profesores expertos son significativamente diferentes a los profesores principiantes en estas cuatro categorías. En las tablas Nº 6, 7, 8, y 9, aparecen los cuadros de significación estadística para cada categoría entre los profesores expertos y principiantes.

Aunque los resultados finales de cada cuadro estadístico, al comparar a los grupos formados por profesores expertos y principiantes, tiene como

	EMILIO	PABLO	MANUEL	ROSANA	EXPERTOS
EMILIO	--	N.S.	N.C.	p 0'05	--
PABLO	N.S	--	N.C	N.S	--
MANUEL	N.C.	N.C.	--	N.C.	--
ROSANA	p 0'05	N.S.	N.C	--	--
PRINCIPIANTES	--	--	--	--	N:C:

$\bar{x}$

Emilio = 3'20

Pablo = 2'00

Manuel = 0

Rosana = 0'6

N.S. = No significativo.

N.C. = No comparable.

Tabla N. 6: Cuadro de significación estadistíca de la categoría Materia a Enseñar entre los profesores expertos (Emilio y Pablo) y principiantes (Manuel y Rosana).

	EMILIO	PABLO	MANUEL	ROSANA	EXPERTOS
EMILIO	--	p 0'05	N.C.	N.C.	--
PABLO	p 0'05	--	N.C.	N.C.	--
MANUEL	N.C.	N.C.	--	N.C.	--
ROSANA	N.C.	N.C.	N.C.	--	--
PRINCIPIANTES	--	--	--	--	N.C.

$\bar{x}$

Emilio = 0'20

Pablo = 1'50

Manuel = 0

Rosana = 0

N.C. = No comparable.

Tabla N. 7: Cuadro de significación de la categoría Materia del Día Anterior entre los profesores expertos (Emilio, Pablo) y principiantes (manuel, Rosana).

	EMILIO	PABLO	MANUEL	ROSANA	EXPERTOS
EMILIO	--	N.S.	N.S.	N.C.	--
PABLO	N.S	--	N.S.	N.C	--
MANUEL	N.S.	N.S.	--	N.C.	--
ROSANA	N.C.	N.C.	N.C.	--	--
PRINCIPIANTES	--	--	--	--	N.C.

$\bar{x}$

Emilio = 0'80

Pablo = 1'0

Manuel = 0'2

Rosana = 0

N.C. = No comparable.

N.S. = No significativo.

Tabla N. 8: Cuadro de significación estadística de la categoría Nivel de Conocimientos entre los profesores expertos (Emilio, Pablo) y principiantes (Manuel, Rosana).

	EMILIO	PABLO	MANUEL	ROSANA	EXPERTOS
EMILIO	--	N.S.	N.C.	N.C.	--
PABLO	N.S.	--	N.C.	N.C.	--
MANUEL	N.C.	N.C.	--	N.C.	--
ROSANA	N.C.	N.C.	N.C.	--	--
PRINCIPIANTES	--	--	--	--	N.C.

$\bar{x}$

Emilio = 1'60

Pablo = 0'25

Manuel = 0

Rosana = 0

N.S. = No significativo.

N.C. = No comparable.

Tabla N. 9: Cuadro de significación estadística de la categoría Explicaciones entre los profesores expertos (Emilio, Pablo) y principiantes (Manuel, Rosana).

resultado en las cuatro categorías, el ser "No Comparable" (N.C.), debido a que estas categorías en algunos casos no tienen ningún valor, sin embargo, al analizar más a fondo estas tablas comprobamos que en la mayoría de los casos las diferencias entre los dos profesores expertos respecto a estas cuatro categorías no son signiticativas (N.S.), es decir la probabilidad de que sean iguales es superior al 1% o al 5%. Esto indica que los profesores expertos presentan una características similares en su actuación respecto a las características que presentan el grupo de los profesores principiantes.

En algunos casos, como ocurre con la categoría "Materia a Enseñar" (Tabla Nº 6), las diferencias son significativas entre la profesora principiante Rosana y el profesor experto Emilio con una $p< 0'05$, es decir con una probabilidad menor del 5% de que sean iguales.

También encontramos una gran proporción de medias que no son comparables, debido a que en algunos casos las categorías no tienen valor en alguno de los profesores. Esto ocurre especialmente en los profesores principiantes, en los que es corriente encontrar la falta de referencia a alguna de estas categorías en sus entrevistas de agenda.

En estos casos es útil observar las medias de aparición de estas categorías, comprobando que en los profesores expertos estas cuatro categorías presentan medias muy distintas a las de los profesores principiantes, siendo superiores las de los profesores expertos.

A la vista de estas tablas podemos comprobar que el máximo número de referencias de los profesores expertos se centra en la materia que se va a enseñar ese día, prestando atención a las otras tres categorías de una forma desigual, y de las que difícilmente podríamos sacar conclusiones.

Esto nos lleva a pensar que el punto en común entre ambos profesores expertos se centra en la categoría materia a enseñar ese día, mientras que las demás categorías juegan papeles distintos según las características personales de cada profesor, sin que ello sea en sí mismo una característica propia de estos dos profesores expertos. De todas formas, tanto la categoría "materia a enseñar ese día" como las otras tres categorías, juegan un papel más importante en los profesores expertos que en los profesores principiantes.

Por todo esto concluimos que en los profesores expertos la materia a enseñar ese día constituye una característica genérica en su estructura de conocimiento, empleando una serie de subcategorías como son las referencias a la materia del día anterior, explicaciones, y niveles de conocimiento, que se utilizan para apoyar la estrategia de actuación en clase.

Aunque no aparece una relación directa entre las categorías, se pueden entrever una serie de conexiones entre estas cuatro categorías que queda reflejada en la Figura Nº 53.

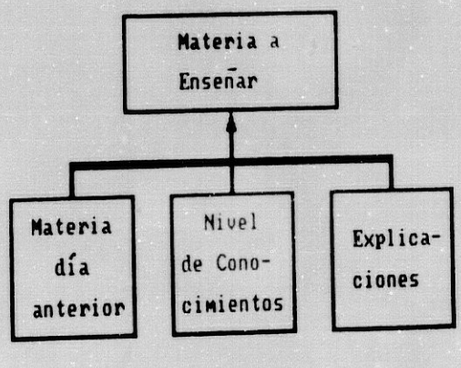


Figura N. 53 : Relaciones que se establecen entre la materia a enseñar, la materia del día anterior, el nivel de conocimientos y las explicaciones.

Al tener en cuenta las conexiones que se descubrían en el apartado anterior sobre las categorías "Acciones Instruccionales" y "Acciones de los Alumnos", podemos pensar que el profesor experto presenta una estructura de conocimiento en donde quedan establecidas una serie de conexiones, entre el conocimiento procedimental de los esquemas de acción y el conocimiento declarativo que viene determinado por las referencias a la materia a enseñar. A esta conclusión se llega al descubrir que la atención prestada a las acciones instruccionales y las acciones de los estudiantes que construyen el esquema de acción, y la atención prestada conjunto de categorías que componen la categoría "Materia", es significativamente superior en los profesores expertos que en los principiantes.

No conocemos el sentido de la relación que se establece entre estos dos tipos de conocimiento, ni la situación jerárquica en la que se encuentran estos dos niveles de conocimiento, sin embargo podemos decir que se encuentran conexionados, y que las conexiones con el conocimiento declarativo referido a la materia a enseñar se hacen fundamentalmente en los esquemas de acción de las estructuras de actividad "Presentación"

y "Repaso".

De la conexión que encontramos entre estos dos aspectos o tipos de conocimiento extraemos la figura NQ 54.

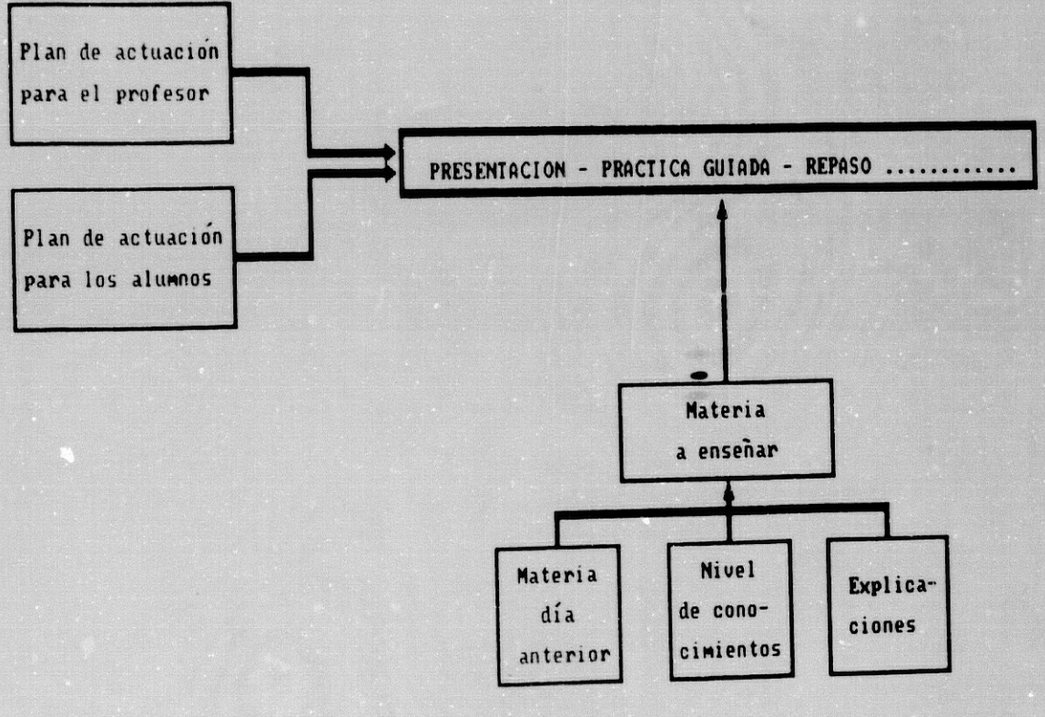


Figura N. 54: Relaciones entre el plan de actuación para el profesor y los alumnos y la materia a enseñar.

Leinhardt y Smith (1985) opinan que el conocimiento de la materia determina la estructura de la lección, y las investigaciones realizadas sobre el conocimiento de la materia (Shulman, 1986a; Baxter, Richert y Saylor, 1985; Ringstaff, 1987; Grossman, Wilson y Shulman, 1989), demuestran cómo un buen conocimiento de la materia determina en gran medida la estrategia de actuación que se lleva a cabo en clase, reflejo del conocimiento pedagógico del profesor (Gudmundsdottir, 1987; Grossman y Gudmundsdottir, 1987).

Sin embargo, como la investigación ha demostrado (Duffy y McIntyre, 1982; Borko y Niles, 1982; Ringstaff, 1987), un conocimiento inadecuado de la materia hace que se utilicen otros medios para planificar la enseñanza que imponen una forma de estructurar la lección ajena a la estructura de conocimiento del profesor.

Este problema ocurre en la mayoría de las agendas de los profesores principiantes, donde la referencia al material a utilizar, en concreto al libro de texto, tienen una frecuencia de aparición mucho más alta que las referencias a la materia a enseñar, la materia del día anterior o las referencias a las explicaciones.