

Esto es reflejo de la falta de una estructura mental consistente que supla la necesidad de utilizar el libro de texto.

En la Tabla Nº 2, se observa que la media de aparición de la categoría "Libro de Texto" en los profesores principiantes es de 0'4, y en los profesores expertos es nula. En esta categoría los profesores principiantes son significativamente distintos de los profesores expertos, sin embargo no ha sido posible una comparación estadística debido a que los expertos no hacen ninguna referencia al libro de texto.

Los profesores principiantes hacen referencia al material a utilizar basándose fundamentalmente en la utilización del libro de texto, sin embargo los expertos hacen referencia a materiales "funcionales" o "instrumentales" como libretas, pizarra, textos o lecturas, puestos al servicio de la estructura de conocimiento personal de cada profesor. Los profesores principiantes se ponen al servicio de una estructura mental ajena a ellos mismos, determinada por la estructura que establece el libro de texto.

Estos resultados coinciden con la investigación de

Clark y Elmore (1981) y Ball y Noordhoff (1985), en las que se observa que los profesores suelen utilizar el libro de texto en la enseñanza de la lectura, especialmente cuando tienen un conocimiento insuficiente de cómo enseñan la materia.

El libro de texto estructura el tipo de actividades a realizar, la secuencia de aparición de las distintas actividades, el tipo de acciones que realizarán los alumnos, y el tratamiento que recibirá la materia a enseñar. Por todos estos aspectos los libros de texto son una herramienta muy útil para cuando no se tiene una estructura de conocimiento lo suficientemente organizada donde queden relacionados y conexiónados en un armazón estable todos los aspectos que acabamos de citar.

7.1.1.3 - CONEXIONES ENTRE EL ESQUEMA DE ACCION Y EL ESQUEMA DE INFORMACION.

Otro de los componentes de las entrevistas de

agenda para las lecciones de lectura son las referencias a la comprobación de la comprensión en los niños.

Sin embargo, esta categoría no tiene una frecuencia muy alta de aparición en las entrevistas de agenda seleccionadas para nuestro estudio. Solamente la hemos encontrado en uno de los profesores expertos de la muestra, siendo inexistente en los profesores principiantes. La aparición de esta categoría en el profesor experto presenta una media de 0'8 (Ver Tabla NQ 2).

El no haber encontrado esta categoría en los otros profesores ha hecho que no se aplique ningún test de significación estadística para comprobar las diferencias entre profesores expertos y principiantes.

Esta categoría según Leinhardt (1986, 1989), influye directamente sobre los esquemas de acción, y constituyen lo que ella denomina esquemas de información.

Los esquemas de acción están determinados por las referencias a las acciones instruccionales y a las acciones de los estudiantes, a las que se añaden las

consideraciones acerca de la materia a enseñar. Los esquemas de información están constituidos por las comprobaciones de la comprensión de los alumnos. Estos esquemas de acción y de información funcionan de forma interconectada como propone el modelo de programación de Sacerdoty (1977).

De esta forma, el profesor necesita prever en la agenda en qué momentos va a poner en práctica los esquemas de información para que le proporcionen la información suficiente que justifique su actuación en clase.

Los resultados obtenidos en los profesores principiantes al contabilizar la aparición de esta categoría, reflejan que en la elaboración de la agenda no establecen conexiones con el esquema de información que será imprescindible para llevar a cabo un buen desarrollo de la lección de lectura, ya que el profesor principiante no prevé de antemano la posibilidad de que existan momentos de clase en los que haya que recoger información acerca de cómo transcurren los esquemas de acción.

En el profesor experto donde encontramos esta categoría, se puede apreciar la previsión del

funcionamiento de los esquemas de información en el desarrollo o ejecución del plan mental o agenda de clase.

Aunque esta categoría tiene una frecuencia de aparición muy baja, parece ser que tiene una cierta importancia en la estructura de conocimiento de los profesores expertos en la enseñanza de la lectura, ya que curiosamente el profesor experto que no hace referencia a la comprobación de la comprensión en la elaboración de la agenda es el que tiene una perfecta correlación entre las categorías "Acciones Instruccionales" y "Acciones de los Alumnos", lo que de alguna manera demuestra que el profesor experto mantiene un elevado interés hacia el control del aprendizaje de los alumnos.

Marks (1989) considera que el conocimiento pedagógico es la relación triádica entre tres categorías el profesor, los alumnos y el conocimiento de la materia. En nuestro caso la aparición de las referencias a la estrategia de actuación, las referencias a la materia a enseñar, y la comprobación de la comprensión de los alumnos, son significativamente superiores en los profesores expertos que en los principiantes en la enseñanza de

la lectura. Esto nos hace pensar que en la estructura de conocimiento del profesor experto todas estas categorías están conexiadas y relacionadas entre sí.

7.1.1.4 - CONEXION CON AGENTES EXTERNOS
DETERMINANTES DE LA AGENDA.

Dentro de los agentes externos considerados determinantes en la elaboración y ejecución del plan o agenda de la lección de lectura, incluimos las referencias a la planificación a nivel general que el profesor hace a principio de curso o para períodos extensos de tiempo (mensual, trimestral..), y las referencias a las limitaciones instruccionales que engloban los problemas del tiempo que se dispone para alcanzar un objetivo determinado, el cansancio en los niños, la atención en los niños, etc. (Leinhardt 1983a, 1986, 1989).

Estas categorías de análisis se encuentran relacionadas con la competencia contextual para la enseñanza que influye directamente sobre los

procedimientos heurísticos de planificación (Greeno, Riley y Geiman, 1984). Para poder atender a las demandas del exterior y tener en cuenta el contexto general donde se va a producir la enseñanza, es necesario que el profesor sepa adaptarse flexiblemente a todo lo que acontece en clase.

Sin embargo, estas categorías sólo han sido encontradas en uno de los profesores expertos de la muestra.

Este profesor experto (Emilio) hace referencia a menudo a la planificación que ha hecho a nivel general sobre los principios que fundamentan lo que va a ser la enseñanza de la lectura a lo largo de todo el curso, con una media de aparición de 0'6 (Tabla Nº 2). Así, Emilio conexiona su pensamiento acerca de lo que va a ser su actuación un día cualquiera con las ideas que tiene sobre lo que va a ser la enseñanza de la lectura a un nivel más general.

Este profesor experto, antes de comenzar la clase, tiene en cuenta las dificultades que van a cohartar su forma de actuar. Las limitaciones instruccionales que cita este profesor experto son el tiempo que dispone para llevar a cabo lo que pretende conseguir ese día y

el cansancio de los niños, con una media de aparición de 1 (Tabla Nº 2).

Ninguno de estos dos aspectos han sido encontrados en los profesores principiantes que componen la muestra, por lo que no ha sido aplicado el test de significación estadística de comparación de poblaciones.

En la figura Nº 55, se puede apreciar como queda complementado todo lo que hemos dicho acerca del contenido de la estructura de conocimiento de los profesores expertos, recogiendo en ella las categorías que hacen referencia al esquema de información, a la planificación en general y a las constricciones instruccionales.

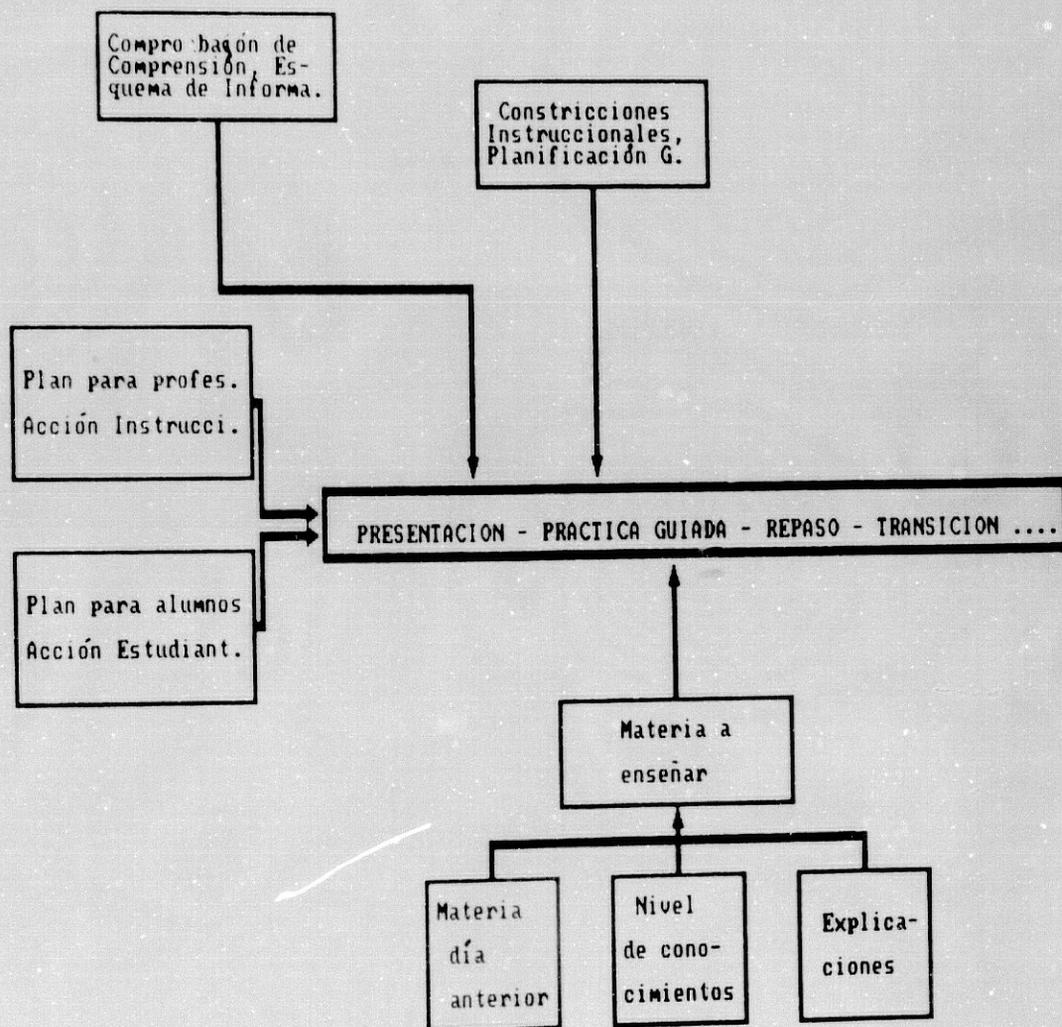


Figura N. 55: Contenido de la estructura de conocimiento de los profesores expertos.

7.1.2. - GRADO DE COMPLEJIDAD DE LA ESTRUCTURA DE CONOCIMIENTO DE PROFESORES EXPERTOS Y PRINCIPIANTES EN LA ELABORACION DE LA AGENDA A UN NIVEL DE METAS GENERALES.

En este apartado analizamos la complejidad de la estructura de conocimiento de los profesores expertos y principiantes de nuestra muestra en la elaboración de la agenda para las lecciones de lectura a un primer nivel de la jerarquía, es decir, al nivel de metas generales.

Por ello nos interesa descubrir las diferencias que se observan en los profesores expertos y principiantes de la muestra respecto a la frecuencia de aparición y secuencia de estructuras de actividad que aparecen reflejadas en al agenda.

7.1.2.2 - SECUENCIA DE ESTRUCTURAS DE ACTIVIDAD EN LA AGENDA.

La característica esencial que predomina en la

actuación de los profesores expertos a este nivel de análisis frente a los profesores principiantes, consiste en que la secuencia de estructuras de actividad se mantiene constante a lo largo de las lecciones de lectura observadas en los dos profesores expertos, sin embargo esta secuencia varía en las lecciones de lectura de los dos profesores principiantes analizados.

En las figuras N° 56 y N° 57, se muestra la secuencia de estructuras de actividad que aparecen en las entrevistas de agenda realizadas en los dos profesores expertos.

Al observar la figura N° 57 detenidamente, podemos comprobar que la estructura o armazón general de las clases del profesor experto Pablo se resume básicamente en el siguiente esquema:

repaso/ presentación / práctica guiada

La secuencia básica de la clase del profesor experto Emilio consiste únicamente en la presentación participativa del ejercicio a realizar cada día en particular (Figura N° 56).

Pablo comenta todas las estructuras de actividad

AGENDA	SECUENCIA DE ESTRUCTURAS DE ACTIVIDAD		
23-9-87	REPASO	PRESENTACION PARTICIPATIVA	PRACTICA INDEPENDIENTE
30-9-87	PRESENTACION PARTICIPATIVA		
2-11-87	PRESENTACION	LECTURA COMPRENSIVA	PRESENTACION PARTICIPATIVA
12-1-88	LECTURA COMPRENSIVA	PRESENTACION PARTICIPATIVA	
2-2-88	EXPLOTACION LECTURA	PRESENTACION PARTICIPATIVA	EXPLOTACION TEMA

Figura N. 56: Secuencia de Estructuras de Actividad de la Agenda del profesor experto Emilio.

que va a llevar a cabo en clase, excepto las transiciones que realizará para pasar de una estructura de actividad a otra. Sin embargo, las entrevistas de Emilio reflejan sólo algunas de las estructuras de actividad que más tarde desarrollará en clase, las más significativas o las que en realidad presentan alguna modificación respecto a las demás estructuras de actividad que ha señalado en días

AGENDA	SECUENCIA DE ESTRUCTURAS DE ACTIVIDAD		
22-9-87	PRESENTACION	PRACTICA GUIADA	
6-10-87	REPASO	PRESENTACION	PRACTICA GUIADA
3-11-87	REPASO	PRESENTACION	PRACTICA GUIADA
10-12-87	REPASO	PRACTICA GUIADA	

Figura N. 57: Secuencia de Estructuras de Actividad de la Agenda del profesor experto Pablo.

anteriores. Por ejemplo, la estructura de actividad "Práctica Independiente" es una estructura de actividad que sólo nombra el primer día en el que se pasó la entrevista de agenda, sin embargo es una estructura de actividad que aparece en cada uno de los días observados.

De forma general comprobamos como en los dos

profesores expertos los resultados de las entrevistas varían un poco de las entrevistas primeras a las últimas. Esto puede ser debido a que ya han explicado cual es su modo de actuar y para ellos carece de sentido volver a explicar lo mismo.

La estructura de conocimiento de los profesores expertos está tan afianzada a un tipo específico de secuencia de estructuras de actividad, que al hablar de ellas no resaltan nada más que las estructuras de actividad en las que se van a producir cambios o son esencialmente instructivas, dejando las demás estructuras de actividad sin nombrar. •

Aquí hay que señalar los inconvenientes de haber realizado este tipo de entrevista ya que la pregunta realizada modifica los resultados. El entrevistador puede actuar como variable determinante de la respuesta del profesor, ya que una vez que el profesor explica al entrevistador su estrategia de actuación, no cree necesario explicarla de nuevo en las entrevistas posteriores. Debido a esto, aunque la estructura de conocimiento de estos profesores sea constante respecto a su estrategia de actuación, los profesores expertos no la hacen explícita en todas las

entrevistas de agenda, pues ya la han explicado una vez, y sólo se habla de la estructura de actividad en la que se realizan las modificaciones, que en el caso de Emilio es en la estructura de actividad "Presentación Participativa".

En las figuras N.º 58, y N.º 59, aparece la secuencia de estructuras de actividad para cada uno de los días observados de los profesores principiantes.

AGENDA	SECUENCIA DE ESTRUCTURAS DE ACTIVIDAD / MANUEL		
27-9-87	CORRO	REPASO	←REPARTIR MATERIAL
2-10-87	EJERCITAR LATERALIDAD	PRESENTACION	PRACTICA INDEPENDIENTE
4-11-87	PRESENTACION	PRACTICA INDEPENDIENTE	
25-11-87	REPASO	PRACTICA INDEPENDIENTE	
13-1-87	PRESENTACION	P. GUIADA ? P. INDEPENDI.?	

Figura N. 58: Secuencia de Estructuras de Actividad de la agenda del profesor principiante Manuel.

En estas figuras se comprueba como es difícil encontrar una secuencia de estructuras de actividad constante en los profesores principiantes, pues la secuencia varía radicalmente de un día a otro.

Las ventajas de realizar una buena planificación de la enseñanza de la lectura han sido consideradas por Mason y Au (1986), Blanton, Morman y Wood (1986) y Gaskins (1988). Sin embargo, los profesores principiantes parecen no planificar la enseñanza, llevando un guión poco detallado de lo que será su actuación posterior.

AGENDA	SECUENCIA DE ESTRUCTURAS DE ACTIVIDAD / ROSANA			
28-9-87	CORRO	PRESENTACION		
6-11-87	PRESENTACION	REPASO	PRACTICA INDEPENDIENTE	
23-11-87	LECTURA	COMPRESION ORAL	PRESENTACION	PRACTICA INDEPENDIENTE
1-12-87	REPASO	PRESENTACION/ PRACTICA I.		
15-12-87	PRESENTACION	PRESENTACION	PRACTICA GUIADA	

Figura N. 59: Secuencia de Estructuras de Actividad de la Agenda de la profesora principiante Rosana.

En cambio, como se observa con estos resultados, los profesores expertos mantienen una secuencia constante de estructuras de actividad, pues su estructura de conocimiento les permite actuar sin producir alteraciones bruscas de un día a otro. La constancia de las metas o estructuras de actividad encontrada en las lecciones de lectura de los profesores expertos refleja una estructura de conocimiento estable.

A los profesores principiantes les falta esta estructura de conocimiento bien organizada y definida que les impide el establecimiento de una secuencia básica de metas generales.

Sin embargo, la respuesta de los profesores principiantes ante este cambio frecuente de estructuras de actividad consiste en hacer referencia a la motivación constante que se produce por el cambio de actividades.

Esta idea de "motivación constante" mediante el cambio de actividades y de secuencias de estructuras de actividad creemos es insuficiente, ya que para mantener una motivación sobre la tarea a realizar se requiere algo más que el cambio constante de

actividades, como por ejemplo utilizar un tipo de explicaciones que favorezcan un desarrollo metacognitivo en los alumnos (Duffy, Roehler, Meloth y Vavrus, 1985; Roehler y Duffy, 1986; Paris, Wixson y Palinscar, 1987), estructurar la clase de lectura de una forma adecuada (Blanton, Moorman y Wood, 1986; Gaskins, 1988; Blair y Rupley, 1988), o llevar a cabo actividades que favorezcan el control del propio aprendizaje por parte de los alumnos (Pearson, 1985; Pearson y Gallagher, 1983; Raphael, 1985). Por lo tanto pensamos que este cambio de actividades constante, puede, en algunos momentos, confundir más que motivar al alumno.

Sin embargo, aunque pensemos que la secuencia de estructuras de actividad se mantiene constante en los profesores expertos, pues es reflejo de la estructura de conocimiento bien organizada acerca de la enseñanza de la lectura, hemos de admitir una serie de cambios determinados por el funcionamiento de los esquemas de información que indican los ajustes que deben hacerse al esquema de acciones general.

Este aspecto ya ha sido señalado en el apartado anterior en donde se comprobaban las relaciones o

conexiones existentes entre el pensamiento acerca de la forma de actuar y la información que se va acumulando sobre cómo avanzan los alumnos en comprensión y conocimientos (Leinhardt y Greeno, 1986; Leinhardt, 1989).

Así, en la estructura o armazón general que sustenta cada una de las lecciones de lectura comprobamos que conforme pasa el tiempo y los niños avanzan en el aprendizaje de la lectura, la secuencia de estructuras de actividad se va modificando.

Por ejemplo en el profesor experto Pablo la secuencia de estructuras de actividad se mantiene muy constante hasta que en el último día analizado se produce un cambio. Este cambio es debido a la necesidad de hacer que los niños participen desde el principio en el aprendizaje de la lectura, pues ya han superado las primeras fases y están preparados para tener una mayor participación en su aprendizaje. La secuencia de estructuras de actividad se reduce para realizar actividades esencialmente instructivas en donde participen de lleno los alumnos.

7.1.2.3 - SECUENCIA LOGICA DE ESTRUCTURAS DE ACTIVIDAD.

La lógica instructiva de la secuencia de estructuras de actividad es otro aspecto a tener en cuenta, ya que es un elemento que caracteriza una ejecución hábil o competente de la enseñanza (Leinhardt, 1986, 1989).

La secuencia lógica de estructuras de actividad se aprecia en todas las lecciones de lectura de los profesores expertos analizadas. En ellas las actividades se suceden manteniendo un orden lógico y una coherencia interna.

La secuencia de estructuras de actividad suele seguir el orden de comenzar con estructuras de actividad en las que toda la responsabilidad o la mayoría de la responsabilidad descansa en el profesor, como por ejemplo las estructuras de actividad "Repaso" o "Presentación", para pasar a estructuras de actividad donde se va cediendo la responsabilidad gradualmente en los alumnos, como por ejemplo las estructuras de actividad "Presentación Participativa"

o "Práctica Guiada". Finalmente se cede la reponsabilidad definitivamente en los alumnos, para conseguir un proceso de aprendizaje metacognitivo, que se realiza con actividades en que los niños deben aplicar la estrategia lectora aprendida a otros contextos, como sucede en cualquier modalidad de "Práctica Independiente".

Esta misma característica ha sido señalada por las investigaciones realizadas en enseñanza de la lectura (Mason y Au, 1986; Blair y Rupley, 1988; Pearson, 1985; Pearson y Gallagher, 1983; Raphael, 1985; Paris, Wixson y Palinscar, 1987).

Sin embargo, en los profesores principiantes es difícil encontrar una lógica en la secuencia de estructuras de actividad. Lo normal de las clases de los profesores principiantes es encontrar estructuras de actividad que no guardan relación las unas con las otras, sucediéndose sin ningún orden lógico, y repitiéndose a lo largo de una misma lección, como por ejemplo las secuencias de estructuras de actividad:

COMUNICACION ORAL - CORRO / REPASO / REPARTIR
MATERIAL

(Secuencia de Estructuras de Actividad
de la Agenda de Manuel, 27-9-87, Apéndice C.1).

COMUNICACION ORAL - CORRO / PRESENTACION

(Secuencia de Estructuras de Actividad de la
Agenda de Rosana, 28-9-87, Apéndice D.1).

La secuencia de estructuras de actividad sóloamente se establece de una forma lógica cuando el profesor hace consciente su estrategia de actuación que sigue en clase mediante un proceso de reflexión. En el caso de la profesora principiante Rosana se produce en el momento en que ella comienza a descubrir "su propio método de enseñanza de la lectura".

7.1.3. - CARACTERISTICAS DE LA ESTRUCTURA DE CONOCIMIENTO EN LA ELABORACION DE LA AGENDA DE PROFESORES EXPERTOS Y PRINCIPIANTES A UN NIVEL DE SUBMETAS Y ACCIONES.

Las metas generales que hemos analizado en el apartado anterior son susceptibles de un análisis más profundo, en el que se descubre el segundo nivel de la jerarquía de la estructura de conocimiento de los profesores que estudiamos.

Descubrimos así el sistema de submetas y acciones que constituyen los esquemas de acción de estos profesores, sistema que está previsto para ser llevado a cabo en clase y alcanzar las metas generales propuestas.

Comenzaremos indicando las características que definen las agendas de los profesores expertos, y continuaremos definiendo las de los profesores principiantes.

7.1.3.1.- CARACTERISITICAS DE LA AGENDA DE
LOS PROFESORES EXPERTOS.

La enseñanza algunas veces se ha considerada como un arte que es difícil determinar de antemano, ya que surge como un acto creativo en donde las conexiones entre unos elementos y otros se hacen de forma espontánea y casi en un acto inconsciente. Sin embargo, nuestra investigación demuestra como los profesores expertos saben de antemano las conexiones que serán realizadas entre las distintas submetas que subdividirán la meta general que se tiene prevista realizar en clase.

Las agendas de los dos profesores expertos que componen la muestra se basan en una estructura de conocimiento compleja, que queda reflejada en la capacidad que tienen para determinar el tipo de submetas que llevarán a cabo para alcanzar cada meta general o estructura de actividad citada en la entrevista de agenda.

Los profesores expertos saben incluso la función que desempeñarán las distintas submetas, dándoles

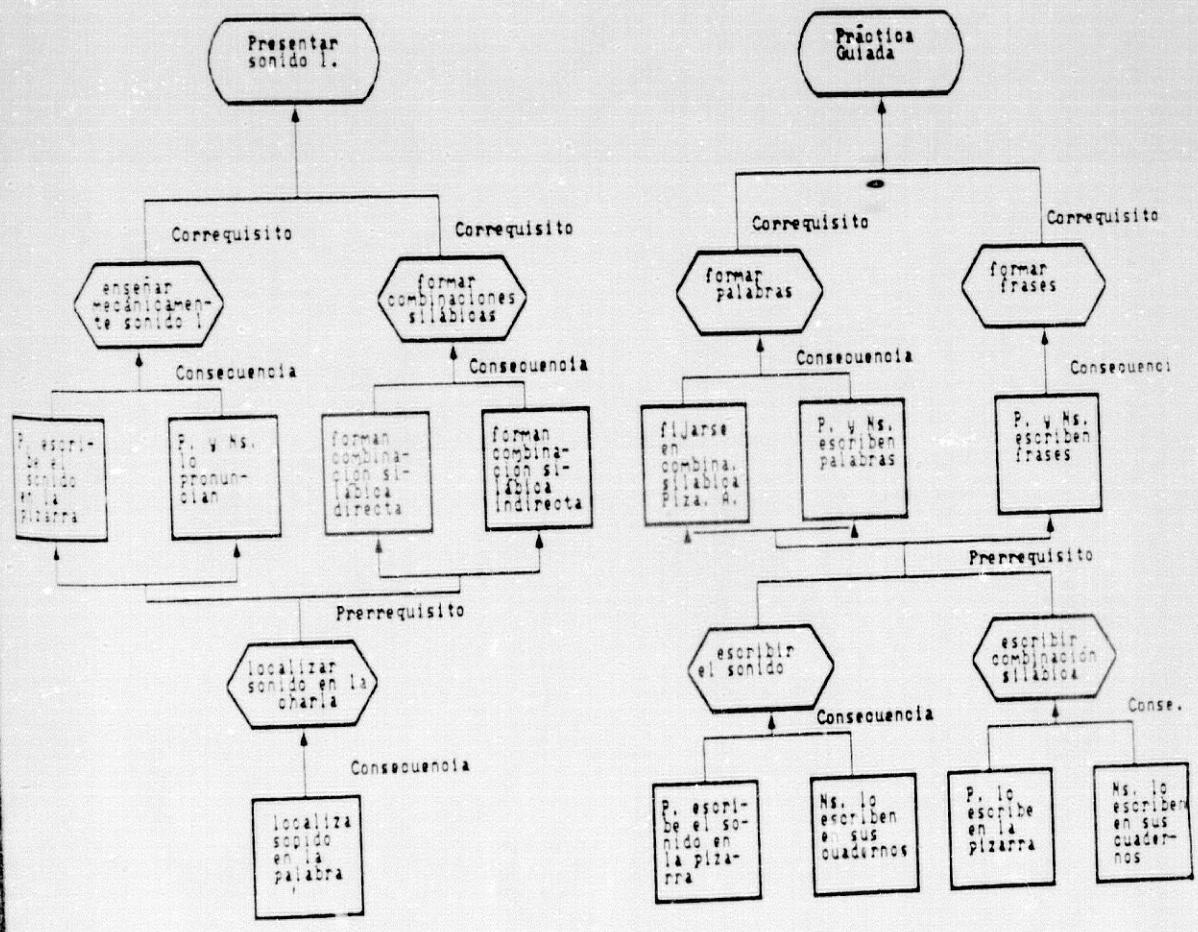


Figura N. 68: "Planning net" para la agenda de la lección de lectura (Pablo, 22-9-87).

algunas veces función de condiciones prerequisite o condiciones corequisite, según sea el caso (Figura No 60).

De todas formas, aunque en algunas entrevistas de agenda de los profesores expertos podamos descubrir submetas funcionando como condiciones prerequisite, corequisite o postrequisite, encontramos una tendencia bastante elevada a hacer referencia únicamente a las estructuras de actividad y excluir toda referencia a la división en submetas.

Así, las agendas de los profesores expertos suelen reflejar únicamente el primer nivel de la jerarquía de su estructura de conocimiento para resolver el problema de la enseñanza de la lectura, es decir expresan únicamente las metas generales para llevar a cabo en la lección de lectura, y no el segundo nivel de la estructura de conocimiento, donde se activan los eslabones o nodos más específicos que determinan las submetas y acciones que realizarán en clase.

Encontramos una gran tendencia a enumerar estructuras de actividad y no a profundizar en las distintas submetas en que subdividirán la meta general.

Sin embargo, las agendas no se construyen

exclusivamente a partir de las relaciones que se establecen entre las metas generales, pues los profesores expertos suelen asociar a estas metas generales el tipo de acción fundamental que las complementa.

Como hemos visto en el apartado NQ 7.1.1.1., el profesor asocia en su plan mental el tipo de actuación que el realizará y la que realizarán los alumnos en el transcurso de la lección de lectura. Al analizar la agenda a este segundo nivel de análisis vuelve a surgir esta conexión que se establece entre los planes que definen la actuación del profesor y la de los alumnos.

Podemos concluir finalmente que la característica general de las agendas de las lecciones de lectura de los profesores expertos seleccionados para nuestro estudio consiste en :

- Establecer la meta o submetas a realizar para alcanzar el completo desarrollo de la estructura de actividad, junto con el tipo de acción que realizarán en algunos casos tanto el profesor como los alumnos, y en otros casos sólo los

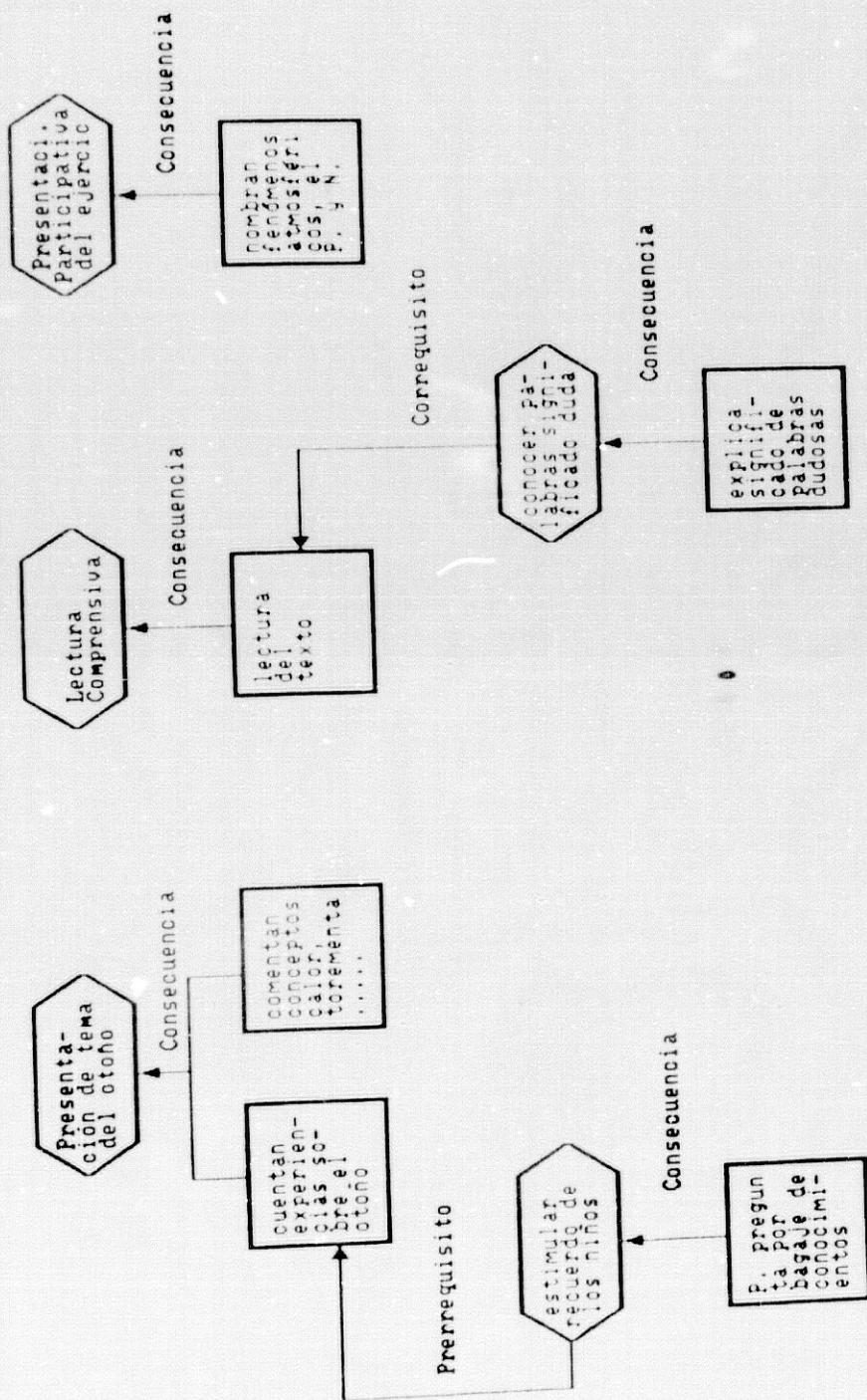


Figura N. 61: "Planning net" para la agenda de la lección de lectura (Dailio, 2-11-87).

alumnos.

- Cuando el profesor prevé en la entrevista de agenda que no va a existir problema alguno en el desarrollo de la estructura de actividad, sólo indica el tipo de acción fundamental que caracteriza la realización de esa estructura de actividad.
- Cuando prevé la posibilidad de que exista algún punto problemático en el desarrollo de la estructura de actividad, indica el tipo de submeta a realizar junto con el tipo de acción fundamental necesaria para alcanzar ese objetivo, convirtiéndose en algunos casos en condición prerequisite o correquisito (Figura Nº 61).

Las agendas de los profesores expertos demuestran un plan mental rutinario reflejo de una estructura de conocimiento estable.

Aunque, por ejemplo el profesor experto Emilio comenta muy a menudo que no tiene una forma determinada de actuar, y esto hace que no sepa realmente lo que va a hacer a continuación en el transcurso de la lección de lectura, cuando se observan sus clases se comprueba cómo existe casi una

asociación perfecta entre el tipo de estructura de actividad y el esquema de acción realizado en cada uno de los días observados.

Emilio parece ser que actúa siguiendo un esquema rutinario del que casi no es consciente. Generalmente hace referencia a que según vayan actuando los niños así planteará un tipo de acción u otro. Indudablemente el esquema de información que elabora conforme transcurre la clase determinan en cierta forma el tipo de esquemas de acción que se seleccionan para llevar a cabo la lección. Sin embargo, sus esquemas de acción están por encima de estas influencias ya que se aprecian en ellos elementos que se repiten en todos los días observados.

Sin embargo, aunque los planes de los profesores expertos para las lecciones de lectura presenten elementos rutinarios, se observan algunas modificaciones en la estructura del plan. De forma especial se observa que los "planning nets" de los dos profesores expertos se hacen menos detallados con el transcurso del tiempo.

Estas modificaciones pueden ser debidas indudablemente al tipo de entrevista realizada y a la

influencia que tiene el entrevistador en la respuesta que da el profesor. Sin embargo, pensamos que la información que se recoge acerca de cómo transcurre la clase va a determinar el tipo de actuación, al igual que la materia que se enseña impone una serie de exigencias y determina la utilización de distintos esquemas de acción.

Tomamos así dos variables que modifican el esquema de acción: el tipo de materia a enseñar y el nivel de conocimientos alcanzado por los niños.

Sin embargo, aunque la estructura del plan se modifique, siempre se construye con "trozos" de esquemas de acción que se repiten todos los días, siendo constantes y rutinarios. La estructura general es la que cambia, modificándose la secuencia de estructuras de actividad, pero se mantienen constantes un cierto tipo de esquemas de acción a un nivel más específico.

Aunque para resolver el problema de la enseñanza hay que encajar las piezas de formas distintas, una vez encajadas se comprueba que las piezas son realmente las mismas pero ocupando distinto lugar o colocadas de distinta forma, ya que estas piezas se

componen siempre de los mismos elementos o de los mismos esquemas de acción.

7.1.3.2.- CARACTERISTICAS DE LA AGENDA DE LOS PROFESORES PRINCIPIANTES.

Generalmente la respuesta que dan los profesores principiantes en las entrevistas de agenda es muy reducida, lo que hace que sea difícil descubrir el sistema de submetas y acciones que prevén llevar a cabo en la lección de lectura.

Como decíamos anteriormente esta brevedad en el comentario puede ser debida a variables como la facilidad de verbalización del sujeto, o el tipo de entrevista que hemos realizado, el entrevistador, etc. Sin embargo, creemos que esta respuesta tan breve es debido a una estructura de conocimiento carente de contenido y poco organizada.

Al intentar analizar las entrevistas de los profesores principiantes bajo el nivel de submetas y

acciones para alcanzar las metas generales para la lección de lectura, nos resulta imposible descubrir este nivel. Las entrevistas de agenda de los profesores principiantes están construidas de tal forma que no se puede atravesar la barrera del nivel de metas generales.

En las agendas de los profesores principiantes no encontramos referencias al tipo de submetas en que dividirán la meta general de cada estructura de actividad, y en la mayoría de los casos tampoco se hace referencia al tipo de acciones que llevarán a cabo los alumnos para alcanzar los objetivos propuestos, como se observa en los "planning nets" de las Figuras N^o 62 y N^o 63, donde se expone una agenda de cada uno de los profesores principiantes de la muestra.

Por tanto, las agendas de los profesores principiantes reflejan una estructura de conocimiento a este nivel muy reducida, ya que los dos profesores principiantes seleccionados sólo pueden alcanzar a determinar el tipo de estructuras de actividad que tienen previstas realizar en clase.

La estructura de conocimiento de estos profesores

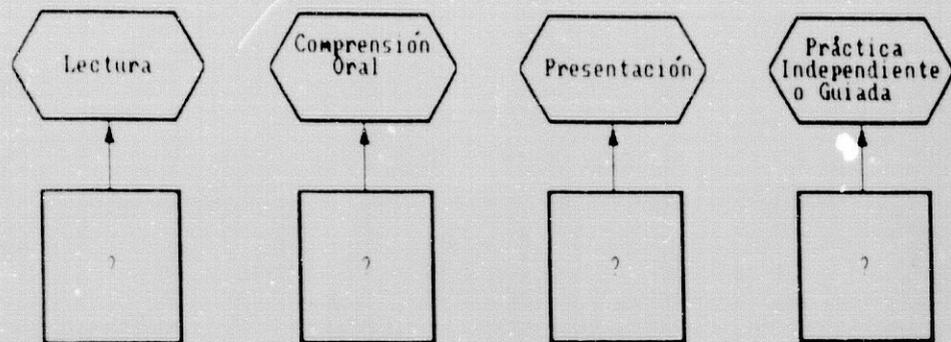


Figura N. 62: "Planning net" para la agenda de la lección (Rosana 23-11-87).

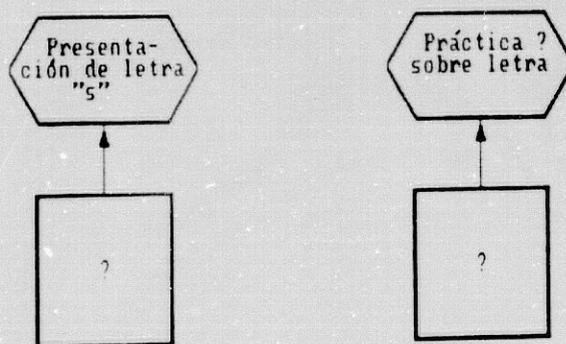


Figura N. 63: "Planning net" para la agenda de la lección de lectura (Manuel, 13-1-88).

principiantes se reduce a una serie de conexiones entre metas generales situadas a un primer nivel jerárquico, sin llegar a conexiones con el nivel donde se encuentran las submetas y acciones que construyen los esquemas de acción necesarios para alcanzar las metas generales.

Esta idea viene a apoyar la teoría que sustenta la resolución de problemas en la que se considera que la facilidad para resolver un problema depende de la organización de la estructura de conocimiento en una serie de esquemas de acción organizados jerárquicamente (Sacerdoty, 1977; Leinhardt y Greeno, 1986; Leinhardt y Fienberg, 1989; Leinhardt, 1983a, 1986, 1989; Bereiter y Scardamalia, 1986).

También estos resultados, a otro nivel de análisis, apoyan los datos obtenidos al analizar a profesores expertos y novicios en la enseñanza de la lectura (Roheler, Duffy, Conley, Herrman, Johnson y Michelsen, 1987) y los datos obtenidos de las investigaciones de Berliner (1987), Berliner y Carter (1986), Strahan (1989), en las que se observa cómo los profesores novicios prestan atención a las características superficiales del escenario de clase, sin embargo los expertos tienden a hacer más

inferencias con un sistema de categorización más elevado, y con un número mayor de conexiones jerárquicas entre los elementos que reflejan una estructura de conocimiento más compleja que la de los novicios.

La "espontaneidad" y "libertad" a las que los profesores principiantes hacen frecuentemente referencia para explicar su forma de actuar con planes poco detallados, puede ser también reflejo de esta falta de una estructura de conocimiento estable que les marque la pauta de actuación. Por tanto, aunque ellos consideren que actúan "libremente", esta libertad y espontaneidad es relativa ya que llega un momento en que recurren al libro de texto. Además, aunque actúen siguiendo un plan muy reducido, también tienen prevista la secuencia de estructuras de actividad que llevarán a cabo en clase.

El profesor principiante al hacerse consciente del proceso de enseñanza en el que está envuelto, elabora "planning nets" mucho más amplios, reflexionando y tomando consciencia de su actuación (Schön, 1983). Esto ocurre en la clase de la profesora principiante Rosana del día 15-12-87 (Apéndice D.5), que ha sido

comentado y expuesto en el estudio de caso de esta profesora (Figura Nº 48).

Una vez que esta profesora ha encontrado una forma especial de realizar la estructura de actividad práctica guiada que ella denomina "su propio método", el "planning net" posterior obtenido refleja condiciones prerrequisito y el tipo de acciones que realizarán los alumnos, pues la profesora ha hecho consciente su actuación y ha elaborado un esquema que recoge las conexiones que se realizarán entre los elementos que componen esta estructura de actividad.

Finalmente decir, que aunque hemos encontrado una característica de planes rutinarios en los "planning nets" obtenidos de las entrevistas de agenda de los profesores expertos, "los planning nets" de los profesores principiantes demuestran que en ellos no existe un plan mental rutinario. Esto es debido a que aún no tienen una estructura de conocimiento establecida, y por lo tanto no pueden actuar siguiendo una misma línea de actuación.

7.2.- ESTRUCTURA DE CONOCIMIENTO DE LOS PROFESORES
EXPERTOS Y PRINCIPIANTES EN LA EJECUCION DEL
PLAN PARA LAS LECCIONES DE LECTURA.

Una vez discutidos los elementos que caracterizan el plan mental para las lecciones de lectura en el ciclo inicial por los profesores expertos y principiantes de la muestra, pasamos ahora a discutir los resultados obtenidos al analizar la ejecución de ese plan en el desarrollo de la lección de lectura por estos mismos profesores.

Comenzaremos descubriendo el grado de complejidad de su estructura de conocimiento que se refleja a un nivel de metas generales o estructuras de actividad, para más tarde descubrir la complejidad del sistema de submetas y acciones que se lleva a cabo para alcanzar cada estructura de actividad.

De este último análisis intentaremos determinar los esquemas de acción básicos que sustentan habitualmente las estructuras de actividad de las lecciones de lectura de los profesores expertos.

7.2.1.- COMPLEJIDAD DE LA ESTRUCTURA DE CONOCIMIENTO REFLEJADO A UN NIVEL DE METAS GENERALES O ESTRUCTURAS DE ACTIVIDAD.

Partimos de la idea de que la estructura mental del profesor se refleja en su actuación (Clark y Peterson, 1986; Leinhardt, 1983a, Leinhardt y Greeno, 1986). Así, analizamos la actuación del profesor en cuanto al armazón general que sustenta sus clases, que en concreto es el relativo a las estructuras de actividad y metas generales de enseñanza. Como hemos dicho en el apartado anterior referido a la discusión de los datos obtenidos del análisis de la agenda, este es el primer nivel en la jerarquía que construye la estructura de conocimiento del profesor.

Para analizar el pensamiento del profesor a este primer nivel de la jerarquía durante el transcurso de la ejecución del plan de la lección de lectura, tenemos en cuenta los siguientes aspectos:

- secuencia de estructuras de actividad.
- frecuencia de aparición de las distintas estructuras de actividad.

- tiempo dedicado a cada una de las estructuras de actividad.
- secuencia lógica de las estructuras de actividad.

7.2.1.1 - SECUENCIA DE ESTRUCTURAS DE ACTIVIDAD.

La importancia de estructurar la clase de lectura en una forma adecuada ha venido señalada por Calfee y Pointkowsky (1981), Roshensihine y Stevens (1984), Cunningham y Cunningham (1987), y en otras materias como Leinhardt (1983a; 1983b; 1986; 1989) en la enseñanza de las matemáticas, o Rosenshine (1986) al hablar de la enseñanza en general.

Al comparar los resultados obtenidos en los profesores expertos, comprobamos que debido a las características personales encontramos distintas secuencias de estructuras de actividad, sin embargo presentan como característica común que la secuencia de estructuras de actividad se suele mantener constante a lo largo de todos los días observados.

E. Actividad : Secuencia y Tiempo / Emilio.				
23-9-87	30-9-87	2-11-87	12-1-88	2-2-88
Clase N.1	Clase N.2	Clase N.3	Clase N.4	Clase N.5
TRANSICION - 10"	TRANSICION - 15"	TRANSICION - 3'	TRANSICION - 4'	TRANSICION - 2'42"
TRANQUILIZACION INQUIETUDES- 7'14"	TRANQUILIZACION INQUIETUDES - 7"	LECTURA COMPREN- SIVA - 11'	LECTURA COMPREN- SIVA - 25'30"	TRANQUILIZACION INQUIETUDES- 5'30"
TRANSICION - 1'	PRESENTACION PARTICI. - 11'34"	PRESENTACION PARTICIPA. - 14'	PRESENTACION PARTICIPA. - 4'30"	REPASO - 6'
PRESENTACION PARTICIPATIVA- 11'	PRESENTACION PARTICI. - 2'37"	TRANSICION - 2'45"	PRESENTACION PARTICIPATIVA - 3'	PRESENTACION - 22'
TRANSICION - 10"	INDICACIONES TRA- BAJO INDEPEN.- 5"	PRACTICA INDEPEN- DIENTE - 46'	TRANSICION - 6'	PRESENTACION PARTICIPATIVA- 12'
PRESENTACION PARTICIPA.- 5'50"	REPASO - 12'	TRANSICION - 40"	PRACTICA INDEPEN- DIENTE - 42'	PRESENTACION PARTICIPATIVA- 4'
TRANSICION - 2'30"	TRANSICION - 13'		TRANSICION - 1'30"	TRANSICION - 7'
TRANSICION - 5'30"	PRACTICA INDEPEN- DIENTE - 43'			PRACTICA INDEPEN- DIENTE - 26'
PRACTICA INDEPEN- DIENTE - 43'	TRANSICION - 1'			TRANSICION - 30"
TRANSICION - 1'				

Figura N. 64 : Secuencia de Estructuras de Actividad y Tiempo dedicado a cada Estructura de Actividad de las clases del profesor experto Emilio.

E. Actividad: Secuencia y Tiempo/ Pablo			
22-9-87 Clase N.6	6-10-87 Clase N.7	3-11-87 Clase N.8	10-12-87 Clase N.9
TRANSICION - 3'	TRANSICION - 7'	TRANSICION - 1'3"	TRANSICION - 40"
RECUERDO - 5'30"	RECUERDO - 4'3"	RECUERDO - 10'12"	RECUERDO - 3'
TRANSICION - 6'	TRANSICION - 1'30"	TRANSICION - 5'	TRANSICION - 1'30"
PRESENTACION PARTICIPAT.- 10'31"	PRESENTACION PARTICIPAT.- 6'18"	RECUERDO - 10'4"	PRACTICA GUIADA - 43'
PRACTICA GUIADA - 75'30"	PRACTICA GUIADA - 67'	PRESENTACION - 14'20"	TRANSICION - 27"
TRANSICION - 45"	TRANSICION - 30"	PRACTICA GUIADA - 74'15"	
		TRANSICION - 30"	

Figura N. 65 : Secuencia de Estructuras de Actividad y Tiempo dedicado a cada Estructura de Actividad de las clases del profesor experto Pablo.

En la figura Nº 64, se recoge la secuencia de estructuras de actividad de cada uno de los días observados del profesor experto Emilio. En líneas generales la secuencia de estructuras de actividad en Emilio sigue este esquema:

TRANSICION - LECTURA DE TEXTO- PRESENTACION
PARTICIPATIVA DE LOS EJERCICIOS - TRANSICION -
PRACTICA INDEPENDIENTE - TRANSICION.

La secuencia de estructuras de actividad de cada uno de los días observados en la clase del profesor experto Pablo aparece en la figura Nº 65. En líneas generales la secuencia de estructuras de actividad en Pablo es la siguiente:

TRANSICION - REPASO - TRANSICION - PRESENTACION -
PRACTICA GUIADA - TRANSICION.

Esta secuencia constante de estructuras de actividad nos indica cómo los profesores expertos

E. Actividad: Secuencia y Tiempo / Manuel.					
C	25-9-87 Clase. 10	2-10-87 Clas. 11	4-11-87 Clase. 12	25-11-87 Clase. 13	13-1-88 Clase. 14
1	TRANSICION - 4'	TRANSICION - 13'	TRANSICION 3'	TRANSICION - 3'25"	TRANSICION - 5'
2	CORRO - 16'	EJERCITAR LATERALIDAD - 6'	TRANSICION - 4'	TRANSICION - 2'	CORRO - 12'35"
3	TRANSICION - 8'	TRANSICION - 1'	CORRO - 8'	CORRO - 18'4"	TRANSICION -12'35"
4	PRACTICA INDEPEN- DIENTE - 14'	TEATRO - 11'	TRANSICION - 7'	TRANSICION - 7'18"	PATIO - 16'51"
5	INTENTO Transicion PRACT.INDEPNDI- 7'	TRANSICION - 5'	RECUERDO - 4'	RECUERDO - 9'54"	TRANSICION -13'17"
6	TRANSICION - 13'	RECUERDO - 14'	PRESENTACION - 8'	PRESENTACION -5'3"	RECUERDO - 5'26"
7	PRESENTACION PARTICIPATIVA - 8'	PRESENTACION - 16'	INDICACION TRABA- JO INDEPNEDI.- 45"	INDICACION TRABA- JO INDEPNDI.- 57"	TRANSICION - 8'5"
8	TRANSICION - 1'	TRANSICION - 3'	PRACTICA INDEPEN- DIENTE - 5'	TRANSICION - 4'7"	RECUERDO - 3'47"
9	PRESENTACION PARTICIPATIVA - 5'	INDICACIONES TRA- BAJO INDEPND.- 2'	INDICACIONES TRA- BAJO INDEPEN.-48"	INDICACIONES TRA- BAJO INDEP.-21'35"	PRESENTACION PARTICIPAT.- 5'10"
10	PRESENTACION PARTICIPAT.- 3'38"	TRANSICION - 3'	TRABAJO INDEPEN- DIENTE - 17'	CORREGIR TRABAJO - 27'51"	INDICACIONES TRA- BAJO INDEPE.-2'38"
11	TRANSICION -13'38"	INDICACIONES TRA- BAJO INDEPEN.- 10"	TRANSICION - 3'	TRANSICION - 38"	PRACTICA INDEPEN- DIENTE - 2'30"
12	PRACTICA GUIADA - 19'38"	PRACTICA INDEPEN- DIENTE - 23'	INTENTO DE PRESENTACION - 2'		TRANSICION - 1'15"
13	TRANSICION - 4'	TRANSICION - 4'	TRANSICION - 4'		
14			PRACTICA INDEPEN- DIENTE - 7'		
15			TRANSICION - 1'		

Figura N. 66 : Secuencia de Estructuras de Actividad y Tiempo dedicado a cada Estructura de Actividad de las clases del profesor principiante Manuel.

E. Actividad : Secuencia y Tiempo / Rosana .					
C	28-9-87 Clase . 15	6-11-87 Clase .16	23-11-87 Clase . 17	1-12-87 Clase . 18	15-12-87 Clase . 19
1	TRANSICION - 3'10"	TRANSICION - 2'25"	TRANSICION - 7'22"	TRABAJOS MANUALES 75'	TRANSICION - 4'12"
2	QUE HABEIS TRAIIDO? 3'4"	RECUERDO - 6'15"	TRANSICION - 4'15"	TRANSICION -26'56"	TRANSICION - 5'10"
3	TRANSICION - 3'8"	PRESENTACION - 1'	LECTURA DE TEXTO 5'30"	PRACTICA GUIADA - 13'8"	CORRO - 24'5"
4	CORRO - 22'	PRACTICA GUIADA - 45"	COMPRESION LECTORA - 17'15"	RECUERDO - 2'3"	TRANSICION - 5'7"
5	TRANSICION - 3'11"	RECUERDO - 3'7"	TRANSICION - 5'37"	TRANSICION - 15"	PRACTICA GUIADA - 64?15
6	TRANSICION - 4'30"	PRESENTACION -4'6"	PRESENTACION - 14'38"	TRABJOS MANUALES 4'4"	TRANSICION - 47"
7	RECUERDO - 18"	PRACTICA GUIADA - 7'20"	PRACTICA GUIADA 31'57"	TRANSICION - 30"	
8	PRESENTACION - 29"	INDICACIONES TRA- BAJO INDEPEN.- 6'	TRANSICION - 1'		
9	PRACTICA GUIADA - 4'14"	PRACTICA INDEPEN- DIENTE - 14'			
10	INDICACION TRA- BAJO INDEPN.- 4'	INDICACIONES TRA- BAJO INDEPEN.- 10"			
11	PRESENTACION - 42"	PRACTICA INDEPEN- DIENTE - 9'			
12	PRACTICA INDEPEN- DIENTE - 2'	INDICACIONES TRA- BAJO INDEP.- 45"			
13	TRANSICION - 53"	PRACTICA INDEPEN- DIENTE - 15'45"			
14	PRESENTACION PAR- TICIPATIUA- 10'7"	INDICACIONES TRA- BAJO INDEPEN. -37"			
15	INDICACIONES TRA- BAJO INDEP.-7'10"	PRACTICA INDEPEN- DIENTE - 12'			
16	PRACTICA INDEPENDIENTE- 37"	TRANSICION - 37"			
17	TRANSICION - 27"				

Figura N. 67 : Secuencia de Estructuras de Actividad y Tiempo dedicado a cada Estructura de Actividad de las clases de la profesora principiante Rosana.

poseen un estructura de conocimiento respecto a las clases de lectura enormemente prefijada y establecida, permaneciendo constante sin ninguna modificación en la mayoría de los días analizados.

En los profesores principiantes, como se observa en las figuras NQ 66, y NQ 67, la nota común que caracteriza sus clases consiste en que no se encuentra una secuencia constante de estructuras de actividad, sino que para cada uno de los días observados estos profesores plantean un tipo distinto de secuencia.

Esta inconstancia en la secuencia de estructuras de actividad es reflejo de una estructura de conocimiento poco prefijada y establecida. En los profesores expertos está establecida de antemano la estructura de la lección de lectura, por lo tanto no es difícil mantener una misma secuencia de estructuras de actividad en clase, sin embargo, en los principiantes se observan ciertas dificultades en la sucesión de las distintas estructuras de actividad en las que se divide la lección lectura, debido a la falta de consistencia de su estructura de conocimiento.

7.2.1.2 - FRECUENCIA DE APARICION DE CADA
ESTRUCTURA DE ACTIVIDAD.

La frecuencia de aparición de cada una de las estructuras de actividad en las que queda dividida la lección de lectura de los profesores expertos y principiantes que componen la muestra, están recogidas en la tabla Nº 10.

En ella podemos apreciar cómo los profesores expertos utilizan, en todos los días de clase observados, dos tipos de estructuras de actividad: actividades en las que se presenta o recuerda alguna materia necesaria para poder trabajar; actividades en las que se trabaja con la ayuda del profesor, o sin su ayuda, sobre lo que se acaba de presentar o repasar.

Sin embargo, en los profesores principiantes las estructuras de actividad que aparecen todos los días de clase observados están únicamente referidas a algún tipo de práctica, ya sea guiada o independiente.

Hay que señalar que la estructura de actividad "transición" es una estructura de actividad con una

	EMILIO	PABLO	MANUEL	ROSANA
Transición	100 %	100 %	100 %	100 %
Presentación	20 %	25 %	40 %	40 %
Presentac. Partic.	100 %	50 %	60 %	20 %
Práctica Guiada	0 %	100 %	0 %	100 %
Práctica Indepen.	100 %	0 %	100 %	40 %
Repaso	20 %	100 %	80 %	80 %
Lectura Comprensiva	40 %	0 %	0 %	20 %
C. Oral (Corro)	0 %	0 %	80 %	40 %
Indicaciones T.I.	20 %	0 %	80 %	40 %
Otras	20 %	0 %	80 %	40 %

Tabla N. 10 : Cuadro porcentual de frecuencias de aparición de cada estructura de actividad en la clases impartidas por los profesores de este estudio.

frecuencia de aparición muy alta, tanto en las clases de los dos profesores expertos como en las de los principiantes.

Las características propias de esta estructura de actividad hacen que tengan esta frecuencia de aparición tan alta. Sin embargo, como observaremos en el siguiente apartado donde se comenta el tiempo dedicado a cada estructura de actividad, existe un desajuste respecto al tiempo que se dedica a las transiciones y el tiempo total que se dedica a otras actividades instructivas en las lecciones de lectura de los profesores principiantes.

El número de estructuras de actividad distintas en que queda dividida la lección de lectura es también un dato significativo a tener en cuenta. Generalmente los profesores principiantes dividen las clases de lectura en un número muy elevado de estructuras de actividad, sin embargo, los profesores expertos la dividen en un número muy reducido, con una media de estructuras de actividad distintas en Emilio de 8, y en Pablo de 6.

En los profesores principiantes, el número de estructuras de actividad en las que dividen las lecciones de lectura llega a ser muy superior. Rosana

llega a dividir la clase en 17 estructuras de actividad y Manuel en 15.

Sin embargo, es interesante comprobar cómo Rosana va reduciendo el número de estructuras de actividad en las que divide la lección de lectura conforme pasa el tiempo. En la figura N^o 67, hemos observado cómo se reduce el número de estructuras de actividad de las lecciones de lectura día a día, comenzando por dividir la lección en 17 estructuras de actividad hasta llegar a dividirla solamente en 6.

Esta variación en el número de estructuras de actividad de cada uno de los días observados parece ser el reflejo del comienzo de la elaboración de una estructura de conocimiento propia acerca de la enseñanza de la lectura. En el caso de la profesora principiante Rosana, los dos últimos días observados se incluyen dentro del apartado que esta profesora denomina "su propio método", comprobando que el número de estructuras de actividad en que queda dividida la lección de lectura se reduce considerablemente.

Aunque en las lecciones de lectura de los profesores principiantes se observa una gran división en estructuras de actividad, hay que tener en cuenta

que algunas de estas estructuras de actividad se repiten todos los días observados. Este dato es el reflejo de la base que elabora los esquemas de acción que sustentarán la formación y desarrollo de su estructura de conocimiento sobre la enseñanza de la lectura en etapas posteriores.

Aunque la secuencia de estructuras de actividad de los profesores expertos suele mantener una línea constante, en algunos casos se ve modificada, como se aprecia en el porcentaje de aparición de las distintas estructuras de actividad (Tabla N°10).

Esta inconstancia en la frecuencia de aparición de las distintas estructuras de actividad parece ser debida a los dos aspectos siguientes:

- el esquema de información que los profesores van elaborando del desarrollo de sus clases tiene en cuenta las necesidades de los niños, haciendo que se activen esquemas de acción distintos.
- conforme pasa el tiempo el esquema de acción general se hace más simple, ya no se requieren tanto pasos para llegar a lo mismo, con pasar directamente a trabajar sobre lo realmente

instructivo es suficiente.

Una vez indicada la importancia que tiene dividir la lección en una secuencia de estructuras de actividad acorde con las necesidades del momento, y la importancia de establecer una secuencia de estructuras de actividad constante y fija, pasamos a analizar otro elemento que debe permanecer constante en el transcurso de la lección de lectura.

7.2.1.3 - TIEMPO DEDICADO A LAS DISTINTAS ESTRUCTURAS DE ACTIVIDAD.

Para llevar a cabo un desarrollo correcto de la lección de lectura es necesario plantearse con antelación la variable tiempo, siendo considerada un elemento de la enseñanza eficaz (Gaskins, 1988). La lección debe estar planteada teniendo en cuenta que cada estructura de actividad necesita un tiempo específico para su realización, y que no se debe perder tiempo en actividades que no sean realmente instructivas.

EMILIO	CLASE N. 1	CLASE N. 2	CLASE N. 3	CLASE N. 4	CLASE N. 5
TRANSICION	6'72 %	17'03 %	8'28 %	25'44 %	11'9 %
PRESENTACION	--	--	--	--	25'67 %
PRESENTAC. PARTICI.	23'41 %	16'95 %	18'08 %	16'59 %	18'67 %
REPASO	--	--	--	--	7 %
LECTURA COMPRENSIVA	--	--	14'20 %	56'41 %	--
PRACTICA INDEPENDIE.	59'80 %	51'41 %	59'41 %	1'5 %	30'33 %
INDICACIONES I.I.	--	0'1 %	--	--	--
TRANQUILIZACION I.	10'06 %	0'14 %	--	--	6'41 %
OTRAS	--	14'34 %	--	--	--

Tabla N. 11: Tiempo en porcentajes de cada una de las Estructuras de Actividad en las cinco clases observadas del profesor experto Emilio.

PABLO	CLASE N. 6	CLASE N.7	CLASE N. 8	CLASE N. 9
TRANSICION	10'88 %	9'79 %	7'96 %	3'28 %
PRESENTACION	--	--	14'03 %	--
PRESENTAC. PARTICIP.	11'78 %	7'38 %	--	--
PRACTICA GUIADA	71'16 %	78'54 %	54'92 %	92'94 %
REPASO	--	--	14'03 %	--

Tabla N. 12 : Tiempo en porcentajes de cada Estructura de Actividad en las cuatro clases observadas del profesor experto Pablo.

Los datos obtenidos en nuestra investigación con respecto al tiempo que dedican los profesores expertos y principiantes a cada estructura de actividad, aparece en las tablas N° 11, 12, 13 y 14. En la tabla N° 15 aparece reflejado el tiempo medio porcentual que dedica cada profesor a cada estructura de actividad.

En la tabla N° 15 se observan unas características comunes propias de los dos profesores expertos seleccionados. Estas características son:

- dedican más tiempo a las actividades instructivas, y menos tiempo a las actividades no instructivas como las transiciones.
- las desviaciones típicas son generalmente menores para cada estructura de actividad en los profesores expertos, indicándonos como estos dos profesores presentan una estructura mental en donde la variable tiempo se mantiene como una constante más.

Con respecto al tiempo que dedican los profesores principiantes a cada una de las estructuras de actividad en las clases observadas, podemos señalar

MANUEL	CLASE N.10	CLASE N.11	CLASE N.12	CLASE N.13	CLASE N.14
TRANSICION	56'01 %	18'19 %	25'14 %	19'80 %	41'64 %
PRESENTACION	--	18'89 %	--	5'8 %	--
PRESENTAC. PARTICI.	15'74 %	--	9'14 %	--	6'21
REPASO	--	16'19 %	4'57 %	11'39 %	11'08 %
PRACTICA INDEPENDI.	17'38 %	22'98 %	48'09 %	25'63 %	3'0 %
INDICACIONES T.I.	--	2'92 %	1'61 %	1'76 %	2'64 %
C. ORAL (CORRO).	10'86 %	0	9'14 %	11'58 %	15'13 %
OTRAS	--	20'80 %	2'28 %	24 %	20'26 %

Tabla N. 13 : Tiempo en porcentajes de cada una de las Estructuras de Actividad en las cinco clases observadas del profesor principiante Manuel.

ROSANA	CLASE N.15	CLASE N.16	CLASE N.17	CLASE N.18	CLASE N.19
TRANSICION	15'20 %	3'87 %	20'03 %	16'85 %	2'44 %
PRESENTACION	1'33 %	1'27 %	--	--	--
PRESENTAC. PARTICIP.	4'66 %	--	--	--	--
REPASO	0'33 %	15'72 %	16'87 %	--	34 %
PRACTICA GUIADA	3'65 %	13'03 %	36'85 %	55'46 %	11'88 %
PRACTICA INDEPENDIE.	41'76 %	56'47 %	--	--	--
LECTURA COMPRENSIVA	--	--	6'34 %	--	--
INDICACION T.I.	11'47 %	9'61 %	--	--	--
C. ORAL (CORRO)	13'54 %	--	--	27'68	--
OTRAS	8'11 %	--	19'89 %	--	56'68 %

Tabla N. 14 : Tiempo en porcentajes de cada una de las Estructuras de Actividad en las cinco clases observadas de la profesora principiante Rosana.

algunas características comunes:

- El tiempo dedicado a actividades no instructivas como las "transiciones" es superior que el tiempo que dedican a actividades instructivas como la "presentación", "práctica guiada", o "presentación participativa"
- Los profesores principiantes no mantienen una constancia respecto al tiempo que dedican a cada estructura de actividad, sino que lo habitual es encontrar días que dedican más tiempo a unas estructuras de actividad y otro día a otras.

Estos datos referidos al tiempo que se dedica a cada estructura de actividad se pueden conectar con los datos sobre la frecuencia de aparición de las distintas estructuras de actividad, proporcionando un punto de vista más completo a la hora de comentar la aparición de las distintas estructuras de actividad en el transcurso de la lección de lectura.

Al tener en cuenta estas dos variables "tiempo" y "frecuencia", podemos dar una opinión más acertada acerca de las estructuras de actividad en que debe quedar dividida la lección de lectura.

	EMILIO		PABLO		MANUEL		ROSANA	
	\bar{x}	s	\bar{x}	s	\bar{x}	s	\bar{x}	s
Transicion	13'87	7'5	7'72	3'20	32'15	16'24	11'65	7'97
Presentacion	5'13	11'47	3'50	7'01	4'93	8'19	0'52	0'71
Presen. Participat.	18'74	2'74	4'79	5'81	6'21	6'64	0'93	2'08
Practica Guidada	0	0	74'39	15'82	0	0	24'17	21'42
Practica Independie.	40'49	24'86	0	0	23'41	16'33	19'46	27'39
Repaso	1'40	3'13	9'56	9'05	8'64	6'35	13'38	74'07
Lectura Comprensiva	14'12	24'42	0	0	0	0	1'26	2'38
Indicaciones T.I.	0'02	0'04	0	0	23'41	16'33	19'64	27'39
C. Oral (Corro)	0	0	0	0	9'34	5'65	8'24	13'34
Otras	2'86	6'41	0	0	13'46	11'37	15'93	21'57

Tabla N. 15: Tiempos medios porcentuales que dedica cada profesor a cada actividad en clase.

Por tanto, aunque existan estructuras de actividad como las transiciones que deben de repetirse a lo largo de una lección de lectura un número mayor de veces que el de cualquier estructura de actividad, esto no quiere decir que se les deba dedicar un tiempo superior al de cualquier estructura de actividad instructiva; como por ejemplo ocurre en las clases del profesor principiante Manuel, donde el tiempo medio dedicado a las transiciones es muy superior (32'15), frente al tiempo medio que se le dedica en las clases del profesor experto Pablo (7'22) (Tabla Nº 15).

7.2.1.4 - LOGICA INSTRUCTIVA EN LA SECUENCIA DE ESTRUCTURAS DE ACTIVIDAD.

Con respecto a la lógica instructiva que observamos en la secuencia de estructuras de actividad en los dos profesores expertos, podemos anotar los siguientes aspectos:

- Se comienza generalmente con estructuras de actividad en las que el profesor mantiene gran

parte de la responsabilidad en él ("presentación", "presentación participativa"), para ir cediendo esa responsabilidad en los alumnos ("práctica guiada", "práctica independiente") (Pearson y Gallagher, 1983; Pearson, 1985; Paris, Wixson y Palinscar, 1987).

- No encontramos cambios bruscos de una estructura de actividad a otra, cada una sucede a la otra manteniendo entre ellas una relación lógica.
- El número de estructuras de actividad distintas es bastante reducido, cambiando poco de actividad como característica que define a los dos profesores seleccionados.

Con respecto a la actuación de los profesores principiantes encontramos una falta de lógica en la secuencia de estructuras de actividad debida a los siguientes aspectos:

- La tendencia a utilizar primero estructuras de actividad en las que se comienza manteniendo gran parte de la responsabilidad en el profesor para ir

cediéndola a los alumnos, no se encuentra con la frecuencia que debiera aparecer. Solamente Rosana adopta esta postura en los dos últimos días de clase analizados.

- La repetición de estructuras de actividad es constante, debido a que éstas no son totalmente conseguidas y se tiene que volver a ellas actuando de la misma forma una vez más.
- Es habitual encontrar "transiciones" seguidas en las que se plantean objetivos contrarios, como por ejemplo mandar que se sienten en sus sitios y se callen, y una vez conseguido este objetivo se pasa seguidamente a otra "transición" para que se coloquen en corro y realizar la estructura de actividad "comunicación oral", para lo cual los alumnos deben volverse a levantar, sentarse y callarse de nuevo. El mismo objetivo se habría alcanzado con menos esfuerzo si se pasa directamente a que se sienten en corro (Ver: Manuel, 4-11-87, Apéndice C.3; Manuel 25-11-87, Apéndice C.4; Rosana, 15-12-87, Apéndice D.5).
- También hemos encontrado estructuras de actividad

que se sitúan en una posición que desde nuestro punto de vista no es correcto, ya que entorpecen el desarrollo de las estructuras de actividad que siguen a continuación. Por ejemplo, lo que ocurre con la clase del 13-1-88 de Manuel (Apéndice C.5), en la que se realiza una "transición" para que los niños saquen el material para trabajar individualmente, y se pasa a continuación a realizar tres estructuras de actividad distintas en las que se explica la materia de la lección, para lo cual los alumnos deben esperar a utilizar el material que hay encima de las mesas, siendo muy probable que se distraigan de la explicación a causa del material que han sacado anteriormente.

- Finalmente, es habitual encontrar estructuras de actividad que se interrumpen para intercalar la información necesaria para poder continuar con lo que se está haciendo. Esto sucede especialmente en la estructura de actividad "práctica independiente" en la que se interrumpe con la estructura de actividad "dar indicaciones para trabajar independientemente", ya que los dos profesores principiantes no han conseguido explicar en la

estructura de actividad "presentación" lo que los niños deben de hacer, por lo que tienen que interrumpir con nuevas explicaciones que indiquen cómo seguir trabajando. Hay incluso veces que la "práctica independiente" se interrumpe para presentar cosas totalmente nuevas que en un principio no se tenían pensadas (Ver: Manuel 25-9-87, Apéndice C.1; Manuel 4-11-87, Apéndice C.3; Rosana 28-9-87, Apéndice D.1).

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

Este armazón general que acabamos de exponer, se desarrolla en una gran complejidad para cada una de las estructuras de actividad que sustentan las clases de lectura, comprobándose cómo cada estructura de actividad mantiene generalmente un mismo esquema de acciones en la mayoría de los días analizados de los profesores expertos, no siendo así en las estructuras de actividad de los profesores principiantes.

Los profesores expertos presentan además, algunas

características comunes en sus esquemas de acción que se contrastan con los esquemas de acción de los profesores principiantes.

Pasamos a continuación a indicar las características de los esquemas de acción para cada estructura de actividad en que queda dividida la lección de lectura, y los elementos comunes y diferenciales que se observan en estos esquemas de acción de los profesores expertos y principiantes.

7.2.2.1- ESTRUCTURA DE ACTIVIDAD: TRANSICION.

De todas las "transiciones" que encontramos a lo largo de los días observados de los profesores expertos y principiantes, encontramos distintos tipos de "transiciones", que aunque son "transiciones" muy específicas de cada profesor, mantienen como característica común el tener como objetivo prioritario crear el ambiente propicio para pasar de una estructura de actividad a otra.

Las distintas "transiciones" encontradas son las

siguientes:

- Transición para controlar la atención y pasar a la explicación.
- Transición para salir al recreo.
- Transición para repartir el material y empezar a trabajar.
- Transición para poner la fecha y empezar a trabajar.
- Transición para colocarse de distintas formas en el espacio de clase (en corro, sentarse en sus sillas...).

Cada una de las "transiciones" encontradas tienen su esquema de acción específico, siendo en algunos casos el mismo esquema de acciones para los dos profesores expertos, como por ejemplo el esquema de acción para la transición que tiene como objetivo controlar la atención de los niños para empezar la lección:

Objetivo correquisito : prestar atención a la explicación.

Acción: el profesor pide que se callen y atiendan.

Consecuencia: los niños se callan y prestan atención.

O la transición para salir al recreo:

Objetivo correquisito: salir al recreo.
Acción: el profesor abre la puerta.
Acción: los niños se ponen en fila.
Consecuencia: se sale al recreo.

Existen otras "transiciones" que son más específicas de cada profesor, como por ejemplo en Pablo la transición para poner la fecha y empezar a trabajar presentando el tema nuevo del día. Esta "transición" mantiene el siguiente esquema de acciones en todos los días observados:

Objetivo correquisito: poner la fecha para empezar a trabajar
Acción: pregunta por la fecha
Acción: los niños contestan
Acción: el profesor escribe la fecha en pizarra
Acción: los niños escriben la fecha en los cuadernos
Consecuencia: se pasa a trabajar sobre la siguiente estructura de actividad.

Emilio lleva a cabo otra "transición" específica de su modo de actuar, consistente en repartir el material necesario para empezar a trabajar.

Esta "transición" mantiene el mismo esquema de acciones para todos los días observados:

Objetivo correquisito: repartir el material para
empezar a trabajar
Acción: el profesor reparte las libretas
Acción: los niños encargados reparten lápices y
gomas
Consecuencia: el material queda repartido para
empezar a trabajar.

Sin embargo, en los profesores principiantes, aunque parten del mismo esquema de acciones básico que llevan a cabo los profesores expertos, estos esquemas de acciones tan simples no se reproducen en la mayoría de las clases observadas, haciéndose muy complejos y presentando muchas dificultades para su realización.

Lo normal en las clases de los profesores principiantes es encontrar "transiciones" que no se consiguen con la agilidad que debieran, ya que el profesor va cediendo ante la actitud de los niños. Suelen ocurrir cuando el profesor intenta realizar una "transición" y los niños no tienen intención de seguir la propuesta del profesor porque están interesados en otras cosas. En este momento el profesor no activa el esquema de información para modificar el esquema de acciones planteado, sino que continua intentando el mismo esquema de acciones.

En la figura N^o 68, aparece un extracto de la "transición" tomada del guión de clase de Manuel (25-

6. TRANSICION (13 minutos).

acción: P. propone recoger

Ns. juegan, corren

Función: intenta que recojan.

P. le pregunta a Rafael que con quién quiere
sentarse para cambiarlo de mesa

N. con Miguel Angel

P. Miguel Angel, quieres sentarte con Rafael?

N. sí

Función: controlar a Rafael.

P. dice a toda la clase que recojan

Ns. algunos recogen, otros juegan

Función: intentar que recojan.

P. le dice a un niño que haga un dibujo

Ns. este niño hace el dibujo, otros juegan,
otros recogen, otros siguen trabajando

Función: promueve seguir trabajando.

P. juega con los niños

Ns. corren

Función: integrarse en el juego.

P. dice a niños que se sienten

Ns. corren

Función: intentar que dejen de jugar.

.
. .
.

Función: intentar controlar el orden y el ruido.

Resultado: no se recoge el material. Se consigue que se
callen y se sienten. El profesor termina
las fichas que se van a realizar a continuación.

Figura N. 68: Extracto de "Guión de Clase" para la "Transición"
(Manuel, 25-9-87).

9-87, Apéndice C.1). Manuel, en este caso, no utiliza la información que recoge del ambiente de clase para cambiar el esquema de acciones, sino que cede ante la actitud de los niños, retardando el objetivo de recoger el material. Un esquema de acción tan simple se convierte en un esquema complejo, porque Manuel revisa entremedias el trabajo de los alumnos, explica aspectos lectores a los niños, etc.

Otras veces este esquema de acciones simple se convierte en uno complejo, pues no se mantiene la atención en el objetivo que se pretende realizar sino que distrae la atención en otras cosas, intercalando otros objetivos que no guardan relación con el objetivo fundamental que se pretende llevar a cabo en cada "transición" (Manuel, 2-10-87, Apéndice C.2; Manuel 4-11-87, Apéndice C.3).

7.2.2.2.- ESTRUCTURA DE ACTIVIDAD: RECUERDO.

Las lecciones de lectura según Blanton Moorman y Wood (1986), Wong y Hu-pei Au (1985), Pearson (1985), Schmitt y Baumann (1986), deben comenzar estimulando

el bagaje de conocimientos que el alumno ya posee acerca del tema nuevo o estrategia lectora que se va a enseñar.

La estructura de actividad "Recuerdo", sólo aparece en el profesor experto Pablo como estructura de actividad definida, ya que el profesor experto Emilio utiliza algunas veces el recuerdo de los aspectos que se vieron en días anteriores para fundamentar la presentación de algo nuevo. De esta forma Emilio suele utilizar el recuerdo no como una meta en sí misma a alcanzar, sino como una submeta dentro de la meta general que define la estructura de actividad "presentación participativa".

En Pablo la estructura de actividad "recuerdo" sí mantiene un esquema de acciones en donde distinguimos un objetivo propio y definido por sí mismo, que no se apoya en otras metas generales, y que presenta una serie de acciones para alcanzar ese objetivo general.

El esquema de acciones que Pablo plantea todos los días de clase observados es el siguiente:

Objetivo correquisito: repasar lo aprendido los días anteriores
Acción: se lee lo escrito en pizarra
Consecuencia: se repasa lo visto los días anteriores.

Sin embargo, en los profesores principiantes es una estructura de actividad que no presenta un esquema de acciones constante a lo largo de los días observados, sino que por el contrario es totalmente cambiante.

Así podemos encontrar esta estructura de actividad llevada a cabo mediante esquemas de acción muy completos o esquemas de acción muy simples, observando las dificultades que presentan los profesores principiantes para disponer de esquemas de acción correctos con facilidad.

Como se observa en la lección de lectura que aparece en el Apéndice D.2 (Rosana, 6-11-87), se producen situaciones en las que el profesor intenta buscar una solución que no encuentra. En este caso Rosana intenta recordar una letra que se vio en días anteriores, pero los esquemas de acción que va planteando a lo largo de la lección para conseguir el recuerdo de la letra están incompletos y desconexos.

Sin embargo, conforme transcurre la clase este esquema de acción se va enriqueciendo, haciéndose más completo hasta conseguir un esquema de acciones

coherente y correcto para alcanzar la solución, que en este caso es el recuerdo de la letra "r".

En las figuras N^o 69, y N^o 70, aparecen dos esquemas de acción de este día de clase para la misma estructura de actividad "recuerdo de la letra r".

El primer intento de recordar la letra "r" se hace a principio de la lección de lectura con el esquema de acción que aparece reflejado en la figura N^o 69. En este "planning net" se observa cómo se van añadiendo submetas para alcanzar el recuerdo de la letra "r" y cómo algunas de las submetas que propone realizar no acaban llevándose a cabo. Sin embargo, el "planning net" que aparece en la figura N^o 70, refleja un esquema de acción más equilibrado, que se basa en el establecimiento de dos condiciones correquisito generales que se llevan a cabo sin problemas.

En los profesores principiantes también es frecuente encontrar días en que las submetas y condiciones correquisito planteadas para realizar esta estructura de actividad no se consiguen, y se pasa de unas a otras sin terminar definitivamente ninguna de ellas.

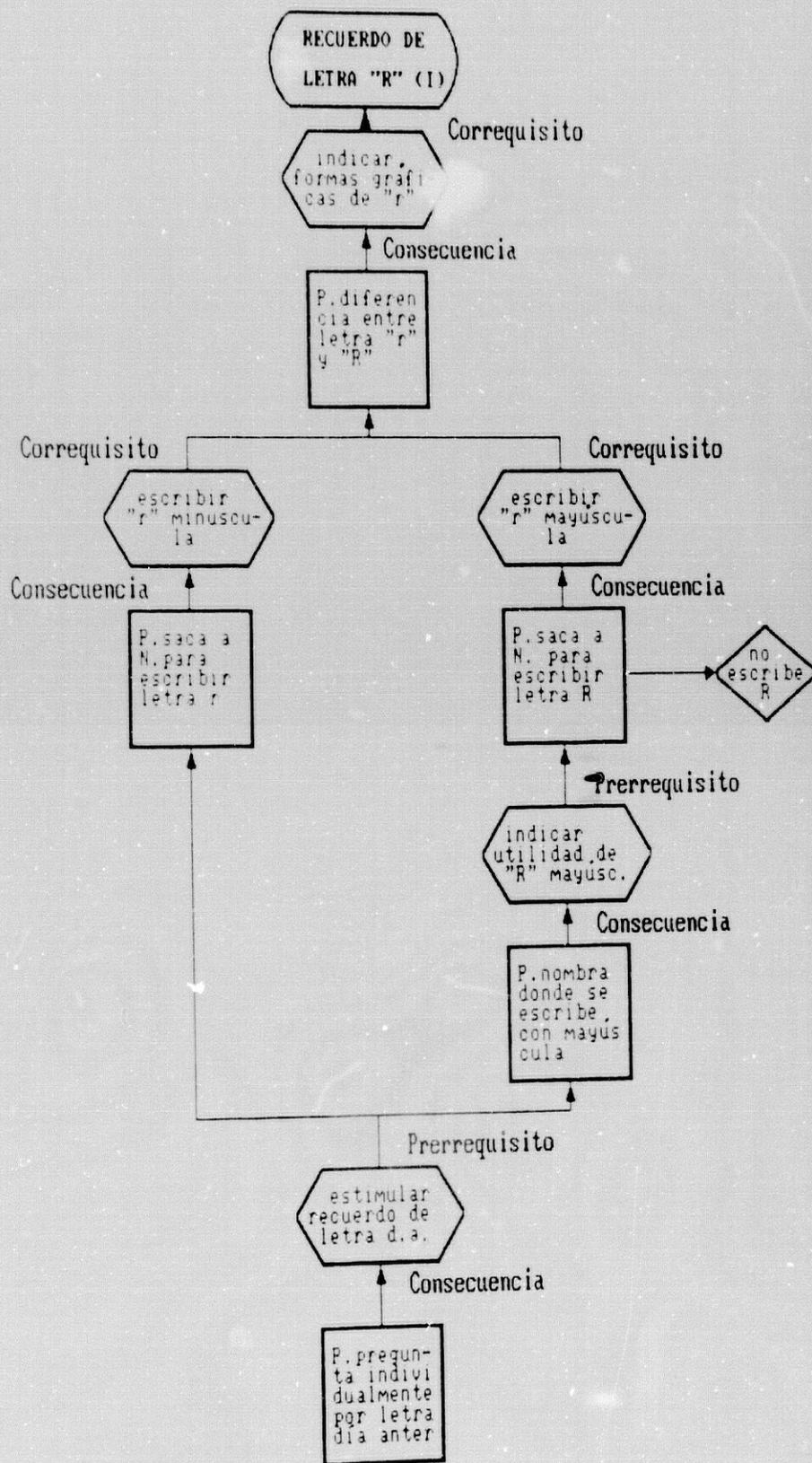


Figura N. 69: "Planning net" para el "Recuerdo de la letra "r"" (Rosana, 6-11-87).

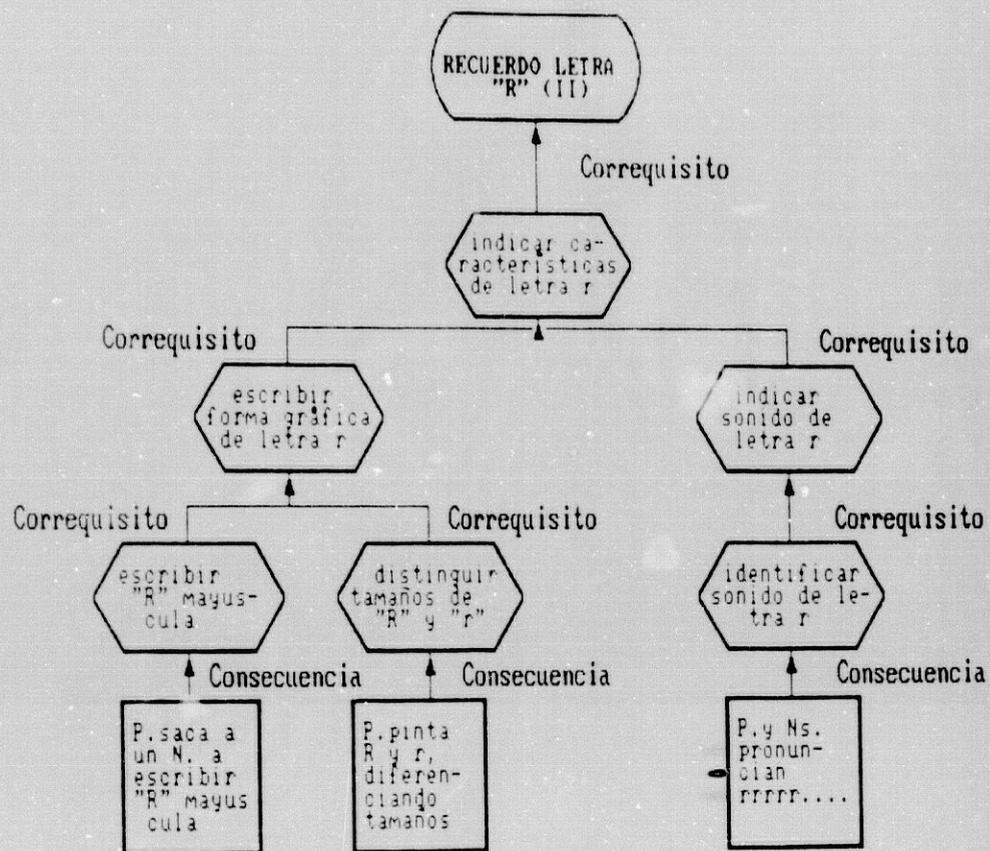


Figura N. 78 : "Planning net" para la estructura de actividad "Recuerdo" (II)
(Rosana, 6-11-87).

También se plantea el recuerdo de lo aprendido mediante una serie de condiciones correquisito que no guardan relación con el objetivo final que se pretende alcanzar, pues se activan nodos que no se relacionan entre sí ya que no guardan una conexión o unión coherente.

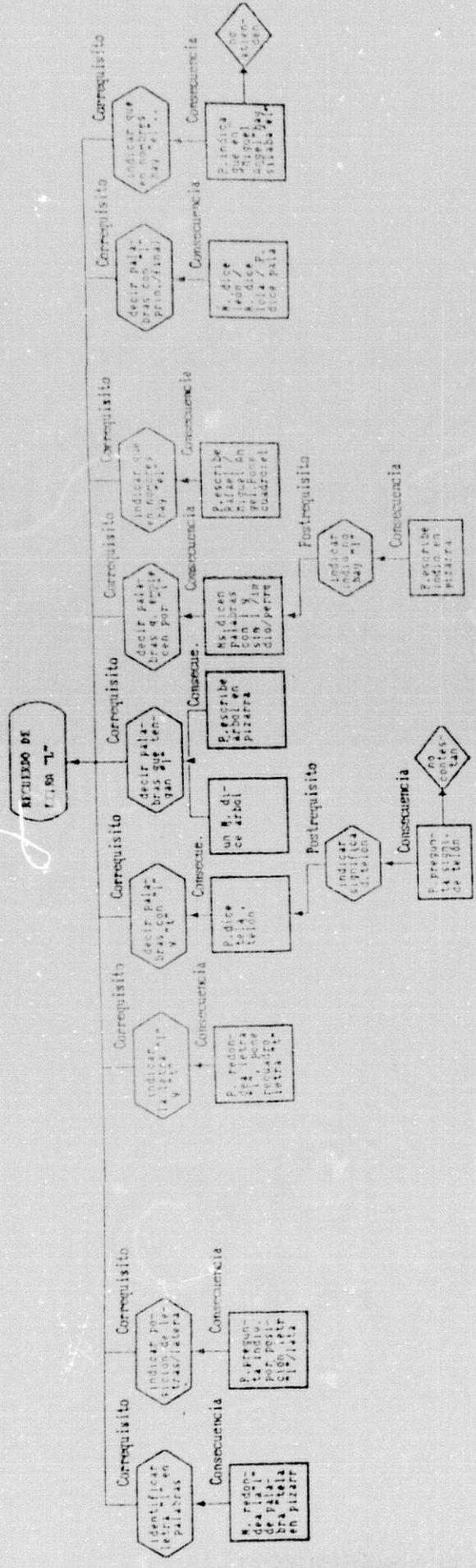


Figura N. 11: "Planificación" para la estructura de actividad "Recuerdo de la Lectura L'" (Anuel, 2011: 37).

quisito
quisito
quisito
quisito (II)
quisito
quisito
quisito
quisito

Estas características de los esquemas de acción para la estructura de actividad "recuerdo" de los profesores principiantes, se ven reflejadas en el "planning net" de la lección de lectura de Manuel (25-11-87) (Figura Nº 71).

7.2.2.3. - ESTRUCTURA DE ACTIVIDAD:
PRESENTACION PARTICIPATIVA.

Esta estructura de actividad tiene como objetivo fundamental el incremento del conocimiento metacognitivo de las estrategias lectoras y un avance hacia la propia regulación del aprendizaje (Barker y Brown, 1984; Brown, 1980; Pearson, 1985; Paris, Wixson y Palinscar, 1987).

En los profesores expertos de nuestra muestra la estructura de actividad "presentación participativa" cumple este objetivo, planteando distintos esquemas de acción para alcanzar el proceso metacognitivo y de propia regulación en el aprendizaje lector.

Las presentaciones participativas de las lecciones

de lectura de Emilio son especialmente representativas del desarrollo del proceso metacognitivo y de propia regulación del aprendizaje en los niños.

Los esquemas de acción que plantea para llevar a cabo esta estructura de actividad presentan elementos comunes a lo largo de los días observados, lo cual ha permitido elaborar un esquema de acción representativo de su modo de actuar en esta estructura de actividad. En la figura N^o 72, aparece este esquema de acción general.

Emilio suele actuar dividiendo el material que va a presentar en varias partes para facilitar su comprensión. La presentación participativa de un ejercicio basado en el aprendizaje de una estrategia lectora parte de la división en varios ejemplos, y a partir de ahí inicia la explicación de cada uno de ellos.

Pero antes de iniciar la explicación del ejercicio, Emilio prepara la situación para crear un ambiente favorable al aprendizaje. Esto lo consigue mediante el establecimiento de tres condiciones prerrequisito:

representativas
no y de propia
para llevar a
nitan elementos
os, lo cual ha
representativo
de actividad.
ma de acción
aterial que va
facilitar su
ativa de un
na estrategia
ejemplos, y a
cada uno de
tacción del
tra crear un
lo consigue
condiciones

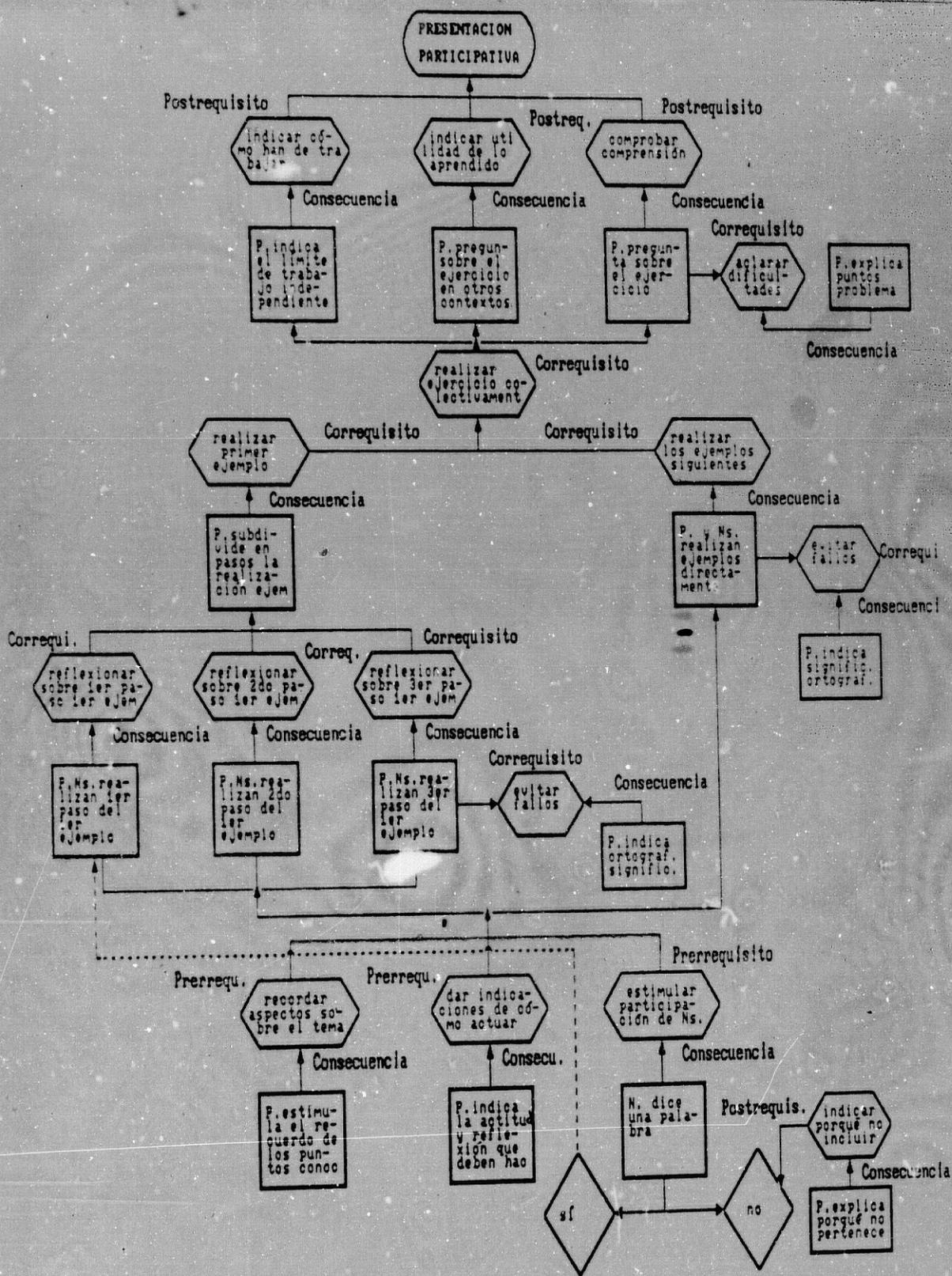


Figura N. 72: "Planning net" general para la estructura de actividad "Presentación Participativa" de las lecciones de lectura del profesor experto Emilio.

- Recordar los aspectos que ya se han visto sobre el tema.
- Dar indicaciones acerca de cómo deben actuar los niños.
- Estimular la participación de los niños en la construcción del ejercicio.

La primera de estas tres condiciones prerrequisito consiste en estimular el bagaje de conocimientos que los niños poseen sobre el tema nuevo que se va a presentar. En este momento se activa la base de conocimiento necesaria donde se van añadiendo nuevos elementos durante el transcurso de la presentación participativa. Esta condición prerrequisito está relacionada con las investigaciones que comprueban que una de las condiciones indispensables para facilitar un buen aprendizaje lector consiste en partir de los conocimientos que los alumnos ya poseen y tienen almacenado en sus memorias (Schmitt y Baumann, 1986; Blanton, Moorman y Wood, 1986; Wong y Hu-pei Au, 1985; Pearson, 1985; Duffy, Roehler, Meloth y Vavrus, 1985; Duffy y Roehler, 1987a, b).

Una vez establecida esta condición prerrequisito se pasa a la siguiente, que consiste en dar las

indicaciones de cómo deben actuar los niños. Emilio intenta desde este momento que los niños reflexionen sobre la nueva estrategia lectora que van a aprender, indicándoles las características esenciales del procedimiento y la actitud que deben adoptar ante la realización del nuevo ejercicio. Desde este momento los niños tienen un conocimiento de cual es el papel que deben adoptar y qué es lo que se les exige.

Este principio de actuación es fundamental según Brown (1980) y Barker y Brown (1984), para conseguir un proceso metacognitivo en el aprendizaje lector. Así, cuanto más consciente es el niño de lo que va a aprender, y del procedimiento que va a seguir en el aprendizaje, sus resultados son más positivos.

La tercera condición prerrequisito que Emilio suele desarrollar antes de pasar a la realización de las condiciones correquisito para alcanzar la presentación participativa de la estrategia lectora, consiste en estimular la participación de los niños en la elaboración del ejercicio.

Emilio generalmente basa la construcción de los ejercicios que se van a realizar en clase en la respuesta que dan los niños y en los ejemplos que

ponen éstos. Así, comienza la presentación del ejercicio estimulando la participación de todos los niños y pidiendo que digan ejemplos relacionados con lo que acaba de exponer en la anterior condición prerrequisito, donde se ha indicado el tema fundamental del ejercicio.

En la realización de esta submeta generalmente añade algunas condiciones postrequisito debido a que las respuestas de los niños no suelen ser muy acordes con los principios del ejercicio. Por tanto, complementa la información dada con alguna explicación sobre las normas básicas del ejercicio, para conseguir que los niños den respuestas ajustadas a lo que se les exige.

Una vez llevadas a cabo estas condiciones prerrequisito se pasa al establecimiento de las condiciones correquisito que constituyen la esencia del esquema de acción para la "presentación participativa" del ejercicio sobre la nueva estrategia lectora.

Las condiciones correquisito que Emilio plantea consisten en una división del proceso en el que reside la estrategia lectora que se presenta.

El número de condiciones correquisito que plantea Emilio depende del número de pasos que hay que ir dando hasta alcanzar la correcta realización de la nueva estrategia lectora. En este momento Emilio piensa en voz alta y hace explícito el proceso interior necesario para alcanzar la realización del ejemplo concreto que se está explicando.

En el siguiente trozo de la lección de lectura (30-9-87) de una de las clases de Emilio podemos comprobar este proceso de división en condiciones correquisito:

- P. - Entre las cosas que comemos una de ellas puede ser.....(señala la pizarra).
Ns. - carne
P. - Yo me voy a fijar en la palabra carne. No voy a pensar en la carne auténtica, sino en la palabra carne.
P. - Vamos a ir contándole las letras
Ns.- Car - ne
P. - Eso son dos sílabas. Ahora vamos a contarle las letras (va señalando en la pizarra letra por letra)
Ns. - una, dos, tres, cuatro y cinco
P. - hay cinco
P. - dice carne
P. - y de esa palabra hay otras de la misma familia..... la tienda donde venden carne ¿cómo se llama?
N. - carnicero
N. - carnicería
P. - la tienda donde venden carne se llama carnicería (señala donde está escrita la palabra)
P. - ¿la persona que vende carne?

- Ns.- carnicero
 P. - carnicero. ¿cómo empieza?.....igual pues se nota lo que venden en la tienda
 P. - dice (fuerte) carnicería, pues que vende carne y algunas letras las tiene igual
 P. - (señala las letras que son iguales)
 Ns.- no la tiene igual
 P. - vamos a ver cuántas tiene igual
 Ns.- tres
 P. - algunas veces las tiene todas iguales como la palabra pan

Aquí podemos apreciar tres condiciones correquisito para explicar la formación de la familia de palabras "carne". Comienza planteando una condición prerrequisito en la que se indica la forma de reflexión que deben hacer "pensar en la palabra "cárne", no en la carne auténtica. A partir de este momento se establecen las condiciones correquisito, que consisten en: analizar la composición de la palabra contando las letras, analizar el significado de la palabra "carne" indicando las palabras que se relacionan con ella, y comparar las similitudes y diferencias de las palabras que forman la familia de palabras de "carne". Esta última condición correquisito da lugar a que se comience la presentación del segundo ejemplo, basado en la

construcción de la familia de palabras "pan".

Generalmente, cuando existen algunos problemas ortográficos para la escritura de las palabras que componen el ejercicio, o existen palabras que tienen un significado dudoso, Emilio plantea nuevas condiciones correquisito que se asocian a las anteriores. Para la correcta realización del ejemplo se necesita que los niños conozcan la correcta escritura de la palabra y su significado. Por lo tanto, siempre que surge una palabra difícil establece estas condiciones correquisito consistentes en explicar el significado y la escritura correcta de las palabras.

Una vez realizado el primer ejemplo, se pasa al siguiente ejemplo, y así se continúa hasta realizar cada uno de los ejemplos que componen el ejercicio.

El número de ejemplos que constituyen el ejercicio donde se practica la nueva estrategia lectora que se presenta, está determinado por el tiempo que dispone para llevar a cabo esta estructura de actividad y por el cansancio de los niños.

Emilio tiene en cuenta el contexto donde se aplica

la enseñanza (Greeno, Riley y Gelman, 1984), el cual presenta como estímulos fundamentales las exigencias curriculares y la capacidad de atención de los niños.

La información acumulada en el esquema de información le va indicando hasta que punto continuar o acabar con la elaboración del ejercicio (Leinhardt y Greeno, 1986).

El esquema de información se activa mediante la participación de los niños, ya que Emilio actúa siguiendo un proceso de pregunta-respuesta constante (Raphael, 1984; Roehler y Duffy, 1986; Roehler, Duffy, Book, Meloth y Vavrus, 1985; Duffy y Roehler, 1987a, b), que le permite identificar en qué medida los niños van avanzando en la comprensión de la nueva estrategia lectora.

Una de las características fundamentales de la forma de actuar de este profesor experto es ir reduciendo el esquema de acciones conforme transcurre la lección. La reducción del esquema de acciones se aprecia en dos momentos de la lección:

- durante la presentación participativa del primer ejercicio, ya que Emilio suele presentar diariamente dos ejercicios donde se ejercitan

estrategias lectoras.

- y en la presentación participativa del segundo ejercicio.

Durante la presentación participativa del primer ejercicio se observa un esquema de acciones enormemente complejo para elaborar el primer ejemplo. Sin embargo este esquema de acciones se va reduciendo considerablemente, hasta llegar a un esquema de acciones muy reducido compuesto sencillamente de una submeta a la que se asocia una acción.

Se supone que conforme transcurre la presentación del ejercicio y se ha explicado el procedimiento que se sigue para su realización en los primeros ejemplos, los niños han hecho consciente del proceso que se requiere y no necesitan una explicación que les siga facilitando los procesos metacognitivos necesarios para su comprensión (Barker y Brown, 1984; Pearson, 1985). El esquema de acción se hace más simple, pues ahora lo que interesa es conseguir que el niño domine el proceso de una forma mecánica.

Generalmente en la realización del segundo ejemplo perdura aún el establecer todos los pasos

identificados en cada condición correquisito, sin embargo, en los ejemplos siguientes se deja que los niños realicen directamente el ejemplo de forma oral, algunas veces preguntando a toda la clase, y otras preguntando a los niños de forma individual. Lo que se sigue manteniendo es añadir las condiciones correquisito de indicar la dificultad ortográfica y el significado de la palabra en los casos en que es necesario.

Al reducir el esquema de acción se cede responsabilidad en los niños, exigiéndoles que realicen por sí solos y de forma interiorizada todas las submetas anteriores. Se pretende que la realización cada vez sea más rápida hasta que termine siendo mecánica (Raphael, 1985; Pearson y Gallagher, 1983; Pearson, 1985).

Finalmente Emilio para completar la presentación participativa de los ejercicios del día, suele establecer las siguientes condiciones postrequisito:

- Indicar cómo han de trabajar a continuación de la presentación participativa de los ejercicios.
- Indicar la utilidad de lo aprendido y su aplicación a otros contextos.

- Comprobar la comprensión y aclarar las dificultades o aspectos problemáticos.

La primera condición postrequisito pone límite al trabajo que van a realizar a continuación, abriendo el camino para la siguiente estructura de actividad en la que se realizará una práctica independiente.

La segunda condición postrequisito citada consiste en indicar la utilidad de lo aprendido aplicándolo a otros contextos. Esta submeta suele aparecer en algunos momentos del desarrollo de la presentación participativa, durante la realización de las condiciones correquisito de cada uno de los ejemplos. Con ella se consigue una aplicación directa de los aspectos teóricos que se enseñan.

Finalmente, la última condición postrequisito consiste en comprobar la comprensión de lo que se acaba de presentar, añadiendo en algunos casos la condición correquisito consistente en aclarar las dificultades ortográficas, de significado, o de cualquier otro tipo, que se puedan encontrar.

Esta estructura de actividad también se encuentra en el profesor experto Pablo, pero no presenta la

característica de ser "participativa", sino que simplemente consiste en una "Presentación".

El esquema de acciones general para esta estructura de actividad en las clases de Pablo aparece en la figura N^o 73.

Debido a que en las "presentaciones" observadas en este profesor siempre se plantea el aprendizaje de las letras del abecedario, es difícil descubrir esquemas de acción que favorezcan un proceso metacognitivo, ya que para conseguir este tipo de aprendizaje se requiere fundamentalmente un proceso mecánico.

Sin embargo, hemos encontrado similitudes con el esquema de acciones que Emilio lleva a cabo para presentar participativamente estrategias lectoras.

Pablo también comienza descomponiendo en partes el objetivo general para facilitar la comprensión del aspecto nuevo que se va a presentar. La descomposición se basa en plantear dos condiciones correquisito consistentes en indicar el sonido de la letra y en indicar la forma gráfica de la letra.

Estas condiciones correquisito están precedidas de las siguientes condiciones prerrequisito:

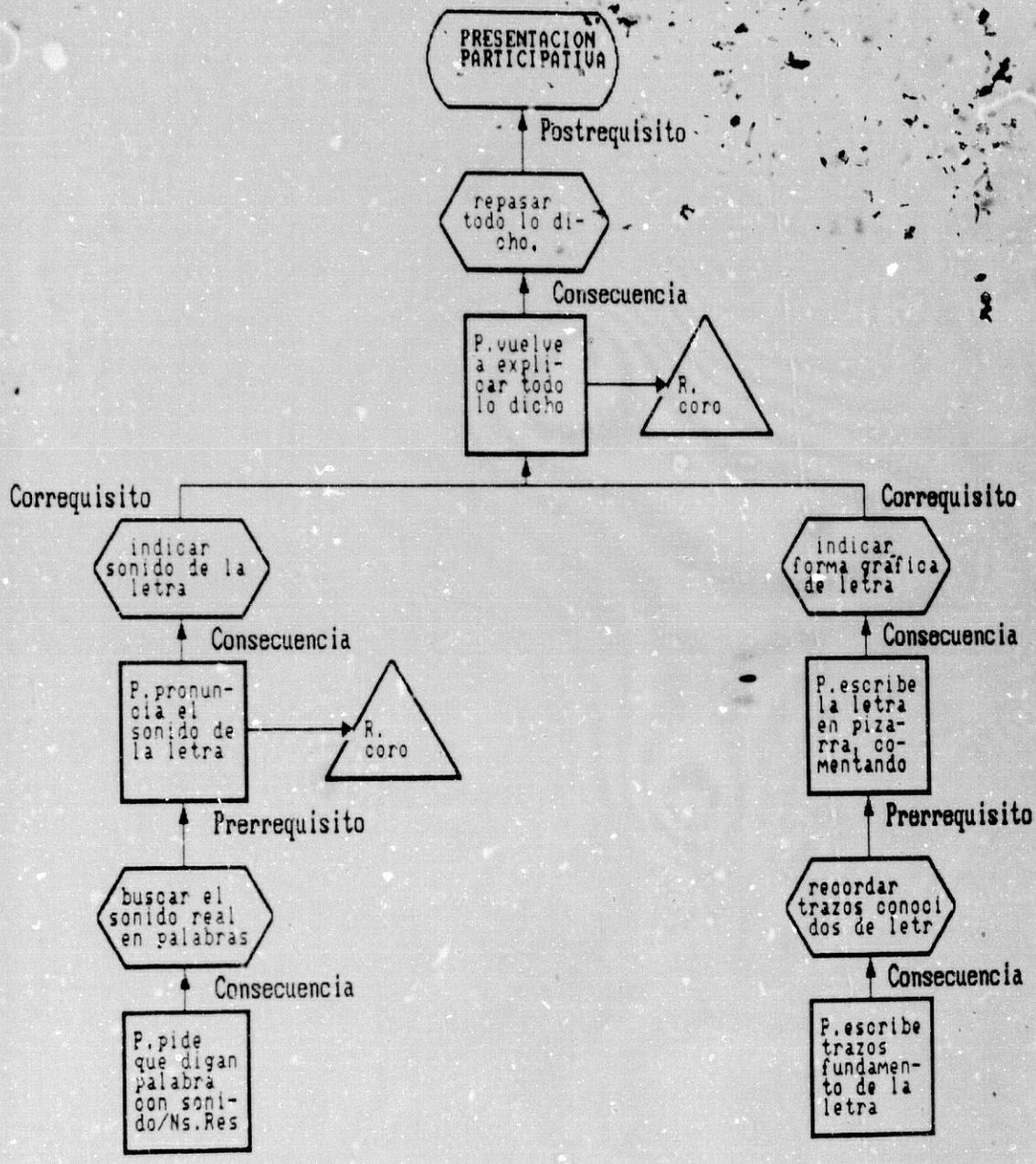


Figura N. 73: "Planning net" general para la estructura de actividad "Presentación Participativa" para la lección de lectura del profesor experto Pablo.

- Para indicar el sonido de la letra, Pablo establece la condición prerequisite de buscar donde se encuentra el sonido real.
- Para indicar cómo se escribe, establece como condición prerequisite el recordar los trazos conocidos relacionados con la letra que se presenta.

Estas dos condiciones prerequisite intentan estimular el bagaje de conocimientos de los niños para adentrarse de una forma más consciente en el nuevo aprendizaje.

Finalmente Pablo establece como condición postrequisito el repetir todo lo dicho resaltando los aspectos fundamentales. Sin embargo, aunque esta condición postrequisito quede aplazada hasta el final de la presentación del sonido y la forma gráfica, algunas veces Pablo intercala esta condición postrequisito en el transcurso de la presentación.

Esta condición postrequisito se intercala en el transcurso de la presentación, cuando la explicación que realiza para presentar la forma gráfica y el sonido de la letra se hacen excesivamente largas, pretendiendo resumir todo lo dicho en una serie de

ideas fundamentales.

Mediante esta condición postrequisito el profesor elabora su esquema de información acerca de cómo van avanzando en comprensión los alumnos, indicándole si el esquema de acciones se desarrolla adecuadamente.

Con respecto a las presentaciones participativas de los profesores principiantes no encontramos estos procesos metacognitivos que llevan a cabo los profesores expertos en el transcurso de la presentación participativa.

Los esquemas de acción que utilizan los principiantes suelen variar de un día a otro, siendo esquemas de acción muy sencillos que constan de una serie de submetas a las que asocian un sólo tipo de acción.

Estas submetas son en la mayoría de los casos condiciones correquisito para alcanzar la meta general, siendo difícil encontrar condiciones prerrequisito o postrequisito, que darían lugar a esquemas de acción ricos y complejos como se observa en las clases de los profesores expertos, reflejo de una estructura de conocimiento para la enseñanza de la lectura bien elaborada.

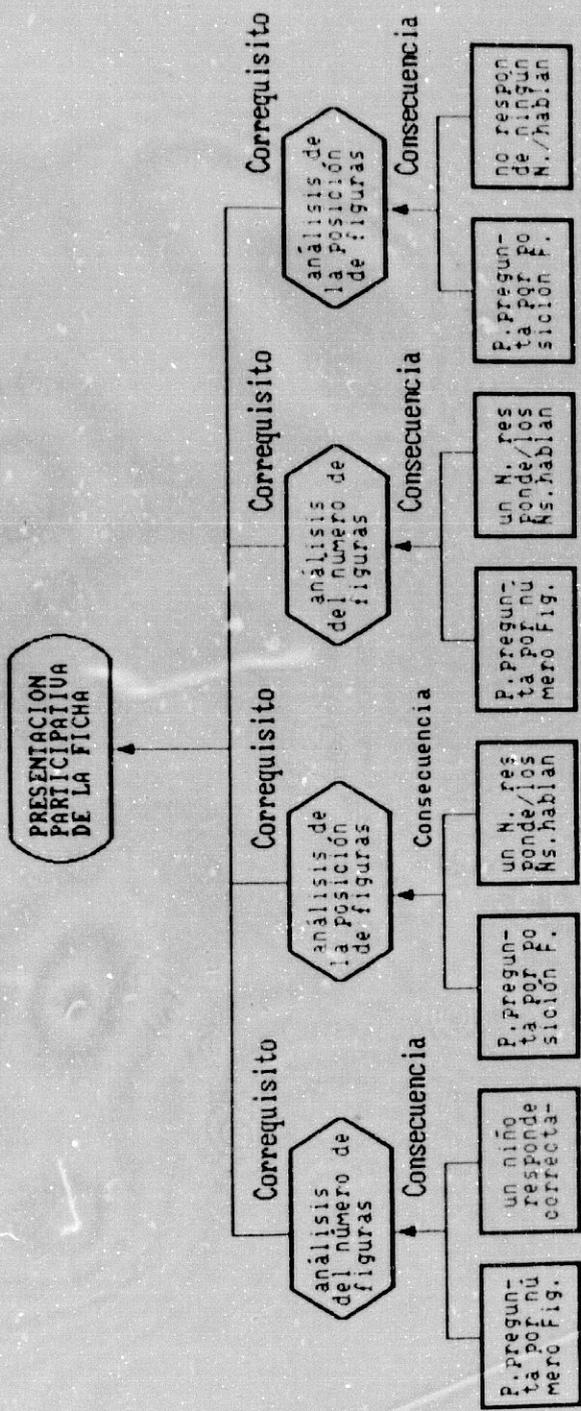


Figura N. 74: "Planning net" para la estructura de actividad "Presentación Participativa de la Ficha" (Manuel, 25-9-87).

Una de las características que distingue la presentación participativa de los profesores principiantes es la falta de relación entre las submetas que se plantean realizar y la meta fundamental que se pretende alcanzar. En la figura N^o 74, (Manuel, 25-9-87), se observa un esquema de acción donde el objetivo de la presentación participativa, que en este caso consiste en explicar cómo se realiza una ficha de prelectura en la que se construyen figuras, se repiten submetas que no guardan una relación estrecha con este objetivo. Las submetas que Manuel plantea consisten en determinar la posición y el número de figuras que hay en la ficha, sin hacer referencia al tipo de formas que se pueden construir con las figuras que hay impresas en la ficha.

También se ha encontrado que en las clases de los profesores principiantes los esquemas de acción para esta estructura de actividad quedan incompletos ya que no se llevan a cabo todas las condiciones correquisito necesarias para alcanzar el objetivo final. Incluso las veces en que se ha planteado un esquema de acciones más o menos completo para la correcta realización de esta estructura de actividad, e

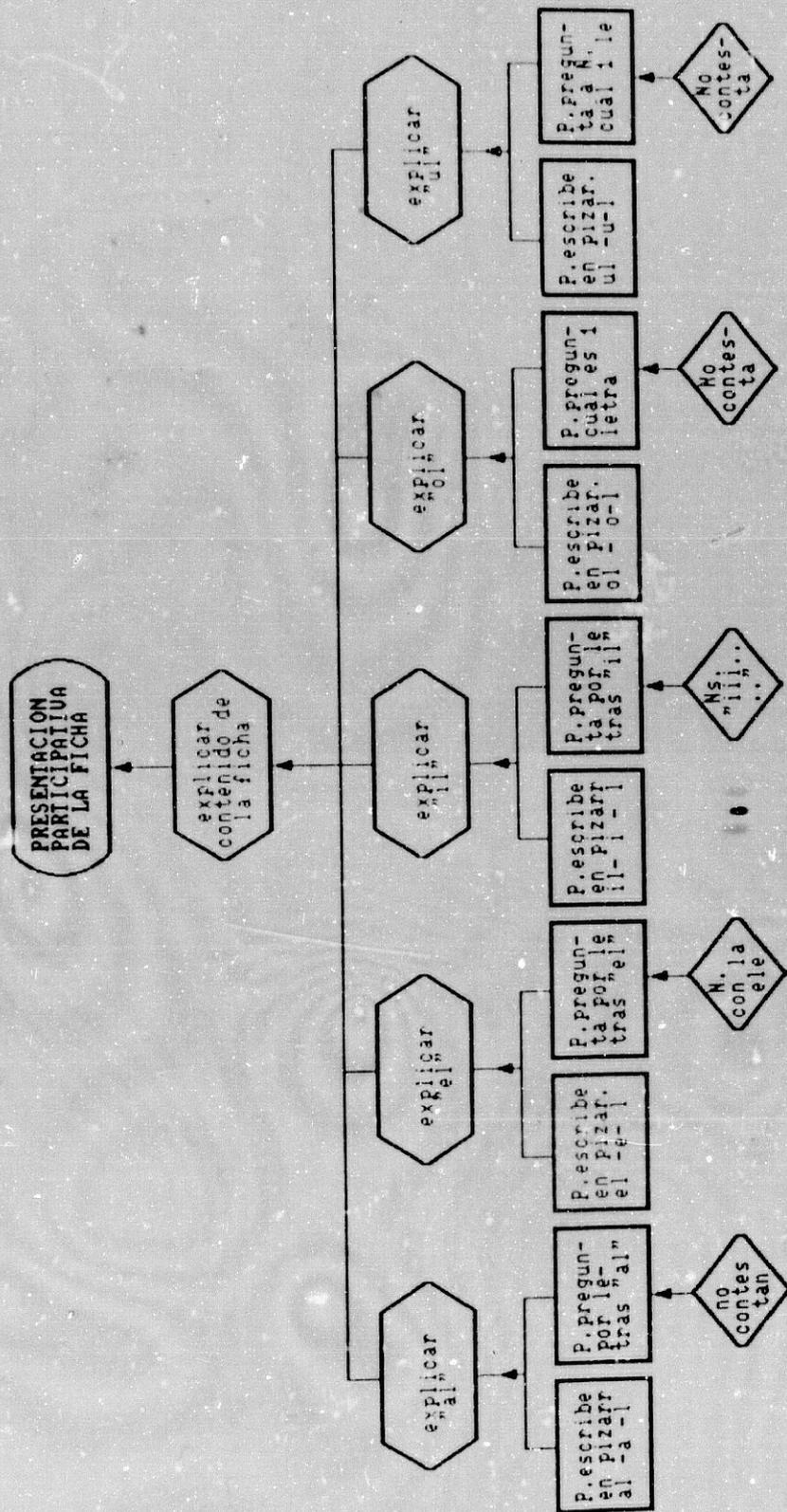


Figura N. 75: "Planning net" para la estructura de actividad "Presentación Participativa de la Ficha" (Manuel, 25-11-87).

profesor no consigue que los alumnos vayan superando las condiciones prerrequisito y correquisito que plantea, quedándose estancados en alguna submeta.

En la figura NQ 75 (Manuel, 25-11-87), se aprecia un ejemplo de esta característica en la construcción de los esquemas de acción de los profesores principiantes.

7.2.2.4 - ESTRUCTURA DE ACTIVIDAD: LECTURA COMPRENSIVA.

Esta estructura de actividad aparece en las clases del profesor experto Emilio, pudiendo extraer de ellas un esquema de acciones general. En la figura NQ 76, se aprecia este esquema de acción general para la "Lectura Comprensiva".

El esquema comienza con la condición prerrequisito que consiste en dar las indicaciones de cómo enfrentarse a la lectura que a continuación van a leer. Emilio indica a los niños la actitud que deben

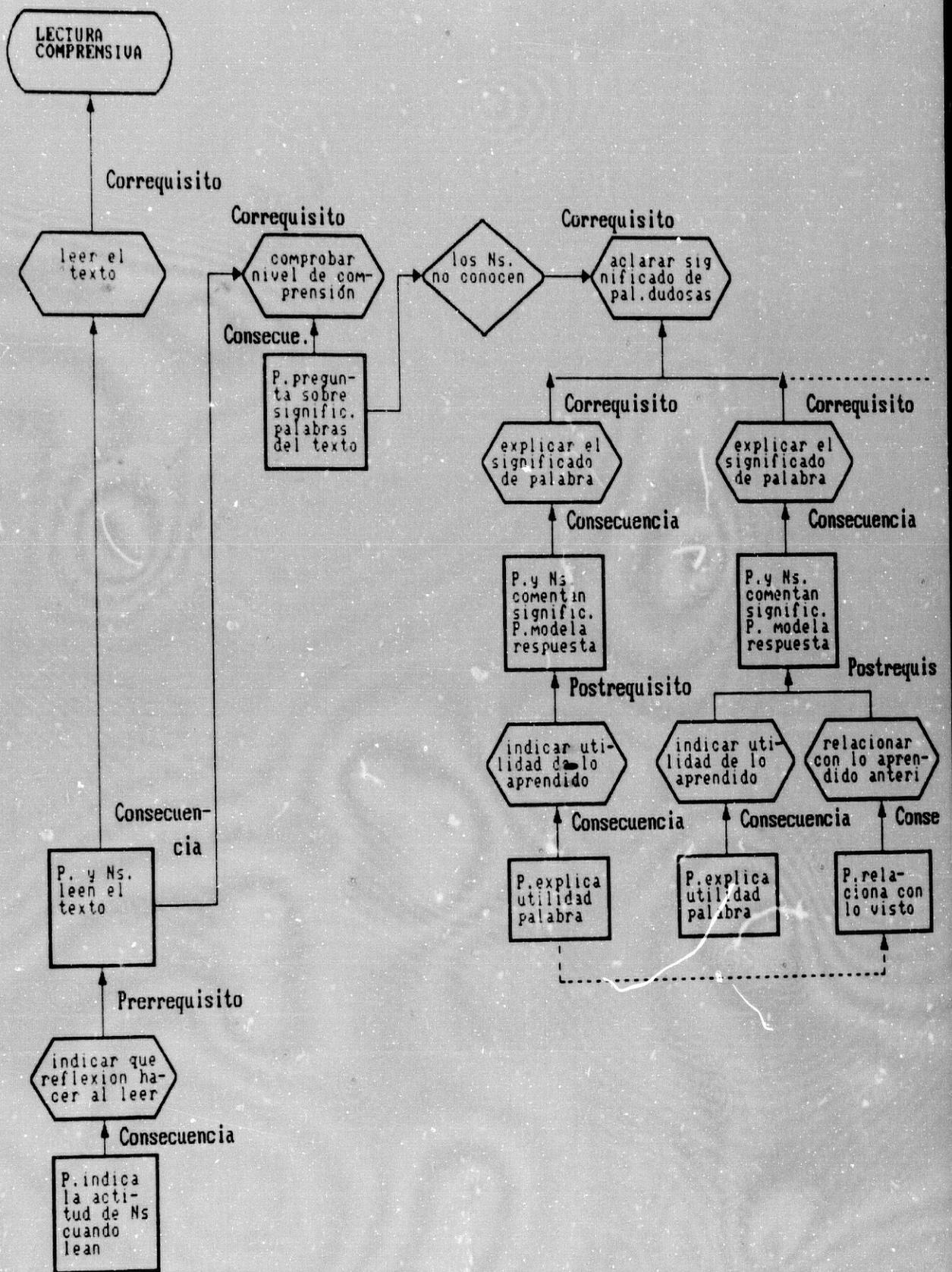


Figura N. 76: "Planning net" general para la estructura de actividad "Lectura Comprensiva" para la lección de lectura del profesor experto Emilio.

adoptar cuando lean el texto y pide la participación de todos.

Con esta submeta se pretende que el niño tome consciencia del proceso lector desde el comienzo de la lectura y adopte una actitud de interés ante lo que se va a leer a continuación, para que pueda llegar a hacerse responsable de su propio aprendizaje (Barker y Brown, 1984; Brown, 1980; Paris, Wixson y Palinscar, 1987).

Una vez establecida esta submeta se pasa a la realización de la condición correquisito básica de este esquema de acción que consiste en la lectura del texto.

Sin embargo, esta submeta no actúa sola, ya que Emilio la acompaña con otra condición correquisito consistente en interrumpir la lectura para comprobar el nivel de comprensión de ciertas palabras que presentan un significado dudoso.

Con esta nueva condición correquisito se valora el nivel alcanzado por los niños y se elabora el esquema de información que le indica si actúa adecuadamente (Leinhardt y Greeno, 1986; Leinhardt, 1986, 1989).

Cuando se comprueba la falta de comprensión de una de las palabras que aparecen en el texto, se pasa a aclarar su significado.

Durante la aclaración del significado de la palabra dudosa, Emilio suele acompañar esta submeta con una serie de condiciones postrequisito que complementan el significado de la palabra. Con estas condiciones postrequisito se aportan aspectos nuevos que amplían el conocimiento de la palabra y favorecen el desarrollo del vocabulario (Uttero, 1988).

Estas condiciones postrequisito consisten en utilizar el significado de otras palabras del vocabulario usual de los niños para llegar a comprender el significado de la palabra dudosa, en estudiar la palabra desde un punto de vista morfológico o sintáctico, etc.

Esta estructura de actividad también aparece en la clase de uno de los profesores principiantes (Rosana, 23-11-87). En la figura N° 77, se observa el esquema de acción para llevar a cabo esta estructura de actividad.

El esquema de acción que plantea es muy reducido. Consiste simplemente en realizar una lectura del texto

por parte del profesor, y añadir la condición correquisito de preguntar si entienden algunas palabras difíciles del texto.

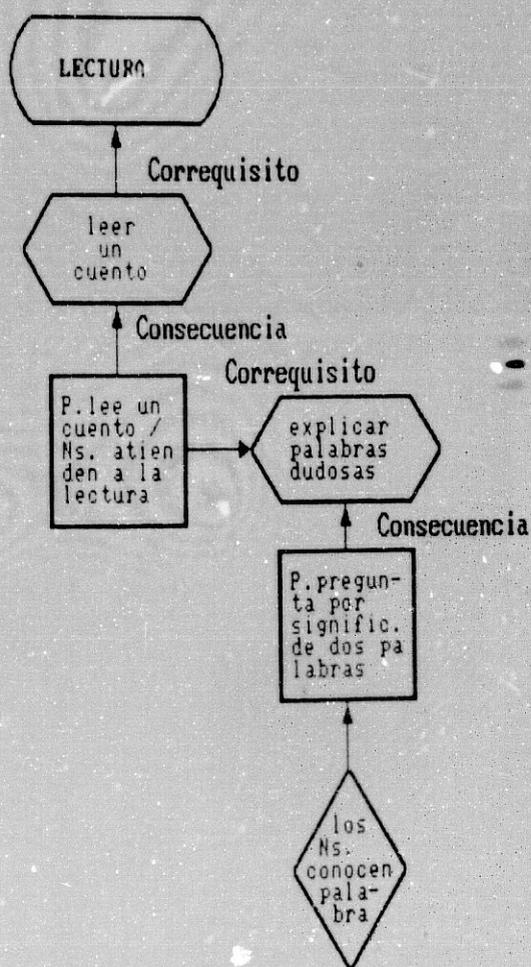


Figura N. 77: "Planning net" para la estructura de actividad "Lectura"
(Rosana, 23-11-87).

Las palabras dudosas son seleccionadas por la profesora. Los niños no tienen opción de participar preguntando por las palabras, que desde su punto de vista, presentan dificultad.

Como hemos apreciado en el esquema de acción de Emilio para esta estructura de actividad, la primera condición prerequisite que se plantea es indicar la actitud que deben adoptar los niños frente al texto, para que consigan una completa participación a lo largo de la lectura.

Sin embargo, en esta profesora no se da la opción de interrumpir la lectura, impidiendo que los niños adopten un papel responsable ante su propio aprendizaje.

No se observa en la estructura de actividad "Lectura Comprensiva" de esta profesora ningún proceso que implique a los niños en la búsqueda del significado de la palabra, ni tampoco se encuentra ningún momento en que se estimule el bagaje de conocimientos de los niños, para que vayan añadiendo a su estructura de conocimiento nuevos conceptos asociándolos con los que ya poseen.

Por todo esto, su esquema de acción es reflejo de una estructura de conocimiento poco elaborada, que no tiene en cuenta los procesos metacognitivos que puede producir en los alumnos.

7.2.2.5 - ESTRUCTURA DE ACTIVIDAD: PRACTICA GUIADA.

Esta estructura de actividad aparece en uno de los profesores expertos, presentando un esquema de acciones muy constante que ha dado lugar a la elaboración de un "planning net" general. Este esquema de acción general aparece en la Figura N° 78.

La "Práctica Guiada" aparece en este profesor después de haber realizado la presentación de una nueva letra, utilizándose en ella todo lo que se acaba de aprender anteriormente.

El esquema de acciones que plantea Pablo para llevar a cabo esta estructura de actividad está marcado por el establecimiento de tres condiciones correquisito generales que consisten en:

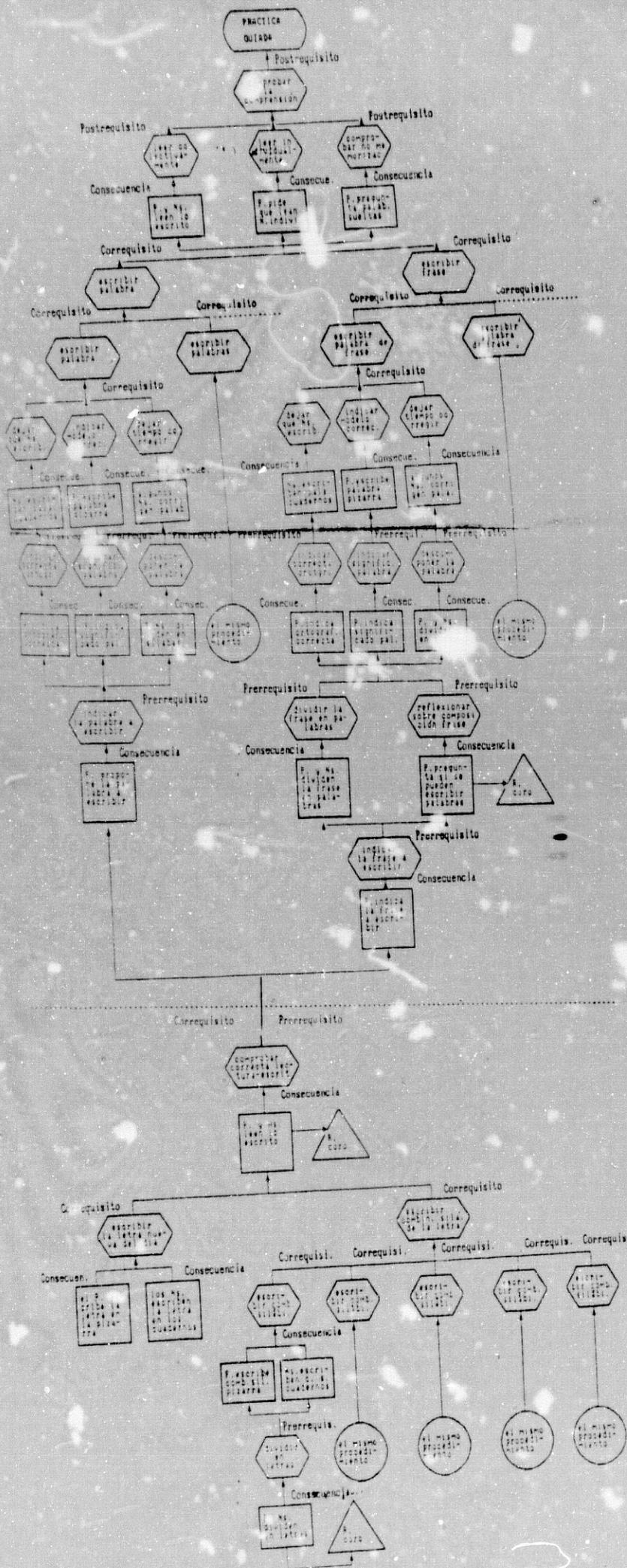


Figura N. 78 : "Planning net" general para la estructura de actividad "Práctica Guiada" para la lección de lectura del profesor experto Pablo.

- La escritura de la letra que ha presentado y sus combinaciones silábicas.
- La escritura de palabras que contengan la nueva letra aprendida, y las letras que se han visto los días anteriores.
- La escritura de frases que se compongan fundamentalmente de la letra que se ha aprendido nueva, junto con las letras aprendidas los otros días.

Aunque en la práctica guiada, la escritura de la letra y su combinación silábica es considerada una condición correquisito más de esta estructura de actividad, podemos decir que el comenzar escribiendo la letra junto con sus combinaciones silábicas cumple a la vez las funciones de condición prerrequisito para las siguientes condiciones correquisito básicas de escritura de palabras y frases.

La escritura de la letra y de las combinaciones silábicas se realiza al principio para que los niños tengan el modelo antes de que ellos comiencen a escribir. Así, el profesor lo escribe primero en la pizarra y a continuación lo escriben los alumnos en

sus cuadernos.

Pablo actúa en este caso siguiendo la línea propuesta por Blanton, Moorman y Wood (1986), en la que se considera que la "práctica guiada" se debe hacer sobre algo que se ha recibido una instrucción adecuada. Se debe comenzar por dar un modelo que no proporcione un mero bien o mal, sino un feef-back consistente para que el alumno pueda actuar sin cometer errores desde el primer momento.

Con la "práctica guiada" se pretende llegar, mediante un modelamiento adecuado, al control total del proceso por parte del alumno (Raphael, 1984; Uttero, 1988; Gordon y Pearson, 1983; Palinscar y Brown, 1984; Koskinnen y Blum, 1986).

Para llevar a cabo un proceso de modelamiento en la escritura de las combinaciones silábicas, Pablo utiliza la condición prerrequisito de dividir en letras cada una de las sílabas. Con esta condición prerrequisito se hace explícito, en la medida de lo posible, el proceso de composición y escritura de sílabas y palabras.

A continuación se pasa a la escritura de palabras, observando como Pablo cambia su forma de actuación. En

este caso las condiciones correquisito consisten en dejar que los niños escriban la palabra propuesta antes de proporcionarles el modelo correcto. Una vez proporcionado el modelo, los niños pueden corregir lo escrito, en el caso de que hayan cometido fallos. Sin embargo, aunque en este momento se deja que los niños escriban las palabras por sí solos, el modelo de las letras desconocidas para los niños que se aprenden ese día, lo acaban de escribir en sus cuadernos, con lo cual los niños nunca dejan de tener el apoyo necesario y el modelo correcto a su alcance.

Con esta actuación se comienza el proceso en el que se cede responsabilidad a los alumnos para que vayan haciéndose conscientes del procedimiento de escritura de palabras, y puedan llegar a realizarlo de forma independiente y automática.

Para esta condición correquisito de escribir palabras sigue manteniendo la condición prerrequisito de descomponer lo que se va a escribir en trozos más pequeños (sílabas y letras), añadiendo, en los casos necesarios, otras condiciones prerrequisito consistentes en explicar el significado de la palabra e indicar la dificultad ortográfica de la palabra.

A continuación se pasa a la siguiente submeta o condición correquisito general de la práctica guiada, dedicada a la escritura de frases. En ella se aprecia el proceso de descomposición una vez más.

Esta forma de descomponer en unidades más pequeñas la acabamos de observar en la condición prerrequisito para la escritura de palabras, en la que se divide la palabra en sílabas o letras. Ahora aparece de nuevo en el proceso de escritura de la frase. La frase se divide en palabras, como una condición prerrequisito en la que se reflexiona sobre la composición de la frase y sus posibilidades de ser escrita.

Una vez realizadas estas condiciones prerrequisito se pasa a la escritura de las palabras que componen la frase. Cada palabra es la vez una condición correquisito para la escritura de la frase, utilizándose el mismo esquema de acciones que se ha llevado a cabo para la escritura de palabras.

Finalmente como condición postrequisito de esta "práctica guiada", Pablo añade la submeta que consiste en ir leyendo lo que se acaba de escribir para comprobar que todos los niños siguen el proceso de escritura y lectura correctamente.

Sin embargo, esta condición postrequisito también puede ser considerada como una condición correquisito, pues la escritura y la lectura para este profesor son dos procesos interdependientes.

De todas formas, esta submeta actúa proporcionando información acerca de cómo avanza el esquema de acciones que pretende llevar a cabo, y por lo tanto va elaborando el esquema de información que comprueba si los niños progresan en el aprendizaje de la lecto-escritura correctamente.

Esta estructura de actividad también aparece en uno de los profesores principiantes de la muestra, sin embargo el esquema de acciones que presenta es muy reducido en comparación con el esquema de acción general que se observa en el profesor experto.

En la figura N^o 79, aparece el esquema de acción para esta estructura de actividad de la clase de la profesora principiante Rosana del día 23-11-87 (Apéndice D.3).

Rosana comienza esta estructura de actividad planteando como condición correquisito el escribir palabras que empiecen por la sílaba "sa". Esta es la

única condición correquisito que se observa, porque toda la práctica guiada posterior reside en la misma acción de sacar a un niño a la pizarra para que escriba palabras que empiecen por "sa".

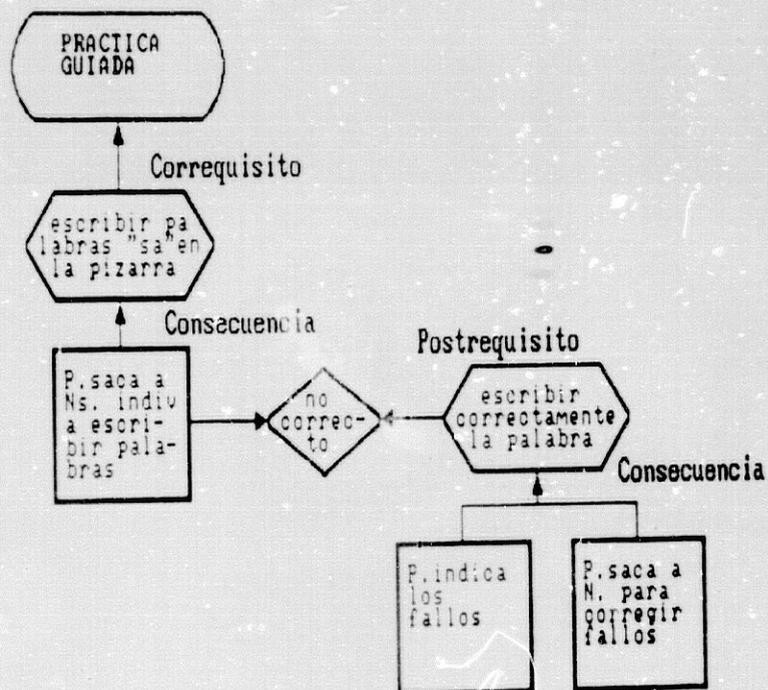


Figura N. 79 : "Planning net" para la estructura de actividad "Práctica Guiada" (Rosana, 23-11-87).

Esta condición correquisito viene acompañada de una condición postrequisito que consiste en proporcionar el modelo correcto de la palabra, una vez que el niño ha cometido el error y se comprueba que la palabra está mal escrita. A partir de este momento, Rosana indica donde se han cometido los fallos y saca a otro niño a la pizarra para que los corrija.

Aunque este esquema de acción para esta estructura de actividad en esta profesora, se va haciendo más complejo conforme pasan los días, como se ha observado en el esquema de acción que aparece en el "planning net" de la figura N° 51, (comentado en el estudio de caso de la profesora principiante Rosana, la base de este esquema de acción permanece constante.

Rosana parte del error de los niños para desarrollar el esquema de acción, utilizándose como una condición postrequisito de su estrategia de actuación. Sin embargo, como hemos visto en el esquema de acción general del profesor experto, esta submeta es considerada una condición correquisito más, pues es tenida en cuenta como algo fundamental al proceso de "práctica guiada".

Rosana no va cediendo la responsabilidad del aprendizaje en los niños, sino que comienza dándosela toda, pidiendo que los niños escriban palabras desde el primer momento. Sin embargo, los niños no están preparados para conseguir realizarlo correctamente sin su ayuda. Solamente se proporciona la ayuda necesaria una vez cometido el fallo.

Rosana no plantea un esquema de acción en que se comience reflexionando sobre el proceso de escritura de palabras, y se avance progresivamente en un proceso de modelamiento de la acción de los niños. Su esquema de acción se compone exclusivamente de la acción de escribir palabras y de corregirlas en caso de que se produzcan fallos.

Por todo esto, aunque este esquema de acción mantenga una estructura muy constante y sus elementos, aunque sean pocos, se conexionen correctamente, está falto de todo el proceso que permitiría un modelamiento del aprendizaje y una reflexión sobre la práctica.

7.2.2.6 - ESTRUCTURA DE ACTIVIDAD: PRACTICA
INDEPENDIENTE.

Esta estructura de actividad es especialmente útil cuando se ha trabajado anteriormente sobre los ejercicios que ahora se realizan individualmente, es decir, cuando ya se han hecho de forma colectiva y explícita las estrategias necesarias para comenzar la práctica (Rupley y Blair, 1987). Esta estructura de actividad sirve además para aplicar lo aprendido en distintas situaciones, reforzando la habilidad enseñada (Blanton, Moorman y Wood, 1986).

Esta estructura de actividad, planteada tal y como acabamos de citar, es llevada a cabo por el profesor experto Emilio. El esquema de acciones que la sustenta es muy simple y permanece constante a lo largo de todos los días observados. Este esquema de acciones es el siguiente:

Objetivo correquisito: trabajar de forma independiente sobre lo presentado en clase.
Acción: los niños trabajan en sus pupitres.
Acción: el profesor corrige individualmente.
Consecuencia: los niños trabajan independientemente.
El trabajo se corrige de forma individual.

Sin embargo, esta estructura de actividad cuando aparece en la clase del profesor principiante Manuel, no sigue siempre los principios de actuación que se han citado al comienzo de este apartado.

Así, aunque mantiene un esquema de acción muy simple al igual que ocurre en el profesor experto, es habitual encontrar muchas interrupciones en el desarrollo de esta estructura de actividad.

En las interrupciones se suele introducir otra estructura de actividad totalmente distinta que consiste en "Dar las Indicaciones para la Práctica Independiente".

A continuación aparece un extracto del "guión de clase" del día 25-9-87 (Apéndice C.1), donde se puede apreciar el esquema de acción característico de este profesor principiante.

13. META: PRACTICA INDEPENDIENTE (19' 30'').

P. va por las mesas

P. encuentra a niños que no tienen ficha, les da la ficha.

Función: Repartir material.

P. pasea por las mesas

Ñs. los niños trabajan

N. ¿qué tengo que hacer?

Submeta: Indicar trabajo independiente.

P. indica lo que tienen que hacer

Ns. algunos atienden, otros siguen trabajando sin prestar atención

Función: indicar trabajo a realizar.

Resultado: se conoce el trabajo a realizar.

P. pasea por las mesas

N. un niño termina

Submeta: Indicar trabajo independiente.

P. continuar la ficha: hacer un pollito con las figuras, recortar y pegar

Ns. algunos atienden, otros continúan trabajando

Función: indicar cómo seguir trabajando.

Resultado: se conoce cómo seguir trabajando.

P. pasea por mesas

Ns. los niños continúan trabajando

.

.

.

Generalmente Manuel nunca consigue dejar claro cuál debe ser la actuación de los niños antes de empezar con la práctica independiente, por lo tanto tiene que mezclar dos estructuras de actividad que requieren dos formas de actuación totalmente distintas tanto para el profesor como para los alumnos.

7.3 - RELACIONES ENTRE LA AGENDA DE LA LECCION DE LECTURA Y LA EJECUCION DE ESE PLAN EN CLASE EN PROFESORES EXPERTOS Y PRINCIPIANTES.

La estructura general del plan mental que se tiene antes de comenzar la clase se suele mantener constante en las clases observadas de los profesores expertos. Sin embargo, los profesores principiantes no suelen mantener el plan mental que tienen al comienzo de la clase, pues el plan que elaboran no se apoya en una estructura de conocimiento estable y bien organizada.

Las características esenciales que demuestran esta falta de estabilidad en la estructura mental de los profesores principiantes se reflejan en los siguientes aspectos:

- Durante la ejecución del plan para la lección de lectura, los profesores principiantes realizan más estructuras de actividad que las citadas en la agenda.
- En el transcurso de la lección de lectura se realiza otra secuencia distinta de estructuras de actividad, que la prevista en el momento de la

elaboración de la agenda.

- La secuencia de estructuras de actividad que se lleva a cabo en clase es más rica que la que había planeado hacer en la entrevista de agenda, encontrando en algunos casos un olvido total de lo que tenían previsto realizar en el plan mental antes del comienzo de la clase de lectura.

Solamente hemos encontrado un día de las clases de los profesores principiantes, en que se lleva a cabo la secuencia total de estructuras de actividad que se había previsto realizar en la entrevista de agenda. Este día coincide con el día en que la profesora principiante Rosana nos habla de que va a llevar a cabo su "propio método".

Esto nos indica que cuando el profesor principiante es consciente del plan que va a llevar a cabo, pues es fruto de una reflexión personal acerca de la enseñanza de la lectura, esto le permite mantener una "constante" en la secuencia de estructuras de actividad antes y durante la ejecución del plan.

Sin embargo, en los profesores expertos la constancia en la secuencia de estructuras de actividad que se observa en la elaboración de la agenda y durante la ejecución del plan, es habitual en ellos. Esto refleja una estructura de conocimiento totalmente contraria a la de los principiantes, pues la estructura de conocimiento de los expertos es estable y bien elaborada.

Estas características se obtienen al comparar la agenda y la ejecución de ese plan en clase, teniendo en cuenta el primer nivel de la estructura de conocimiento de los profesores acerca de la enseñanza de la lectura, donde se sitúan las estructuras de actividad o metas generales que se llevan a cabo en clase.

Los inconvenientes de haber realizado una entrevista de agenda reducida, ya han sido comentados ampliamente a lo largo de esta discusión, sin embargo, volvemos a insistir en ello, ya que los esquemas de acción obtenidos al analizar la agenda son muy escuetos, impidiéndonos realizar una comparación detallada a un segundo nivel de la jerarquía de la estructura de conocimiento de los profesores expertos y principiantes en la enseñanza de la lectura.

Sin embargo, sí podemos decir que los esquemas de acción que reflejan las agendas para las lecciones de lectura de los profesores principiantes, generalmente son una sucesión de estructuras de actividad donde es difícil encontrar asociado el tipo de acción fundamental a realizar. En cambio, los esquemas de acción de los profesores expertos para la agenda de las lecciones de lectura, además de reflejar la secuencia de estructuras de actividad a realizar, nos muestran las condiciones correquisito y prerrequisito para cada estructura de actividad, junto con el tipo de acción fundamental para cada submeta en que dividen la meta general de cada estructura de actividad.

Con respecto a los esquemas de acción que reflejan los profesores expertos en el transcurso de la lección, se aprecia que son esquemas estables y ricos en su variedad de condiciones prerrequisito, correquisito y postrequisito para alcanzar el modelamiento de las estrategias lectoras y fomentar un proceso de propia regulación del aprendizaje lector en los niños.

Sin embargo, los esquemas de acción de los principiantes son esquemas reducidos e inestables, que

consiguen unicamente poner en practica el conocimiento reducido acerca de la enseñanza de la lectura que poseen.

Además, los esquemas de acción que componen el plan para la lección de lectura se mantienen estables en los profesores expertos, tanto en la elaboración de la agenda como en la ejecución de ésta en clase. Sin embargo, los profesores principiantes modifican los esquemas de acción tanto en la agenda como en la ejecución del plan mental para las lecciones de lectura a lo largo de los días observados.

El cambio de estructuras de actividad y de esquemas de acción tan constante en los profesores principiantes, nos indica un proceso de improvisación total en la elaboración y ejecución del plan. Sin embargo, esta improvisación está falta de una estructura de conocimiento que permita la movilidad necesaria para actuar flexiblemente ante los acontecimientos cambiantes de la lección de lectura.

Los principiantes parecen estar aturdidos por toda la información que reciben, modifican y añaden acciones al plan mental para la lección de lectura, haciendo que la lección se mueva de una estructura de

actividad a otra sin ningún motivo aparente. Por tanto, el esquema de información de los profesores principiantes, que en la elaboración de la agenda no aparece, se pone en práctica en la ejecución del plan pero no se utiliza de una forma correcta.

En cambio, en los expertos el esquema de información ya está presente en la agenda, y es utilizado eficazmente durante la ejecución del plan.

Así, el profesor experto se mueve a partir de los esquemas de acción que sustentan su estructura de conocimiento, y hace uso del esquema de información, en los casos necesarios, para ir adecuando el esquema de acción a las exigencias cambiantes del ambiente de clase.

CAPITULO OCHO

CONCLUSIONES E IMPLICACIONES

CAPITULO OCHO: CONCLUSIONES E IMPLICACIONES.

8.1.- Conclusiones.

8.2.- Implicaciones.

8.2.1.- Implicaciones didácticas.

8.2.2.- Implicaciones metodológicas.

CAPITULO OCHO:

CONCLUSIONES E IMPLICACIONES.

8.1.- CONCLUSIONES.

La investigación que hemos realizado aporta una serie de aspectos acerca de la estructura de conocimiento que caracteriza a los profesores expertos y principiantes en la enseñanza de la lectura.

En general, los profesores expertos presentan una estructura de conocimiento para la enseñanza de la lectura mucho más rica y organizada que los profesores principiantes, siendo bastante más estable que la que se observa en los profesores principiantes.

Estas características de riqueza, organización y estabilidad de la estructura de conocimiento de los expertos, frente a la pobreza, desorganización e inestabilidad de los principiantes, se aprecian en la elaboración del plan o agenda de la lección de

lectura, en la ejecución de ese plan en clase, y en las relaciones que se establecen entre el plan y la ejecución de éste en clase.

Por tanto, para exponer las conclusiones a las que hemos llegado las dividimos en:

- A) - Conclusiones referidas a la elaboración de la agenda para las lecciones de lectura.
- B) - Conclusiones referidas a la ejecución de la agenda para la lección de lectura en clase.
- C) - Conclusiones referidas a las relaciones que se establecen entre la agenda y la realización de ese plan en clase.

A continuación pasamos a desarrollar cada uno de estos apartados:

- A) - ELEMENTOS QUE COMPONEN LA ESTRUCTURA DE CONOCIMIENTO DE LOS PROFESORES EXPERTOS Y PRINCIPIANTES DURANTE LA ELABORACION DE LA AGENDA PARA LA LECCION DE LECTURA.

Las conclusiones que se obtienen al analizar la agenda son las siguientes:

A.1) - Los planes para las lecciones de lectura de los profesores expertos son más ricos y variados que los planes de los profesores principiantes.

- Los profesores expertos hacen más referencias al tipo de acciones que ellos realizarán en clase y al tipo de acciones que realizarán los alumnos. Estas dos referencias son la base de esquemas de acción complejos.

- Los profesores expertos hacen referencia a la comprobación de la comprensión en los niños. Esta referencia es la base de los esquemas de información que controlan la sucesión de los esquemas de acción. Sin embargo, esta categoría es inexistente en las agendas de los profesores principiantes.

- En los profesores expertos las referencias a la materia a enseñar tienen una frecuencia superior que la observada en los profesores principiantes.

Las referencias a la materia del día anterior, las explicaciones, y nivel de conocimientos de los niños, aparecen en los profesores expertos y son inexistentes en los principiantes. Esto nos muestra una falta de conocimiento pedagógico y de la materia que se enseña en los profesores principiantes.

- Los profesores expertos hacen referencia a las limitaciones del escenario donde se lleva a cabo la enseñanza, descubriendo las conexiones que se establecen con el ambiente exterior. En cambio, esta categoría no aparece en los profesores principiantes.

- Los profesores principiantes hacen referencia al libro de texto, lo cual refleja la necesidad que tienen de apoyarse en una estructura de conocimiento que les marque una actuación correcta, aunque sea ajena a ellos mismos.

Todo esto muestra la complejidad de la estructura de conocimiento de los profesores expertos reflejada

en las previsiones sobre los esquemas de acción y de información que sustentarán la ejecución de la lección de lectura, y la falta de esta complejidad en los profesores principiantes, los cuales tienen que recurrir al libro de texto para estructurar lo que será su actuación posterior.

A.2) - Los planes de los profesores expertos se diferencian de los planes que elaboran los profesores principiantes respecto a la estabilidad de la secuencia de estructuras de actividad o metas generales en que queda dividida la lección de lectura, y respecto a la correspondencia que existe entre la secuencia de estructuras de actividad y la materia que se enseña.

- La secuencia de estructuras de actividad se mantiene constante en los profesores expertos, no siendo así en los profesores principiantes.

- La secuencia de estructuras de actividad que se

refleja en la agenda, suele seguir los principios de modelamiento y regulación en el aprendizaje, que constituyen los elementos esenciales de la enseñanza eficaz en lectura. Esta secuencia no es tan evidente en los profesores principiantes.

Esto nos muestra la estabilidad de la estructura de conocimiento de los profesores expertos cuando elaboran el plan para las lecciones de lectura, y la adecuación de este plan a las exigencias del proceso de aprendizaje en el que se va cediendo responsabilidad en el alumno conforme se hace consciente de su actuación. Estas dos características de estabilidad y adecuación no se aprecian con tanta claridad en los profesores principiantes.

A.3) - Los profesores expertos se diferencian de los principiantes en cuanto a la complejidad de los esquemas de acción que sustentan cada estructura de actividad en que queda dividida la agenda para las lecciones de lectura.

- Los profesores expertos utilizan esquemas de acción durante la elaboración de la agenda compuestos de condiciones prerrequisito y correquisito para llevar a cabo en clase. Sin embargo, los esquemas de acción que se observan en las agendas de los profesores principiantes no sobrepasan la barrera del primer nivel de la estructura de conocimiento, componiéndose únicamente de las metas generales de actuación que tienen previsto realizar en clase.

- La base de los esquemas de acción, tanto en los profesores expertos como en los principiantes en la elaboración de la agenda, consiste en distinguir las distintas submetas en que se va a dividir la meta general para cada estructura de actividad, junto con el tipo de acción fundamental que corresponde a cada submeta.

Esto nos muestra que, aunque se encuentren agendas, tanto en los profesores expertos como en los principiantes, donde no se hace explícito el sistema de submetas y acciones para cada estructura de actividad, en las agendas de los profesores expertos

se pueden encontrar esquemas de acción complejos donde se prevén las distintas submetas que actuarán como condiciones prerrequisito, correquisito o postrequisito, según sea el caso. Esto se debe a que los profesores expertos poseen una estructura de conocimiento para la enseñanza de la lectura compuesta de esquemas de acción que mantienen una estructura jerárquica para alcanzar la solución.

B) - ELEMENTOS QUE COMPONEN LA ESTRUCTURA DE CONOCIMIENTO DEL PROFESOR EXPERTO Y PRINCIPIANTE DURANTE LA EJECUCION DEL PLAN PARA LA LECCION DE LECTURA.

Las conclusiones que se obtienen al analizar este nivel de la estructura de conocimiento de los profesores expertos y principiantes durante la realización de la lección de lectura se exponen a continuación:

B.1) - Los profesores expertos mantienen una secuencia de estructuras de actividad o metas generales constante a lo largo de los días observados, no siendo así en las lecciones de lectura observadas en los dos profesores principiantes.

- La secuencia de estructuras de actividad en los profesores expertos, además de permanecer constante, sigue la secuencia lógica de comenzar con actividades en las que se presenta una nueva estrategia lectora para pasar a que los niños practiquen sobre ella, en un proceso en que se va cediendo responsabilidad a los alumnos sobre su propio aprendizaje. Sin embargo, en los profesores principiantes la secuencia de estructuras de actividad no permanece estable a lo largo de los días analizados, y no se observa el proceso de ir cediendo responsabilidad a los alumnos con la frecuencia que aparece en los expertos.

- Los profesores expertos dividen la clase en un número reducido de estructuras de actividad que mantienen una frecuencia de aparición constante. En cambio los profesores principiantes dividen la lección en un número elevado de estructuras de actividad.

- El tiempo dedicado a cada estructura de actividad se mantiene constante tanto en los profesores expertos como en los principiantes.

La estabilidad de la estructura de conocimiento de los profesores expertos para la enseñanza de la lectura se aprecia en la constancia respecto a la secuencia de estructuras de actividad en que queda dividida la lección de lectura, y respecto al tiempo dedicado a cada una de las estructuras de actividad en los días observados. La inestabilidad de la estructura de conocimiento respecto al tema de la enseñanza de la lectura de los profesores principiantes se refleja en una inconstancia respecto a la secuencia de estructuras de actividad en que queda dividida la lección de lectura a lo largo de los días observados, y en una diversidad, repetición y cambio de

estructuras de actividad en cada lección de lectura analizada.

B.2) - Los esquemas de acción para cada estructura de actividad en que se divide la lección de lectura son más complejos y están mejor elaborados en los profesores expertos que en los profesores principiantes.

- Los profesores expertos presentan esquemas de acción que establecen relaciones entre las condiciones prerrequisito, correquisito, y postrequisito. En cambio, los esquemas de acción de los profesores principiantes son esquemas muy reducidos donde difícilmente se encuentran condiciones prerrequisito y postrequisito.

- Los esquemas de acción de los profesores expertos presentan una conexión lógica entre todos sus elementos, sin embargo en los profesores principiantes es frecuente encontrar esquemas de acción donde las submetas que se pretenden

llevar a cabo no guardan relación con la meta general propuesta.

- Los esquemas de acción de los profesores expertos siempre consiguen alcanzar la meta final, sin embargo en los esquemas de acción de los principiantes no se consigue esta meta final con facilidad.

- El esquema de acción observado para la estructura de actividad "Transición" es similar en las lecciones de lectura de los profesores expertos y principiantes. Sin embargo, en las clases de los profesores principiantes, el esquema de acción reducido que caracteriza esta estructura de actividad, se hace muy complejo debido a una serie de interrupciones y cambios de actividad provocados por la información que el profesor recoge del ambiente de clase.

- El esquema de acción para la estructura de actividad "Recuerdo", que aparece en uno de los profesores expertos, es un esquema constante y

breve, que se lleva a cabo con rapidez. En cambio, en las lecciones de lectura de los profesores principiantes encontramos distintos esquemas de acción para llevar a cabo esta estructura de actividad, y comprobamos que no se suele realizar con la rapidez que se lleva a cabo el esquema de acción del profesor experto para esta estructura de actividad.

- El esquema de acción para la estructura de actividad "Presentación Participativa", que aparece en uno de los profesores expertos, está planeado de tal forma que desarrolla un proceso metacognitivo y de propia regulación en el aprendizaje: comenzando por condiciones prerrequisito donde se estimula el bagaje de conocimientos de los niños y se dan las indicaciones de cómo enfrentarse a la nueva estrategia que se presenta; continuando por establecer condiciones correquisito donde se divide el procedimiento para llevar a cabo la estrategia lectora en una serie de pasos; y finalmente se llevan a cabo condiciones postrequisito para comprobar el nivel de comprensión e indicar la utilidad de lo aprendido. Sin embargo, los

profesores principiantes plantean esquemas de acción muy reducidos que no facilitan este proceso metacognitivo en los niños.

- El esquema de acción para la estructura de actividad "Lectura Comprensiva" en las lecciones de lectura de uno de los profesores expertos establece las condiciones prerrequisito para que el niño participe en la lectura reflexionando sobre el significado de las palabras, y adoptando un papel responsable ante su aprendizaje. Sin embargo, el esquema de acción encontrado para esta estructura de actividad en uno de los profesores principiantes es muy reducido y carente de las condiciones que permiten la participación y la reflexión del niño sobre la lectura.

- El esquema de acción para la estructura de actividad "Práctica Guiada", que aparece en uno de los profesores expertos, se lleva a cabo mediante un proceso de subdivisión constante en submetas. Estas submetas actúan como condiciones prerrequisito para establecer las bases de las condiciones correquisito de escritura de sílabas.

palabras y frases, y como condiciones postrequisito para comprobar el nivel alcanzado por los niños en la lecto-escritura. Sin embargo, en los profesores principiantes esta estructura de actividad se lleva a cabo mediante un esquema de acción muy básico, que sólo se amplía a partir del error cometido por los niños.

- El esquema de acciones utilizado para llevar a cabo la estructura de actividad "Práctica Independiente" es un esquema sencillo que es similar en los profesores expertos y principiantes. Sin embargo, en los profesores principiantes este esquema se hace más complejo, pues el profesor suele interrumpir la práctica independiente debido a las exigencias del ambiente donde se produce la enseñanza.

Todas estas conclusiones nos muestran que los profesores expertos actúan mediante la activación de esquemas de acción complejos y organizados de una forma coherente para cada una de las estructuras de actividad en que dividen la lección de lectura, no

siendo así en los profesores principiantes que actúan basándose en esquemas de acción simples y poco conexiónados entre sí, los cuales se llevan a cabo en clase con dificultad.

B.3.- Los esquemas de información actúan controlando el desarrollo adecuado de los esquemas de acción en los profesores expertos, no siendo así en los profesores principiantes.

- Los profesores expertos se adelantan con su esquema de información a controlar los estímulos que vienen del exterior, y prevén en los esquemas de acción los momentos en los que atender a las exigencias externas. En cambio, los profesores principiantes elaboran un esquema de información que se desborda por la información que entra a formar parte de él. En los profesores principiantes el esquema de información no controla los estímulos que provienen del exterior, provocando un cambio constante de estructuras de actividad.

C) - RELACION ENTRE LA AGENDA PARA LA LECCION DE LECTURA Y LA EJECUCION DE ESE PLAN EN CLASE, EN PROFESORES EXPERTOS Y PRINCIPIANTES.

Las conclusiones que se obtienen al analizar los elementos que se mantienen constantes o se modifican en la agenda de la lección de lectura durante el transcurso de la ejecución de ese plan en clase son las siguientes:

C.1) - Los profesores expertos mantienen una relación estrecha entre lo que es el plan para la lección de lectura y la ejecución de ese plan en clase, no apareciendo esta relación tan evidente en los profesores principiantes.

- Los profesores expertos suelen mantener constante el plan elaborado antes de comenzar la clase, durante el transcurso de la lección de lectura. No es así en las clases de los profesores principiantes, donde es frecuente encontrar otra

secuencia de estructuras de actividad distinta que la planeada en la agenda.

- Generalmente en los profesores expertos, los esquemas de acción que se observan en cada estructura de actividad que componen la agenda, son los mismos que se observan en la ejecución de la enseñanza. En el transcurso de la lección se hacen explícitos en toda su complejidad, teniendo en cuenta las exigencias que dicta el esquema de información.

- El esquema de información aparece en las clases de los profesores expertos en la elaboración de la agenda y se mantiene también en la realización de la lección en clase. Sin embargo, los profesores principiantes no prevén el desarrollo de los esquemas de información en la elaboración de la agenda, aunque durante el transcurso de la lección se ven abrumados por la cantidad de información que recibe su esquema de información.

Todo esto muestra que existen relaciones entre el plan y la ejecución del plan con respecto a los esquemas de acción y de información que sustentan las lecciones de lectura en los profesores expertos, siendo un reflejo de una estructura de conocimiento estable y bien organizada para la enseñanza de la lectura.

Por tanto, parece ser que la actuación experta se apoya en una estructura base fija y predeterminada con antelación. Los nodos donde se añade información nueva están también predeterminados con antelación. Esta estructura o armazón fijo espera que se le añada la nueva información que le imprime unas características especiales, haciendo que se modifique esta estructura estable y fija.

C.2) - Las relaciones entre el plan y la ejecución del plan se hacen más estables conforme el profesor se hace más consciente del proceso en que está envuelto y comienza a elaborar su estructura de conocimiento acerca de la enseñanza de la lectura.

- Aunque las relaciones entre el plan y la ejecución de este plan no son estrechas en los profesores principiantes, esta relación se hace más patente cuando el profesor principiante ha reflexionado sobre su actuación. Esto indica que cuando el profesor es consciente de su actuación, los esquemas de acción que construyen el plan para la lección de lectura son los mismos que se llevan a cabo en la lección, permitiendo una mayor estabilidad y coordinación en la acción.

- La complejidad de los esquemas de acción se hace cada vez menor en los profesores expertos, tanto en la elaboración de la agenda como en la ejecución de ésta, pues se pretende que el niño vaya alcanzado un proceso mecánico de lectura que no requiere un esquema de acción complejo. En cambio, en los profesores principiantes conforme pasa el tiempo los esquemas de acción se hacen más complejos, siendo un indicativo de que comienzan a elaborar su estructura de conocimiento acerca de la enseñanza de la lectura.

La relación inversa que se observa entre las

variables tiempo y complejidad de los esquemas de acción, en los profesores expertos y principiantes:

- conforme transcurre el tiempo los esquemas de acción son más reducidos (Profesores Expertos),

- conforme transcurre el tiempo los esquemas de acción son más amplios (Profesores Principiantes),

es debida a que en las lecciones de lectura de los profesores expertos se produce el hecho natural de que los alumnos se van haciendo conscientes del proceso lector y llega un momento que no necesitan que el profesor planifique y desarrolle un esquema de acción muy complejo, pues ellos realizan el proceso de forma inconsciente para resolver el problema del aprendizaje lector por sí solos. En cambio, los profesores principiantes, conforme reflexionan sobre su práctica, se dan cuenta de la necesidad de ir desarrollando un esquema de acción complejo y adecuado a las exigencias del ambiente donde se produce la enseñanza de la lectura. Ya no basta con esquemas de acción simples, pues empiezan a hacerse conscientes de la cantidad de acciones y metas que son necesarias ir alcanzando progresivamente para lograr la solución final.

8.2.- IMPLICACIONES DE LA INVESTIGACIÓN.

Esta investigación, que analiza la estructura de conocimiento de los profesores en la enseñanza de la lectura, tiene implicaciones en dos campos de estudio: en la investigación didáctica referente a la formación de profesores, y en el campo de la investigación sobre métodos de estudio del pensamiento del profesor.

A continuación pasamos a explicar las implicaciones de nuestra investigación en estos dos campos de estudio.

8.2.1.- IMPLICACIONES DIDACTICAS.

Esta investigación ha proporcionado una serie de conclusiones acerca de las diferencias que caracterizan la estructura de conocimiento de los profesores expertos y principiantes en la enseñanza de la lectura, descomponiéndola en una serie de

componentes (Greeno, Riley y Gelman, 1984) que descubren el procedimiento que se sigue para enseñar a leer. Todo ello lleva a "comprender" mejor los procesos de pensamiento que se suceden en la mente del profesor cuando enseña lectura (Berliner, 1986a).

Este análisis descubre las dificultades con las que se enfrentan los profesores principiantes para resolver el problema de la enseñanza de la lectura y la estrategia que siguen los profesores expertos para resolver este problema.

Como acabamos de explicar en el apartado anterior sobre las conclusiones de la investigación, las dificultades que presentan los profesores principiantes son debidas a una estructura de conocimiento poco estable y mal organizada. En cambio, los profesores expertos poseen una estructura de conocimiento compuesta de esquemas de acción bien organizados y estables, que actúan flexiblemente ante las exigencias del ambiente de clase, y le permiten resolver el problema del aprendizaje de la lectura con facilidad.

Las diferencias encontradas en la estructura de conocimiento de profesores expertos y principiantes,

nos descubren los aspectos donde habría que incidir para evitar los fallos que cometen los profesores principiantes cuando enseñan lectura a sus alumnos.

Ante estas consideraciones nuestra investigación tiene implicaciones en:

- 1 - La Innovación Curricular en la Formación de Profesores para la Enseñanza de la Lectura.

La investigación proporciona información acerca de las características de la ejecución de los profesores expertos cuando resuelven el problema complejo en que reside la enseñanza de la lectura, y los componentes de la habilidad cognitiva que utilizan para resolver este problema, siendo dos aspectos fundamentales para tenerlos en cuenta en la elaboración de programas de formación de profesores en la enseñanza de la lectura.

Leinhardt (1989) considera que "la caracterización de las dimensiones de los profesores competentes no debe de servir solamente para enumerar cuales son los componentes de una enseñanza eficaz, sino que, ya que se indican las funciones de cada competencia y para qué sirve cada una de ellas, se debe utilizar toda

esta información para desarrollar cursos de instrucción a profesores novicios, así como a todos los demás profesores, para que mejoren la ejecución que realizan durante la enseñanza" (p.53).

Por tanto, la información que se tiene sobre las características que distinguen la ejecución experta, junto con la información acerca de los fallos que cometen los profesores principiantes, puede ser utilizada en la elaboración de programas de formación de profesores, que ataquen el problema desde su base, es decir, desde la composición de la estructura de conocimiento de los futuros profesores. •

2 - Elaboración de Programas de Ordenador para la Enseñanza de la Lectura.

Toda esta información también puede ser utilizada en la construcción de programas de ordenador expertos en la enseñanza de la lectura, dentro de la línea de investigación sobre inteligencia artificial.

Sin embargo, hay que tener en cuenta el carácter limitado de nuestra investigación para poder proporcionar datos generalizables sobre las características de los profesionales expertos y

principiantes en la enseñanza de la lectura, ya que utilizamos un número muy reducido de profesores y de observaciones.

Aunque nuestra investigación no proporcione datos los suficientemente generalizables para construir programas de ordenador, ha de ser considerada como un estudio base para trabajar sobre este tema.

3 - En las Clases Prácticas para la Formación de Profesores en la Enseñanza de la Lectura.

Esta investigación presenta una forma en la que el profesor puede reflexionar sobre su práctica, por tanto, sus resultados pueden incluirse dentro del paradigma de la formación del profesorado basado en la indagación (Villar, 1990).

En las últimas "Jornadas de Estudio sobre el Centro Educativo" celebradas en Huelva (1990), el profesor Medina Rivilla, exponía el problema que suponen las "clases prácticas" en la formación de profesores, buscando formas alternativas para ser llevadas a cabo.

Una de las estrategias que propone consiste en "la

formación en la reflexión", tomando la experiencia como base para la construcción del pensamiento teórico-práctico del profesor, pues "la formación del profesor en la reflexión exige ponerle en la situación consciente de las oportunidades para llevar a cabo un análisis riguroso sobre su enseñanza" (Medina Rivilla, 1988, p.59).

Marcelo García (1989) considera una serie de estrategias para la formación de profesores, incluyendo entre ellas la estrategia de "Etnografía e Investigación-Acción". Con esta estrategia se pretende que el profesor en formación, a partir de las técnicas de investigación, reflexione y descubra el significado de la realidad de la enseñanza.

Nuestra investigación, aporta una estrategia de formación dentro de esta línea, pues pretende facilitar el camino para formar a los profesores en la enseñanza de la lectura, reflexionando sobre su práctica (Schön, 1983), y desarrollando un conocimiento metacognitivo de su actuación (Calderhead, 1987a, 1987b).

El procedimiento y técnicas de estudio utilizadas en nuestra investigación nos sirve de base para

aportar un Modelo de Clases Prácticas, que puede servir para facilitar el proceso reflexivo necesario en la formación de profesores.

Las clases prácticas que proponemos tienen como objetivo que el alumno analice la composición de su estructura de conocimiento cuando resuelve el problema de la enseñanza de la lectura, introduciéndose en el proceso complejo que implica resolverlo correctamente.

Para llegar a realizar estas clases prácticas los alumnos deberán ser formados en estrategias de exposición del propio pensamiento y reflexión sobre la ejecución de tareas (De Vicente, 1990), que en este caso son las utilizadas en nuestra investigación tanto en la recogida como en el análisis de los datos.

Se comenzará dando unas nociones teóricas sobre la utilización de las técnicas de "Entrevista", "Estimulación del Recuerdo", "Observación", "Elaboración de Guiones de Clase" y "Elaboración de Planning Nets".

Una vez recibida esta formación, los alumnos pueden pasar a practicar observando y analizando lecciones de lectura impartidas por profesores

expertos, y descubriendo la estrategia que caracteriza la ejecución experta.

Cuando finalice este periodo de formación, los alumnos para profesor pueden valorar su estrategia personal de actuación para resolver el problema complejo que supone enseñar a leer, siguiendo estos pasos:

- El profesor en formación elabora un plan de actuación para la lección de lectura, detallando, en la medida de lo posible, el sistema de metas, submetas y acciones que prevén llevar a cabo.
- El plan se lleva a cabo en clase grabando su actuación en audio o en vídeo.
- El plan previsto realizar en clase, junto con el protocolo obtenido de su actuación, son analizados conjuntamente, obteniendo "Guiones de Clase" y "Planning Nets" que hacen visible el procedimiento que se sigue para resolver este problema.

Con todo este proceso se intenta que el alumno:

- descubra en qué medida son capaces de llevar a cabo las metas previstas.
- analice los elementos que componen sus esquemas de acción para la enseñanza de la lectura.
- compruebe los momentos en que se activa su esquema de información en el transcurso de la lección de lectura.
- y descubra finalmente su estrategia personal para conseguir una enseñanza de la lectura que desarrolle los procesos metacognitivos y de propia regulación en el aprendizaje.

Los alumnos tienen un medio que les ayuda a reflexionar sobre su práctica para alcanzar una mejor enseñanza, y les facilita el análisis de los componentes de la enseñanza que carecen de una estabilidad suficiente en ellos.

5 - La Valoración de la Actuación del Profesor.

Ultimamente se ha señalado las implicaciones que tiene esta forma de análisis de la enseñanza para la

valoración de la actuación del profesor (Leinhardt, 1990).

Esta nueva forma de valorar al profesor supone analizar su estructura de conocimiento y considerar al profesor como un "profesional consciente del problema que resuelve".

Por tanto, si se acepta que el profesor es un profesional que reflexiona sobre su actuación, no se debe admitir un tipo de formación o valoración de la actuación del profesor que no se haga a través de este nuevo punto de vista.

8.2.2.- IMPLICACIONES METODOLOGICAS.

Las implicaciones metodológicas vienen determinadas por la utilización de "Guiones de Clase" y "Planning Nets", como técnicas para adentrarse en el análisis de la estructura de conocimiento del profesor en la enseñanza de la lectura.

Con esta investigación demostramos que estas

técnicas, que son utilizadas por la psicología cognitiva para el estudio de los procesos de pensamiento que se siguen en la resolución de problemas, pueden ser aplicadas al estudio del pensamiento del profesor.

Aunque nuestra investigación ha aplicado estas técnicas a la investigación sobre la enseñanza de la lectura, pensamos que pueden ser aplicadas al estudio de la enseñanza en cualquier materia, pues con ellas se puede profundizar más acerca de la habilidad cognitiva en que reside la enseñanza de cualquier contenido.

Por tanto, los resultados de esta investigación, junto con los resultados obtenidos en las investigaciones de Llinares (1988) y Blanco (1990) en el estudio del pensamiento del profesor en la enseñanza de las matemáticas, nos abren un amplio marco de investigación para realizar un análisis en profundidad de los procesos que se siguen en la enseñanza, facilitándonos la comprensión de los componentes que caracterizan a los profesionales eficaces en la enseñanza en general.

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA.

Allington, R. L. (1980). Teacher interruption behaviours during primary-grade oral reading. Journal of Educational Psychology, 72, 371-377.

Anderson, J. R. (1983). The architecture of cognition. Cambridge: Harvard University Press.

Anderson, L. M., Evertson, C. M., y Brophy, J. E. (1979). An experimental study of effective teaching in first-grade reading groups. The Elementary School Journal, 79 (4), 193-223.

Anderson, L. M., Evertson, C. M., y Brophy, J. E. (1982). Principles of small-group instruction in elementary reading. Ocasional Paper No 58., Michigan: Institute for Research on Teaching.

Baker, L., y Brown, A.L. (1984). Metacognitive skills and reading. En P. D. Pearson, M. Kamil, R. Barr, y P. Mosenthal (Eds.), Handbook of Reading Research. New York: Longman.

- Ball, D., y Noordhoff, K. (1985). Learning to teach by the book: The influence of persons, program and setting on student teaching. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., Chicago.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanisms in human agency. American Psychologist, 37, 122-147.
- Barr, R. (1974-75). The effect of instruction on pupil reading strategies. Reading Research Quarterly, 10, (4), 555-582.
- Barr, R. (1982). Classroom reading instruction from a sociological perspective. Journal of Reading Behavior, 14 (4), 375-389.
- Baxter, J., Richert, A., y Saylor, C. (1985). Science group: Content and processes of biology. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A.
- Baumann, J. (1983). A generic comprehension instructional strategy. Reading World, 22, 284-293.

Beck, I. L., Perfetti, C.A., Mckeown, M. G. (1982).
The effects of long-term vocabulary instruction on
lexical access and reading comprehension. Journal
of Educational Psychology, 74 (4), 506-521.

Bereiter, C., y Bird, M. (1985). Use of thinking
aloud in identification and teaching of reading
comprehension strategies. Cognition and
Instruction, 2 (2), 131-156.

Bereiter, C., y Scardamalia, M. (1981). From
conversation to composition: The role of
instruction in a developmental process. En R.
Glaser (Ed.), Advances in instructional psychology
(V. 2). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Bereiter, C., y Scardamalia, M. (1986). Educational
revelance of the study of expertise. Interchange,
17 (2), 10-19.

Berliner, D. C. (1979). Tempus educare. En P. L.
Peterson, y H. J. Walberg (Eds.). Research on
teaching concepts, findings, and implications.
Berkely California: McCuthan Publishing

Corporation, p.20-135.

Berliner, D. C. (1983). Developing conceptions of classroom environments: Some light on the T in classroom studies of AIT. Educational Psychologist, 18, 1-13.

Berliner, D. C. (1986a). De predecir la eficacia docente a comprender a los profesores eficaces: Cambios de dirección en la investigación en la enseñanza. En L. M. Villar Angulo (Ed.), Pensamiento del Profesor y Toma de Decisiones. Universidad de Sevilla.

Berliner, D. C. (1986b). The expert teacher. Educational Leadership, 44 (2).

Berliner, D. C. (1987). Ways of thinking about students and classrooms by more and less experienced teachers. En J. Calderhead (Ed.), Exploring teachers' thinking. London: Cassell Education, p. 60-83.

Berliner, D., y Carter, K. (1986). Differences in

processing classroom information by expert and novice teachers. Paper presented at the meetings of the International Study Association on Teacher Thinking (ISATT), Leuven, Belgium.

Bettelheim, B., y Zelan, K. (1981). Aprender a leer. Barcelona: Critica.

Beyerbach, B. (1988). Developing a technical vocabulary on teacher planning: Preservice teachers' concept maps. Teaching and Teacher Education, 4 (4), 339-347.

Blair, T. R., y Rupley, W. H. (1988). Practice and application in the teaching of reading. The Reading Teacher, 41 (6), 536-539.

Blanco Nieto, L.J. (1990). Conocimiento y acción en la enseñanza de conceptos matemáticos y la resolución de problemas de profesores de E.G.B., especialistas en matemáticas, con experiencia y estudiantes para profesores. Tesis Doctoral. Sevilla.

Blanton, W., Moorman, G., y Wood, K. (1986). A model

of direct instruction applied to the basal skills lesson. The Reading Teacher, 40, (3), 229-234.

Bloom, B. S. (1954). The thought processes of students in discussion. En S. J. French (Ed.), Accent on teaching Experiments in general education. New York: Harper Brothers.

Bossert, S. T. (1981). Understanding sex differences in children's classroom experiences. Elementary School Journal, 81, 255-266

Borko, H., y Livingston, C. (1989). Cognition and improvisation: differences in mathematics instruction by expert and novice teachers. American Educational Research Journal, 26 (4), 473-498.

Borko, H., y Niles, J. (1982). Factors contributing to teachers' judgments about students and decisions about grouping students for reading instruction. Journal of Reading Behavior, 14 (2), 127-139.

Borko, H., y Niles, J. (1984). Teachers' strategies for forming reading groups: Do real students make a difference?. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., New Orleans.

Borko, H., Shavelson, R., y Stern, P. (1981). Teachers' decisions in the planning of reading instruction. Reading Research Quarterly, 16 (3), 449-466.

Brown, A. L. (1980). Metacognitive development and reading. En R. J. Spiro, B. C. Bruce, y W. Brewer (Eds.), Theoretical issues in reading comprehension. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Bruce, B. (1984). A new point of view on children's stories. En R.C. Anderson, J. Osborn, y R.J. Tierney (Eds.), Learning to read in American schools. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Calderhead, J. (1981). A Psychological approach to research on teachers' classroom decision making. Brithish Educational Research Journal, 7, 51-57.

Calderhead, J. (1983). Research into teachers' and

student teachers' cognitions: Exploring teh nature of classroom practice. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., Montreal.

Calderhead, J. (1987a). Cognition and metacognition in teachers' professional development. Paper presented at the annual meeting of A.E.R.A., Washington.

Calderhead, J. (1987b). Knowledge structures in learning to teach. DRAFT- comments, Lancaster.

Calderhead, J. (1989). Reflective teaching and teacher education. Teaching and Teacher Education, 5 (1), 43-51.

Calfee, R. C., y Drum, P. (1978). Learning to read: Theory, research, and practice. Curriculum Inquiry, 8 (3), 183-249.

Calfee, R.C., y Drum, P. (1986). Research on teaching reading. En M.G. Wittrock (Ed.), Handbook of Reserch on Teaching. New York: Macmillan Publishing Company.

Calfee, R. C., y Pointkowski, D. C. (1981). The reading diary: Acquisition of decoding. Reading Research Quarterly, 16 (3), 346-373.

Carlson, W. (1987). Why do you ask? The effects of science teacher subject-matter knowledge on teacher questioning and classroom discourse. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., Washington.

Clandinin, D. J., y Connelly, F. M. (1984). Teachers' personal practical knowledge. En R. Halkes y J. K. Olson (Eds.), Teacher thinking: A new perspective on persistent problems in education. Heirewing, Holland: Swets Publishing Service.

Clandinin, D. J., y Connelly, F. M. (1988). Conocimiento práctico personal de los profesores: imagen y unidad narrativa. En L. M. Villar Angulo (Ed.), Conocimiento, creencias y teorías de los profesores. Alcoy, Murcia: Marfil. p. 39-63.

Clark, C. M. (1978). Choice of a model for research on teacher thinking. Paper presented at the annual

meeting of the A.E.R.A., Toronto.

Clark, C. M., y Elmore, J. L. (1981). Transforming curriculum in mathematics, science, and writing: A case study of teacher yearly planning. Research series No 99, East Lansing: Michigan State University, Institute for Research on Teaching.

Clark, C. M., y Peterson, P. L. (1986). Teachers' thought processes. En M.C. Witrock (Ed.), Handbook of Research on Teaching, (Third Edition) New York: Macmillan.

Clark, C.M., y Yinger, R. (1979). Three studies of teacher planning. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A. San Francisco.

Cohen, L., y Manion (1980). Research methods in education. London: Croom Helm.

Collins, A. M., y Quillian, M. R. (1969). Retrieval time from semantic memory. Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 8, 240-247.

Collins, A., y Stevens, A. L. (1982). Goals and strategies of inquiry teachers. En R. Glaser (Ed.), Advances in Instructional Psychology (V.2), LEA: Hillsdale, New Jersey.

Cunningham, P. M., y Cunningham, J. W. (1987). Content area reading-writing lessons. The Reading Teacher, 40 (6), 506-512.

Curtis, M., y Glaser, R. (1983). Reading theory and the assessment of reading achievement. Journal of Educational Measurement, 20 (2), 133-147.

Chall, J. (1967). Learning to read: The great debate. New York: McGraw-Hill.

Chase, W. G., y Simon, H. A. (1973). Perception in chess. Cognitive Psychology, 4, 55-81.

Chi, M. T., H., y Glaser, R. (1984). Problem-solving ability. En R. J. Sternberg (Ed.), Human abilities an information-processing approach, New York: W.H. Freeman and Company. p. 227-250.

De Corte, E. (1985). Research on learning and

instruction from an european perspective. Paper presented at the meeting on Cognitive Psychology and Instruction, Madrid.

De Groot, A. (1966). Perception and memory versus thought: Some old ideas and recent findings. En B. Kleinmuntz (Ed.), Problem solving: Research, method, and theory. New York: Wiley.

De Vega, M. (1984). Introducción a la psicología cognitiva. Madrid: Anaya.

De Vicente Rodríguez, P. S. (1988). El profesor como tomador de decisiones. Revista de Ciencias de la Educación, 134, 143-165.

De Vicente Rodríguez (1990). Estrategias de formación del profesorado. En A. Medina Rivilla y M. L. Sevillano García (Coords.), El currículum: fundamentación, diseño, desarrollo y evaluación. Madrid: Universidad de Educación a Distancia.

Dillon, R. (1986). Issues in cognitive psychology and instruction. En R. Dillon y R. Sternberg, (Eds.),

Cognition and Instruction. San Diego: Academic Press.

Doyle, W. (1984). How order is achieved in classrooms: an interim report. Curriculum Studies, 16 (3), 259-277.

Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. En M. C. Witrokk, Hadnbook of Research on Teaching. New York: Macmillan.

Doyle, W., y Carter, K. (1981). Academic tasks in classrooms. Curriculum Inquiry, 14 (2), 129-149.

Duffy, G. (1982). Response to Borko, Shavelson, and Stern: There's more to instructional decision-making in reading than the "empty classroom". Reading Research Quarterly, 17 (2), 295-300.

Duffy, G., y Anderson, L. (1984). Teachers' theoretical orientations and the real classroom. Reading Psychology: An International Quarterly, 5, 97-104.

Duffy, G., y Ball, D. (1984). Instructional decision making and reading teacher effectiveness. Paper prepared as a chapter for inclusion in a forthcoming International Reading Association publication on reading teacher effectiveness.

Duffy, G., y McIntyre, L. (1982). A naturalistic study of instructional assistance in primary-grade reading. The Elementary School Journal, 83 (1), 15-23.

Duffy, G. G., y Roehler, L. R. (1987a). Improving reading instruction through the use of responsive elaboration. The Reading Teacher, 40 6, 514-520.

Duffy, G. G., y Roehler, L. R. (1987b). Teaching reading skills as strategies. The Reading Teacher, 40 4, 414-418.

Duffy, G. G., Roehler, L. R., y Herrmann, B. A., (1988). Modeling mental processes helps poor readers become strategic readers. The Reading Teacher, 41, 8, 762-767.

Duffy, G. G., Roehler, L. R., Meloth, M. S., y Vavrus,

L. (1985). Conceptualizing instructional explanation. Michigan: Institute for Research on Teaching.

Duffy, G., Roehler, L., Meloth, M., y Vavrus, L. (1986). The curricular and instructional conceptions undergirding the teacher explanation project. Occasional Paper No. 98. Michigan: Institute for Research on Teaching.

Duffy, G. G., Roehler, L. R., Meloth, M. S., Vavrus, C. B., Putnam J., y Wesselman, R. (1985). The relationship between explicit verbal explanations during reading skill instruction and student awareness and achievement: A study of reading teacher effects. Michigan: Institute of Research on Teaching.

Durkin, D. (1978_1979). What classroom observations reveal about comprehension instruction. Reading Research Quarterly, 14, 481-533.

Durkin, D. (1984). Is there a match between what elementary teachers do and what basal reader

manuals recommend?. The Reading Teacher, 37, 734-735.

Elbaz, F. (1983). Teacher thinking: A study of practical knowledge. London and Canberra: Croom Helm.

Elbaz, F. (1988). Cuestiones en el estudio del conocimiento de los profesores. En L. M. Villar Angulo (Ed.), Conocimiento, creencias y teorías de los profesores. Alcoy, Murcia: Marfil.

Emmer, E. T. (1986). Academic activities and tasks in first-year teachers' classes. Teaching and Teacher Education, 2 (3), p. 229-244.

Evertson, C. M., y Emmer, E. T. (1982). Effective management at the beginning of the school year in junior high classes. Journal of Educational Psychology, 74 (4), 485-498.

Evertson, C. M., Emmer, E. T., Sanford, J. P., y Clements, B. S. (1983). Improving classroom management: An experiment in elementary school classrooms. The Elementary School Journal, 84 (2),

173-188.

Evertson, C. M., y Green, J. L. (1989). La observación como indagación y método. En M. C. Witrock, La investigación de la enseñanza. Métodos cualitativos y de observación, V. II, Barcelona: Paidós. (12 edición, 1986).

Ericsson, K. A., y Simon, H. A. (1980). Verbal reports as data. Psychological Review, 87 (3).

Ericsson, K. A., y Simon, H. A. (1984). Protocol analysis: Verbal reports as data, Cambridge: The MIT Press.

Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. En M. C. Witrock, (Ed.) Handbook of Research on teaching, New York: Macmillan.

Farr, R., y Carey, R. F. (1986). Reading: What can be measured?. Newark, DE: International Reading Association.

Flanders, N. (1977). Análisis de la interacción

didáctica. Madrid: Anaya.

Fry, E. B. (1987). Picture nouns for reading and vocabulary improvement. The Reading Teacher, 41 (2), 187-191.

Gallimore, R., Dalton, S. y Tharp, R. G. (1986). Self-regulation and interactive teaching: The effects of teaching conditions on teachers' cognitive activity. The Elementary School Journal, 86 (5), 613-631.

Galluzo, G. (1984). A study of student-teacher thinking. Paper presented at the A.E.R.A., New Orleans.

Gaskins, R. W. (1988). The missing ingredients: Time on task, direct instruction, and writing. The Reading Teacher, 41 (8), 750-755.

Ghaye, A. L. (1988). Mapping the links between teaching and student thinking in the classroom. Worcester.

Gordon, C.J., y Pearson, D. P. (1983). Effects of instruction in metacomprehension and inferencing

on students' comprehension abilities. Technical Report No 269. Urbana III: University of Illinois.

Grant, G.E. (1987a). Transforming content knowledge into work tasks: Teaching reasoning in four subject areas. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., Washington.

Grant, G. E. (1987b). Pedagogical content knowledge: A case study of four secondary teachers. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., Washington.

Graves, M., y Piché, G. (1989). Knowledge about reading and writing. En M. C. Reynolds (Ed.), Knowledge base for the beginning teacher. Oxford: Pergamon Press.

Graves, M. (1987). The roles of instruction in fostering vocabulary development. En M.C. Mckeown y M.E. Curtis (Eds.). The nature of vocabulary acquisition. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Green, J. L., Harker, J. O., y Golden, J. M. (1987).

Lesson construction: Differing views. En Norwood
Ablex (Ed.) Social contex. London: Longman.

Greene, J.C. (1986). Triangulation and beyon in mixed
method design and analysis. Paper. N.V.: Cornell
University Ithaca.

Greeno, J. G. (1978). A study of problem solving. En
Robert Glaser (Ed.), Advances in Instructional
Psychology, Hillsdale, New Jersey: LEA.

Greeno, J. G., Riley, M. S., y Gelman, R. (1984).
Conceptual competence and children's counting.
Cognitive Psychology, 16, p. 94-143.

Grossman, P.L., y Gudmundsdottir, E. (1987). Teachers
and texts: An expert/novice comparison in english.
Paper presented at the annual meeting of the
A.E.R.A., Washington.

Grossman, P. L., Wilson, S. M., y Shulman, L. S.
(1989). Teachers of substance: Subject matter
knowledge for teaching. En M. C. Reynolds.
Knowledge base for the beginning teacher.
Oxford, Pergamon Press. p 23-36.

Gudmundsdottir, S. (1987). Learning to teach social studies: Case studies of Chris and Cathy. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., Washington.

Haller, E., y Waterman, M. (1985). The criteria of reading group assignments. The Reading Teacher, 38 (8), 772-780.

Halliday, M. A. K., y Hassan, R. (1976). Cohesion in English. London: Longman.

Hanny, R. J. (1976). A process for deciding how to teach. Claring House, 49, (6), 279-281.

Hashweh, M. (1987). Effects of subject-matter knowledge in the teaching of biology and physics. Teaching and Teacher Education, 3 (29), 109-120.

Hastie, R. y Kumar, P. A. (1979) Pearson memory: Personality traits as organizing principles in memory for behaviors. Journal of Personality and Social Psychology, 37 (1), 25-38.

Hayes-Roth, B., y Hayes-Roth, F. (1979). A cognitive model of planning. Cognitive Science, 3, p. 275-310.

Hubbard, H. (1986). Structure encourages independence in reading and writing. The Reading Teacher, 40, (2).

Jacobs, J. E., y Paris, S. G. (1986). Promoting comprehension monitoring with metacognitive instruction. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A. San Francisco.

Jackson, P. W. (1968). Life in classrooms, New York: Holt, Rinehart and Winston.

Jimenez, J. (1983). La prevención de las dificultades en el aprendizaje de la lecto-escritura. Madrid: CEPE.

Johnson, D. D., Pittelman, S. D., y Heimlich, J. F. (1986). Semantic mapping. The Reading Teacher, 39 (8), 778-783.

Johnston, P. (1984). Assessment in reading: The emperor has no clothes. En P. D. Pearson, R. Barr, M. Kamil, y P. Mosenthal (Eds.), Handbook of Reading Research. New York: Longman.

Jorm, A., y Share, D. (1983). Phonological recording and reading acquisition. Applied Psycholinguistic, 4, 103-147.

Juel, C. (1980). Comparison of word identification strategies with varying context, word type, and reader skill. Reading Research Quarterly, 16, 545-568.

Justicia Justicia, F. (1983). Determinacion del vocabulario del niño de seis a diez años en Andalucía Oriental. Tesis Doctoral.

Kagan, D. M. (1989). Research on computer programming as a cognitive activity: Implications for the study of classroom teaching. Journal of Education for Teaching, 15, (3), 177-189.

Kaisen, J. (1987). SSR/Booktime: Kindergarten and 1st

grade sustained silent reading. The Reading Teacher, 40 (6), 532-536.

Kerr, S. T. (1983). Inside the black box: making design decisions for instruction. British Journal of Educational Technology, 14 (1), 45-58.

Kintsch, W., y Van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. Psychological Review, 85, 363-394.

Koskinnen, R. S., y Blum, G. H. (1986). Paired repeated reading: A classroom strategy for developing fluent reading. The Reading Teacher, 40 (1), 70-75.

Krabbe, M. A., y Tullgren, R. (1989). A comparison of experienced and novice teachers' routines and procedures during set and discussion instructional activity segments. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., San Francisco.

Kyriacou, C. (1985). Conceptualising research on effective teaching. British Journal Educational Psychology, 55, 148-155.

LaBerge, D., y Samuels, S. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. Cognitive Psychology, 6, 293-323.

Lachman, R., Lachman, J. L., y Butterfield, E. C. (1979). Cognitive psychology and information processing: An introduction. Hillsdale, New Jersey: LEA.

Lakoff, G., Johnson, M. (1986). Metáforas de la vida cotidiana. Madrid: Cátedra.

Langer, J. A. (1984). Literacy instruction in American Schools: Problems and perspectives. American Journal of Education, 93 (1) 107-132.

Langer, J. A., y Applebee, A. N. (1987). Reading and writing instruction: Toward a theory of teaching and learning. Review of Research in Education, 13, 171-194.

Lavelly, C., Berge, N., Bullock, D., Follman, J., y Kromrey, J. (1987). Expertise in teaching: Expert

pedagogues. Institute for Instructional Research and Practice, University of South Florida.

Leinhardt, G. (1983a). Overview of a program of research on teachers' and students' routines, thoughts, and execution of plans. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., Montreal.

Leinhardt, G. (1983b). Routines in expert math teachers' thoughts and actions. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., Montreal.

Leinhardt, G. (1986). Math lessons: a contrast of novice and expert competence. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., San Francisco, California.

Leinhardt, G. (1989). Math lessons: A contrast of novice and expert competence. Journal for Research in Mathematics Education, 20 (1), 52-75.

Leinhardt, G. (1990). Capturing craft knowledge in teaching. Educational Researcher, 19 (2), 18-25.

Leinhardt, G., y Greeno, J. G. (1986). The cognitive

skill of teaching. Journal of Educational Psychology, 78 (2), 75-95.

Leinhardt, G., y Fienberg, J. (1989). Integration of lesson structure and teacher's subject matter knowledge. Pittsburg, Pennsylvania: Center for the Study of Learning.

Leinhardt, G., y Smith, D. A. (1985). Expertise in mathematics instruction: Subject matter knowledge. Journal of Educational Psychology, 77 (3), 247-271.

Leinhardt, G., Weidman, C., y Hammond, K. M. (1984). Introduction and integration of classroom routines by expert teachers. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., New Orleans, Louisiana.

Leinhardt, G., Zigmond, N., y Cooley, W. (1981). Reading instruction and its effects. American Educational Research Journal, 18, 343-361.

Livingston, C., y Borko, H. (1988). High school mathematics review lessons: Expert-Novice

distinctions. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., New Orleans.

Lowyck, J. (1984). Teacher thinking and teacher routines: A bifurcation. En R. Halkes y J. K. Olson (Eds.), Teacher thinking. A new perspective on persisting problems in education. Lisse: ISATT.

Luria, A. R. (1977-1978). The development of writing in the child. Soviet Psychology, 16, 65-114.

LLinares Ciscar, S. (1989). Las creencias sobre la naturaleza de las matemáticas y su enseñanza en estudiantes para profesores de primaria: Dos estudios de casos. Tesis Doctoral. Sevilla.

Magliaro, S.G., y Borko, H. (1986). A naturalistic of experienced teachers' and student teachers' instructional practices. Teaching and Teacher Education, 2 (2), 127-137.

Marcelo García, C., y De Vicente Rodríguez, P. S. (1986). Análisis de la planificación y enseñanza de profesores de E.G.B.. Educadores, 140, 719-732.

Marcelo García, C. (1987). El pensamiento del profesor. Barcelona: CEAC.

Marcelo García, C. (1989). Introducción a la formación del profesorado. Teoría y Métodos. Sevilla: Editorial Universidad de Sevilla.

Marks, R. (1989). What exactly is pedagogical content knowledge?. Examples from mathematics. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A. San Francisco.

Marland, P. (1985). Models of teachers' interactive thinking. Townsville, Australia: School of Education.

Martin, J. (1984). Toward a cognitive schemata theory of self-instruction. Instructional Science, 13, 159-180.

Mason, J. M., y Allen, J. (1987). A review of emergent literacy with implications for research an practice in reading. Review of Research in Education, 13, 3-47.

Mason, J. M., y Au, K. H. (1986). Reading Instruction for today. Glenview, Illinois: Scott, Foresman and Company.

Mason, J., Stewart, J., y Dunning, D. (1986). Measuring early reading: A window into kindergarten childrens's understanding. En T. E. Raphael (Ed.), Contexts of school-based literacy. New York: Random House.

Mayer, R.E. (1983). Thinking, problem solving, cognition. New York: W.H. Freeman and Company.

McCucheon, G. (1980). How do elementary school teachers plan?. The nature of planning and influences on it. The Elementary School Journal, 81 (1), 4-23.

McKeown, M. G., Beck, I. L., Omanson, R. C., y Perfetti, C. A. (1983). The effects of long-term vocabulary instruction of reading comprehension: A replication. Journal of Reading Behavior, 15, 3-18.

Medina Rivilla, A. (1988). Análisis de las experiencias formativas de los profesores. En C. Marcelo García (Ed.), Avances en el estudio del pensamiento del profesor. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

Mendak, P. A. (1986). The use of silent reading in the primary grades. The Reading Teacher, 39 (7), 215-219.

Mezynski, K. (1983). Issues concerning the acquisition of knowledge: Effects of vocabulary training on reading comprehension. Review of Educational Research, 53, 253-279.

Michelsen, S., LaSovage, J., y Duffy, G.G. (1984). An exploration of preservice teachers' conceptual change during reading methods instruction. Research Series No. 146., The Institute for Research on Teaching, Michigan.

Miles, M. B., y Huberman, A. M. (1984). Qualitative data analysis. Beberly Hills, London: SAGE Publications.

- Miller, G. A., Galanter, E., y Pribram, K. H. (1960). Plans and the structure of behavior. New York: Holt, Rinehart y Winston.
- Mingorance, P. (1989). Análisis del pensamiento profesional de los profesores. Un estudio a través de la metáfora. Tesis Doctoral. Sevilla.
- Minsky, M. A. (1975). A framework for representing knowledge. En P. Winston (Ed.), The Psychology of Computer Vision. New York: McGraw-Hill.
- Molina García, S. (1981). Enseñanza y aprendizaje de la lectura. Madrid: CEPE
- Moral Santaella, C. (1985). Análisis de los materiales escritos para el aprendizaje de la lectura. Memoria de Licenciatura.
- Morine, G., y Vallance, E. (1975). Special study B: A study of teacher and pupil preceptions of classroom interaction. (Tech. Rep. 75-11-6). San Francisco, California: Far West Laboratory for Educational Research and Development.

5

Naveh-Benjamin, M., McKeachie, W. J., Lin, Y., y
Tucker, D.G. (1986). Inferring students' cognitive
structures and their development using the
"Ordered Tree Technique". Journal of Educational
Psychology, 78 (2), 130-140.

Nespor, J. (1985). The role of beliefs in the
practice of teaching: Final report of teacher
beliefs study. (R. & D. : Rep. No. 8024). Austin,
TX: University of Texas at Austin, Research and
Development Center for Teacher Education.

Newell, A., Shaw, J. C., y Simon, H. A. (1964). The
processes of creative thinking. En H. E. Gruber,
G. Terrell, y M. Wertheimer (Eds.), Contemporary
approacher to creative thinking, V. 3. New York:
Atherton Press.

Newell, A., y Simon, H. A. (1972). Human problem
solving. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-
Hall.

Ogle, D. M. (1986). K - W - L -: A teaching model
that develops active reading of expository text.

The Reading Teacher, 39 (6).

Palinscar, A. S., y Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension fostering and monitoring activities. Cognition and Instruction, 1, 117-175.

Palinscar, A. S., y Ransom, K. (1988). From the mystery spot to the thoughtful spot: The instruction of metacognitive strategies. The Reading Teacher, 41 (8), 784-789.

Paris, S. G., Wixson, K. K., y Palinscar, A. S. (1987). Instructional approacher to reading comprehension. Review of Research in Education, 13, 91-128.

Patton, M. Q., (1983). Qualitative evaluation methods. Beverly Hills, London: SAGE Publications.

Pearson, P. D. (1985). Chaning the face of reading comprehension isstruction. The Reading Teacher, 38 (8), 724-783.

Pearson, P. D., y Gallahger, M. G. (1983). The

instruction of reading comprehension. Contemporary Educational Psychology, 8 (3), 317-344.

Pearson, P. D., y Johnson, D. D. (1978). Teaching reading comprehension. New York: Holt, Rinehart, and Winston.

Pearson, P. D., y Spiro, R.J. (1980). Toward a theory of reading comprehension. Topics in Language Disorders, 1:December, 71-88.

Perkins, D. N., Simmons, R., Tishman, S. (1989). Teaching cognitive and metacognitive strategies. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., San Francisco, California.

Peterson, P. L., y Clark, C. M. (1978). Teachers' reports of their cognitive processes during teaching. American Educational Research Journal, 15 (4), 555-565.

Peterson, P. L., y Comeaux, M. A. (1987). Teachers' schemata for classroom events: The mental scaffolding of teachers' thinking during classroom instruction. Teaching and Teacher Education, 3

(4), 319-331.

Peterson, P. L., Fennema, E., Carpenter, T.P., y Loef, M. (1989). Teachers' pedagogical content beliefs in mathematics. Cognition and Instruction, 6 (1), 1-40.

Peterson, P. L., Marx, R. W., y Clark, C. M. (1978). Teacher planning, teacher behavior, and student achievement. American Educational Research Journal, 15 (3), 417-432.

Phillips, D. C. (1986). The conceptual minefield of "structure". Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., San Francisco, California.

Powney, J., y Watts, M. (1987). Interviewing in educational research. London: Routledge y Kegan Paul.

Putnam, R. T., y Leinhardt, G. (1986). Curriculum scripts and the adjustment of content in mathematics lessons. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., San Francisco.

California.

- Quillian, M. R. (1968). Semantic memory. En M. L. Minsky (Ed.), Semantic information processing. Cambridge, MA: MIT Press.
- Raphael, T. E. (1984). Teaching learners about sources of information for answering questions. Journal of Reading, 27, 303-311.
- Raphael, T. E. (1985). Research on reading: But what can I do on monday. Occasional Paper No. 89. Michigan: Institute for Research on Teaching.
- Raphael, T. E. (1986). Teaching question answer relationships, revisited. The Reading Teacher, 39, (6).
- Resnick, L. B. (1979). Theories and prescription for early reading instruction. En L. B. Resnick, y P. A. Weaver (Eds.), Theory and practice of early reading (V. II), Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Resnick, L. B. (1981). Instructional psychology. Annual Review of Psychology, 32, 659-704.

Richert, A. E. (1988). Teaching teachers to reflect: A consideration of program structure. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., New Orleans.

Ringstaff, C. (1987). Teacher misassignment: The influence of subject matter knowledge on teacher planning and instruction. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., Washington.

Roberts, T. (1985). Organising reading in the primary classroom. Reading, 19 (2), 93-99.

Roehler, L. R., y Duffy, G. G. (1986). What makes one teacher a better explainer than another. Journal of Education for Teaching, 12 (3), 273-284.

Roehler, L. R., Duffy, G.G., Book, C., Meloth, M. S., Vavrus, L. G., Putnam, J., y Wesselman, R. (1985). Teacher explanation during reading instruction: A technical report of the 1983-82 study. Research Series No. 158. Michigan: Institute for Research on Teaching.

Roehler, L. R., Duffy, G.G., Conley, M., Herrmann, B.A., Johnson, J., y Michelsen, S. (1987). Exploring preservice teachers' knowledge structures. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., Washington.

Roehler, L., Duffy, G., Vavrus, G., Putnam, J., Wesselman, R., y Sivan, E. (1986). A descriptive study of teacher explanation: A final report of the 1983-84 study. Research Series No. 170. Michigan: Institute for Research on Teaching.

Roehler, L.R., Herrmann, B.A., y Reinken, B. (1989). Exploring knowledge structures through the ordered tree technique: A manual for use. DRAFT

Roehler, L. R., Wesselman, R., y Putnam, J. (1984). Training teachers for instructional change in reading: A descriptive study. Research Series No 143., Michigan: Institute for Research on Teaching.

Rogers, T.B., Kupier, N.D., y Kirker, W.S. (1977). Self reference and the encoding of personal information. Journal of personality and Social

Psychology, 35, 672-688.

Rosales, C. (1984). Didáctica de la comunicación verbal. Madrid: Narcea.

Rosales, C. (1989). Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza. Madrid: Narcea.

Rosenshine, B. V. (1979). Content, time and direct instruction. En P. Peterson y H. Walberg (Eds.), Research on teaching: Concepts, findings, and implications. Berkeley, CA: McCutchan.

Rosenshine, B. V. (1986). Synthesis of research on explicit teaching. Educational Leadership, 43 (7), 60-69.

Rosenshine, B. V., y Stevens, R. L. (1984). Classroom instruction in reading. En P. D. Pearson, R. Barr, M. Kamil, y P. Mosenthal (Eds.), Handbook of reading research. New York: Longman.

Ross, E. P. (1986). Classroom experiments with oral reading. The Reading Teacher, 40 (3).

Roth, K. J. (1987). Helping science teachers change: The critical role of teachers' knowledge about science and science learning. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., Washington.

Roth, K. J. (1989). Subject matter knowledge for teaching science, or how long does it take oxygen to get to the cells?. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., San Francisco, California.

Rumelhardt, D. E. (1980). Schemata: The building blocks of cognition. En R.J. Spiro, B.C. Bruce, y W.F. Brewer (Eds.), Theoretical issues in reading comprehension. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Rumelhardt, D. E., Lindsay, P. H., Norman, D. A. (1972). A process model for long-term memory. En E. Tulving y W. Donaldson (Eds.), Organization and memory. New York: Academic Press.

Rumelhardt, D., y Ortony, A. (1977). The representation of knowledge in memory. En R. C. Anderson, R. J. Spiro, y W. E. Montague (Eds.),

Schooling and the acquisition of knowledge.
Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum
Associates.

Rupley, W. H., y Blair, T. R. (1987). Assignment and
supervision of reading seatwork: Looking in on 12
primary teachers. The Reading Teacher, 40 (4).

Sacerdoty, E. D. (1977). A structure for plans and
behavior. New York: Elsevier Computer Science
Library

Sanford, J. P. (1987). Science teachers'
considerations in planning and managing classroom
activities. Paper presented at the annual meeting
of the A.E.R.A., Washington.

Schank, R. C., y Abelson, R. P. (1977). Scripts,
plans, goals and understanding. Hillsdale, New
Jersey : Erlbaum.

Schank, R. C., y Avelson, R. P. (1987). Guiones,
planes, metas y entendimiento. Barcelona: Paidós.

Scheu, J., Tanner, D., y Hu-pei Au, K. (1986).

Designing seatwork to improve students' reading comprehension ability. The Reading Teacher, 40 (1), 18-25.

Schmitt, M. C., y Baumann, J. E. (1986). The what, why, how, and when of comprehension instruction. The Reading Teacher, 39 (7).

Schön, D. A. (1983). The reflective practitioner. How professionals think in action. New York: Basic Books, Inc., Publishers.

Schunk, D. H. (1986). Self-Regulation through overt verbalization during cognitive skill learning. Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.

Schwartz, R. M., y Raphael, T. E. (1985). Concept of definition: A key to improving students' vocabulary. The Reading Teacher, 39 (2), 198-204.

Shannon, P. (1983). The use of commercial reading materials in American elementary schools. Reading Research Quarterly, 19, 68-85.

Shavelson, R. J. (1973). What is the basic teaching skill?. The Journal of Teacher Education, 14, 144-151.

Shavelson, R. J. (1983). Review of research on teachers' pedagogical judgments, plans, and decisions. The Elementary School Journal, 83 (4), 362-413.

Shavelson, R. J. (1985). Schemata and teaching routines: A historic perspective. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., Chicago.

Shavelson, R. J. (1986). Toma de decisión interactiva: Algunas reflexiones sobre los procesos cognoscitivos de los profesores. En L. M. Villar Angulo (Ed.): Pensamientos de los profesores y toma de decisiones. Universidad de Sevilla, p. 164-184.

Shavelson, R. y Borko, H. (1979). Research on teachers' decisions in planning instruction. Educational Horizons, Summer, 183-189.

Shavelson, R., y Stern, P. (1981). Research on teachers' pedagogical thoughts, judgments, decisions, and behavior. Review of Educational Research, 51, 455-498.

Shavelson, R., y Stern, P. (1983). Investigaciones sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conducta. En Gimeno Sacristan, J. y Pérez Gómez, A. (Dirs.), La enseñanza: Su teoría y su práctica. Madrid: Akal.

Shepard, L. A. (1989). Why we need better assessments. Educational Leadership, 7, 4-9.

Shiel, G. (1987). Preservice teacher' instructional decisions in directed reading lessons. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., Washington.

Shuell, T. J. (1988). Teaching and learning as problem solving. Paper presented at the meeting of the A.E.R.A., New Orleans.

Shulman, L. S. (1986a). Those who understand:

Knowledge growth in teaching. Educational Researcher, 15 (2), 4-14.

Shulman, L. S. (1986b). Paradigms and research programs for the study of teaching. En M. C. Wittrock (Ed.), Handbook of research on teaching (3ª ed.). New York: Macmillan.

Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. Harvard Education Review, 57 (1), 1-22.

Smith, D. C., y Neale, D. C. (1989). The construction of subject matter knowledge in primary science teaching. Teaching and Teacher Education, 5 (1), 1-20.

Spiro, R. (1977). Remembering information from text: The "state of schema" approach. En R.C. Anderson, R. Spiro, y W. Montague (Eds.), Schooling and the acquisition of knowledge. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Spradley, J. P. (1979). The ethnography interview. New York: Holt Rinehart and Winston.

Staht, S. A., Vancil, S. J. (1986). Discussion is what makes semantic maps work in vocabulary instruction. The Reading Teacher, 40 (1), 62-67.

Steinberg, R., Haymore, J., y Marks, R. (1985). Teachers' knowledge and structuring content in mathematics. Paper presented at the annual meeting of the A. E. R. A., Chicago.

Sternberg, R.J. (1987). The psychology of verbal comprehension. En R. Glaser (Ed.), Advances in instructional psychology (V.3). Hillsdale, NJ: L.E.A.

Sternberg, R. J., y Davidson, J. E (1983). Insight in the gifted. Educational Psychologist, 18 (1), 51-57.

Sternberg, R. J., y Powell, J. (1983). Comprehending verbal comprehension. American Psychologist, August, 878-893.

Stodolsky, S.S. (1983). Classroom activity structures in the fifth grade (Final Report. NIE Contract 400-77-0094). Chicago: University of Chicago.

Strahan, L. B. (1989). How experienced and novice teachers frame their views of instruction. An analysis of semantic ordered trees. Teaching and Teacher Education, 5 (1), 53-67.

Tabachnick, R. B., y Zeichner, K. M. (1985a). The development of teacher perspectives, (Final Report). Wisconsin Center for Education Research.

Tabachnick, R. B., y Zeichner, K. M. (1985b). Individual and contextual influences on the relationships between teacher beliefs and classroom behaviors: Case studies of two beginning teachers in the united states. Paper presented at ISATT's Conference, Tilburg University, The Netherlands.

Tillema, H. (1984). Categories in teacher planning. En Halkes y Olson (Eds.), Teacher Thinking, Lisse: ISSAT.

Tamir, P. (1988). Subject matter and related pedagogical knowledge in teacher education. Teaching and Teacher Education, 4 (2), 99-110.

Tochon, F. (1990). Heuristic schemata as tools for epistemic analysis of teachers thinking. Teaching and Teacher Education, 6 (2), 183-196.

Trimble, K., y Sinclair R. L. (1986). Ability grouping and differing conditions for learning an analysis of content and instruction in ability-grouped classes. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., San Francisco, California.

Tyler, R. W. (1950). Basic principles of curriculum and instruction. Chicago: Univerity Press.

Uttero, D. A. (1988). Activating comprehension through cooperative learning. The Reading Teacher, 41 (4), 390-395.

Valencia, S., y Pearson, P. D. (1987). Reading assessment: Time for a change. The Reading Teacher, 40, (8), 726-732.

Valencia, S., Pearson, P. D., Peters, C. W., y Wixson, K. K. (1989). Theory and practice in

statewide reading assessment: Closing the gap.
Educational Leadership, 7, 57-63.

VanLehn, K., y Brown, J. S. (1980). Planning nets: A representation for formalizing analogies and semantic models of procedural skills. En R. E. Snow, P. A. Federico, y W. E. Montague (Eds), Aptitude, learning, and instruction, Vol. 2: Cognitive process analyses of learning and problem solving. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Vigotsky, L.S. (1978). Mind and society. Cambridge, MA: MIT Press.

Villar Angulo, L.M. (1990). Paradigmas de formación del profesorado. En Medina Rivilla, A., y Sevillano García, M.L. (Coords.), El currículum: Fundamentación, diseño, desarrollo y evaluación. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Voss, J. F., Tyler, S. W., Yengo, L. A. (1983). Individual differences in the solving of social science problems. En R. F. Dillon y R. R. Schmeck, (Eds), Individual differences in cognition. New

York: Academic Press.

Wilkins, D. (1980). Using patterns and plans in chess. Artificial Intelligence, 14, 165-203.

Winne, P. H. (1985). Steps toward promoting cognitive achievements. The Elementary School Journal, 85 (5), 673-693.

Winne, P. H. (1987). Why process-product reserach cannot explain process-product findings and a proposed remedy: The cognitive mediational paradigm. Teaching and Teacher Education, 3 (4), 333-356.

Winne, P. H., y Marx, R. W. (1982). Students' and teachers' views of thinking processes for classroom learning. The Elementary School Journal, 82 (5), 493-518.

Wixson, K., Bosky, A., Yochum, N., y Alermann, D. (1984). An interview for assessing students' perceptions of classroom reading tasks. The Reading Teacher, January, 346-352.

Wixson, K., y Lipson, M. (1986). Reading (dis)ability: A interactionist perspective. En T. Raphael (Ed.), The contexts of school-based literacy. New York: Random House.

Wong, J. A., y Hu-pei Au, K. (1985). The concept-text-application approach: Helping elementary students comprehend expository text. The Reading Teacher, 38 (7), 612-618.

Yinger, R. (1979). Routines in teacher planning. Theory into Practice, 18 (3), 163-169.

Yinger, R. J. (1986a). Investigación sobre el conocimiento y pensamiento de los profesores. Hacia una concepción de la actividad profesional. En L. M. Villar Angulo (Ed.), Pensamiento de los profesores y toma de decisiones. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

Yinger, R. J. (1986b). Examining thought in action: A theoretical and methodological critique of research on interactive teaching. Teaching and

Teacher Education, 2 (3), 263-282.

Yinger, R. J. (1987). By the seat of your pants: An inquiry into improvisation and teaching. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., Washington.

Zahorik, J. A. (1970). The effect of planning on teaching. The Elementary School Journal, 71, 143-151.

Zern, D., Dayly, A, y O'Day, L. (1988). Obedience in the elementary school classroom: More than you might think, and less selective. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., New Orleans.

APENDICES

"ANALISIS DE LA ESTRUCTURA DE CONOCIMIENTO DE LOS
PROFESORES EXPERTOS Y PRINCIPIANTES EN LA
ENSEÑANZA DE LA LECTURA"

Cristina Moral Santaella
Granada, Diciembre 1990.

RELACION DE APENDICES

APENDICE A: ANALISIS DE LAS LECCIONES DE LECTURA
DEL PROFESOR EXPERTO EMILIO 25

Apéndice A.1 - Lección de lectura del día: 23-
9-87 27

A.1.1.- Entrevista de agenda 29

A.1.2.- Guión de la lección 32

A.1.3.- Entrevista de estimulación del
recuerdo 50

A.1.4.- Análisis de la lección 71

A.1.4.1.- Análisis de la agenda 71

A.1.4.2.- Análisis de la ejecución
de la agenda en clase 79

Apéndice A.2 - Lección de lectura del día:
30-9-87 99

A.2.1.- Entrevista de agenda 101

A.2.2.- Guión de clase 103

A.2.3.- Entrevista de estimulación del
recuerdo 118

A.2.4.- Análisis de la lección 135

A.2.4.1.- Análisis de la agenda 135

A.2.4.2.- Análisis de la ejecución
de la agenda en clase 142

Apéndice A.3 - Lección de lectura del día: 2-
11-87 161

A.3.1.- Entrevista de agenda 163

A.3.2.- Guión de la lección 166

A.3.3.- Entrevista de estimulación del
recuerdo 174

A.3.4.- Análisis de la lección 192

A.3.4.1.- Análisis de la agenda 192

A.3.4.2.- Análisis de la ejecución
de la agenda en clase 199

Apéndice A.4. - Lección de lectura del día:
12-1-88 213

A.4.1.- Entrevista de agenda 215

A.4.2.- Guión de la lección 217

A.4.3.- Entrevista de estimulación del
recuerdo 226

A.4.4.- Análisis de la lección 244

A.4.4.1.- Análisis de la agenda 244

A.4.4.2.- Análisis de la ejecución
de la agenda en clase 250

Apéndice A.5. - Lección de lectura del día:	
2-2-88	267
A.5.1.- Entrevista de agenda	269
A.5.2.- Guión de la lección	275
A.5.3.- Entrevista de estimulación del recuerdo	287
A.5.4.- Análisis de la lección	304
A.5.4.1.- Análisis de la agenda	304
A.5.4.2.- Análisis de la ejecución de la agenda en clase	312

APENDICE B: ANALISIS DE LAS LECCIONES DE LECTURA
DEL PROFESOR EXPERTO PABLO 329

Apéndice B.1 - Lección de lectura del día	
22-9-87	331
B.1.1.- Entrevista de agenda	333
B.1.2.- Guión de la lección	335
B.1.3.- Entrevista de estimulación del recuerdo	355
B.1.4.- Análisis de la lección	363
B.1.4.1.- Análisis de la agenda	363
B.1.4.2.- Análisis de la ejecución de la agenda en clase	369

Apéndice B.2 - Lección de lectura del día 6-

10-87	389
B.2.1.- Entrevista de agenda	391
B.2.2.- Guión de la lección	392
B.2.3.- Entrevista de estimulación del recuerdo	413
B.2.4.- Análisis de la lección	423
B.2.4.1.- Análisis de la agenda	423
B.2.4.2.- Análisis de la ejecución de la agenda en clase	430

Apéndice B.3 - Clase de lectura del día 3-

11-87	445
B.3.1.- Entrevista de agenda	446
B.3.2.- Guión de la lección	447
B.3.3.- Entrevista de estimulación del recuerdo	462
B.3.4.- Análisis de la lección	469
B.3.4.1.- Análisis de la agenda	469
B.3.4.2.- Análisis de la ejecución de la agenda en clase	473

Apéndice B.4 - Lección de lectura del día 10-

12-87	489
B.4.1.- Entrevista de agenda	491

B.4.2.- Guión de la lección	493
B.4.3.- Entrevista de estimulación del recuerdo	510
B.4.4.- Análisis de la lección	513
B.4.4.1.- Análisis de la agenda	513
B.4.4.2.- Análisis de la ejecución de la agenda en clase	520

APENDICE C: ANALISIS DE LAS LECCIONES DE LECTURA
DEL PROFESOR PRINCIPIANTE MANUEL 529

Apéndice C.1 - Lección de lectura del día 25-9-87	531
C.1.1.- Entrevista de agenda	533
C.1.2.- Guión de la lección	534
C.1.3.- Entrevista de estimulación del recuerdo	546
C.1.4.- Análisis de la lección	555
C.1.4.1.- Análisis de la agenda ...	555
C.1.4.2.- Análisis de la ejecución de la agenda en clase ...	558
Apéndice C.2 - Lección de lectura del día 2- 10-87	573

C.2.1.- Entrevista de agenda	575
C.2.2.- Guión de la lección	576
C.2.3.- Entrevista de estimulación del recuerdo	584
C.2.4.- Análisis de la lección	591
C.2.4.1.- Análisis de la agenda	591
C.2.4.2.- Análisis de la ejecución de la agenda en clase	593

Apéndice C.3 - Lección de lectura del día 4-

11-87	603
C.3.1.- Entrevista de agenda	605
C.3.2.- Guión de la lección	606
C.3.3.- Entrevista de estimulación del recuerdo	618
C.3.4.- Análisis de la lección	637
C.3.4.1.- Análisis de la agenda	637
C.3.4.2.- Análisis de la ejecución de la agenda en clase	639

Apéndice C.4 - Lección de lectura del día 5-

11-87	653
C.4.1.- Entrevista de agenda	655
C.4.2.- Guión de la lección	656
C.4.3.- Entrevista de estimulación del	

recuerdo	665
C.4.4.- Análisis de la lección	678
C.4.4.1.- Análisis de la agenda	678
C.4.4.2.- Análisis de la ejecución de la agenda en clase	679
Apéndice C.5 - Lección de lectura del día	
13-1-88	695
C.5.1.- Entrevista de agenda	697
C.5.2.- Guión de la lección	698
C.5.3.- Entrevista de estimulación del recuerdo	706
C.5.4.- Análisis de la lección	713
C.5.4.1.- Análisis de la agenda	713
C.5.4.2.- Análisis de la ejecución de la agenda en clase	715

APÉNDICE D: ANÁLISIS DE LAS LECCIONES DE LECTURA
DE LA PROFESORA PRINCIPIANTE ROSANA... 723

Apéndice D.1 - Lección de lectura del día	
28-9-87	727
D.1.1.- Entrevista de agenda	729
D.1.2.- Guión de la lección	730
D.1.3.- Entrevista de estimulación del

recuerdo	737
D.1.4.- Análisis de la lección	744
D.1.4.1.- Análisis de la agenda	744
D.1.4.2.- Análisis de la ejecución de la agenda en clase	746
Apéndice D.2 - Lección de lectura del día 6-	
11-87	759
D.2.1.- Entrevista de agenda	761
D.2.2.- Guión de la lección	762
D.2.3.- Entrevista de estimulación del recuerdo	772
D.2.4.- Análisis de la lección	783
D.2.4.1.- Análisis de la agenda	783
D.2.4.2.- Análisis de la ejecución de la agenda en clase	785
Apéndice D.3 - Lección de lectura del día 23-	
11-87	799
D.3.1.- Entrevista de agenda	801
D.3.2.- Guión de la lección	802
D.3.3.- Entrevista de estimulación del recuerdo	812
D.3.4.- Análisis de la lección	823
D.3.4.1.- Análisis de la agenda	823

D.3.4.2.- Análisis de la ejecución de la agenda en clase	824
--	-----

Apéndice D.4 - Lección de lectura del día 1-

12-87	839
D.4.1.- Entrevista de agenda	841
D.4.2.- Guión de la lección	842
D.4.3.- Entrevista de estimulación del recuerdo	851
D.4.4.- Análisis de la lección	862
D.4.4.1.- Análisis de la agenda	862
D.4.4.2.- Análisis de la ejecución de la agenda en clase	864

Apéndice D.5 - Lección de lectura del día 15-

12-87	881
D.5.1.- Entrevista de agenda	885
D.5.2.- Guión de la lección	884
D.5.3.- Entrevista de estimulación del recuerdo	893
D.5.4.- Análisis de la lección	905
D.5.4.1.- Análisis de la agenda	905
D.5.4.2.- Análisis de la ejecución de la agenda en clase	909

LISTA DE FIGURAS DE LOS APENDICES

1. "Planning net" para la agenda de la
lección de lectura (Emilio, 23-9-87)..... 77
2. Secuencia de estructuras de actividad de
la lección de lectura (Emilio, 23-9-87)..... 80
3. "Planning net" para la estructura de
actividad presentación participativa
del primer ejercicio (Emilio, 23-9-87).... 87-88
4. "Planning net" para la estructura de
actividad presentación participativa
del segundo ejercicio (Emilio, 23-9-
87)..... 91-92
5. "Planning net" para la agenda de la
lección de lectura (Emilio, 30-9-87)..... 141
6. Secuencia de estructuras de actividad
de la lección de lectura (Emilio, 30-9-
87)..... 144
7. "Planning net" para la estructura de
actividad presentación participativa del

primer ejercicio (Emilio, 30-9-87).....	151-152
8. "Planning net" para la estructura de actividad presentación participativa del segundo ejercicio (Emilio, 30-9-87).....	157
9. "Planning net" para la agenda de la lección de lectura (Emilio, 2-11-87).....	197
10. Secuencia de estructuras de actividad de la lección de lectura (Emilio, 2-11-87).....	200
11. "Planning net" para la estructura de actividad presentación participativa a partir de lecturas (Emilio, 2-11-87).....	204-205
12. "Planning net" para la estructura de actividad presentación participativa del ejercicio (Emilio, 2-11-87)	209
13. "Planning net" para la agenda de la lección de lectura (Emilio, 12-1-88).....	249
14. Secuencia de estructuras de actividad de la lección de lectura (Emilio, 12-1-88).....	251
15. "Planning net" para la estructura de	

- actividad lectura comprensiva del
ejercicio (Emilio, 12-1-88)..... 257-258
16. "Planning net" para la estructura de
actividad presentación participativa
del primer ejercicio (Emilio, 12-1-88)..... 261
17. "Planning net" para la estructura de
actividad presentación participativa del
segundo ejercicio (Emilio, 12-1-88)..... 263
18. "Planning net" para la agenda de la
lección de lectura (Emilio, 2-2-88)..... 310
19. Secuencia de estructuras de actividades de
la lección de lectura (Emilio, 2-2-88) 313
20. "Planning net" para la estructura de
actividad recuerdo/ presentación
(Emilio, 2-2-88)..... 317
21. "Planning net" para la estructura de
actividad presentación del tema nuevo
(Emilio, 2-2-88)..... 319-320
22. "Planning net" para la estructura de
actividad presentación participativa
del primer ejercicio (Emilio, 2-2-88) .. 323-324

23. "Planning net" para la estructura de actividad presentación participativa del segundo ejercicio (Emilio, 2-2-88) 326
24. "Planning net" para la agenda de la lección de lectura (Pablo, 22-9-87) 367-368
25. Secuencia de estructuras de actividad de la lección de lectura (Pablo, 22-9-87)..... 371
26. "Planning net" para la estructura de actividad presentación participativa de letra "l" (22-9-87)..... 377-378
27. "Planning net" para la estructura de actividad práctica guiada sobre letra "l" (22-9-87) 381-382
28. "Planning net" para la agenda de la lección de lectura (Pablo, 6-10-87)..... 427-428
29. Secuencia de estructuras de actividad de la lección de lectura (Pablo, 6-10-87)..... 431
30. "Planning net" para la estructura de actividad presentación participativa de letra "y" (Pablo, 6-10-87) 433-434
31. "Planning net" para la estructura de

	actividad práctica guiada sobre letra "y" (Pablo, 6-10-87)	437-438
32.	"Planning net" para la agenda de la lección de lectura (Pablo, 3-11-87)	472
33.	Secuencia de estructuras de actividad de la lección de lectura (Pablo, 3-11-87)	475
34.	"Planning net" para la estructura de actividad presentación participativa del sifón "tr" (Pablo, 3-11-87)	477-478
35.	"Planning net" para la estructura de actividad práctica guiada sobre el sinfón "tr" (Pablo, 3-11-87)	481-482
36.	"Planning net" para la agenda de la lección de lectura (Pablo, 10-12-87)	518
37.	Secuencia de estructuras de actividad de la lección de lectura (Pablo, 10-12-87)	521
38.	"Planning net" para la estructura de actividad práctica guiada (Pablo, 10- 12-87)	523-524
39.	"Planning net" para la agenda de la lección de lectura (Manuel, 25-9-87).....	557

40. Secuencia de estructuras de actividad de la lección de lectura (Manuel, 25-9-87)..... 559
41. "Planning net" para la estructura de actividad presentación de la ficha 564
42. "Planning net" para la estructura de actividad presentación participativa de la ficha (Manuel, 25-9-87) 566
43. "Planning net" para la estructura de actividad indicaciones para trabajo independiente (Manuel, 25-9-87) 570
44. "Planning net" para la agenda de la lección de lectura (Manuel, 2-10-87)..... 592
45. Secuencia de estructura de actividad de la lección de lectura (Manuel, 2-10-87)..... 595
46. "Planning net" para la estructura de actividad presentación del ejercicio sobre asociación grafema/sonido (Manuel, 2-10-87) 600
47. "Planning net" para la agenda de la lección de lectura (Manuel, 4-11-87) 638

48. Secuencia de estructuras de actividad de la lección de lectura (Manuel, 4-11-87) 640
49. "Planning net" para la estructura de actividad presentación participativa de vocales (Manuel, 4-11-87) 647
50. "Planning net" para la agenda de la lección de lectura (Manuel, 25-11-87)..... 679
51. Secuencia de estructuras de actividad de la lección de lectura (Manuel, 25-11-87) 680
52. "Planning net" para la estructura de actividad repaso de letra "l" (Manuel, 25-11-87) 686
53. "Planning net" para la estructura de actividad presentación de la ficha (Manuel, 25-11-87) 692
54. "Planning net" para la agenda de la lección de lectura (Manuel, 13-1-88) 714
55. Secuencia de estructuras de actividad de la lección de lectura (Manuel, 13-1-88)..... 717
56. "Planning net" para la estructura de

actividad recuerdo de la historia de la letra "s" (Manuel, 13-1-88)	720
57. "Planning net" para la estructura de actividad presentación de la letra "s" (Manuel, 13-1-88)	722
58. "Planning net" para la agenda de la lección de lectura (Rosana, 28-9-87)	746
59. Secuencia de estructuras de actividad de la lección de lectura (Rosana, 28-9-87)	747
60. "Planning net" para la estructura de actividad recuerdo de letras (28-9-87)	753
61. "Planning net" para la estructura de actividad presentación de letra "s" (Rosana, 28-9-87)	754
62. "Planning net" para la estructura de actividad práctica guiada sobre letra "s" (Rosana, 28-9-87).....	755
63. "Planning net" para la estructura de actividad presentación participativa de la combinación silábica de letra "s" (Rosana, 28-9-87)	757

64. "Planning net" para la agenda de la lección de lectura (Rosana, 6-11-87) 784
65. Secuencia de estructuras de actividad de la lección de lectura (Rosana, 6-11-87)..... 786
66. "Planning net" para la estructura de actividad recuerdo de letra "r" (Rosana, 6-11-87) 790
67. "Planning net" para la estructura de actividad práctica guiada sobre sílabas de letra "r" (Rosana, 6-11-87) 792
68. "Planning net" para la estructura de actividad recuerdo/práctica guiada (Rosana, 6-11-87)..... 794
69. "Planning net" para la estructura de actividad recuerdo (II) (Rosana, 6-11-87) 796
70. "Planning net" para la estructura de actividad práctica guiada (II) (Rosana, 6-11-87)..... 797
71. "Planning net" para la agenda de la lección de lectura (Rosana, 23-11-87) 824

72. Secuencia de estructuras de actividad de la lección de lectura (Rosana, 23-11-87) 825
73. "Planning net" para la estructura de actividad lectura (Rosana, 23-11-87) 831
74. "Planning net" para la estructura de actividad comprensión lectora (Rosana, 23-11-87) 833
75. "Planning net" para la estructura de actividad repaso de letra "s" (Rosana, 23-11-87) 835
76. "Planning net" para la estructura de actividad práctica guiada (Rosana, 23-11-87) 837
77. "Planning net" para la agenda de la lección de lectura (Rosana, 1-12-87) 863
78. Secuencia de estructuras de actividad de la lección de lectura (Rosana, 1-12-87) 865
79. "Planning net" para la estructura de actividad repaso de letras (Rosana, 1-12-87) 873-874

80. "Planning net" para la estructura de actividad práctica guiadaa (Rosana, 1-12-87) 875-876
81. "Planning net" para la agenda de la lección de lectura (Rosana, 15-12-87) 907
82. Secuencia de estructuras de actividad (Rosana, 15-12-87) 910
83. "Planning net" para la estructura de actividad práctica guiada (Rosana, 15-12-87) 913-914

ELEMENTOS A TENER EN CUENTA EN LA ELABORACION DE LOS
APENDICES:

Los apéndices que se exponen a continuación recogen el análisis realizado con cada una de las lecciones de lectura observadas de cada uno de los profesores que componen la muestra. Por lo tanto, obtenemos una serie de subapéndices para cada una de las lecciones de lectura de cada profesor.

Cada subapéndice se compone de la entrevista de agenda, del guión de la lección, la entrevista de estimulación del recuerdo y un análisis final de la lección, tanto en lo que respecta a la elaboración del plan como la ejecución de éste en clase.

La respuesta dada en cada entrevista de estimulación del recuerdo están numeradas, pues para la elaboración de los guiones de clase nos basamos en las intenciones o propósitos del profesor para llevar a cabo las acciones que componen el guión de la lección.

Recordamos que el guión de la lección se obtiene a partir de los datos de la transcripción de la grabación en cassette de la lección de lectura y de la

entrevista de estimulación del recuerdo. Por tanto, en los guiones de la lección se puede observar que al final de cada meta o submeta aparece una referencia del tipo: (E.12.3).

Estas referencias se corresponden con la numeración de las respuestas dadas por el profesor en la entrevista de estimulación del recuerdo:

(E.12.3) =

E = Entrevista

12 = Clase N^o 12.

3 = Pregunta número tres.

Pasamos a continuación a exponer cada uno de los apéndices.

APENDICE A

ANALISIS DE LAS LECCIONES DE

LECTURA DEL PROFESOR

EXPERTO EMILIO

APENDICE A.1 : LECCION DE LECTURA DEL DIA

23-9-87. (Clase N^o 1).

A.1.1.- ENTREVISTA DE AGENDA:

(EMILIO, 23-9-1987), (Clase Nº 1).

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

P. La unidad que hemos empezado va alrededor de que nos alimentamos, entonces la letra que da comienzo a la unidad, aunque sea de un trozo de cuento, es referente a la comida o a la alimentación.

Entonces, a partir de esa lectura que cada niño tiene una fotocopia que se reparte el primer día que comienza la unidad y que se suele leer el primer día, aunque luego se hagan ejercicios en los que se tenga que volver a leer, como para controlar la velocidad lectora. Entonces sobre esa lectura se explota la lectura haciendo ejercicios de lenguaje sobre ella, por ejemplo, ejercicios que hemos venido haciendo, han sido en la pizarra había unas frases y ellos copian las que había en el cuento; otro era componer frases con palabras del texto que serían sujetos y verbos, aunque yo no les hablo de sujetos y verbos sino zorra, cigüeña, comió, no comió; buscar las palabras escritas con h, y las escritas con b, para que tengan

que clasificarlas o encerrarlas de alguna manera...; también hemos hecho ejercicios sobre contar sílabas y sobre separar palabras en frases que están todas unidas en palabras.

Hoy vamos a trabajar sobre estos mismos ejercicios que realizamos los días anteriores, porque las explotaciones previstas que tenía para realizar sobre esta lectura ya las he realizado, así que volvemos a repetir los ejercicios que creo que son más difíciles y más básicos fundamentalmente, que son más necesarios para que queden claros para poder realizar una lecto-escritura adecuada. Generalmente primero se hacen oralmente y luego por escrito.

De todas formas aunque tenga previsto hacer estos ejercicios cuando vea que los niños están cansados, pues podemos pasar a hacer otro ejercicio que podría ser, por ejemplo: elegir las palabras con "v" de la propia lectura o cualquier otro ejercicio; ya te digo, hacer lo que dá tiempo sin forzarlos cuando están cansados, y si sobra tiempo como ha pasado esta semana que hemos ido rapidillo, pues se repite como pasa hoy ejercicios que ya se han hecho.

También en la lectura voy a controlar el tiempo,

cuando están los niños trabajando individualmente, y yo tenga un rato para dedicar a los niños uno por uno. No tienen obligación de leerla en un tiempo determinado, lo lee en el tiempo que puede, pero la lectura le pertenece y la puede leer cuando quiera.

Lo bueno podría ser trabajar de forma individual un rato mayor sobre los niños que tienen problemas. Estamos esperando a la profesora de apoyo que vendrá probablemente la semana siguiente.

Entonces, como ya te he dicho, tengo preparado todo lo que pueda dar de sí una unidad, y como ésta la hemos explotado, lo que tenía previsto yamos a volver sobre los aspectos fundamentales de la unidad.

Te puedo decir que primero voy a empezar por unas cuestiones que ayer se quedaron sin terminar de matemáticas, haremos ese ejercicio para que no se queda colgado, y luego haremos estos ejercicios sobre división de sílabas y palabras que son de recuerdo, primero oralmente y luego por escrito. También voy a controlar la velocidad y el trabajo de los niños.

A.1.2.- GUIÓN DE CLASE (EMILIO 23 - 9 - 1987).

(Clase Nº 1).

1. META: TRANSICION (10 segundos).

acción: Ns. están hablando
 P. chasquea los dedos tres veces, vale.
 vale, mirad

 Ns. se callan, atienden

Función: controlar la atención.

Resultado: atienden.

(E.1.1)

2. META: TRANQUILIZACION DE INQUIETUDES (7 minutos,
14 segundos).

2.1 Submeta: Terminar el ejercicio de ayer.

acción: P. señala el ejercicio de ayer
 P. explica el problema, preguntando a la
 vez

 Ns. contestan

Función: explicar el ejercicio estimulando la
 participación de los niños

Resultado: se explica el ejercicio que se quedó
 sin terminar.

(E.1.2)

2.2 Submeta: Explicar la función de los libros de
lectura.

acción: P. aclara el problema de los libros y las
 madres

 Ns. atienden

Función: aclarar el problema existente con los
 libros que se llevan a sus casas.

Resultado: se aclara el problema.

(E.1.3)

(E.1.35)

3. META: TRANSICION: Poner la fecha (1 minuto).

acción: P. se vuelve a la pizarra
N. no has puesto el 3
P. claro, no he tenido tiempo
P. veintitrés (cambia el 2 por el 3,
todo lo demás lo deja igual)
Ns. atienden
Función: poner la fecha para empezar con el
trabajo de este día.
Resultado: se coloca la fecha en la pizarra.
(E.1.4).

4. META: PRESENTACION PARTICIPATIVA DEL PRIMER EJERCICIO (11 minutos).

4.1 Submeta: Recuerdo de lo visto el día anterior.

acción: P. vamos con otro de los ejercicios que
teníamos preparados, que algunos los
hemos hecho ya
Interrupción: N. el cole cuando empieza por la tarde
P. en octubre
P. nos toca este ejercicio que era
contar las sílabas
P. poníamos ensalada, cocido.... ¿os
acordáis?..
Ns. sí (algunos)
Función: estimular el recuerdo sobre este
ejercicio.
Resultado: los niños se acuerdan del ejercicio.
(E.1.7)
(E.1.8)

4.2 Submeta: Dar indicaciones de cómo realizar el
ejercicio.

acción: P. Comienza a dar indicaciones de cómo
realizar el ejercicio: me decís
palabras que tengan algo que ver con
la comida
N. un cucharón
P. pues a mí me parece bien esa palabra

Función: prestar atención a la respuesta del niño, estimulando la participación de los niños.

P. tenemos que contar las sílabas de cada palabra (escribe en la pizarra "contar sílabas")

Función: dar indicaciones para poder realizar el ejercicio.

Resultado: los niños saben que tienen que hacer, y una niña ya ha dado una respuesta.

(E.1.10)

4.3 Submeta: Realizar el primer ejemplo del ejercicio con la palabra dicha por esa niña.

acción: P. MāAngeles ha dicho una que es....

Ñ. cucharón

P. escribe cucharón () en la pizarra

P. vamos a contar cuantas sílabas tiene cucharón ¿a ver?.....

Ñs. cu/ cha/ rón

P. va repitiendo conforme ellos dicen las sílabas, pero señalando con el dedo el número de la sílaba

P. cucharón ¿cuántas?

Ñs. tres

P. tres, le ponéis aquí un 3 (pone (3))

Función: indicar como se realiza el ejercicio con el primer ejemplo estimulando la participación de los niños.

Resultado: los niños conocen como se realiza el ejercicio pues participan en su realización.

(E.1.9)

(E.1.11)

(E.1.12)

4.4 Submeta: Seguir elaborando el ejercicio.

4.4.1 Submeta: Estimular la participación.

acción: P. venga, más palabras

Ñs. levantan la mano

Función: estimula la participación de los niños en la construcción del ejercicio.

Resultado: los niños levantan la mano mostrando su interés en participar.

4.4.2 Submeta: Realizar un ejemplo.

acción: P. venga tú (señala a un niño)
Ñ. tenedor
P. tenedor, escribe en pizarra tenedor ()
P. ¿cuántas tiene?
Ñ. tres
Ns. P. te/ ne/ dor
Función: trabajar sobre la división de sílabas con otro ejemplo.
Resultado: se realiza el ejemplo de tenedor.

4.4.1 Submeta: Estimular la participación.

acción: P. señala a otro niño
Ñ. zanahoria
Función: estimula la participación de los niños en la construcción del ejercicio.
Resultado: se dice un ejemplo nuevo para dividir en sílabas.

4.4.2 Submeta: Realizar el ejemplo.

P. zanahoria, escribe en pizarra zanahoria ()
Ñ. cinco
P. podría ser pero la i y la a van juntas
P. vamos a contar
P. Ns. za/ na/ ho/ ria (no lo hacen M.B., el profesor cuenta con los dedos de la mano el número de sílabas)

4.4.3 Submeta: Indicar la dificultad de palabra zanahoria en la división de sílabas.

acción: P. mirad, éstas hay que decirlas en la misma palabra, ya las explicaré yo algún día
Función: indicar la dificultad de esa palabra, y

la aceptación de la regla.
Resultado: los niños conocen la dificultad de la
palabra zanahoria.

(E.1.13)

P. za/ na/ ho/ ria ¿son? (contando con los
dedos)

Ñs. cuatro

Función: trabajar la división de sílabas con otro
ejemplo.

Resultado: se realiza el ejemplo de zanahoria.

4.4.1 Submeta: Estimular la participación.

Ñs. levantan la mano

P. tú tienes otra Barbi

Ñ. pepino

Función: estimular la participación de los niños
en la construcción del ejercicio.

Resultado: se nombra una nueva palabra para
dividir en sílabas.

4.4.2 Submeta: Realizar el ejemplo. •

P. pepino. escribe en pizarra pepino ()

P. tú misma Barbi ¿cuántas sílabas tiene?

Ñ. tres

P. tres

Función: trabajan la división de sílabas con otro
ejemplo.

Resultado: se realiza el ejemplo de pepino.

4.4.1 Submeta: Estimular la participación.

P. Clarita

Ñ. melón

Función: se estimula la participación de los
niños en la construcción del ejercicio.

Resultado: una niña dice una nueva palabra como
ejemplo.

4.4.2 Submeta: Realizar el siguiente ejemplo.

P. ¿cuántas sílabas tiene?
P. (escribe melón ())
N. tres
N. dos
P. he oído tres y he oído dos, vamos a contarlas
Ns. P. me/ lón (el profesor cuenta con los dedos)
P. ¿cuántas?
Ns. dos
Función: trabajan en la división de sílabas con otro ejemplo.
Resultado: se realiza otro ejemplo.

4.4.3 Submeta: Indicar la dificultad ortográfica de la palabra melón.

P. si lleva tilde hay que ponérsela, y mirad tan importantes son las letras como los claritos.
Función: indicar la regla ortográfica de melón y algunas más.
Resultado: se conoce cómo deben de escribir melón y otras palabras.

4.4.1 Submeta: Estimular la participación.

P. Manolo, tú
N. cuchara
Función: estimular la participación en la construcción del ejercicio.
Resultado: se dice un nuevo ejemplo para dividir en sílabas.

4.4.3 Submeta: Indicar la dificultad en su pronunciación.

P. se pronuncia así cu. cu. cuchara
(escribe cuchara ())
Función: indicar la pronunciación de cuchara.
Resultado: se conoce cómo se pronuncia cuchara.
(E.1.16)

4.4.2 Submeta: Realizar el siguiente ejemplo.

P. Manolo ¿cuántas tiene?

N. tres

Función: trabajar la división de sílabas con este ejemplo.

Resultado: se divide en sílabas cuchara.

4.4.1 Submeta: Estimular la participación.

P. Paco

N. tenedor

P. me parece y bonita porque ya la han dicho

P. Vanesa

N. cuchillo

Función: estimular la participación en la construcción del ejercicio.

Resultado: se dice un nuevo ejemplo para dividirlo en sílabas

4.4.3 Submeta: Indicar la dificultad ortográfica.

P. cu, cu, cuchillo, le pa. como a cuchara que empieza por cu (escribe cuchillo ())

Función: indicar la pronunciación de cuchillo y relacionarla con cuchara.

Resultado: se conoce cómo han de escribir cuchara.
(E.1.17)

Interrupción: N. cucharón como cuchara

P. cucharón también empieza por cu
Función: retomar la indicación del niño estimulando la participación de los niños en las cuestiones de lenguaje.

4.4.2 Submeta: Realizar el ejercicio.

P. ¿cuántas tiene?

N. tres

P. se cuentan así cu/ chi/ llo

Función: trabajar la división en sílabas con otro ejemplo.

Resultado: se conoce cómo dividir la palabra en sílabas.

4.4.1 Submeta: Estimular la participación.

P. Antonio

N. o l a

Función: estimular la participación en la construcción del ejercicio.

Resultado: se dice un nuevo ejemplo para dividirlo.

4.4.2 Submeta: Realizar el ejemplo.

P. escribe olla () ¿cuántas?

N. dos

Función: trabajar la división de sílabas con otro ejemplo.

Resultado: se divide la palabra olla en sílabas.

4.4.1 Submeta: Estimular la participación.

P. Carlos

N. fuente

P. fuente (escribe fuente ())

Función: estimula la participación de los niños en la construcción del ejercicio.

Resultado: se plantea un nuevo ejemplo para dividir en sílabas.

4.4.3 Submeta: Indicar la dificultad en la división de la palabra fuente.

P. a la palabra fuente le pasa algo parecido a lo que le pasa a zanahoria que la u y la e van...

Interrupción P. Antonio, ¿qué estaba yo diciendo?

Función: controlar la atención.

P. digo que la palabra fuente le ocurre lo mismo que a zanahoria que la u y la e van en la misma sílaba.

Función: indicar la dificultad de fuente.

Resultado: los niños conocen la dificultad en la división de la palabra fuente.

4.4.2 Submeta: Realizar el siguiente ejemplo.

P. a ver ¿cuántas sílabas tiene la palabra fuente?

N. dos

P. Antonio

N. tres

P. a ver, cuéntalas Antonio

N. cuenta Fu/ en/ te

P. Carlos cómo las cuentas tú

N. fuen/ te

P. Antonio como estaba distraído

P. la u y la e van en la misma sílaba

P. cuenta (imperativo a Antonio)

N. fuen/ te (le ayuda el profesor)

P. eso es la u y la e se cuentan juntas

Función: trabajar la división en sílabas con la palabra fuente.

Resultado: se divide la palabra fuente en sílabas.

(E.1.18).

(E.1.19).

4.4.1 Submeta: Estimular la participación.

P. María

N. sandía

Función: estimular la participación en la construcción del ejercicio.

Resultado: se dice un nuevo ejemplo para dividir en sílabas.

4.4.3 Submeta: Indicar la dificultad en la división en sílabas de la palabra sandía.

P. sandía (escribe sandía ())

P. sin embargo la i y la a no van en la misma sílaba y son....

Función: indicar la dificultad de la palabra sandía.

Resultado: se conoce la dificultad de la palabra sandía.

(E.1.20).

4.4.1 Submeta: Realizar el ejemplo.

N. san/ di/ a

P. san/ di/ a

Función: trabajar la división en sílabas con un nuevo ejemplo.

Resultado: se divide la palabra sandía en sílabas.

Interrupción N. y si le quito la s la a y la n queda día

P. es verdad si quitamos esas letras queda día

Función: hacer caso a la participación de los niños en el tema del lenguaje.

P. Sergio

N. tomate (el mismo procedimiento)

N. melocotón

N. lentejas

(E.1.17).

N. puchero

N. plátano (el mismo procedimiento)

4.4.1 Submeta: Estimular la participación.

P. Santiago

N. espagueti

Función: estimular la participación en la construcción del ejercicio.

Resultado: se dice un nuevo ejemplo para dividir en sílabas.

4.4.3 Submeta: Indicar la dificultad ortográfica de la palabra espagueti.

P. espagueti (escribe espagueti())

P. aquí hay otra letra peligrosa

N. ¿cuál?

P. la u. si se os olvida ponerla pone espageti
Función: indicar la dificultad ortográfica de esta palabra.
Resultado: se conoce la correcta escritura de la palabra espagueti.
(E.1.21).

4.4.1 Submeta: Estimular la participación.

N. yo tengo otra
P. dime
N. se me ha olvidado
P. no importa
(se comprueba que se ha llegado al final)

Función: estimular la participación de los niños en la construcción del ejercicio.
Resultado: construyen el ejercicio entre todos.

(E.1.5)	(E.1.15)
(E.1.6)	(E.1.24)
(E.1.11)	(E.1.33)
(E.1.12)	(E.1.34)
(E.1.14)	

4.5 Submeta: Indicar el mínimo de trabajo para realizar el ejercicio individualmente.

acción: P. venga, ya está (pone una raya al final del ejercicio)
P. de todo esto no lo teneis que hacer entero, vamos a poner un mínimo de 10 palabras, las que queráis
Ns. atienden

Función: indicar la cantidad de trabajo exigida.
Resultado: los niños conocen lo que se les exige.
(E.1.22)
(E.1.23)

5. META: TRANSICION (10 segundos).

acción: Ns. hablan

P. da tres palmadas

P. venga, otro ejercicio, que luego acabáis muy pronto y dáis la lata

Ñs. se rien

Función: indicar el paso a otro ejercicio.

Resultado: los niños atienden a lo que se va a explicar.

6 META: PRESENTACION PARTICIPATIVA DEL SEGUNDO EJERCICIO (5 minutos y 50 segundos).

6.1 Submeta: Recordar lo que se hizo sobre el ejercicio el día anterior.

acción: P. oye, el otro día pusimos dos frases y el maestro se equivocó, bueno puse todas las palabras seguidas

P. una decía: la dice.

P. y la otra decía.....

Ñs. la dicen

Función: estimular el recuerdo del ejercicio del otro día.

Resultado: los niños recuerdan el ejercicio del otro día.

(E.1.26)

6.2 Submeta: Introducir el ejercicio.

acción: P. tengo otra que dice: "unas comidas me gustan más que otras"

P. a qué es verdad eso?

Ñs. si, si, a mí los macarrones, a mí....
hablan

Función: estimular el interés de los niños.

Resultado: los niños se interesan por el nuevo ejercicio.

6.3 Submeta: Dar indicaciones de cómo realizarlo.

acción: P. escribe en la pizarra "Copiarlo con claros"
P. vosotros vais a copiar la frase pero la quiero con sus claritos
P. para eso vamos a estudiar la frase como hicimos el otro día que le poníamos rayas
P. lo voy a escribir todo seguido (la escribe)
N. y nosotros la separamos
Ns. hablan
Función: explicar cómo realizar el ejercicio.
Resultado: los niños conocen cómo realizar el ejercicio.
(E.1.26)

6.4 Submeta: Hacer el primer ejemplo del 2º ejercicio.

6.4.1 Submeta: Estudiar la frase.

acción: P. brrr, que chorro
P. Santiago ¿la lees?
N. la lee
Ns. se rien
P. Vanesa
N. la lee
P. Verónica
N. la lee
Función: estimular el estudio de la frase.
Resultado: se lee tres veces.
(E.1.27).

6.4.2 Submeta: Dividir la frase diciendo cómo han de hacer el ejercicio.

acción: P. vamos a decir ahora cada palabra en su sitio
Ns. P. unas
P. escribe una raya debajo de unas
P. segunda palabra
Ns. comidas
P. comidas, vosotros dejáis un clarito y yo hago aquí una raya (escribe una raya debajo de comidas)

P. unas comidas
Ns. me
P. me (pone raya debajo de me)

P. otras (pone una raya debajo de otras)

6.5 Submeta: Hacer algunas modificaciones al ejercicio del día anterior.

acción: P. el otro día cuando estaban las frases puestas vino el padre de Antonio y me regañó

N. ¿por qué?

P. no me regañó, pero me dijo que eso que había puesto os confundía

Función: contar anécdota relativa a la construcción del ejercicio.

P. entonces, para que no me regañe, además de estas rayitas vamos a poner unas verticales amarilla

P. las pone, y lee la frase con separaciones

P. que no se os olvide que tan importantes son las letras como los claritos.

Función: hacer referencia a la regla ortográfica.

Función: facilitar una ayuda para la mejor realización del ejercicio

Resultado: los niños conocen la nueva ayuda.

(E.1.14)

(E.1.15)

Interrupción: N. ¿puedo salir a los servicios?

P. hasta que no termine el ejercicio no se sale

Función: controlar el orden de actividades y la atención en el ejercicio que se explica.

(E.6.28)

(E.6.29)

(E.6.30)

(E.6.31)

6.6. Submeta: Hacer el 2º ejemplo del 2º ejercicio.

6.6.1 Submeta: Introducir el 2º ejemplo del

ejercicio.

acción: P. otra frase dice: "Me lavo los dientes cuando me acuerdo"
P. qué levanten la mano todos los que se han lavado los dientes esta mañana
Ns. la levantan muy pocos
P. bajarla, creo que es verdad la frase
Función: estimular el hábito de lavarse los dientes.
P. escribe la frase en la pizarra toda junta.
Función: estimular el interés por la nueva frase.
Resultado: los niños atienden a la nueva frase.

6.6.2 Submeta: Estudiar la frase.

acción: P. Barbi lee la frase
N. la lee
P. ¿cuando te lavas los dientes?
N. cuando me acuerdo
P. ¿qué dice?
Ns. me lavo los dientes cuando me acuerdo
Función: estimular la comprensión de lo leído.
P. es que se os olvida y si no os lo dice vuestra mamá
Ns. se rien
Función: estimular que se acuerden de lavarse los dientes.

Interrupción: N. esa caja verde qué es?
P. explica lo de la caja verde
Función: tranquilizar las dudas.
P. venga que estamos perdiendo tiempo
P. fuerte (señala la frase)
Ns. la leen
Función: estimular el estudio y la comprensión de la frase.
Resultado: se lee la frase varias veces y se comenta su significado.

6.6.3. Submeta: Dividir la frase.

acción: P. Ahora palabra por palabra

Ns. me
P. me (pone una raya debajo de me)
Ns. lavo

Ns. leen la frase
P. pone rayas debajo de cada palabra
Interrupción: N. y lo de arriba (se refiere al título)
P. lo de arriba hay que ponerlo bien
Función: aclarar dudas.
P. Recordar que tan importantes son las letras como los claritos.
Función: recordar la regla ortográfica.
(E.6.32)

Función: estimular la división de la frase.
Resultado: se divide la frase y se subrayan las palabras de la frase.

6.6.4 Submeta: Aplicar las modificaciones al ejercicio.

acción: P. vamos a cortarlo con tiza amarilla para que no me regañe Antonio
P. vamos a empezar otra vez
P. primera palabra
P. me (señala con una raya vertical)
Ns. lavo
P. lavo (señala con una raya vertical)

Ns. P. acaban de hacerlo con toda la frase
Función: estimular una nueva división, para que que quede más claro.
Resultado: se divide nuevamente la frase.
(E.1.33)
(E.1.34)

7. META: TRANSICION (2 minutos, 30 segundos).

acción: N. podemos salir a los servicios
P. yo ya he terminado de explicar
Ns. salen al servicio
P. sale con ellos
Función: salir al servicio.
Resultado: salen al servicio.

8. META: TRANSICION: Repartir el material (5 minutos,
30 segundos).

acción: P. reparte las hojas
P. llama a los niños que les toca repartir
los lápices.
Ns. reparten los lápices pasando por las
mesas
Ns. comienzan a trabajar
Función: repartir el material ordenadamente.
Resultado: se reparte el material, comienzan a
trabajar.

9. META: PRACTICA GUIADA Y TUTORIA (43 minutos).

acción: Ns. los niños trabajan en silencio en los
ejercicios
P. llama a Magdalena (niña de integración)
P. le explica lo que no entiende
P. llama a niños a controlarles la
velocidad lectora
N. leen con él en su mesa
Ns. los demás trabajan en los ejercicios
Ns. se levantan a enseñarle lo que han hecho
P. les va corrigiendo
Función: controlar una práctica independiente y
hacer tutoría con unos cuantos.
Resultado: los niños trabajan en los ejercicios,
se comprueba el nivel de algunos en
velocidad lectora, se corrige a todos
los ejercicios.

10. META: TRANSICION: Salir al recreo.

acción: (suena el timbre)

Ns. se ponen en fila

P. abre la puerta

Ns. salen al recreo.

Resultado: salen al recreo en fila.

A.1.3.- ENTREVISTA DE ESTIMULACION DEL RECUERDO.

(EMILIO 23-9-1987) (Clase No 1).

E. Bueno, te voy a hacer una serie de preguntas sobre lo que has hecho en clase.

P. Vale, soy todo oídos.

E. Bueno, comienzas hoy la clase llamando la atención de los niños y mandándoles que presten atención ¿por qué?

(E.1.1) P. Sí por supuesto, quiero que me atiendan a lo que voy a decir porque considero interesante que me escuchen, por eso les llamo la atención para que atiendan.

E. Bueno, entonces lo primero que haces hoy es recordar los ejercicios que se hicieron el día anterior sobre matemáticas.

(E.1.2) P. Sí, es que algunos niños se quedaron sin terminarlos y había cosas importantes en ellos que había que dejarlas claras, y entonces lo primero es aclarar estos ejercicios, porque además no me gusta dejar las cosas sin acabar.

E. Luego les comentas el problema que existe con los libros que se llevan a sus casas para leerlos allí.

(E.1.3) P. Sí, es que ya me han dicho varias madres que si les pongo deberes, que cuánto tienen que leer, en fin, que estaban preocupadas, y aunque ya se lo he explicado a ellas antes, también quiero que quede claro que leer no tiene que ser una obligación sino una diversión, pero así los motivo a que lean en sus casas, a que cojan el hábito de leer y que les guste leer.

E. Entonces pones la fecha.

(E.1.4) P. Sí, siempre lo hago al comienzo de la clase, así se van aprendiendo los meses, los días, que es interesante que la vayan teniendo en cuenta.

También le pongo la fecha a las hojas que utilizan los niños, voy ordenando el trabajo de los niños y les voy poniendo el número que tienen los niños en la lista. Al final de la semana los niños se llevan su grupo de hojas grapadas a su casa para que vean sus padres el trabajo de cada día.

Cuando devuelven esto de sus casas se guarda en sus carpetas correspondientes. Por eso guardo las hojas y procuro ponerles la fecha para que lleven un orden.

E. Luego comienzas a explicar los ejercicios que van a hacer ese día. ¿Por qué escoges estos ejercicios?

(E.1.5) P. Cada unidad la pensamos los tres maestros del ciclo y pensamos el jugo que le podemos sacar a cada unidad desde el punto de vista del lenguaje.

Entonces programamos ejercicios que en primero, pues algunos no se harán, o se harán más reducidos o sólo oralmente.

Entonces a partir de esos ejercicios nosotros programamos para cada unidad la realización de algunos de ellos, y vamos comprobando cuales se van haciendo y cuales no.

Mira (me enseña la lista de ejercicios) esta es la lista general de todo lo que se nos ocurrió que son distintos tipos de actividades de lenguaje, que se pueden dar en segundo, por ejemplo: separar y contar las sílabas de una palabra, componer frases más

largas.... todas éstas.

Entonces en cada unidad escogemos unas actividades y cuando nos reunimos para la siguiente unidad, tenemos en cuenta las fechas que son Navidad, Semana Santa, y luego miramos las actividades que se han hecho en la unidad anterior.

E. ¿Por qué tenéis en cuenta la Navidad o la Semana Santa?

(E.1.6) P. O el otoño o el invierno, es decir que planteamos unidades con un tema que esté relacionado con el momento y el interés del niño.

E. ¿Qué estabas diciendo?

(E.1.5) P. Bueno, lo que decía es que vamos mirando las actividades que se van haciendo y si hay algún aspecto que no se ha tratado, nos preguntamos el porqué de ser así: es algo que no pega en segundo, se nos ha pasado, es difícil...

Entonces pensamos porqué no se han tratado estos aspectos, si es por olvido, porque no hemos caído, bueno pues hay que corregir, entonces en la siguiente unidad, siguiendo un tema general, tratamos estos aspectos de lenguaje para que quede lo más completo

posible.

E. Bueno. comienzas diciendo que el día anterior hicieron unos ejercicios parecidos.

(E.1.7) P. Sí, estamos repasando y afianzando unos aspectos como son la separación de las sílabas para que cuando escriban sepan donde tienen que poner el guión, y además estamos tratando la separación de las palabras. Son dos separaciones importantes que hay que tener en cuenta en el aprendizaje de la escritura y la lectura, y estamos haciendo ejercicios sobre ello. Como las actividades que habíamos programado para esta unidad ya las hemos realizado, estoy volviendo sobre ellas para que queden más claras, especialmente en los ejercicios que considero más importantes de los que hemos visto en esta unidad.

E. Vas diciendo cómo era el ejercicio que realizaron el otro día, poniendo ejemplos de lo que hicieron el otro día.

(E.1 .8) P. Sí, es bueno que los niños recuerden porque así les es mucho más fácil llegar a entender lo que tienen que hacer hoy que es una pequeña modificación de lo que ya hicieron el otro día.

E. Entonces, dices las indicaciones de cómo realizar el ejercicio y una niña ya dice una palabra que tú tomas para comenzar.

(E.1 .9) P. Bueno, es interesante que los niños participen porque así construyen el ejercicio que ellos mismos tendrán que realizar.

E. Sí, pero primero indicas lo que tienen que hacer.

(E.1 .10) P. Evidentemente, tienen que saber lo que tienen que hacer para que así puedan participar elaborando por ellos mismos el ejercicio. Es una forma de interesarlos.

E. Vas señalando con el dedo el número de sílabas...

(E.1 .11) P. Así les ayudo a diferenciar las sílabas de las palabras, ellos mismos se ayudan con las manos para contar las sílabas.

E. Entonces los niños van diciendo palabras que luego las escribes y contáis el número de sílabas que tiene.

(E.1 .12) P. Sí, vamos desarrollando el ejercicio.

estimulando la participación de los niños. Es muy importante que los niños participen para que luego sea más fácil para ellos trabajar sobre el ejercicio y para que atiendan, no quiero que se aburran.

E. Surge el problema de la palabra zanahoria.

(E.1 .13) P. Claro, aquí salen palabras que todavía no vamos a explicar porque se dividen con los diptongos, pero bueno yo sólo les digo como lo tienen que hacer. En otros cursos posteriores se aclarará el porqué, igual que cuando en una oración vemos él que realiza la acción y la acción que realiza, no hablamos de sujeto, ni de verbo ni de núcleo del sujeto ni del predicado, sólo hablamos de ellos. De igual forma con la separación entre sílabas con palabras del tipo de zanahoria, vamos sentando las bases para un aprendizaje futuro.

E. ¿Por qué recuerdas lo de la tilde, lo de los claritos y lo de las letras....?

(E.1 .14) P. Esto es la base de los ejercicios que estamos realizando ahora, deben de quedarse con éstas ideas que le van a ayudar a leer y a escribir. Las letras deben de quedar bien escritas siguiendo una

línea que yo digo que son carriles para que les resulte más motivador.

Lo otro, lo de los claritos, es algo que tienen que tener en cuenta siempre que separen las palabras y que unan las letras de las palabras.

Yo debo de ser de la antigua escuela, y no me importa, si eso hace que aprendan a escribir correctamente. Así que deben de tener en cuenta estas cosas y no olvidarlas nunca, hasta que se convierta para ellos en algo inconsciente.

E. Por eso lo dices en mitad del ejercicio.

P. ¿El qué?

E. Esto de los claritos y los carriles.

(E.1 .15) P. Sí, porque ellos cuando lo hagan en sus hojas tienen que tener en cuenta que la letra debe de ir bien escrita, y que las palabras deben separarlas. Además, el siguiente ejercicio consiste en eso mismo, en que sepan dividir las frases en sus palabras de forma correcta, para ejercitar esta habilidad de dividir frases y palabras correctamente.

E. Bueno, sigues con el ejercicio y surge la

palabra cuchara y haces hincapié en que pronuncien la palabra cuchara correctamente.

(E.1 .16) P. Lo hago porque siempre que surge algo que pueda interesar hago hincapié en él, interrumpo lo que estamos haciendo, aunque algunas veces hago interrupciones muy largas, pero sí, interrumpo cuando creo que hay algo que deben de tener en cuenta. Y en este caso, la pronunciación correcta de las palabras es otro objetivo que hay que mantener constante y siempre que salga algo aprovechar para ejercitarlo.

En lectura o en lenguaje, o en escritura, hay aspectos fundamentales que hay que tener siempre en cuenta, y cuando salga algo ejercitarlo en su contexto, aunque interrumpamos por un momento lo que se está haciendo.

E. Vuelve a salir cuchillo.

(E.1 .17) P. Y los niños también dicen cucharón y cuchara, sí, y se vuelve a tener en cuenta y a resaltar como es su pronunciación correcta. Creo que también con lentejas pasa igual, lo pronunciamos bien porque sé que la mayoría lo pronuncian mal.

E. Luego surge un problema con la palabra fuente.

(E.1 .18) P. Sí, es lo mismo que con la palabra zanahoria, que solamente quiero que las separen bien y ya vendrá lo del nombre, su porqué, y todo lo demás.

E. Aquí le dices en concreto a Antonio que cuente la palabra fuente ¿por qué?

(E.1 .19) P. Sí, era Antonio que estaba muy distraído. Mira, te voy a decir una cosa. Yo antes era muy presumido y me importaba mucho que me observasen, pero ahora si tengo que dar una voz o regañar a alguien le regaño sin problemas porque creo que es lo mejor.

E. Si claro...

P. Antes me molestaba tener espectadores, pero ahora creo que ésto es lo que hay, y ofrezco con mi mejor voluntad lo que hay.

E. Bueno, lo mismo pasa con sandía que con fuente y zanahoria.

(E.1 .20) P. Sí son problemáticas pro eso de la separación de sílabas.

E. Y finalmente el problema de la palabra espaguetis.

(E.1 .21) P. La ortografía también es un aspecto que es importante y que no quiero que fallen por mi culpa. es decir, les he dicho que cuando tengan algún problema de que no sepan como se escribe una palabra que me pregunten como se escribe antes de escribirla mal. Ya has visto el trasiego que se traen cuando están haciendo los ejercicios y se levantan todo lo que necesitan para preguntarme cómo se escriben las palabras. y yo se las digo, porque es peor que las vean mal escritas. Para comprobar la ortografía ya vendrán otras cosas como los dictados, pero ahora que están aprendiendo no es bueno que tengan que resolver dudas que no están capacitados para resolverlas ellos solos y entonces ahí estoy yo, para decirles como se escriben, para ser él que les escribe lo que ellos quieren decir desde primero de E.G.B.

Con espaguetis, como con cualquier otra palabra, pasa igual. Es conveniente que la vean bien escrita antes de que la escriban mal y en ese momento había que explicar bien que tuvieran cuidado con la "que".

E. Luego das las indicaciones de la cantidad de trabajo que deben de realizar los niños, pones una raya en la pizarra...