



UNIVERSIDAD DE SALAMANCA

Facultad de Psicología
Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación

TESIS DOCTORAL

*LA PLANIFICACION DENTRO DEL AULA:
ASPECTOS COGNITIVOS (FRIOS)
Y MOTIVACIONALES (CALIDOS) IMPLICADOS*

Por: Verónica Azofeifa Espinosa

Directores:

Dr. Emilio Sánchez Miguel
Dra. Raquel De Sixte Herrera

Salamanca, 2015.

AGRADECIMIENTOS

Gracias a la vida, que me ha dado tanto (Violeta Parra)

INDICE GENERAL

AGRADECIMIENTOS.....	iii
INDICE GENERAL.....	iv
<i>INTRODUCCIÓN GENERAL</i>	1
PRIMER CAPITULO	6
¿POR QUÉ ES IMPORTANTE PLANIFICAR EN CONTEXTOS DE LECTURA?	6
INTRODUCCIÓN.....	6
1. ¿EXISTE UNA SOLA FORMA DE PLANIFICAR UNA LECTURA?	7
1.1. Establecer propósitos de lectura: una guía de lectura básica.	8
1.2. ¿Qué debo leer?: Objetivos específicos frente al texto.....	15
1.3. Leer en perspectiva: el uso de conocimientos previos con respecto a un objetivo.....	27
1.4. Anticipar inconsistencias en el pensamiento del lector: ¿Estás seguro de lo que piensas?	45
1.5. Activar conocimientos previos en una instrucción previa a la lectura: una ventaja más para el lector.....	61
1.6. El rol de la motivación en la instrucción: favoreciendo el compromiso.....	63
CONCLUSIÓN	90
SEGUNDO CAPITULO	92
¿QUE SUCEDE REALMENTE EN EL CONTEXTO DEL AULA?	92
INTRODUCCIÓN.....	92
2. ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA.....	93
2.1. ¿Cómo ayudan los profesores en clase?.....	93
2.2. ¿Cómo ayudan a planificar los profesores en clase?.....	124
CONCLUSIÓN	144
TERCER CAPITULO	146
ELEMENTOS FRIOS Y CALIDOS EN UNA PLANIFICACION:	146
ANTESALA IDONEA DE LECTURA	146
INTRODUCCIÓN.....	146
3. La planificación: un episodio compuesto de dos caras.....	147
3.1. La cara fría de la planificación.....	149
3.1.1. ¿Por qué vamos a leer el texto?: el planteamiento de un problema o detección de inconsistencias.....	149
3.1.2. ¿Qué vamos a leer y qué vamos a conseguir con el texto?: anticipación de los temas y la especificación de un logro.....	151
3.1.3 ¿Cómo vamos a leer?: modo de actuar o procedimiento.	154
3.2. La cara cálida de la planificación:	155
3.2.1. Momento pre-decisional x 3 variables motivacionales:.....	157

CONCLUSIÓN:	167
CUARTO CAPITULO	168
ESTUDIO EMPIRICO	168
INTRODUCCIÓN:.....	168
4.1. Primer apartado: objetivos, características de los participantes y procedimiento de análisis.	169
4.1.1. Objetivos de estudio:	169
4.1.2. Características de los participantes:	170
4.1.3. Procedimiento de análisis:.....	170
4.1.3.1. PRIMER MÓDULO: OBSERVACIÓN, REGISTRO Y ANÁLISIS DEL DISCURSO DOCENTE.	171
4.1.3.2. SEGUNDO MODULO: VARIABILIDAD INSTRUCCIONAL.....	211
4.2. Fiabilidad y validez de los datos encontrados:	212
4.3. Resultados:	215
4.3.1. ¿Qué tipo de ayudas (frías y cálidas) utilizan los profesores para planificar la lectura en el aula?.....	216
4.3.1.1. Actividades Típicas de Aula (ATA):	216
4.3.2 ¿De qué manera los profesores integran las ayudas frías y cálidas en un solo espacio de planificación?.....	299
4.3.2.1. Comportamiento general del discurso docente según ambas dimensiones: fría y cálida.	300
4.4.4. ¿Qué tipo de variabilidad instruccional presentan los docentes a lo largo de cuatro clases consecutivas de una unidad didáctica a la hora de planificar la lectura?.....	322
4.4.4.1. Variabilidad instruccional: una escena general	323
4.4.4.2. Variabilidad instruccional según las variables inter e intra:.....	328
QUINTO CAPITULO	336
DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	336
INTRODUCCIÓN	336
5. Discusión:	337
¿Por qué puede resultar complejo planificar dentro del aula?	341
5.2. Conclusiones:.....	343
5.3. Implicaciones educativas y preguntas futuras de investigación:	344
5.4. Limitaciones:	345
INDICE DE FIGURAS	348
INDICE DE GRÁFICOS.....	349
INDICE DE TABLAS	350
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.....	352

INTRODUCCIÓN GENERAL

A lo largo de las últimas décadas, la investigación educativa ha puesto de manifiesto la relevancia de la planificación de la lectura. Prueba de ello, es la gran variedad de estudios interesados en construir espacios discursivos ideales para planificar (Alvermann y Hague, 1989; Bråten y Samuelstuen, 2004; Kaakinen y Hyona, 2005, 2007, 2008; Kendeou y van den Broek, 2007; Linderholm y van den Broek, 2002; Ramsay y Sperling, 2010; Schaffner y Schiefele, 2007; Simons *et al.*, 2001; Vansteenkiste *et al.*, 2004; Vansteenkiste *et al.*, 2005; van den Broek y Kendeou, 2008). Todos ellos, sin excepción, han mostrado su beneficio sobre los procesos fríos (cognitivos y metacognitivos) y cálidos (emocionales y motivacionales) del lector. Debido a estos trabajos, la relevancia de la planificación parece ser un hecho irrevocable.

Ahora bien, a pesar de estar al tanto de este panorama, no conocemos realmente lo que supone llevar al contexto de aula este tipo de discurso. De esta forma nos preguntamos: ¿Sabemos qué hacen los profesores en sus aulas cuando planifican? ¿Motivan a sus estudiantes en este momento? ¿Dé qué manera? Parece ser que este es un problema aún sin resolver. Los pocos estudios encontrados en esta línea revelan que el análisis de la práctica educativa en entornos naturales es un tema poco explorado en comparación con la construcción de ambientes prototípicos para aprender. Por eso, parece que el quehacer docente con respecto a la planificación dentro del aula yace en el anonimato, y quizá aún más, las ayudas frías y cálidas vinculadas al proceso de la regulación del aprendizaje durante ese momento.

En definitiva, la importancia de la planificación y lo poco que conocemos acerca de cómo se planifica en clase, justifica la necesidad de realizar trabajos destinados a mostrar lo que verdaderamente sucede en la realidad cotidiana dentro del aula. Esta necesidad nos lleva a plantear nuestro objetivo principal: Conocer en qué medida los profesores utilizan ayudas frías (para establecer una meta) y ayudas cálidas (para favorecer un compromiso con

ella) a la hora de planificar las sesiones de lectura en clase conjuntamente con sus estudiantes.

Dado que sabemos que planificar es importante, ahora es fundamental responder a una pregunta esencial para nuestro trabajo ¿A qué nos referimos cuando hablamos de planificación? La planificación se desarrolla en el primer momento o fase del aprendizaje auto regulado. Una amplia variedad de estudios coinciden teóricamente en este asunto (Boekaerts, 1995, 1999; Boekaerts, Pintrich y Zeidner, 2000; García y Pintrich, 1994; Markus y Wurf 1987; Pintrich y De Groot, 1990; Pintrich, 1999; Schunk y Ertmer, 2000; Schunk y Zimmerman, 1994; Wigfield y Eccles, 2002; Winne y Perry, 2000; Zimmerman y Schunk, 2001; Zimmerman, 1994, 1998, 2000). Esto es algo conocido.

Un segundo asunto que también es conocido, es que la planificación consta de dos caras, avaladas en sus características, por un gran consenso teórico. Estas dos caras suponen activar procesos fríos y cálidos. La primera cara denominada “fría”, se relaciona con los procesos cognitivos vinculados a la tarea (véase Alvermann y Hague, 1989; Bråten y Samuelstuen, 2004; Kaakinen, *et al.*, 2001, 2002, 2003; Kaakinen y Hyona, 2005, 2007, 2008; Kendeou y van den Broek, 2007; Narváez *et al.*, 1999; Sánchez *et al.*, 2010; van den Broek *et al.*, 2001; van den Broek y Kendeou, 2008). La segunda cara, designada “cálida”, corresponde con los procesos motivacionales y emocionales que se pueden promover en la persona que se enfrenta a dicha tarea (véase De Sixte, 2005, De Sixte y Sánchez, 2012; García y Pintrich, 1994; Harackiewicz y Linnenbrink, 2005; Pintrich, 1989; Pintrich y De Groot, 1990; Pintrich y García, 1991; Pintrich, Marx y Boyle, 1993; Sinatra, 2005).

Según lo anterior, ahora conocemos porqué centramos nuestro interés en el episodio de la planificación. ¿Y porqué nos interesa estudiarla estrictamente en la tarea de lectura? Varias razones justifican nuestra elección. Permítanos por ahora, resumirlas en una sola: el texto ha sido y sigue siendo el medio principal de aprendizaje en contextos escolares. En este sentido, la capacidad de adquirir la información de un texto determina el grado en que un

individuo puede participar de un aprendizaje permanente de manera independiente (véase Diakidoy, 1999).

En esta línea, algunos autores afirman que el aprendizaje del texto, se rige idealmente, por una serie de objetivos que guían a la persona hacia la meta. En este sentido, McCrudden y Schraw (2007) plantean que esta meta es comprender el texto. También afirman que, cuando los lectores se enfrentan a una lectura sin meta, mucha veces se las marcan ellos mismos para satisfacer sus intereses personales. En consecuencia éstos leen el mismo texto en clase, pero construir distintas metas de lectura, y por ende, perjudicar su comprensión. Ante este fenómeno nos preguntamos: ¿qué sucedería si los estudiantes reciben instrucciones con objetivos específicos para leer? ¿Es posible motivarles para comprometerse con tales objetivos? Es verdad que no somos los únicos interesados en conocer este tipo de fenómeno, no obstante, hemos comprobado que a lo largo de las últimas décadas se ha estudiado poco sobre cómo se planifica en contextos naturales, tal y como hemos referido. En este sentido, es probable que el lector esté de acuerdo con nosotros si decimos que conocer más a fondo lo que sucede dentro del aula, nos permite conocer un poco más sobre las posibles necesidades que allí haya que atender; lo que ofrece a su vez, una auténtica posibilidad de tender una mano, por ejemplo, desde esta investigación. ¿Por qué? Porque solamente conociendo dónde estamos es como podemos saber realmente hacia dónde podemos ir. Desde este enfoque, esta tesis es una invitación a mirarnos al espejo y a darnos cuenta, por medio de otros, lo que supone poner en marcha algunos procesos personales cognitivos y motivacionales, cuando tenemos que ayudar a alguien a planificar la lectura dentro del aula.

Ahora bien, además de las preguntas que nos planteamos inicialmente, durante el desarrollo del trabajo nos formulamos una nueva interrogante. Puesto que nuestro análisis estudia las clases consecutivas de cada profesor, nos preguntamos si su discurso, variaría de una clase a otra; o por el contrario, se comportaría de manera estable a lo largo de las sesiones. Puesto que hay pocos

datos encontrados en esta línea, nuestro estudio arroja un poco de luz al respecto.

Recapitulando, hasta ahora podemos decir que la relevancia de este trabajo radica no solamente en conocer lo que sucede dentro de las aulas o de saber en qué punto se encuentran los docentes con respecto a cómo planifican su lectura en clase, sino también, en recorrer la trayectoria del discurso docente, explicando las razones de la variabilidad (o no) del tipo de antesala que el profesor ofrece a sus estudiantes a la hora de leer.

Conforme a lo dicho, hemos estructurado nuestro trabajo en dos partes: Primera parte: Parte Teórica y Segunda Parte: Parte Empírica. A continuación detallamos en los capítulos correspondientes a cada parte.

Primera parte:

Parte Teórica.

-Primer Capítulo: Comenzamos el trabajo, justificando la importancia de la planificación de la lectura. El lector se encontrará con seis sub apartados que establecen una trayectoria entre las distintas planificaciones, según la complejidad de las ayudas ofrecidas en la instrucción.

-Segundo Capítulo: En este capítulo analizamos los estudios que describen qué hacen los profesores para ayudar y planificar en clase.

-Tercer Capítulo: Aquí presentamos y describimos el modelo de observación de planificación que hemos utilizamos, el cual admite el registro de las ayudas frías y cálidas durante el momento de la planificación.

Segunda parte:

Parte Empírica.

-Cuarto Capítulo: Los objetivos y nuestras preguntas de estudio abren este capítulo. Seguidamente, describimos el procedimiento de análisis utilizado. Posteriormente, analizamos los hallazgos principales obtenidos, a partir de las tres preguntas de investigación que intentamos responder: 1- ¿Qué tipo de ayudas (frías y cálidas) utilizan los profesores para planificar la lectura en el

aula? 2- ¿En qué medida los profesores suelen integrar ambos tipos de ayuda en sus espacios de planificación? y 3- ¿Qué tipo de variabilidad instruccional presentan los docentes a lo largo de cuatro sesiones de clase de una unidad didáctica? Finalizamos el capítulo con una pequeña sección dedicada a la fiabilidad y validez de los datos, procurando que nuestro análisis sea lo más fielmente posible a lo que sucede en el aula con respecto a la planificación de la lectura.

Posteriormente, nos centramos en la discusión de los resultados obtenidos y en las conclusiones a las que hemos llegado. Seguidamente, describimos las implicaciones educativas de las cuales se desprenden futuras preguntas de investigación que el trabajo nos haya suscitado a lo largo de su elaboración. Por último, finalizamos con una pequeña sección dedicada a las limitaciones del estudio.

PRIMER CAPITULO ¿POR QUÉ ES IMPORTANTE PLANIFICAR EN CONTEXTOS DE LECTURA?

INTRODUCCIÓN

En el primer capítulo de nuestro trabajo buscamos justificar la importancia de la planificación de la lectura. Con este objetivo en mente presentamos una serie de trabajos experimentales que demuestran la relevancia que tiene para el lector, recibir instrucciones antes de leer. Todos ellos centran su atención en manipular distintas maneras de planificar, ofreciendo una diversidad de beneficios cognitivos y metacognitivos para quién se enfrenta al texto, dependiendo de cada una ellas.

La revisión pormenorizada de cada uno de estos experimentos nos permitió distinguir diversos elementos discursivos en los espacios de planificación analizados. Por la diferencia entre unos y otros, estos elementos, podrían promover distintos procesos cognitivos y metacognitivos en la mente del lector, impulsando a su vez los estados motivacionales y emocionales correspondientes. Por esta razón, sabemos que no existe una sola forma de planificar una lectura. La diferencia entre las instrucciones de cada experimento, nos motivó a establecer distintos niveles de complejidad en la planificación, ajustado al tipo de proceso que se activa en la mente del lector. De acuerdo con esta trayectoria, segmentamos este capítulo en seis apartados. Cada uno de ellos corresponde con uno de los niveles de planificación identificados, ordenados de menor a mayor complejidad: 1- Propósitos de lectura, 2- Objetivos específicos para leer, 3- Leer en perspectiva, 4- Anticipar inconsistencias en el pensamiento del lector, 5- Anticipar una inconsistencia es mejor a no anticiparla y 6- El rol de la motivación en la instrucción.

Iniciamos nuestro capítulo con dos preguntas que podrían comenzar a tener sentido en nuestras mentes y a las que intentaremos responder en este capítulo: ¿Por qué es importante planificar una lectura? y ¿Existe una sola forma de planificar la lectura?

1. ¿EXISTE UNA SOLA FORMA DE PLANIFICAR UNA LECTURA?

A comienzos de la década de los 70`s, numerosas investigaciones (Duell, 1974; Duchastel y Brown, 1974; Frase y Kreitzerg, 1975; Kaplan, 1974; Kaplan y Rothkopf, 1974; Rothkopf y Billington, 1975; Rothkopf y Kaplan, 1972) mostraron especial atención en diseñar diversos experimentos, con el fin de averiguar cuáles eran los posibles beneficios que tenían los objetivos y preguntas en una planificación, sobre el aprendizaje del lector.

Más adelante, en la década de los 80`s, con el trabajo de Anderson (1982) como pionero, pudimos observar que el interés de la investigación comenzó a centrarse en poner a prueba nuevas condiciones experimentales, para esta vez, la medición de los conocimientos previos del lector antes de enfrentarse al texto, en ese mismo conjunto de instrucciones. Es a partir de entonces y hasta la actualidad, el abanico de estudios que manipulan las variables discursivas contenidas en la instrucción que antecede la lectura, es cada día más diverso. Por ello vemos que las investigaciones que han puesto de manifiesto los beneficios con respecto al procesamiento en la mente del lector, han ido creciendo en interés. De esta forma, éstas se han visto enriquecidas por la experimentación de nuevos elementos discursivos en la instrucción. Esto es lo que ha dado pie a la posibilidad de establecer una organización jerárquica de los elementos discursivos manipulados. Claro está, dependiendo del tipo de resultados obtenidos para cada caso. En esta línea, decidimos agrupar los distintos tipos de planificación encontrados en la bibliografía consultada en seis categorías distintas, según el nivel de complejidad de sus resultados. Es decir, con respecto a los procesos motivacionales, cognitivos y metacognitivos puestos en marcha por el lector, a la hora de recibir cierto tipo de instrucciones previamente a la lectura.

A continuación comenzamos con el más sencillo de ellos: establecer objetivos generales de lectura, finalizando con el más complejo: justificar la importancia de la lectura.

1.1. Establecer propósitos de lectura: una guía de lectura básica.

Diversos estudios en comprensión de textos han revelado que un aspecto importante a la hora de leer, es contar al menos, con un propósito general que oriente al lector hacia la meta (véase McCrudden y Shraw, 2007). A lo largo de este apartado podremos ver que la relevancia de hacer explícito un propósito de lectura en la instrucción, reside en promover la adaptación del procesamiento cognitivo del lector hacia dicho propósito. Vamos a ver que dependiendo del propósito hecho explícito en la instrucción, es posible suscitar determinadas inferencias (Narváez, van den Broek y Ruiz, 1999; Linderholm y van den Broek, 2002; van den Broek, Lorch, Linderholm y Gustafson, 2001), repercutir positivamente en la memoria (Linderholm y van den Broek, 2002; van den Broek, *et al.*, 2001) e interactuar de manera significativa con las diferencias individuales de quien ejerce la lectura, tales como la capacidad de memoria de trabajo (Linderholm y van den Broek, 2002) y los conocimientos que se tenga sobre lo que lea (Bråten y Samuelstuen, 2004).

En la Figura 1 que aparece a continuación, se recogen las variables principales de cada uno de estos estudios (variable independiente, dependiente y mediadora), así como los resultados obtenidos en cada uno de ellos. Esta figura guiará nuestros pasos a lo largo de este primer apartado, con el fin de conocer qué es lo que la investigación nos aporta en este sentido. Seguidamente de la figura, describiremos cada uno de los estudios con el propósito de que el lector pueda profundizar en los aspectos que considere más relevantes, o bien, sobre aquellos que no aparezcan en la tabla (por ejemplo, el tipo de población estudiada o el tipo de texto empleado). En este sentido concretamente, la descripción posterior nos narra que en todos los casos, salvo en el de Bråten y Samuelstuen, (2004) los cuales se centraron en estudiantes de secundaria, la muestra estuvo compuesta por alumnos universitarios. Asimismo, con relación al tipo de texto empleado, a excepción de Narváez *et al.* (1999), quienes trabajaron con textos expositivos y narrativos, el resto de estudios utilizaron solamente textos expositivos para sus experimentos.

“Resumen de estudios centrados en el propósito de lectura”

ESTUDIO	V. I.	V. D.	V. M.	RESULTADOS
Narváez, van den Broek y Ruiz, 1999	Estudiar o divertirse	Generación de inferencias Memoria Estrategias	_____	Lectores generan distintas inferencias de acuerdo al propósito y tipo de texto
van den Broek, Lorch, Linderholm y Gustafson, 2001	Estudiar o divertirse	Generación de inferencias Memoria	_____	Lectores generan distintas inferencias de acuerdo al propósito. Quienes leyeron para estudiar recordaron mejor
Linderholm y van den Broek, 2002	Estudiar o divertirse	Procesamiento cognitivo Memoria	Capacidad de Memoria de trabajo (CMT)	Lectores adecuan procesamiento de acuerdo al propósito. Lectores con alta CMT recordaron más, especialmente al estudiar
Bråten y Samuelstuen, 2004	Estudiar, resumir o discutir	Estrategias metacognitivas de procesamiento	Conocimiento previo (CP)	Interacción entre propósito y CP influye sobre estrategias de procesamiento

V.I.: variable independiente V.D.: variable dependiente V.M.: variable mediadora.

Figura 1: Estudios centrados en el propósito de la lectura.

En esta figura se recogen cuatro estudios que centran su atención en el propósito general de la lectura. Para el caso de Narváez *et al.* (1999), su principal interés fue medir el efecto del propósito de la lectura sobre la comprensión y generación de inferencias del lector. Con este objetivo, 20 sujetos fueron distribuidos al azar en dos grupos de lectura: uno con el propósito de estudiar y el otro, con el propósito de divertirse. Los participantes, todos universitarios, leyeron cuatro textos: dos narrativos y dos expositivos. Todos leyeron en voz alta uno expositivo y otro narrativo. Los otros dos fueron léidos en silencio. Hubo dos sesiones de evaluación. En la primera sesión se les adiestró en la lectura en voz alta y posteriormente, respondieron a un cuestionario sobre estrategias de lectura de acuerdo al propósito asignado. Después del cuestionario, se les pidió que leyeran los textos.

A ambos grupos se les instruyó de la siguiente manera:

“Estamos interesados en cómo leen las personas y en cómo podemos diseñar estrategias para mejorar las instrucciones de lectura. Como primer paso queremos investigar qué es lo que hacen los buenos lectores a la hora de leer. El día de hoy vais a leer varios textos y os vamos a preguntar cómo los habéis leído. Estas preguntas no tratan específicamente de los textos, si no más bien sobre vuestra experiencia de lectura en general. Esto no es una prueba. Solamente estamos interesados en lo que vosotros hacéis de forma espontánea al leer” (Narváez et al., 1999, pág. 490).

Además, para el grupo con propósito de estudiar se les dijo lo siguiente:

“Imagina que estás estudiando un texto. Por ejemplo, imagina que quieres aprender una información del texto o que te estás preparando para un examen. Trata de imaginarte donde usualmente estudias, quizá sentado en la biblioteca o en tu habitación” (Narváez et al., 1999, pág. 490).

En cambio, para aquellos que leyeron para entretenerse se les dijo:

“Imagina que estás en casa leyendo por placer. Por ejemplo: estás cómodo, has encendido la música y ahora vas a leer un libro. O bien, puedes imaginar que estás a orillas de un lago en un día soleado y has decidido leer una revista. Trata de imaginarte en una situación placentera y relajada. Estás leyendo por diversión o por placer. Incluso, puedes sentarte como te sentarías en ese tipo de situación” (Narváez et al., 1999, pág. 490).

Después de esta primera fase, hubo una segunda sesión de evaluación. Esta se desarrolló una semana después y, como dijimos, tuvo como objetivo leer

en silencio los otros dos textos. Para esta oportunidad, previamente a la lectura se les pidió que recordaran el propósito con el cual habían leído la semana anterior y además, que tomaran su tiempo de lectura con el reloj que había en la habitación. Para finalizar la evaluación, respondieron a una prueba de comprensión.

Los resultados principales del trabajo ponen de manifiesto que tanto el propósito de la lectura, como el tipo de texto, afectan de manera significativa el rendimiento y el procesamiento del lector. Las medidas online en voz alta revelan concretamente, que los lectores presentaron distintos patrones de inferencias de acuerdo al propósito con el que habían leído. Por ejemplo, para el propósito de estudiar los participantes utilizaron más repeticiones y comentarios de evaluación, en comparación con aquellos que leían para divertirse. Los datos muestran además, que los lectores que tenían el propósito de estudiar reconocieron su incapacidad para comprender algunos segmentos del texto en comparación con aquellos lectores que leían para disfrutar. No hubo diferencias significativas con respecto a las respuestas de estrategias o memoria. Sin embargo, aquellos que leyeron el texto expositivo con el propósito de estudiar, dedicaron más tiempo a la lectura de los textos que los demás. Asimismo, se encontraron diferencias según el tipo de texto que se leyó. Para el caso de los textos narrativos por ejemplo, los participantes elaboraron más explicaciones y predicciones. En el caso de los expositivos se llevaron a cabo más asociaciones, repeticiones y evaluaciones.

Las medidas offline revelaron por su parte, que no hubo diferencias significativas entre los textos con respecto a las estrategias de lectura o memoria. No obstante, tal y como mencionas, sí hubo diferencias significativas con respecto a los tiempos de lectura, dado que los lectores dedicaron más tiempo a los textos expositivos que a los narrativos. En síntesis, el principal resultado, tal y como se recoge en la figura 1, es que el propósito de lectura depende parcialmente del tipo de texto, siendo la interacción más sobresaliente aquella entre un texto expositivo y el propósito de estudiar.

Un estudio de características similares fue llevado a cabo dos años más tarde (véase figura 1). Para esta ocasión, van den Broek *et al.*, (2001) también evaluaron el impacto del propósito de lectura sobre la memoria y la generación de inferencias a partir de un texto expositivo, aunque en este caso la única medida online utilizada fue la lectura en voz alta y la medida offline: el recuerdo libre. Con este fin, 71 estudiantes universitarios se dividieron bajo las mismas condiciones que para el estudio anterior: leer para estudiar y entretenerse. Para la primera condición se les pidió “*que imaginaran que estaban preparando un ensayo para un examen*” (pág. 1083). Para la segunda, “*que imaginaran que estaban hojeando una revista y que de un momento a otro se encontraron con un artículo de su interés*” (pág. 1083). Posteriormente a una tarea distractora de matemáticas, se les pidió que escribieran todo lo que recordaban de la manera más fiel posible, con el objetivo de medir el recuerdo.

Tal y como muestran Narváez *et al.*, (1999), este segundo trabajo permite ver entre sus resultados principales, que el propósito de lectura influye no solamente sobre la actividad inferencial del lector, sino además, sobre su recuerdo (Figura 1). De forma más concreta, las medidas online dejaron ver que cuando los participantes leyeron para estudiar, generaron más inferencias predictivas y explicativas que aquellos lectores que leyeron para entretenerse, quienes se dedicaron a producir más asociaciones y evaluaciones. Las medidas offline reflejaron por su parte, mejores resultados de memoria para los lectores que leyeron para estudiar. La descripción de los patrones cognitivos generados, sugiere que aquellos que leyeron para estudiar hicieron un esfuerzo cognitivo mayor que los que leyeron para divertirse. En este sentido, los autores proponen que la lectura motivada por el estudio lleva a la construcción de una representación mental que hace mayor hincapié en las conexiones con el texto, en comparación con el tipo de lectura motivada para divertirse. Así, los datos de este trabajo confirman que la generación de inferencias durante la lectura resulta en un proceso estratégico cuando está influenciado por un propósito específico y además, se encuentra asociado con un mejor recuerdo del texto (Narváez *et al.*, 1999).

Además de estos dos estudios, a la luz de la Figura 1 se puede observar otro trabajo posterior con idénticas instrucciones de lectura. Para este caso, sin embargo, Linderholm y van den Broek, (2002) evaluaron la interacción entre un propósito de lectura y la capacidad de memoria de trabajo (CMT) sobre el procesamiento de un texto expositivo. Con este fin, 75 participantes universitarios fueron separados al azar bajo las dos condiciones de lectura que ya conocemos (estudiar y entretenerse). A cada grupo se le asignó un texto distinto. De esta forma, los participantes completaron cuatro tareas en la siguiente secuencia: lectura en voz alta, tarea distractora de matemáticas, prueba de recuerdo libre y la valoración de la capacidad de memoria de trabajo (CMT), la cual fue utilizada como variable mediadora para agrupar a los participantes en CMT alta y baja.

Los resultados del estudio confirman los hallazgos de Narváez *et al.*, (1999) y van den Broek *et al.*, (2001), dado que todos los participantes adecuaron sus estrategias cognitivas para procesar el texto de acuerdo al propósito que tuvieron para leer. Las medidas online muestran concretamente que para el propósito de entretenerse, ambos tipos de lectores (baja y alta CMT) hicieron más evaluaciones y asociaciones. Para el propósito de estudio sin embargo, éstos produjeron más parafraseos, repeticiones y comentarios metacognitivos. No obstante, los lectores con baja CMT, hicieron más comentarios metacognitivos en la condición de entretenerse. La interpretación de los autores formula que la generación de inferencias depende de forma más directa del propósito de lectura, que del tipo de CMT. Por su parte, las medidas offline dejaron ver que los sujetos con alta CMT recordaron mejor la información que los de baja CMT, bajo la condición de estudio. Lo mismo sucedió a la inversa, es decir, que los sujetos con un nivel bajo de CMT recordaron menos información que los demás. En este sentido, los autores señalan que este tipo de propósito (entretenerse) condicionó negativamente a este tipo de lectores, los cuales además, fueron más propensos a involucrarse en procesos cognitivos y estrategias menos exigentes que los lectores de alta CMT.

En virtud de lo expuesto, estos resultados confirman los hallazgos anteriores, sugiriendo que los lectores no solamente ajustan sus estrategias de procesamiento al propósito de lectura (Narváez *et al.*, 1999; van den Broek *et al.*, 2001), sino que además, éstas podrían estar vinculadas a la CMT. De esta manera es posible observar que las variables de capacidad de memoria de trabajo y el propósito de la lectura también se encuentran vinculadas.

El último de los estudios incluidos en esta revisión corresponde al trabajo de Bråten y Samuelstuen (2004) quienes también investigaron si el propósito de la lectura tendría influencia sobre las estrategias de procesamiento del texto (Figura 1). En este caso, querían averiguar en qué medida éste podía interactuar con los conocimientos previos (CP) del lector. Con respecto a las condiciones de estudio, dos diferencias fueron encontradas entre este estudio y los trabajos que hemos citado anteriormente (Linderholm y van den Broek, 2002; Narváez *et al.*, 1999; van den Broek *et al.*, 2001). Una de ellas, es que los participantes de este estudio fueron evaluados en sus conocimientos previos con respecto al texto. La segunda, es que los propósitos de lectura manipulados hacen alusión a tareas que se llevan a cabo cotidianamente dentro de las aulas escolares. No se incluye por tanto el propósito de divertirse, tal y como aparece en los estudios anteriores.

Para este caso se contó con la participación de 269 estudiantes de secundaria, los cuales fueron distribuidos al azar bajo tres propósitos distintos: prepararse para un examen (“*Usted va a estudiar este texto para que después pueda hacer una prueba sobre su contenido*”, pág. 328), resumir el texto (“*Usted va a estudiar este texto para que después escriba un resumen coherente de las ideas principales del texto con sus propias palabras*”, pág. 328) o discutirlo en grupos pequeños (“*Usted va a estudiar este texto para que pueda entender bien el tema y después poder hablarlo con un pequeño grupo de estudiantes*”, pág. 328). Además, con el objetivo de que monitorizaran sus estrategias de lectura, a todos se les dio la siguiente instrucción: “*Al estudiar el texto, quiero que te des cuenta de cómo procedes. Posteriormente a la lectura, responderás algunas preguntas acerca de lo que hiciste mientras estudiabas el texto*” (pág. 328). Así, los participantes leyeron silenciosamente un texto

expositivo e inmediatamente después, puntuaron por medio de la escala de Likert (1-10) un cuestionario de autoinforme para medir estrategias cognitivas y metacognitivas (memorización, organización, elaboración y monitoreo).

Los hallazgos principales del experimento confirman los encontrados en los tres estudios anteriores (Linderholm y van den Broek, 2002; Narváez *et al.*, 1999; van den Broek *et al.*, 2001), revelando que los lectores adaptan su procesamiento cognitivo estratégicamente dependiendo del propósito que tengan en la mente a la hora de leer. Bråten y Samuelstuen (2004) muestran además, que el procesamiento depende también de los conocimientos previos (CP) que el lector tenga con respecto a la lectura. Esto permite ver que el procesamiento del texto puede estar afectado por la interacción entre este conocimiento y el propósito que se tenga para leer. Los resultados revelan de forma más concreta, que los individuos con alto nivel de CP que leyeron con el propósito de discutir en grupo, utilizaron más estrategias de memorización y elaboración en comparación con los demás.

Ahora bien, de los estudios que hemos conocido hasta ahora, solamente el de Linderholm y van den Broek (2002) había demostrado que un propósito de lectura en interacción con las diferencias individuales del lector (CMT) puede influir en cómo éstos adaptan su procesamiento cognitivo. No obstante, este último trabajo (Bråten y Samuelstuen, 2004) ofrece nueva evidencia sobre cómo los conocimientos previos del lector, visto como otra diferencia individual, es un factor que también puede moderar los efectos sobre mente del lector y su lectura.

Recapitulando, lo que podemos decir hasta ahora es que todos los estudios descritos en este apartado, demuestran que un propósito general ofrecido previamente a la lectura, influye sobre el procesamiento cognitivo del lector, en concreto, sobre la generación de inferencias (Linderholm y van den Broek, 2002; Narváez *et al.*, 1999; van den Broek *et al.*, 2001), beneficiando a los lectores con alta capacidad de memoria de trabajo (Linderholm y van den Broek, 2002) y con alto nivel de conocimientos previos sobre el tema (Bråten y Samuelstuen, 2004)

1.2. ¿Qué debo leer?: Objetivos específicos frente al texto.

En el apartado anterior hemos conocido algunos experimentos que muestran los beneficios que tiene para el lector, contar con un propósito general para leer. Tal y como anticipamos en la introducción del capítulo, en este segundo apartado recogemos los estudios interesados en explorar los efectos de la formulación de preguntas u objetivos específicos presentados previamente a la lectura. En esta línea, conoceremos que la relevancia de hacer explícito un objetivo específico antes de leer, reside en su utilidad para guiar al lector hacia los segmentos importantes del texto (Reynolds, Trathen, Sawyer y Shepard, 1993; Rothkopf y Billington, 1979), facilitando su recuerdo (Reynolds *et al.*, 1993; Rothkopf y Billington, 1979). Iremos viendo que para este tipo de estudios también se consideran las diferencias individuales de quien se enfrenta al texto, encontrándose una interacción significativa entre los objetivos específicos de lectura y la habilidad lectora (Reynolds *et al.*, 1993), así como una clara correspondencia entre tales objetivos y las creencias epistemológicas (-teorías implícitas o sofisticadas-) del lector (Bråten y Strømsø, 2010).

Así como hicimos en el apartado anterior, a continuación se verá una nueva figura (Figura 2) que resume los cuatro estudios que aquí incluimos. En ella se recogen las mismas variables contenidas en la Figura 1: autores del estudio, variable independiente (tipo de instrucción), variable dependiente, variable mediadora y resultados obtenidos. En este caso también hemos obviado en la figura el tipo de población y el tipo de texto. No obstante, ambos datos se encuentran en la descripción detallada que hacemos de cada uno de los estudios, seguidamente de la presentación de la figura.

“Resumen de estudios centrados en objetivos específicos y preguntas previas”

ESTUDIO	V.I.	V.D.	V.M.	RESULTADOS
Rothkopf y Billington, 1979 Exp. 1, 2 y 3	Memorizar preguntas	Tiempos de lectura Memoria	—————	Individuos que memorizaron objetivos, leyeron información relevante por más tiempo, y recordaron mejor
Reynolds Trathen, Sawyer y Shepard, 1993	Color Comida/ Bebida Control	Duración e intensidad de respuesta Memoria	Habilidad lectora	Individuos ante objetivos leyeron información relevante por más tiempo y la recordaron mejor, especialmente los de mayor habilidad
Bråten y Strømsø, 2010	Argumentar Resumir Comprender	Comprensión	Creencias epistemológicas	Individuos con creencias sofisticadas mostraron mayor comprensión bajo argumentar y resumir
McCrudden, Schraw y Kambe, 2005	Viaje especial Fisiología Grupo control	Tiempos de lectura Memoria Interés	—————	Individuos leyeron por – tiempo información en perspectiva y la recordaron mejor, especialmente ante preguntas previas

V.I: variable independiente V.D.: variable dependiente V.M.: variable mediadora.

Figura 2: Estudios centrados en objetivos y preguntas previamente a la lectura.

Procediendo a la descripción de los estudios recogidos en la Figura 2, podemos ver que en una serie de tres experimentos, Rothkopf y Billington (1979) pidieron a estudiantes de secundaria que memorizaran algunas preguntas antes de leer un texto desde un ordenador. Para los tres experimentos se midió el tiempo de lectura y en el tercero además, se midieron los movimientos oculares. Las preguntas consistían en objetivos específicos (principales y secundarios) y fueron repartidos en una lista mecanografiada a cada uno de los participantes (e.g. *¿Cuál es el nombre de la escala utilizada por los oceanógrafos al grabar el color del agua?*, pág 312). Los investigadores se aseguraron que las preguntas habían sido memorizadas por medio de otra serie de preguntas, y posteriormente, pidieron a los participantes que leyeran el texto. A todos se les dijo que seguidamente serían evaluados. La evaluación consistió en una prueba de recuerdo libre de 48 items.

Para el primer experimento, 84 estudiantes de bachillerato fueron distribuidos bajo tres condiciones de lectura: (1) memorizar cinco objetivos, (2) memorizar 10 objetivos y (3) grupo control. Los resultados generales de este primer experimento revelan que aquellos sujetos que memorizaron las preguntas antes de leer, pasaron leyendo la información relevante por más tiempo además de recordarla mejor, en comparación con los lectores del grupo control. En el caso del segundo experimento, 120 individuos leyeron el texto bajo cinco condiciones de lectura. El procedimiento fue similar al del primer experimento, con la diferencia de que se sumaron dos nuevas condiciones. Los resultados obtenidos confirman los hallazgos del primer estudio, es decir, que los sujetos bajo las condiciones experimentales se detuvieron por más tiempo en los segmentos importantes del texto. Para el tercer experimento, el procedimiento y los materiales fueron similares a los dos experimentos anteriores. En este caso, sin embargo, 24 estudiantes se dividieron bajo tres condiciones de lectura: dos grupos experimentales que debían memorizar seis objetivos cada uno y además, un grupo control. Los hallazgos de este tercer experimento, mostraron los mismos resultados que los dos estudios anteriores, revelando además que los movimientos oculares revelaron marcados patrones individuales, dejando ver tipos variados de comportamiento. Los resultados principales muestran que los participantes que memorizaron las preguntas recordaron mejor los segmentos de texto que habían sido resaltadas por ellas; leyéndolos de manera más pausada en comparación con el grupo control. Según estos autores, si los sujetos pasan más tiempo leyendo el material, lo recordarán mejor. En síntesis, los participantes que memorizaron las preguntas previas a la lectura aprendieron más información y pasaron más tiempo leyendo ese tipo de información, en comparación con los demás.

Volviendo a la Figura 2, podemos observar que el trabajo de Reynolds *et al.*, (1993) buscaba medir la duración e intensidad de la atención con respecto a objetivos específicos previos a la lectura; aunque en este caso de un texto narrativo. Con este fin, 48 lectores de escuela primaria con alta y baja habilidad lectora (puntaje obtenido a partir de un test, donde alta habilidad es

igual o superior al percentil 75 y donde baja habilidad resulta inferior a éste¹), fueron distribuidos al azar bajo tres condiciones de lectura vinculadas a tres categorías de segmentos que se destacaban en el texto (bebida/comida, color y control). Uno de los segmentos destacados orientados a la bebida/comida ponía lo siguiente: *“Pat nos cocinó un gran desayuno a base de tortitas mientras planeábamos nuestro día de caminata. Revisamos la ruta en el mapa mientras comíamos nuestra comida”* (pág. 264). El tipo vinculado a la categoría del color ponía: *“Pat escalaba el camino delante de mí. No tuve problemas en seguirle porque llevaba puesta una camisa de color amarillo. Caminé rápidamente para poder alcanzarle”* (pág. 264). Por su parte, el segmento control contenía algo así: *“De un momento a otro el camino se empinó abruptamente. Habiendo leído el mapa sabíamos que nos acercábamos a un pequeño lago. Podíamos oler leña que se quemaba antes de ver el final del camino”* (pág. 264).

Todos los participantes fueron evaluados de manera individual y se les dijo que el experimento trataba de cómo los niños leían y recordaban un texto presentado desde un ordenador. Para medir la atención de los participantes mientras leían, se les entregó un par de audífonos y se les pidió que presionaran la barra espaciadora del ordenador cada vez que escucharan un “beep” durante la lectura. No obstante, se les dijo que lo más importante era leer y comprender. Se midieron tiempos de lectura en todos los casos.

Previamente a la lectura todos recibieron una lista de objetivos que destacaban segmentos específicos del texto ligados a las tres categorías. El objetivo bajo la categoría bebida/comida decía: *“Trata de recordar lo mejor que puedas sobre las bebidas y comidas que aparecen en la historia que vas a leer, porque posteriormente te vamos a hacer preguntas sobre eso”* (pág. 265). El objetivo planteado para la condición de color era: *“Trata de recordar lo mejor que puedas el color de los artículos que aparecen en la historia que vas a leer, porque posteriormente te vamos a hacer preguntas sobre esos colores”* (pág. 265). Para los participantes de la condición control se les pidió que recordaran el texto lo mejor que pudieran porque posteriormente se les harían preguntas sobre éste. Seguidamente, hubo una tarea de vocabulario y luego una prueba de 24 ítems para evaluar su

¹ Para más detalles, el lector puede dirigirse a Reynolds *et al.*, (1993), pág. 264.

aprendizaje. Las preguntas contenidas en la prueba eran tales como: “¿*Qué fue lo que comieron los caminantes para el desayuno?* (bebida/comida, pág. 264)...¿*De qué color era la camiseta que llevaba Pat* (color, pág. 264)...¿*Qué era lo que oían los caminantes antes de llegar al lago?* (control, pág. 264). Finalmente, se les entrevistó con la “Awareness Strategies Interview” (véase Shepard, 1986), para calcular el nivel de consciencia sobre las estrategias utilizadas mientras leían el texto.

Los resultados generales del estudio nos dicen que hay una relación significativa entre la habilidad lectora y los tiempos de lectura, mostrando que los lectores de mayor habilidad leyeron más rápido que los demás. Las medidas online muestran además, que ambos tipos de lectores, leyeron por más tiempo las partes del texto que estaban vinculadas a los objetivos presentados previamente. No obstante, los lectores de mayor habilidad se beneficiaron más que los demás, bajo las condiciones que tenían objetivos previos. No hubo diferencias entre los lectores con respecto a la atención. Por su parte, las medidas offline revelaron que ambos tipos de lectores tuvieron un recuerdo de mayor calidad con relación a los segmentos del texto que estaban resaltados por los objetivos de lectura. Sin embargo, los lectores de mayor habilidad revelaron puntuaciones más altas y respuestas de tipo más independiente (e.g. “*voy a buscar ideas principales*”, pág. 270) en la entrevista en comparación con los lectores de menor habilidad, quienes mostraron respuestas más de tipo dependiente (e.g. “*voy a preguntarle a la profesora*”, pág. 270). Además, los buenos lectores mostraron comportamientos más activos con respecto a la monitorización de su comprensión en contraposición con los lectores menos exitosos, quienes se mostraron más pasivos en este tipo de estrategias. En resumen, estos datos confirman los hallazgos de Rothkopf y Billington (1979) ya que los objetivos previos a la lectura tuvieron efectos similares en ambos grupos de lectores con respecto a la memoria y tiempos de lectura. En cualquier caso, la novedad del estudio muestra que los lectores exitosos recordaron más segmentos en comparación con los demás y mostraron actitudes que denotaban más consciencia de las estrategias utilizadas. En resumen, el estudio nos dice por un lado, que ambos tipos de lectores pasaron más tiempo leyendo la

información vinculada a los objetivos de lectura, además de recordarla mejor. Y por otro lado, que los lectores con mayor habilidad ofrecieron comportamientos más activos en atención al monitoreo de su comprensión.

Si el lector quisiera volver a la Figura 2 en este momento, se podrá encontrar con el penúltimo estudio que incluimos en este compendio. En esta línea, Bråten y Strømsø (2010), midieron la relación entre el objetivo específico de lectura en interacción con las creencias personales del lector, en particular con sus creencias epistemológicas. A diferencia de los estudios anteriores, para este experimento el nivel de comprensión fue medido a partir de textos múltiples. Con este fin, 184 estudiantes universitarios leyeron siete textos distintos sobre el cambio climático. El procedimiento tuvo la siguiente secuencia de tareas: 1-prueba de decodificación de palabras, 2- medida de conocimientos previos (CP) con una prueba de opción múltiple de 17 ítems, 3- medidas de creencias personales (Topic Specific Epistemic Belief Questionnaire), 4- lectura y medida de comprensión (inferencia de verificación² de 20 ítems).

Los participantes fueron distribuidos bajo tres condiciones de lectura: argumentar, resumir y comprender el texto de forma general. Para el propósito de argumentar se les dijo: *“Imagine que usted tiene que escribir un breve informe a otros estudiantes en el que debe expresar y justificar su opinión sobre cómo el cambio climático puede influir en la vida de la Tierra y sobre cuáles son las causas de estos cambios”* (pág. 16). Para el propósito de resumir se les instruyó así: *“Imagine que usted tiene que escribir un breve informe a otros estudiantes, el cual resume cómo el cambio climático puede influir en la vida en la Tierra y cuáles son las causas de los cambios climáticos”* (pág. 17). Y con el propósito de leer para comprender el texto fue: *“Imagine que usted tiene que escribir*

² Según Royer, Carlo, Dufresne y Mestre (1996), las tareas de verificación de inferencia son medidas válidas para una comprensión más profunda del texto múltiples (véase Bråten y Strømsø, 2010, pág. 14). Por lo general, los ítems representan inferencias que se construyen combinando información de diferentes frases del texto, o en su defecto, combinando información del texto con información que el lector podría tener con respecto al texto para formar inferencias válidas o inválidas. Al lector entonces se le pide marcar esas frases como "sí", en el caso de que se puedan inferir a partir del material que se presenta en el texto y "no" en caso contrario.

un breve informe para los otros estudiantes, el cual implica una comprensión integrada de las causas importantes, las posibles consecuencias y soluciones pertinentes con respecto al cambio climático” (pág. 17).

Seguidamente, a todos los sujetos se les dijo lo siguiente:

“Base su informe en la información contenida en los siguientes siete textos. Utilice la información más relevante y trate de expresarse con claridad. La elaboración del informe debe ser hecha preferentemente, con sus propias palabras” (pág. 17).

Los resultados principales del estudio revelan que los participantes con creencias más sofisticadas sobre el tema comprendieron mejor en comparación con los lectores que tenían ideas más intuitivas sobre éste. Por otro lado, bajo los objetivos de argumentar y resumir, todos los participantes presentaron mayor comprensión que los que leyeron bajo el objetivo de la comprensión general. Al respecto, los autores suponen que presentar a los lectores un objetivo más definido, tal como argumentar o resumir, éstos podrían organizar con más facilidad la información relevante que para un objetivo más general, como lo es el de comprender el texto. Además, los datos también dejaron ver que los lectores con ideas más sofisticadas bajo las condiciones de argumentar y resumir, tuvieron un nivel de comprensión mayor que los que sostenían ideas más intuitivas bajo las mismas condiciones. En este sentido, los autores sugieren que el propósito de lectura en interacción con el tipo de creencias del lector, tiene su efecto a la hora de construir una comprensión integral con el uso de todos los textos.

Concluimos diciendo que los autores demuestran que leer con el propósito de argumentar o resumir facilita la comprensión en comparación con el propósito de comprender de manera general. Asimismo demuestran que los lectores con ideas más sofisticadas que leyeron para argumentar y resumir, son capaces de comprender el texto de una forma más integrada en comparación

con los demás. Esto pone de manifiesto que la interacción entre el tipo de creencias del lector y el propósito de lectura sobre la comprensión del lector es significativa con respecto a la lectura de varios textos.

En el último de los estudios recogidos en la Figura 2, McCrudden, Schraw y Kambe (2005) anticiparon la lectura por medio de preguntas, al igual que Rothkopf y Billington, (1979). Para esta vez, los autores examinaron a través de dos experimentos los efectos de las preguntas, sobre el aprendizaje de los participantes y sus tiempos de lectura. Para el primero de los experimentos, 83 universitarios leyeron un texto expositivo bajo una de las siguientes condiciones de lectura: (1) desde el punto de vista de la fisiología, (2) desde el punto de vista de un viaje espacial o (3) en el grupo control. Todos los sujetos leyeron desde la pantalla de un ordenador, mientras se midieron los tiempos de lectura.

Previamente a la tarea, se les instruyó de manera general de la siguiente forma:

“Usted va a leer un pasaje corto sobre viajes espaciales. Queremos que lo lea cuidadosamente, tratando de recordar la mayor parte del texto posible. Más tarde, se le hará una prueba para ver qué tan bien ha entendido lo que lee”
(pág. 91)

Además, para las otras dos condiciones de lectura se les dio la siguiente instrucción:

“Antes de leer el texto, por favor lea las seis preguntas que se encuentran a continuación. Evalúe cada pregunta de acuerdo al nivel de interés. Queremos que se centre en estas preguntas a lo largo de su lectura” (pág. 91)

Las preguntas previas a la lectura destacaban la relevancia de una de las

dos categorías (fisiología y viaje espacial). Para el caso de la perspectiva de fisiología una de las preguntas era: *¿Por qué el potencial de piedras en el riñón puede ser mayor en el espacio?* (pág. 91) Y en el caso de viaje espacial: *¿Por qué los monos se encuentran entre los pioneros en ir al espacio?* (pág. 91). Así como se pedía en la instrucción, los participantes calificaron el interés en cada una de las seis preguntas con una escala tipo Likert de cinco puntos (desde 1= nada interesante, a 5= muy interesante). Posteriormente a la lectura, los lectores respondieron además a un cuestionario de interés, el cual consistía en evaluar con el mismo tipo de escala, 10 ítems específicos sobre el texto. La segunda medida offline consistió en una prueba de memoria. Para ello, se les ofreció la siguiente instrucción:

“Nos gustaría que recordara todo lo que pueda sobre el pasaje que acaba de leer titulado “Viaje Espacial”. No se preocupe por la ortografía o la puntuación. Trate de recordar todo lo que pueda. Si sólo recuerda algunos de los significados de una frase, incluya eso también. No hay límite de tiempo, por lo que puede escribir tanto como pueda. Si termina antes que otros, por favor espere en silencio hasta que todos hayan terminado. Use el reverso del folio si es necesario” (pág. 92)

Posterior al análisis, las medidas online revelaron que las frases vinculadas a la fisiología y viaje espacial, fueron leídas más rápidamente que las demás frases del texto, queriendo decir con esto que este tipo de frases no requiere tiempo adicional de lectura. Por otra parte, las medidas offline dejaron ver que estas mismas frases fueron mejor recordadas en comparación con las demás. Como era de esperar, los segmentos vinculados a la fisiología y al viaje espacial fueron mejor recordados que los otros. En cuanto al nivel de interés, no hubo diferencias significativas entre grupos con respecto a las preguntas previas de lectura. Tampoco hubo diferencias significativas entre tales preguntas y el cuestionario de interés posterior a ella. En síntesis, este

experimento pone de manifiesto que las preguntas previas a la lectura, facilita el recuerdo de ciertos segmentos del texto pero no incrementa el tiempo de lectura. O dicho de otro modo, que las preguntas previas podrían facilitar una lectura más rápida por parte del lector.

El segundo experimento tuvo como objetivo replicar y generalizar los resultados del primero, pero con un texto narrativo. Las condiciones de lectura para esta vez fueron: frases temáticas (centrales), frases de apoyo (secundarias) y grupo control. También se midieron tiempos de lectura. La instrucción para todos los participantes se muestra a continuación:

“Usted va a leer un texto corto sobre el país de “Morinthia”. Queremos que lea el pasaje cuidadosamente, recordando la mayor parte del texto como sea posible. Más tarde, se le dará una prueba para ver lo bien que entiende lo que lee” (pág. 94)

Además, quienes leyeron bajo la condición de frases temáticas y de apoyo recibieron las siguientes instrucciones adicionales: *“Antes de leer el pasaje, por favor lea las seis siguientes preguntas y evalúe el nivel de interés de cada una. Queremos que se centre en esas preguntas a medida que vaya leyendo el texto” (pág. 95)*. Ambos grupos de participantes recibieron preguntas distintas para cada condición de lectura, las cuales debían calificar de acuerdo al nivel de interés (escala Likert de 5 puntos). El procedimiento fue idéntico al del primer experimento, es decir, que incluyó un cuestionario de interés posterior a la lectura y además una prueba de recuerdo. Para esta última, los participantes recibieron las siguientes instrucciones:

“Nos gustaría que recordara todo lo que pueda sobre el texto que acaba de leer titulado “Morinthia”. No se preocupe por la ortografía o la puntuación, solamente trate de recordar todo lo que pueda. Si sólo recuerda algunos de los significados de una frase, los puede incluir también. No hay límite de tiempo,

escriba tanto como pueda. Si termina antes que los otros, por favor, espere en silencio hasta que todos hayan terminado. Use el reverso del folio si es necesario” (pág. 95)

Los resultados generales para este segundo experimento corroboran los hallazgos del primero, es decir, que las instrucciones específicas previas a la lectura facilitan el recuerdo de frases importantes del texto, sin aumentar los tiempos de lectura. Concretamente, las medidas online dejaron ver que las frases temáticas fueron leídas más rápidamente que las demás, no obstante, no hubo diferencias significativas entre ambas. Las medidas offline por su parte, revelaron que las frases relevantes (temáticas o apoyo) fueron mejor recordadas en comparación con las del grupo control. En síntesis, este estudio pone de manifiesto que las instrucciones específicas de lectura promovieron la identificación y almacenaje en la memoria de los segmentos relevantes sin ningún esfuerzo adicional. A diferencia de Rothkopf y Billington, (1979) y Reynolds *et al.*, (1993), quienes mostraron que la lectura bajo objetivos específicos, era leída de forma más pausada, a excepción de los buenos lectores en caso de Reynolds *et al.*, (1993).

En definitiva, todos estos estudios nos permiten observar que el aprendizaje a partir de textos podría depender de preguntas y objetivos específicos presentados previamente, promoviendo un mejor recuerdo de las partes que han sido resaltadas (McCrudden *et al.*, 2005), afectado los tiempos de lectura (Reynolds *et al.*, 1993; Rothkopf y Billington, 1979). Además, vimos que la interacción entre los objetivos de lectura y las diferencias individuales del lector, muestran una relación significativa con respecto a su habilidad lectora (Reynolds *et al.*, 1993) y sus creencias epistemológicas (Bråten y Strømsø, 2010).

Una vez conocida la segunda manera de planificar una tarea de lectura, pasemos a conocer la tercera manera, esta vez, considerando los conocimientos de los estudiantes.

1.3. Leer en perspectiva: el uso de conocimientos previos con respecto a un objetivo.

La lectura del texto desde una determinada posición o perspectiva ha atraído el interés de varios autores en las últimas décadas (Anderson, 1982; Di Vesta y Di Cintio, 1997; Goetz, Schallert, Reynolds y Radin, 1983; Kaakinen, Hyona y Keena, 2003; Kaakinen y Hyona, 2008; Pichert y Anderson, 1977). La perspectiva se refiere al marco de referencia desde el cual el lector se aproxima al texto (Kaakinen y Hyona, 2007) permitiendo que ciertos segmentos sean más importantes que otros (véase Pichert y Anderson, 1977).

Siguiendo esta lógica, los trabajos que componen este tercer apartado, y que nos revelan una nueva manera de planificar, no solamente presentan un objetivo específico en la planificación de la lectura, tal y como lo vimos en el apartado anterior; sino que además, promueven en el lector el uso de sus conocimientos previos (CP) a la hora de enfrentarse al texto. Este marco de referencia o dicho de otra forma, este cúmulo de conocimientos con el que podría contar el lector, se considera importante a la hora de planificar contextos de lectura. Esto debido a que promueven una distribución sistemática de los recursos, facilitando así el aprendizaje del material (Kaakinen *et al.*, 2003; Kaakinen y Hyona, 2007, 2008, Ramsay y Sperling, 2010; Schraw y Dennison, 1994).

Tal y como hemos hecho en los apartados anteriores, aquí también ofrecemos una figura que resume los estudios analizados. En una primera figura (Figura 3) se encontrará el resumen de los estudios realizados bajo un mismo grupo de autores (Kaakinen, *et al.*, 2001, 2002, 2003; Kaakinen y Hyona, 2005, 2007, 2008). En la segunda (Figura 4), podrá encontrar el resumen de los estudios a cargo de Ramsay y Sperling, (2010) y Schraw y Dennison, (1994).

Continuamos empleando las mismas variables en la descripción de estos trabajos (variable independiente -instrucción en perspectiva-, variable dependiente, variable mediadora y resultados). No hemos incluido la población con la que se trabaja, dado que todos se centran en población universitaria y

tampoco hemos incluido el tipo de texto, ya que, como el lector confirmará más adelante, la perspectiva ha sido estudiada tanto en textos narrativos, como expositivos.

“ Resumen de estudios centrados en la perspectiva ”

ESTUDIO	V.I.		V.D.	V.M.	RESULTADOS
Kaakinen, Hyona y Keena, 2001	Diseñador de interiores o ladrón		Memoria	CMT	Información perspectiva mejor recordada, especialmente por sujetos de alta y media CMT
Kaakinen, Hyona y Keena, 2002	Vivir en Honduras o vivir en Pitcairn		Tiempos de lectura Memoria	CMT	Individuos leyeron por + tiempo información en perspectiva y la recordaron mejor, especialmente los de ↑ CMT
Kaakinen, Hyona y Keena, 2003	Texto N1 gripe/ diarrea	Texto N2 tifus/ trigem	Tiempos de lectura Memoria	CMT y CP	Individuos con ↓ CP y CMT leyeron por + tiempo información en perspectiva
Kaakinen y Hyona, 2005	trigem. o tifus		Tiempos de lectura Memoria	—	Individuos leyeron por + tiempo información en perspectiva y la recordaron ↑
Kaakinen y Hyona, 2007	Texto N1 gripe/ diarrea	Texto N2 tifus/ trigem.	Tiempos de lectura Memoria	CP	Individuos leyeron por más tiempo información en perspectiva y la recordaron ↑ Repetición de texto y ↑ CP facilita procesamiento
Kaakinen y Hyona, 2008	Diseñador de interiores o ladrón		Tiempos de lectura Memoria	CP	Resultados se extrapolan a textos narrativo

V.I: variable independiente V.D: variable dependiente V.M.: variable mediadora / CMT: Capacidad de memoria de trabajo / CP: conocimientos previos / trigem: trigeminusneuralgia / ↑: altos / ↓: bajos / +: más

Figura 3: Estudios centrados en la perspectiva de la lectura.

En esta figura, tal y como anticipábamos, se recogen únicamente algunos de los estudios desarrollados por Kaakinen y colaboradores. Los primeros trabajos (2001, 2002, 2003) demuestran que los lectores utilizan más tiempo para leer aquellos segmentos vinculados a una determinada perspectiva, en comparación con otro tipo de segmentos en el texto, además de recordarlos mejor. Hallazgos que se confirman posteriormente por Kaakinen y Hyona

(2005, 2007, 2008). A continuación presentamos en detalle cada uno de los estudios recogidos.

En uno de sus experimentos más conocidos Kaakinen *et al.*, (2002), examinaron el efecto de la lectura en perspectiva sobre el procesamiento de un texto expositivo, midiendo tiempos de lectura con 64 estudiantes universitarios. Previamente a la tarea, la mitad de los sujetos fueron instruidos para adoptar una de dos perspectivas para leer: vivir en Honduras o vivir en Pitcairn. El texto incluía frases explícitas desde ambos puntos de vista. Las vinculadas a vivir en Honduras fueron escritas en letra cursiva y las vinculadas a Pitcairn fueron subrayadas. Se les entregó además, dos alternativas de títulos ("Honduras: un país lejano" o "Pitcairn: un país remoto"), para que el lector también se centrara en la perspectiva asignada. La siguiente es la instrucción presentada a todos los individuos antes de leer:

“El siguiente texto presenta cuatro países remotos: Pitcairn, Anguila, Andorra, y Honduras. Imagine que usted es un científico y que está a punto de salir hacia Honduras (o Pitcairn) para llevar a cabo una investigación. Es probable que su estancia en ese remoto país tendrá una duración de varios años y que usted necesite vivir en Honduras (o Pitcairn) de forma permanente durante toda esa época. Lea el siguiente texto para que pueda decidir qué aspectos buenos y malos hay en este país, es decir, cuáles son las condiciones que probablemente le harán disfrutar de su estancia, o de otra manera, cuáles le harán sufrir. Si tiene alguna duda, puede consultarla ahora. Después de calibrar el instrumento para el seguimiento de su mirada, comenzará el experimento. Recuerde que es importante que usted trate de no moverse de la silla durante el experimento. Sólo para recordarle su tarea: los lados buenos y malos para decidir Honduras (o Pitcairn) como su nuevo país de residencia”
(pág. 164)

Seguidamente, se midieron diferencias individuales (baja-media-alta) con respecto a la capacidad de memoria de trabajo (CMT). Por último, todos

los sujetos fueron evaluados con una prueba de memoria, para la cual tenían que escribir todo lo que recordaban del texto. Para esta prueba se les ofreció la perspectiva desde la cual habían leído, además del título del texto.

Los resultados generales del estudio sugieren que la perspectiva de lectura afecta el procesamiento del texto, guiando a los lectores a invertir tiempo extra en procesar información relevante, lo que resulta en una mejor memoria con respecto a este tipo de información. Los datos del experimento también dejaron ver que los sujetos que presentaban mayor CMT tenían la tendencia de mantener el efecto de la perspectiva por más tiempo en comparación con los demás lectores. Las medidas online concretamente, muestran que todos los sujetos pasaron leyendo por más tiempo los segmentos relevantes relacionados con la perspectiva, especialmente, los de mayor CMT. Las medidas offline revelaron por su parte, que los participantes recordaron significativamente más segmentos del texto vinculados con la perspectiva desde la cual leyeron. Es verdad que se les entregó alguna alternativa de títulos ("Honduras: un país lejano" o "Pitcairn: un país remoto"), para que el lector también se centrara en la perspectiva asignada. No obstante, no hubo medición sobre este punto en concreto.

En síntesis, los resultados del estudio muestran que una mayor CMT se relaciona con el tiempo de fijación ocular dedicado a segmentos del texto que contiene información de relevancia en atención a la perspectiva de lectura, sugiriendo de esta forma que los lectores con una mayor CMT parecen distribuir mejor sus recursos atencionales.

En un estudio posterior, los autores (Kaakinen, *et al.* 2003) vuelven a medir en qué medida la CMT (capacidad de memoria de trabajo), podría interactuar con una perspectiva de lectura. No obstante, para esta ocasión midieron además, los CP (conocimientos previos) de los participantes. Los objetivos principales del estudio fueron dos. En primer lugar, examinar la influencia del CP sobre el procesamiento de un texto expositivo y en segundo lugar, determinar las posibles diferencias entre lectores de alta y baja CMT con respecto a la perspectiva para leer. Con este fin se llevaron a cabo dos

experimentos. Uno que presentaba una perspectiva de lectura y otro, en el que no se presentaba ninguna. Tal y como se puede observar en la figura (Figura 3), se midieron los movimientos oculares de los participantes con el fin de medir tiempos de lectura (variable dependiente).

Para el primer experimento, 47 estudiantes universitarios fueron instruidos para leer desde una de dos posibles perspectivas. Para ello, leyeron un primer texto que trataba de enfermedades conocidas y sobre las cuales los participantes tenían un buen cúmulo de CP. A la mitad de los participantes se les pidió que leyeran el texto, e imaginaran que luego debían explicar a niños pequeños lo que era el catarro. A la otra mitad se le pidió lo mismo, pero con la enfermedad de la diarrea. La instrucción que recibieron previamente a la lectura fue la siguiente:

“Imagine que usted va a dar una clase de educación para la salud para los alumnos de la escuela primaria. Se supone que usted debe hablarles sobre la gripe / diarrea: Por ejemplo, cuáles son sus causas, cómo se puede tratar y cómo evitar contraer la enfermedad” (pág. 450)

Posteriormente leyeron un segundo texto. Esta vez, éste trataba de enfermedades de extraña naturaleza poco conocidas por los lectores. En este caso, también se les pidió que leyeran desde una de dos posibles perspectivas: tifus o trigeminusneuralgia. A los sujetos se les instruyó de esta manera:

“Imagine que un amigo suyo ha sido diagnosticado con tifus / trigeminusneuralgia. Todo el mundo está muy preocupado por este amigo y usted se ha encargado de averiguar algunos datos sobre la enfermedad para informar a los demás al respecto” (pág. 450)

Además, los textos venían acompañados de los títulos correspondientes a

cada perspectiva. Por ejemplo: “La Gripe / La diarrea es una de las lacras de la humanidad” o bien, “Tifus/Trigeminusneuralgia: una enfermedad rara y difícil”. Durante la lectura se midieron patrones de movimientos oculares e inmediatamente después, todos los participantes fueron evaluados en CMT. Posteriormente se llevó a cabo una prueba de memoria. Para esta prueba, a los sujetos se les dio la perspectiva de lectura que se había adoptado antes de la lectura y los títulos de los textos como posibles claves de recuerdo. De esta forma, se les pidió que escribieran todo lo que podían recordar del texto, no sólo lo que estaba relacionado con el título. Luego de esto, se evaluaron los CP relacionados con los textos por medio de un cuestionario (escala Likert) para asegurarse de que efectivamente conocían poco o mucho de cada enfermedad. Para ello, a cada uno se le pidió que calificara cuán familiar era cada enfermedad. La escala iba de 1 (nunca había oído hablar de la ella) a 5 (la enfermedad fue muy familiar para mi).

De los resultados principales, las medidas online indicaron que todos los lectores, especialmente aquellos con baja CMT, utilizaron más tiempo en leer los segmentos relevantes, especialmente en el texto de las enfermedades desconocidas. Los datos revelaron además, que cuando los lectores con alta CMT tenían CP suficientes, no reducían la velocidad de la lectura en las partes iniciales de las frases relevantes. De esta forma, el CP parece favorecer más a los lectores con alta CMT a la hora de codificar el texto, en comparación con los de baja capacidad. Las medidas offline por su parte indicaron que todos los sujetos recordaron más información relevante que irrelevante con respecto a la perspectiva de lectura, especialmente para el texto de enfermedades conocidas.

Los resultados del primer experimento hizo que los investigadores se preguntaran cómo influye exactamente la perspectiva de lectura sobre el procesamiento del texto. En este sentido, el propósito del segundo experimento fue determinar de qué manera, la perspectiva de la lectura influye sobre el procesamiento para lectores con baja y alta CMT. En este caso no se anticipó ninguna perspectiva de lectura, más bien se les pidió que leyeran para entender el texto y posteriormente, que escribieran un resumen sobre éste. Tampoco

hubo medidas de recuerdo. Los resultados señalaron dos cosas que para el texto de las enfermedades desconocidas: 1- la perspectiva de lectura aumentó el tiempo de fijación en los segmentos vinculados a la perspectiva, es decir, que se utilizó un mayor tiempo en el procesamiento de información relevante que en la no relevante y 2- el procesamiento en perspectiva difiere entre los lectores de baja y alta CMT. En este sentido, los lectores de alta capacidad parecen invertir tiempo adicional en el procesamiento de la información relevante, mientras que los de baja capacidad tienden a acelerar el procesamiento de la información irrelevante. El procesamiento también difiere dependiendo de los CP de los sujetos. Aquellos con un cúmulo importante de CP, utilizan más tiempo de procesamiento de la información relevante. Los bajos en CP, por otro lado, utilizan menos tiempo de fijación en la información irrelevante.

En resumen, los resultados dejaron ver que los lectores dedicaron más tiempo de lectura a las partes del texto que estaban orientadas a la perspectiva designada, las cuales fueron mejor recordadas en comparación con las demás. Las medidas online concretamente revelaron que los sujetos que presentaban baja CMT leyeron más lento los segmentos orientados en perspectiva. Por otro lado, muestran que los lectores que presentaban mayor CMT y un cúmulo mayor de CP, no presentaron este tipo de tendencia para el mismo tipo de información. De esta forma, los datos permiten observar que el CP facilita la sistematización de la información para aquellos lectores que presentaban mayor CMT en comparación con los demás. En concreto, este tipo de lectores no necesitaron tiempo adicional para procesar la información relevante del texto, sobre todo cuanto éste era conocido. A partir de estos dos experimentos los datos revelan que los conocimientos previos con respecto a la lectura, influyen en el procesamiento del lector sobre el texto facilitando la decodificación de información relevante (Kintsch, 1998; Myers y O'Brien, 1998, en Kaakinen *et al*, 2003).

En un trabajo similar Kaakinen y Hyona (2005), replican el primer experimento del estudio anterior (Kaakinen *et al*, 2003), considerando solamente uno de los textos y sin incluir para esta vez, alguna variable

mediadora (véase figura 3). Este trabajo confirma los hallazgos anteriores (Kaakinen *et al.*, 2002, 2003), queriendo decir que la lectura en perspectiva aumenta el tiempo de fijación de la mirada en los segmentos relevantes del texto y además, que éstos son mejor recordados por los lectores en comparación con los demás. No obstante, para este estudio los autores tenían una nueva pregunta: ¿Qué tipos de procesos se llevan a cabo cuando se lee la información relevante y así obtener un buen recuerdo? Con el fin de responder a esta pregunta, los autores echaron mano de protocolos en voz alta simultáneamente a la medida de movimientos oculares durante la lectura. El objetivo residió en evaluar el tipo de procesos, analizando las siguientes categorías: asociaciones, auto-explicaciones, preguntas, comentarios de monitoreo, parafraseos y otros. Para este estudio 36 estudiantes universitarios leyeron un texto expositivo desde la pantalla de un ordenador. El texto trataba de enfermedades poco conocidas (véase detalle en Kaakinen *et al.*, 2003), y se procedía a su lectura desde dos posibles perspectivas: trigeminusneuralgia o tífus. Así como en los estudios anteriores, posteriormente a la lectura se realizó una prueba de memoria. Los resultados principales corroboraron nuevamente los hallazgos anteriores (Kaakinen *et al.*, 2001, 2002, 2003), es decir, que la información relevante orientada en perspectiva fue mejor recordada que la información que no lo estaba. Además, los lectores invirtieron más recursos de atención y disminuyeron el ritmo de lectura cuando se encontraban con información relevante. Los protocolos en voz alta mostraron concretamente, que los lectores presentaron procesos de comprensión distintos cuando leían información relevante e información irrelevante. En general, éstos realizaron más asociaciones cuando la información era irrelevante y tendieron a parafrasear al leer las partes relevantes. El monitoreo fue utilizado en su mayoría para ambos tipos de segmentos. Además, las preguntas fueron precedidas por tiempos largos de fijación ocular, más que cualquier otra respuesta. En caso contrario, las asociaciones fueron emparejadas con cortos tiempos de fijación. Los investigadores señalan que la lectura en perspectiva no ayuda necesariamente a los lectores a comprender profundamente la

información durante el curso de la lectura; más bien muestran que los lectores se mostraron satisfechos con haber construido un buen texto base de la información relevante. Tres factores pueden haber contribuido para este hallazgo: falta de CP, tipo de texto y demanda de la tarea. No obstante, según los investigadores, la relación entre los procesos generados y los tiempos de lectura dan prueba de la validez que pueden tener los protocolos en voz alta vinculados a los procesos de comprensión bajo instrucciones específicas de una lectura en perspectiva. En síntesis, este trabajo no solamente confirma los hallazgos de los estudios anteriores, sino que además, muestra que una perspectiva de lectura guía de manera sutil hacia procesos distintos de comprensión, revelándose una relación significativa entre un tipo de procesamiento más profundo y fijaciones oculares más prolongadas en las partes relevantes del texto. Así como mencionamos, los resultados del estudio sugieren que la perspectiva de lectura no anima especialmente a los lectores a construir una comprensión profunda del texto, más bien, promueve una comprensión del tipo texto base.

Así como puede observarse en la Figura 3, en su trabajo posterior Kaakinen y Hyona, (2007), corroboran que el efecto de la lectura en perspectiva está modulada por los CP del lector (Kaakinen *et al.*, 2003). Sin embargo, en este caso examinaron además, el efecto de la perspectiva en la lectura repetida de un texto. Para este estudio, 62 participantes universitarios leyeron dos veces el mismo texto, mientras que sus movimientos oculares fueron registrados. Concretamente, la mitad de los sujetos leyeron el texto que trataba de enfermedades conocidas, para adoptar una de dos perspectivas: gripe o diarrea. Se les instruyó de la siguiente manera:

“Imagínese que usted va a dar una clase de educación para la salud para los alumnos de la escuela primaria. Se supone que usted les va a hablar sobre la gripe/diarrea. Por ejemplo, cuáles son sus causas, cómo se puede tratar, y cómo evitar contraer la enfermedad” (pág. 1326)

El segundo grupo leyó el texto de enfermedades menos conocidas (véase detalle de puntajes sobre CP de los textos en Kaakinen *et al.*, 2003), adoptando una de dos perspectivas: trigeminusneuralgia o tifus. En este caso se les dijo:

“Imagina que un amigo suyo ha sido diagnosticado con trigeminusneuralgia/ tifus. Todo el mundo está muy preocupado por este amigo común, y se han puesto de acuerdo para averiguar algunos datos sobre la enfermedad y para informar a los demás al respecto. Lea el texto con el fin de ser capaz de hacer el trabajo” (pág. 1326)

Los participantes leyeron el texto dos veces desde la pantalla de un ordenador y posteriormente fueron evaluados en su recuerdo. Para ello se les pidió que escribieran todo lo que podía recordar, no sólo lo que se relacionaba con el título. Seguidamente los sujetos realizaron una tercera lectura. En esta oportunidad se les pidió que cambiaran de perspectiva. Es decir, que si habían leído el texto de enfermedades poco conocidas desde la perspectiva de trigeminusneuralgia, se leería ahora desde la perspectiva de tifus y viceversa. Del mismo modo, si había leído el texto con enfermedades conocidas desde la perspectiva de la gripe, se les daba ahora la perspectiva de la diarrea o viceversa. Después de la tercera lectura, se les pidió agregar a la prueba de recuerdo previamente escrito, cualquier información que ahora recordaran y que había sido omitida originalmente, además, se les pidió que corrigieran los errores, si se daban cuenta de alguno.

Los resultados principales del estudio corroboran hallazgos anteriores (Kaakinen *et al.*, 2001, 2002, 2003; Kaakinen y Hyona 2005), queriendo decir con esto, que las frases relevantes del texto atrajeron la mirada de los participantes por más tiempo, en comparación con las frases irrelevantes para ambos tipos de texto. Los datos de esta primera lectura señalan además, que los lectores tendieron a saltarse palabras en frases irrelevantes, especialmente

cuando tenían más conocimientos sobre el texto. Además, ambos tipos de lectores tuvieron la tendencia de volver a leer las frases relevantes. Las medidas online para la segunda lectura revelan que hubo un procesamiento más rápido de las palabras y que la relectura del texto reduce la necesidad de volver a ellas. En resumen, a pesar de que hubo un beneficio en la segunda lectura del texto, la magnitud del efecto en perspectiva se mantuvo constante a través de lecturas.

Con respecto a la tercera lectura hubo cambios significativos. Posteriormente al cambio de perspectiva, las frases que resultaban relevantes para los lectores se volvieron irrelevantes y aquellas que se consideraban irrelevantes, se consideraron relevantes. Además, se observó un efecto significativo diferente para cada tipo de texto. Es decir, que para los menos conocidos, los lectores retrocedieron menos en las frases irrelevantes y más en las frases relevantes. Para los más conocidos, el beneficio obtenido para las frases irrelevantes fue al comienzo de éstas y para las relevantes, éste se observó al final. Este patrón de comportamiento sugiere que la perspectiva de la lectura ejerce un efecto inmediato en los textos conocidos y un efecto relativamente retrasado en el texto menos conocido. Las medidas offline confirman los hallazgos anteriores (Kaakinen *et al.*, 2001, 2002, 2003; Kaakinen y Hyona 2005), sugiriendo que la perspectiva de lectura determina en gran medida el recuerdo del texto. Esto quiere decir que la información relevante con respecto a la perspectiva, fue mejor codificada en la memoria que la información irrelevante. Además, tras el cambio de perspectiva, los participantes añadieron a sus protocolos más información relevante, de la que originalmente habían considerado relevante. En resumen, este estudio nos viene a decir que la perspectiva de lectura puede modificar las estrategias de procesamiento utilizadas durante la lectura, puesto que guía la atención del lector de una forma visualmente selectiva, definiendo cuál información es procesada e integrada en la representación de la memoria. Por otro lado, muestra que los lectores dividen su atención visual de manera relativamente uniforme entre información relevante e irrelevante durante la primera lectura, pero luego modifican su procesamiento a una más estratégica durante la segunda lectura,

prestando especial atención a la perspectiva de la información relevante. Además, los participantes tenían mejor recuerdo de la información relevante y después del cambio de perspectiva, añadieron más información relevante que información irrelevante para sus protocolos de recuerdo. En síntesis, la lectura repetida de un mismo texto facilita un mejor procesamiento del texto.

En un trabajo más reciente, Kaakinen y Hyona (2008) se centraron en examinar si los hallazgos anteriores con textos expositivos (Kaakinen *et al.*, 2001, 2002, 2003; Kaakinen y Hyona, 2005; 2007) podrían ser generalizados a textos narrativos. Para ello 64 participantes, también universitarios, fueron instruidos para leer desde la perspectiva de un diseñador de interiores o desde la perspectiva de un ladrón. La instrucción pedía a cada participante, que *imaginara que era un diseñador de interiores al cual se le pedía que decidiera cuál casa tenía la decoración más elegante y cuál sería la mejor para vivir* (pág. 327). A la otra mitad se le entrenó para que *imaginara que era un ladrón y qué debía decidir que casa robaría* (pág. 327). La novedad en este estudio busca hacer una comparación entre dos adaptaciones distintas del mismo texto. En este sentido, el material fue ofrecido en dos versiones: una versión “transparente”, la cual ofrece de manera explícita la relevancia de los segmentos orientados en perspectiva. Y otra versión, denominada “opaca”, es decir, que la perspectiva no era evidente, ya que las referencias explícitas fueron excluidas. Los investigadores tenían como hipótesis que la transparencia de la relevancia aceleraría el reconocimiento de tales segmentos y además, estimularía la codificación del texto con respecto a la memoria. Antes del experimento, los investigadores llevaron a cabo un estudio piloto con otros 24 participantes a los cuales se les ofreció 90 segundos para escribir tantas cosas como se vinieran a la cabeza sobre ambas perspectivas para medir cuál perspectiva podía resultar más conocida. La lista para la perspectiva del ladrón superó en número de ítems a la lista para la perspectiva de diseñador. Así como en experimentos anteriores, los sujetos fueron evaluados en memoria posteriormente a la lectura.

Los hallazgos encontrados confirman estudios anteriores (Kaakinen *et al.*, 2001, 2002, 2003; Kaakinen y Hyona, 2005, 2007), revelando que los

lectores pasan leyendo por más tiempo los segmentos del texto vinculados con la perspectiva de lectura, además de recordarlos mejor. Los datos confirman además, que este tipo de instrucción activa el conocimiento de forma automática en aquellos lectores que cuentan con un bagaje amplio de CP. En este sentido, la perspectiva de ladrón, produjo un efecto significativo mientras que la perspectiva del diseñador de interiores no lo hizo. Los datos muestran además que cuando la información orientada en perspectiva coincide con el CP del lector, hay poca dificultad para codificar la información en la memoria y además, no se requiere de recursos adicionales. En otras palabras, para alcanzar un mejor recuerdo, los lectores fueron capaces de codificar información en la memoria sin la necesidad de tiempo adicional para las frases relevantes. Por el contrario, cuando la información relevante para la perspectiva no se solapó fuertemente con el conocimiento del lector, éstos no obtuvieron un buen recuerdo de la información relevante, a pesar incluso, de haber pasado por más tiempo leyendo las partes relevantes del texto, en comparación con la demás. Los datos revelan en este sentido, que los segmentos del texto que se encuentran orientados en perspectiva, son reconocidos más rápidamente y codificados en la memoria con poco esfuerzo. Al respecto, éstos nos vienen a decir que una guía de lectura en perspectiva hace que los lectores dediquen un tiempo de procesamiento adicional sobre la información relevante, y que este procesamiento adicional conduce a un mejor recuerdo para este tipo de información. En resumen, los resultados mostraron que la instrucción que ofrece una perspectiva relacionada con el CP del lector modula los efectos en el procesamiento del texto durante la lectura. Este conocimiento juega un papel importante en la comprensión, ya que la activación de éste, facilita la codificación de la información pertinente sin importar el género del texto, es decir, sea éste expositivo o narrativo. En síntesis, la lectura en perspectiva en interacción con los CP del lector, tienen un impacto significativo sobre los textos, tanto expositivos como narrativos.

Una vez descritos los trabajos de Kaakinen, *et al.*, (2001, 2002, 2003); Kaakinen y Hyona, (2005, 2007, 2008) en esta línea, a continuación

mostraremos los últimos dos estudios revisados bajo este tipo de planificación (Ramsay y Sperling, 2010; Schraw y Dennison, 1994). Estos han sido recogidos en la Figura 4 que se encontrará seguidamente. La única diferencia entre esta figura y las demás que hemos presentado, es que aquí no hemos incluido la variable mediadora, puesto que los autores no echan mano de ella en ninguno de los trabajos revisados.

“Segundo resumen de estudios centrados en la perspectiva”

ESTUDIO	V.I.	V.D.	RESULTADOS
Ramsay y Sperling, 2010	Cristóbal Colón villano/ héroe o control	Interés Memoria	Individuos evaluaron más interesantes los segmentos vinculados a perspectiva, dada antes o después de la lectura
Schraw y Dennison, 1994	Comprar casa Robar casa o Control	Interés Memoria	Segmentos mejor recordados y más interesantes fueron los vinculados a la perspectiva, dada antes o después de la lectura

V.I: variable independiente V.D: variable dependiente

Figura 4: Estudios centrados en la perspectiva de la lectura (segundo grupo).

Tal y como se puede observar en la Figura 4, previamente a los trabajos de Kaakinen *et al.*, (2001, 2002, 2003) y Kaakinen y Hyona (2005, 2007, 2008), Schraw y Dennison (1994) ya habían evaluado los efectos de la lectura en perspectiva sobre el recuerdo. No obstante, habían añadido además una variable. Esta es, el interés del lector por el texto. Su hipótesis proponía que ambas variables, la memoria y el interés, se verían beneficiadas por la perspectiva de lectura. A diferencia de los estudios anteriores, Schraw y Dennison (1994) no midieron tiempos de lectura.

Previamente a los 3 experimentos que realizaron, 42 sujetos independiente del estudio, evaluaron el nivel de interés de los segmentos que se usarían en el texto desde las tres condiciones de lectura: (1) comprador de viviendas, (2) ladrón y (3) condición control. Los resultados de esta primera

evaluación mostraron que hubo un mayor interés para aquellos segmentos vinculados a la perspectiva del ladrón, en comparación con las otras dos condiciones de lectura. A su vez, la perspectiva del comprador de casas fue más interesante que la de control. Este resultado reveló efectivamente, que algunos segmentos en los textos pueden ser más interesantes que otros.

Para el primer experimento se les pidió a 60 estudiantes universitarios que leyeran un texto narrativo y se les informó que tendrían una prueba de recuerdo posterior a la lectura. Los sujetos fueron divididos bajo tres condiciones de lectura. Al primer grupo se le pidió que *"leyera esta historia como si estuviera interesado en comprar esta casa"* (pág. 5). Al segundo grupo se le pidió lo siguiente: *"lee esta historia como si estuvieras pensando en robar esta casa"* (pág. 5). Los sujetos bajo condición control no recibieron instrucciones específicas.

Posteriormente a la lectura los sujetos trabajaron durante cinco minutos en una tarea distractora de matemáticas, para pasar seguidamente a la evaluación del recuerdo. Para esta última tarea, se les pidió que escribieran lo más fielmente posible, todo lo que recordaban del texto. Así como en estudios anteriores (Kaakinen *et al.*, 2001, 2002, 2003; Kaakinen y Hyona, 2005, 2007), las pruebas de memoria revelan que los participantes recordaron mejor los segmentos del texto correspondientes a la perspectiva de lectura asignada. No obstante, los autores reconocen que un argumento en contra para este primer experimento, es que los participantes que evaluaron el nivel de interés de los segmentos no fueron los mismos que leyeron el texto. Queriendo decir con esto que, no necesariamente los lectores que participaron en el estudio, habrían de evaluar de interesantes los mismos segmentos. Con el objetivo de controlar esta variable, a los 46 participantes del segundo experimento se les pidió que evaluaran el nivel de interés en los segmentos del texto posteriormente a la lectura, pero previamente a la prueba de memoria. El procedimiento fue idéntico al primer experimento, aunque solamente con dos condiciones de lectura: comprador y ladrón de casas. Los resultados revelaron para este caso, que los segmentos resultaban interesantes, dependiendo de la perspectiva asignada para leer. Las pruebas de memoria por su parte corroboran los

hallazgos del primer experimento, dado que los segmentos orientados en perspectiva fueron mejor recordados que los demás.

Para el caso del tercer experimento, el procedimiento fue casi idéntico al de los dos anteriores, sin embargo, se diferenciaba por dos factores. Uno, los sujetos no puntuaron el nivel de interés de los segmentos. Dos, a la mitad de los participantes la instrucción de perspectiva fue dada anterior a la lectura y a la otra mitad, posterior a la ella. Esto con el objetivo de evaluar si el interés se construye tanto al codificar como al recordar la información del texto. De manera general, los resultados de este tercer experimento corroboraron que la asignación de una determinada perspectiva aumenta tanto el interés como el recuerdo de los segmentos vinculados a ella. Este dato sugiere concretamente que el interés es una variable que además de poder ser modificada por factores externos, también lo puede ser antes o después de la lectura.

Los hallazgos de este estudio corroboran resultados de trabajos anteriores (Kaakinen *et al.*, 2001, 2002, 2003; Kaakinen *et al.*, 2005, 2007, 2008), es decir, que los segmentos vinculados a la perspectiva fueron mejor recordados que aquellos que no lo eran, revelando que éstos fueron evaluados como más interesantes. Además, teniendo en cuenta que los segmentos vinculados a cada perspectiva se relacionan con el interés, podemos esperar que los lectores dediquen más tiempo a leerlos porque son considerados importantes o más interesantes que otros. En síntesis, a lo largo de 3 experimentos, el estudio logra mostrar que leer con una perspectiva específica en la mente incide sobre el interés del lector sobre el texto. Con este estudio los autores corroboran además, que la lectura en perspectiva incide sobre el recuerdo de la información vinculada a ella (Kaakinen *et al.*, 2001, 2002, 2003; Kaakinen y Hyona, 2005, 2007, 2008).

Así como puede observarse en la figura (Figura 4), consistente con Schraw y Dennison (1994), el trabajo que realizan Ramsay y Sperling (2010) seis años después, confirma que ya sea antes o después de la lectura, la manipulación de una determinada perspectiva incrementa el interés y el nivel del recuerdo del lector. Para esta vez, los autores pidieron a los participantes,

también universitarios, leer con una perspectiva específica, además de hacer una tarea académica con un objetivo determinado. El estudio consistió en tres experimentos. El primero de ellos estuvo dividido a su vez en dos fases. En la primera se les pidió a 15 participantes que leyeran un texto sobre Cristóbal Colón, el cual contenía aspectos de su vida que delataban rasgos personales visto como un héroe o un villano. Posteriormente, se les pidió a los participantes que evaluaran el nivel de interés de cada una de las 234 ideas en una escala de Likert (de 1 a 7). Esta tarea tenía como objetivo, determinar si el texto contaba con un apropiado nivel de interés y presentaba los segmentos relacionados con las dos perspectivas desde las cuales los lectores leerían posteriormente. Los sujetos no recibieron perspectivas de lectura. Los resultados de esta primera fase muestran que ciertos segmentos del texto eran intrínsecamente más interesantes que otros. Y que otros, carecían de interés. En síntesis, concluyeron que el texto era apropiado para el experimento.

Para la segunda fase 36 sujetos leyeron el texto desde tres posibles perspectivas: Cristóbal Colón “el héroe”, Cristóbal Colón “el villano” y una condición control. Para la primera condición la instrucción fue la siguiente: *“Imagine que a usted se le ha pedido que escriba un ensayo sobre Cristóbal Colón y las contribuciones importantes que ha hecho a la historia”* (pág. 218) Las instrucciones para leer desde una perspectiva de villano eran las siguientes: *“Imagine que a usted le han pedido que escriba un ensayo sobre las hazañas del villano de Cristóbal Colón”* (pág. 218). Para la perspectiva de control a los sujetos se les pidió simplemente que leyeran el texto e imaginaran que debían escribir un ensayo sobre Cristóbal Colón. Las instrucciones dadas por escrito fueron acompañadas del conjunto de segmentos que debían evaluar de acuerdo al nivel de interés (para la primera y segunda condición) y una hoja de evaluación. Posteriormente a la lectura, los participantes realizaron una tarea distractora de matemáticas y una prueba libre de recuerdo. Los resultados de este primer experimento, muestran que los segmentos correspondientes con una perspectiva en particular son considerados más interesantes que otros, no obstante, las medidas de recuerdo no mostraron los resultados esperados por los autores, ya que éstos esperaban

que los segmentos evaluados como más interesantes también fueran recordados en mayor medida que los otros segmentos del texto, y no fue así.

Para el segundo experimento el procedimiento fue idéntico al primero tanto en el material como en las condiciones de lectura, salvo que para esta vez la población y el texto eran de mayor longitud. Los resultados en este caso corroboran los del primer experimento mostrando que el nivel de interés se corresponde con la perspectiva asignada. Así como para el primer experimento las medidas offline tampoco mostraron diferencias significativas de acuerdo al nivel de recuerdo.

Para el tercer experimento, el procedimiento era muy similar al de los dos anteriores, salvo que la asignación de la perspectiva se ofreció a los participantes inmediatamente después de la lectura. En este caso, la perspectiva de héroe contenía el siguiente párrafo al final del texto: *"Usted acaba de leer una historia sobre Cristóbal Colón. Por las razones descritas en el texto, muchas personas observan la vida de Cristóbal Colón y lo ven como un héroe que hizo muchas contribuciones importantes a la historia"* (pág. 222) En el caso de la perspectiva de villano el párrafo final decía lo siguiente: *"Usted acaba de leer una historia de Cristóbal Colón. Por las razones descritas en el texto, muchas personas miran la vida de Cristóbal Colón y ven en él un villano cuyas hazañas ponen una marca despreciable en la historia"* (pág. 222).

Para este experimento se midió el nivel del recuerdo pero no se midió el nivel de interés. Para probar si la asignación de la perspectiva después de leer el texto aumentaba el nivel de recuerdo, los resultados de la perspectiva de héroe y de villano en el experimento tres se compararon con el grupo que no tenía perspectiva del experimento dos. La hipótesis de los autores partía del hecho de que si había efectos desde la perspectiva asignada, el recuerdo desde una o ambas perspectivas sería mayor que la perspectiva de control. No obstante, en comparación con esta perspectiva, los efectos en el nivel del recuerdo de las otras dos perspectivas tuvieron una tendencia media y baja. Sin embargo, el porcentaje ponderado total muestra que la perspectiva podría traer beneficios sobre la memoria del lector. En este sentido, los autores señalan que los lectores tienden a aprender y a memorizar las partes del texto que son sobresalientes, es

decir que se pueden distinguir con más facilidad que otras (Reynolds *et al.*, 1993). En síntesis, con este estudio los autores corroboran no solamente que el interés puede verse aumentado por el tipo de perspectiva mostrado antes o después de la lectura (Schraw y Dennison, 1994), si no que además, esto corresponde en menor medida, con resultados positivos sobre la memoria.

Ahora bien, habiendo conocido algunos estudios centrados en la perspectiva de lectura, podemos concluir diciendo que este tipo de planificación de lectura, pone de manifiesto que leer un texto expositivo o narrativo con una perspectiva determinada (Kaakinen y Hyona, 2008), hace que los lectores dediquen más tiempo a leer los segmentos vinculados a ella (Kaakinen, et al., 2001, 2002, 2003), además de recordarlos mejor (Kaakinen, *et al.*, 2001, 2002, 2003; Kaakinen y Hyona, 2005, 2007, 2008; Ramsay y Sperling, 2010; Schraw y Dennison, 1994), efecto que pueden verse pronunciado cuando el lector cuenta con un alto nivel de conocimientos previos (Kaakinen y Hyona, 2007). Conjuntamente, los beneficios de este tercer tipo de planificación, se reflejan por otra parte, en la posibilidad de aumentar el nivel de interés del lector en el texto, aunque la perspectiva de lectura sea ofrecida antes o después de la lectura (Schraw y Dennison, 1994; Ramsay y Sperling, 2010).

1.4. Anticipar inconsistencias en el pensamiento del lector: ¿Estás seguro de lo que piensas?

Numerosos estudios en comprensión señalan que los lectores pueden usar muchas estrategias para la construcción significativa de los textos (Graesser, Gernsbacher y Goldman, 1997; Kintsch, 1993; en Coté, Goldman y Saúl, 1998) y que estas estrategias reflejan el uso de los conocimientos previos en interacción con lo que lee. Según Schmidt, De Volder, De Grave, Moust y Patel (1989) son varias las aproximaciones instruccionales que intentan lidiar con la integración de nuevos conocimientos a través del texto con aquellos que la persona ya posee.

Actualmente, la literatura científica (Kendeou, Rapp y van den Broek, 2003) ha esclarecido las diferentes líneas en dos vertientes principales. La primera agrupa aquellos trabajos que se centran en la cantidad de conocimientos que el lector posee. La segunda, fija su atención en la calidad del conocimiento. La calidad concretamente, se refiere a la exactitud de tal conocimiento (Kendeou *et al.*, 2003). Un ejemplo de esto pueden ser las ideas llamadas “misconceptions” o ideas equivocadas, y que pudieran no estar alineadas correctamente con la ciencia (Hewson y Hewson, 1984). Esta segunda vertiente ha sido investigada mayoritariamente, con respecto a las ideas equivocadas que tienen los estudiantes con respecto a conceptos científicos (Kendeou, Rapp, y van den Broek, 2005; Kendeou y van den Broek, 2005) y se encarga de favorecer en el lector una toma de consciencia sobre lo que ya sabe o de lo que se podría saber y poder estar equivocado, previamente a la lectura.

Los textos encargados de esta tarea se conocen como “conceptual change texts” (Yuruk, 2007) o “refutational texts” (Rapp, Kendeou y van den Broek, 2003). En esta línea, muchos autores concuerdan entre si, diciendo que el aprendizaje se facilita a partir de la toma consciencia de las ideas equivocadas que pueden contradecir el texto y por ello, interferir la adquisición de nuevos conocimientos relacionados con él (Alvermann, Smith, y Readence, 1985; Diakidoy y Kendeou, 2001; Lipson, 1982; Maria y MacGinitie, 1987; Peeck, van den Bosch, y Kreupeling, 1982). Además, según otra gama de expertos, esta toma de consciencia es de verdadera utilidad, sobre todo si llama la atención sobre posibles inconsistencias antes de comenzar con la lectura (Alvermann y Hague, 1989; Alvermann y Hynd, 1989; Diakidoy, Kendeou y Ioannides, 2003; Hynd, 2001), es decir, en su fase de planificación.

Para esta oportunidad, también hemos querido recoger algunos de los estudios que ponen de manifiesto esta condición. Tal y como venido haciendo, a continuación se encontrará con una figura (Figura 5) que resume los aspectos más relevantes de cada estudio revisado para este apartado. En este caso hemos incluido las mismas variables que se han considerado en las demás figuras:

variable independiente, variable dependiente y variable mediadora. Posteriormente a la figura podrá ver en detalle la descripción de cada estudio, así como hicimos en los apartados anteriores.

“Resumen de estudios centrados en la detección de inconsistencias”

ESTUDIO	V.I.	V.D.	V.M.	RESULTADOS
Kendeou y Van Den Broek, 2007 Exp 1	Refutativo No refutativo	Procesos cognitivos Memoria	CP	Individuos con CP correctos hicieron más inf. correctas y menos incorrect. Ante TR los de CP incorrect. hicieron más incorrec y menos correctas, además de utilizar más estrategias de CC y recordar menos que los demás
Kendeou y Van Den Broek, 2007 Exp 2		Tiempos de lectura Memoria		Ante TR sujetos con CP incorrectas leyeron x más tiempo y recordaron menos que los demás, para ambos textos
Van den Broek y Kendeou, 2008	Refutativo No refutativo	Procesos cognitivos Tiempo de lectura Memoria	CP	Lectores con CP incorrectos, ↑ estrategias de CC, generaron más inferencias incorrectos y menos correctas. Además leyeron más tiempo el texto refutativo
Mason, Gava y Boldrin, 2008	Refutativo No refutativo	Aprendizaje profundo	Interés CP	Individuos ante TR, con CP correctos y alto interés, mostraron más respuestas vinculadas al CC
Alvermann y Hague, 1989	6 grupos ³	Aprendizaje profundo	—	Individuos bajo condición de activación e instrucción, ofrecieron mejor aprendizaje que los de solo activación
Diakidoy, Kendeou y Ioannide, 2003	Refutativo No refutativo Control	Memoria y aprendizaje superficial	—	Individuos bajo texto refutativo obtuvieron mejores puntuaciones en memoria y aprendizaje que los demás
Sánchez, García y González, 2007	Con y sin ayudas	Aprendizaje profundo y superficial	—	Las ayudas instruccionales beneficiaron parcialmente a los niños con dificultades de reconocimiento de palabras, concretamente para la comprensión superficial

V.I.: variable independiente V.D.: variable dependiente V.M.: variable mediadora / TR: Texto refutativo / CC: Cambio Conceptual / CP: Conocimientos previos / ↑: más

Figura 5: Estudios centrados en la detección de inconsistencias.

³ Los 6 grupos serán detallados en la descripción del estudio correspondiente.

A partir de la Figura 5, podemos observar en primer lugar, que Kendeou y van den Broek (2007) investigaron por medio de dos experimentos el efecto de los conocimientos previos (CP)⁴ del lector, en interacción con su procesamiento cognitivo y la estructura del texto. Para el primer experimento, 80 sujetos con CP correctos e incorrectos sobre física, leyeron en voz alta dos textos refutativos y otros dos no refutativos (“Force Concept Inventory”). Posteriormente a la lectura, se les pidió que realizaran una tarea distractora de matemáticas por 10 minutos y seguidamente se les evaluó en memoria. Para ello, se les ofreció un folio para que escribieran todo lo que recordaban del texto. El mismo procedimiento se utilizó para el texto no refutativo, hasta completar las tareas con todos los textos. Además de estas dos tareas, los sujetos completaron una prueba que medía la capacidad de memoria de trabajo (CMT)⁵ y finalmente rellenaron la escala “Need for cognition”, con el objetivo de medir el disfrute y compromiso al pensar y al leer.

Los hallazgos generales de este primer experimento, muestran que todos los lectores adaptaron el procesamiento del texto en función de la interacción entre sus CP y la estructura del texto. Concretamente, las medidas online señalaron que frente a textos refutativos los lectores con CP correctos generaron más inferencias correctas y menos incorrectas. No obstante, los de CP incorrectos generaron menos correctas y más incorrectas, independientemente del tipo de texto. Además, frente al texto refutativo, estos últimos activaron simultáneamente ambos tipos de conocimiento (correcto e incorrecto), detectando contradicciones entre su propio conocimiento y la nueva información. Esta condición favoreció la activación de más estrategias de

⁴ De ahora en adelante, cuando aparezcan las siglas CP, nos referiremos a conocimientos previos. Tal y como hemos hecho en la descripción de estudios anteriores.

⁵ De ahora en adelante, cuando aparezcan las siglas CTM, nos referiremos a capacidad de memoria de trabajo. Tal y como hemos hecho en la descripción de estudios anteriores.

cambio conceptual (CC)⁶ en comparación con los demás. Las medias offline muestran por su parte que los sujetos con CP incorrectos recordaron menos información textual que el resto de los lectores, independientemente de la estructura del texto. No obstante, la relación entre las medidas online y offline nos dice que el número de inferencias correctas emitidas en voz alta predijo de manera significativa la proporción de frases recordadas. En este sentido, dado que los procesos online también se vieron reflejados en la memoria de los sujetos, el número de inferencias se asoció con un recuerdo mayor del texto. Es decir, que las inferencias hechas por el lector aumentó la coherencia entre su propio conocimiento y el del texto, incrementando el recuerdo de éste.

Para el segundo experimento, 60 sujetos llevaron a cabo el mismo procedimiento del primero, aunque esta vez, la medida online fue tomada por tiempos de lectura. Los resultados generales corroboran los datos del primer experimento, mostrando que los lectores ajustaron su procesamiento en función de la interacción entre la estructura del texto y sus CP. Para este segundo experimento, las medidas online mostraron concretamente que los lectores con CP incorrectos pasaron leyendo por más tiempo el texto refutativo, en comparación con los demás. Las medidas offline por su parte, revelan que este tipo de lectores recordaron menos información para ambos tipos del texto en contraposición a los demás lectores, quienes recordaron más información bajo las mismas condiciones. Estos datos sugieren dos asuntos importantes. Por un lado, muestran una interacción entre los CP del lector y la estructura del texto; y por otro, que la memoria del sujeto opera también en función de tales conocimientos. En síntesis, para ambos experimentos los autores ponen de manifiesto que la estructura del texto en interacción con el tipo de CP del lector, influyen de manera significativa sobre las respuestas en voz alta y los tiempos de lectura. Además, que un texto refutativo ofrece un escenario idóneo que facilita tanto la detección de inconsistencias así como conductas lectoras vinculadas al establecimiento de la coherencia; por ello promueve en los

⁶ De ahora en adelante, cuando aparezcan las siglas CC, nos referiremos a cambio conceptual. Tal y como hemos hecho en la descripción de estudios anteriores.

lectores con CP incorrectos, más estrategias orientadas al CC (cambio conceptual) en comparación con los demás.

Un año después, van den Broek y Kendeou (2008), obtuvieron resultados similares (véase figura 5). Para este nuevo caso compararon los procesos de comprensión entre ambos tipos de lectores (CP correctos vrs. CP incorrectos) logrando demostrar que el CP erróneo con respecto al texto influye tanto el contenido como el tipo de procesamiento. De partida, llevaron a cabo una simulación de lectura con el modelo computacional landscape⁷. Este modelo muestra que ante un texto refutativo se pueden crear las condiciones óptimas para la activación simultánea de CP correctos e incorrectos. Los datos desprendidos de tal simulación, se asocian con la detección de inconsistencias.

Habiendo simulado la lectura por medio del modelo, y obtenido tales resultados (ante un texto refutativo se pueden crear las condiciones óptimas para la activación simultánea de CP correctos e incorrectos), los autores procedieron con dos experimentos. Se leyeron los mismos textos que para la simulación. Para ambos, se utilizaron medidas online. En el caso del primero se utilizó la lectura en voz alta y para el segundo, tiempos de lectura. Para el segundo experimento además, los participantes fueron evaluados con una prueba de memoria. Todos los participantes leyeron una versión refutativa y otra no refutativa de dos textos distintos. La siguiente es la versión refutativa de uno de ellos:

“La mecánica newtoniana explica muchos fenómenos relacionados con tu vida cotidiana. Imagina la siguiente situación: una persona sostiene una piedra a la altura del hombro mientras camina hacia adelante a un ritmo acelerado. ¿Qué pasará cuando la persona deje caer la piedra? ¿Qué tipo de ruta seguirá la

⁷ El modelo de landscape o de paisaje se ha desarrollado para capturar los procesos de comprensión que tienen lugar durante la lectura y su relación con la representación de la memoria emerge gradualmente de un texto (van den Broek, Ridsen, Fletcher y Thurlow, 1996; van den Broek, Young, Tzeng, y Linderholm, 1999) disponible en <http://www.education.umn.edu/edpsych/projects/land-scapedmodel/default.html>.

pedra cuando caiga? Muchas personas a las que este problema se presenta responden que la piedra cae hacia abajo, golpeando el suelo directamente debajo del punto donde se abandonó. Algunas personas están incluso convencidas de que la piedra cae a la tierra detrás del punto desde donde ésta se lanzó. En realidad, la piedra se moverá hacia adelante a medida que cae, aterrizando a pocos metros por delante del punto de liberación. La mecánica newtoniana explica este fenómeno: cuando se arroja una piedra, ésta continúa avanzando a la misma velocidad que la persona que camina, porque ninguna fuerza está actuando para cambiar su velocidad horizontal” (pág. 340)

Los resultados generales de ambos experimentos confirman sus hallazgos anteriores (Kendeou y van den Broek, 2007), corroborando una interacción entre la estructura del texto (refutativo/no refutativo) y los CP del lector (correctos/incorrectos). Por lo tanto, los nuevos datos apoyan el hecho de que los textos refutativos crean óptimas condiciones para activar simultáneamente ambos tipos de conocimiento (correcto e incorrecto), base que promueve el CC. Concretamente, las medidas online del primer experimento, revelaron que los lectores con CP incorrectos se comprometían más con estrategias de CC que los demás tipos de lectores, generando más inferencias incorrectas y menos correctas, en comparación con el otro grupo de lectores.

Por su parte, los tiempos de lectura del segundo experimento, mostraron que los lectores con CP incorrectos pasaron leyeron por más tiempo la información correcta de los textos refutativos, así como en el experimento anterior. En síntesis, al leer los textos refutativos, los lectores con CP erróneos leyeron las frases con información correcta de manera más pausada (Exp. 2) y participaron en más comportamientos vinculados al cambio conceptual (Exp. 1), en comparación con los lectores que poseían CP correctos. Por lo tanto, la co-activación o activación simultánea de conceptos correctos e incorrectos por parte de los lectores con CP incorrectos, les llevó a experimentar situaciones de conflicto conceptual (detección de inconsistencia entre sus CP y la información textual), favoreciendo un esfuerzo cognitivo para reparar el conflicto y poder

crear una coherencia entre el texto y sus conocimientos (Kendeou y van den Broek, 2007). En síntesis, este dúo de trabajos muestra que la activación simultánea del conocimiento, se encuentra asociada con la detección de inconsistencias y por ello, facilita actividades vinculadas al cambio conceptual (Kendeou y van den Broek, 2007; van den Broek y Kendeou, 2008).

Además de estos trabajos, estudios previos (e.g. Chinn y Brewer, 1993; Guzzetti *et al.*, 1993; Hewson y Hewson, 1984; Kendeou *et al.*, 2003, en van den Broek y Kendeou, 2008) mostraron que el éxito del texto refutativo con respecto a este tipo de procesos, se puede deber a que los lectores con ideas erróneas toman consciencia del conflicto entre su conocimiento y la información correcta que ofrece el texto. De esta forma parece razonable pensar que una vez que la incongruencia se ha señalado, los sujetos sean más propensos a modificar o corregir sus ideas erróneas como resultado de la lectura del texto (Kintsch, 1980 en van den Broek y Kendeou, 2008).

Con el objetivo de ampliar la investigación sobre el cambio conceptual, Mason, Gava y Boldrin (2008) centraron su atención en evaluar de qué manera un texto refutativo, las creencias epistemológicas del lector y además, su interés sobre el tema, afecta la revisión de sus propios conocimientos o conceptos (véase figura 5). Para este objetivo, 94 estudiantes de quinto nivel de educación primaria fueron distribuidos bajo dos condiciones de lectura. Para la primera condición se leyó un texto tradicional (no refutativo) y para la segunda, uno refutativo que se muestra a continuación:

“Gracias a los estudios de Kepler, ahora sabemos que la luz se difumina en línea recta en todas direcciones. Algunos niños, sin embargo, creen que la luz se difumina en el medio ambiente alrededor de la única fuente de luz, hasta un cierto punto. Creen esto porque piensan que la luz se agota a medida que avanza más lejos de la fuente. Si tú piensas de esta manera, tu concepción no es la correcta. La luz se aleja de su fuente infinita a lo largo de trayectorias rectas que son llamados "rayos". Se sigue difundiendo hasta que se topa con

un objeto. El área alrededor de la fuente de luz parece más brillante para nosotros sólo porque los rayos de luz están más cerca unos de los otros, al tiempo que se amplían a medida que se difunden todo alrededor. Cuando los rayos de luz golpean un objeto, rebotan en él y llegan a nuestros ojos". (Pág. 309)

Previamente a la lectura todos los sujetos fueron evaluados por medio de cuestionarios y preguntas que midieron: creencias epistemológicas sobre ciencia (12 ítems escala Likert de 1 a 5), interés (10 ítems escala Likert de 1 a 5), conocimientos previos (CP): (8 preguntas abiertas) y habilidades de comprensión lectora (cuestionario de 10 ítems de escogencia múltiple). Posteriormente a la lectura se tomaron otras tres medidas. Nivel de agrado sobre el texto (escala Likert de 1 a 5), preguntas de retención (5 preguntas de habilidad de recuerdo) y por último, las mismas preguntas abiertas que medían CP⁸. Dos meses después, los lectores fueron evaluados nuevamente para las medidas de retención y las preguntas abiertas sobre cambio conceptual. Los resultados generales del estudio muestran que hay una interacción significativa entre un texto refutativo, un nivel alto de interés y los conocimientos epistemológicos sofisticados. Además dan a conocer, que estas condiciones ofrecen un escenario idóneo para la revisión del propio conocimiento y para promover el cambio conceptual, confirmando el efecto positivo de la lectura de un texto refutativo (Kendeou y van den Broek, 2007; van den Broek y Kendeou, 2008).

Estos hallazgos nos vienen a decir concretamente, que el texto refutativo gustó más a los lectores, además de ayudarles de mejor manera a revisar sus conceptos previos con respecto al tema en comparación con el texto tradicional (no refutativo). Además, los lectores bajo texto refutativo, con mayor interés y con ideas más sofisticadas, obtuvieron mejores resultados tanto en la prueba

⁸ En este caso, los autores utilizaron las mismas preguntas que se usaron para medir los CP antes de la lectura, con el fin de examinar los cambios o estabilidad de los conceptos que tenían los lectores con respecto al tema.

inmediata como en las pruebas posteriores. En este sentido, los sujetos bajo la condición del texto refutativo mostraron conjuntamente más respuestas vinculadas al cambio conceptual en comparación con los demás, revelando que la interacción entre las creencias epistemológicas, el interés en el tema y el tipo de texto sostiene el procesamiento profundo (e.g. Alexander, Kulikowich y Schulze, 1994 en Mason *et al.*, 2008). En síntesis, exponer y desafiar las propias ideas previas del lector, podría refinar la conciencia metaconceptual de los estudiantes, sobre sus propias representaciones de tipo científico, una condición esencial para el cambio conceptual (Vosniadou, 2003; Wiser y Amin, 2000 en Mason, Gava y Boldrin, 2008). Por último, este estudio confirma cinco años después, los resultados de Diakidoy, Kendeou y Ioannide (2003), el cual veremos en detalle un poco más adelante. La diferencia entre estos dos radica en aunque éste último (Diakidoy *et al.*, 2003), no aborda expresamente los conocimientos previos de lectura sobre el tema.

En una línea similar, Sánchez, García y González (2007) buscaban evaluar si un contexto de lectura podría promover la comprensión en niños que presentaban dificultades de reconocimiento de palabras (véase figura 5). Los autores tenían como objetivo determinar si un contexto de planificación con determinadas ayudas que justificaban la razón de la lectura y además, que exponía una inconsistencia con respecto al conocimiento previo del lector, podría normalizar la experiencia lectora de este tipo de sujetos, es decir, que facilitara un nivel de comprensión similar al de sus compañeros sin dificultades. En concreto, el estudio comparó una condición tradicional de lectura con otra que contaba con ayudas. Para ambas condiciones se evaluó el nivel de comprensión y se controlaron los efectos del reconocimiento de palabras, conocimientos previos, competencia retórica y memoria de trabajo.

En este caso, 154 niños y niñas de sexto nivel de primaria fueron divididos bajo dos condiciones de lectura. Para la primera condición se les ofreció una instrucción tradicional que se muestra a continuación:

“Lee este texto cuidadosamente, porque estamos seguros que te va a interesar. Presta atención, porque posteriormente te pediremos que escribas un resumen y respondas a algunas preguntas” (pág. 295)

Para la segunda condición, los estudiantes recibieron además tres tipos de ayudas: una meta clara de lectura, un esquema retórico del texto y algunas claves necesarias para identificar los temas de lectura. Las primeras dos ayudas se presentaron oralmente y la tercera fue insertada en el texto de manera escrita. Esta situación ocasionó que la segunda condición se viera modificada en algún sentido. No obstante, se mantuvo el mismo vocabulario y contenido semántico que para la primera condición.

La instrucción para este caso fue la siguiente:

“Usted va a leer un texto que creemos que es muy interesante porque habla sobre el Mediterráneo y la forma en que se está muriendo (indicación de lo que trata el texto). A veces pensamos que las cosas que nos son familiares -una montaña que vemos desde nuestra ventana o un río- van a estar alrededor para siempre (reflexión sobre lo que los alumnos conocen). Este texto nos hace comprender que esta idea no es totalmente correcta (indicación de lo que trata el texto). ¿Por qué tenemos que leer el texto? Para comprender por qué el Mediterráneo está muriendo. ¿Cómo sabemos que hemos comprendido el texto correctamente? Cuando las causas estén claras (indicación de lo que trata el texto, para regular la lectura) (pág. 294)

Posteriormente a la lectura, los autores echaron mano de dos medidas dependientes. Por un lado, a los sujetos se les pidió que escribieran resúmenes (cantidad/tipo de ideas y organización) con el objetivo de medir el texto base. Por otro lado, para medir el modelo de la situación o aprendizaje profundo, utilizaron preguntas inferenciales tales como: *¿Qué ocurriría si el mar Mediterráneo fuese más pequeño?* (pág. 296). Así como lo resume la figura (Figura 5) los

hallazgos principales mostraron que las ayudas ofrecidas bajo la segunda condición reforzaron en cierta forma la comprensión, puesto que los sujetos bajo esta condición mostraron mayor calidad de respuesta en atención a las ideas centrales, causales y de organización. No hubo diferencias significativas con respecto a las preguntas inferenciales. Además, no se encontró ninguna interacción entre las variables y la condición tradicional, queriendo decir con esto, que el peso de las variables no mostraron diferencias significativas entre ambas condiciones de lectura. Posteriormente a estos análisis, los autores llevaron a cabo una última comparación contando con la participación de los sujetos con mayores dificultades de ambas condiciones (N=17). La variable control utilizada en este caso fue el coeficiente intelectual (CI) de los participantes (Wechsler-R). Para esta vez, los datos muestran que los sujetos con bajo CI en la segunda condición de lectura, obtuvieron un nivel de comprensión equivalente al todo el grupo que leyó bajo la condición tradicional, es decir, bajo la primera condición. Concretamente mostraron mayor cantidad de ideas centrales y causales en los resúmenes escritos, sin mostrar diferencias bajo las demás variables.

En resumen, las ayudas ofrecidas previamente y durante la lectura en la segunda condición, reforzó la comprensión de los sujetos reflejando por parte de ellos, una adecuada comprensión. No obstante, dado que no hubo diferencias significativas entre grupos con respecto a las respuestas inferenciales, los autores permiten pensar que hubo una comprensión relativa. Es decir, hubo un aprendizaje superficial o tipo texto base, pero no hubo una comprensión más profunda o significativa, del tipo modelo de la situación. Los autores aclaran que el tipo de comprensión ofrecido por los sujetos no fue el óptimo, sin embargo, al menos este tipo de ayudas, ofrece una oportunidad para que los sujetos con dificultades en el reconocimiento de palabras, puedan experimentar beneficios moderados como lo es en este caso, algún grado de aprendizaje o comprensión. En síntesis, las ayudas beneficiaron parcialmente a los lectores con baja habilidad en reconocimiento de palabras, sin embargo, permitió que los lectores con dificultades alcanzaran un nivel de comprensión

superficial similar al de sus compañeros sin dificultades.

Ahora bien, hasta ahora hemos conocido un compendio de trabajos que se han encargado de mostrar que los textos refutativos facilitan la puesta de marcha de estrategias de cambio conceptual (Kendeou y van den Broek, 2007; van den Broek y Kendeou, 2008; Mason *et al.*, 2008; Sánchez *et al.*, 2007). En esta línea, otro trabajo más (Alvermann y Hague, 1989), pone de manifiesto los beneficios que tiene para el lector, la presencia de instrucciones previas a la lectura conforme a las inconsistencias que presentan este tipo de textos; además de la activación de sus conocimientos previos. En este sentido, el estudio de Alvermann y Hague (1989) tenía como objetivo descubrir si las instrucciones de lectura que advertían a los lectores sobre posibles conflictos entre sus conocimientos y la nueva información del texto, tendrían efectos sobre su aprendizaje. A diferencia de los estudios anteriores (Kendeou y van den Broek, 2007; Mason *et al.*, 2008; Sánchez *et al.*, 2007; van den Broek y Kendeou, 2008), en este experimento se contó con que los 55 participantes presentaban notas bajas en su curriculum académico y además, mostraban conocimientos previos incorrectos con respecto a la lectura. Previamente a ésta, los sujetos fueron evaluados por medio de dos pruebas. La primera trataba de una actividad que medía conocimientos previos. Esta consistía en ofrecer a los sujetos varias opciones, de las cuales debían escoger cuál sería el recorrido de un objeto que había sido lanzado con fuerza desde un precipicio. Los sujetos debían ofrecer además, una explicación sobre el razonamiento que justificara su elección. La segunda prueba consistía en un test de falso/verdadero de 21 ítems.

Todos los participantes recibieron un paquete de instrucciones. Para leer, los sujetos fueron divididos en seis grupos distintos dependiendo del tipo de texto (*refutativo o no refutativo*) y el medio de activación de CP (*instrucción + activación de conocimientos previos, solamente activación de conocimientos previos y grupo control*). Para la actividad de CP los sujetos debían dibujar el recorrido de una canica que caía desde la parte de arriba de una mesa. Además, tal y como se señaló en líneas anteriores, éstos debían ofrecer alguna explicación que

justificara su razonamiento. Los grupos se muestran a continuación:

TEXTO REFUTATIVO	INSTRUCCIÓN + ACTIVACION
TEXTO REFUTATIVO	SOLAMENTE ACTIVACION
TEXTO REFUTATIVO	CONTROL
TEXTO NO REFUTATIVO	INSTRUCCIÓN + ACTIVACION
TEXTO NO REFUTATIVO	SOLAMENTE ACTIVACION
TEXTO NO REFUTATIVO	CONTROL

Posterior a las medidas pre-test y previamente a la lectura, dos de los seis grupos (*instrucción + activación de conocimientos previos*) recibieron esta instrucción:

“Si tú pensaste que la trayectoria de la canica iría directamente hacia abajo o directamente hacia afuera y posteriormente hacia abajo, tus ideas podrían ser distintas a las que sugieren las leyes de la física. Mientras lees el siguiente texto, asegúrate de prestar atención a aquellas ideas que podrían ser distintas a las tuyas” (pág. 199).

Posteriormente a la lectura, se tomaron tres medias de evaluación. La primera de ellas fue una prueba de respuesta corta (5 ítems). La segunda y tercera se corresponden con las pruebas pre-test (falso/verdadero y conocimientos previos). Para las dos últimas pruebas, los lectores evaluados fueron los que participaron de la actividad de activación. Después de la lectura y antes de las pruebas, los sujetos completaron una tarea que controlaba los efectos de la memoria a corto plazo.

Los resultados principales del estudio ofrecen dos datos importantes. Por un lado, se muestra que los sujetos que recibieron instrucciones previas que advertían sobre las propias ideas, presentaron mejor rendimiento que los que no recibieron instrucciones. Concretamente aquellos que recibieron

instrucciones además de la actividad de conocimientos previos, rindieron mejor que los que leyeron bajo la actividad de conocimientos previos solamente. Además, los que leyeron bajo condición control, rindieron mejor que los sujetos bajo condición de activación. Por otro lado, se puso en evidencia que la versión refutativa del texto ofreció mayores beneficios en comparación con la versión no-refutativa (Kendeou y van den Broek, 2007; Mason *et al.*, 2008; van den Broek y Kendeou, 2008). En este sentido, hubo un efecto significativo tanto para la instrucción como para el tipo de texto; no obstante, no la hubo entre ambas variables. Las pruebas de respuesta corta concretamente, revelaron que la condición de instrucción + actividad de activación, fue más efectiva que solamente la actividad. Los datos de la prueba falso/verdadero confirman estos resultados, dejando ver que la activación y la instrucción puede resultar más significativa que la activación de forma aislada y que la condición de control. Además no hubo efectos significativos entre el tipo de instrucción y el tipo de texto. En resumen, con este estudio las autoras encontraron que ante un texto científico los sujetos tienen mayor aprendizaje si sus ideas son activadas previamente y se les advierte sobre las que puedan tener conflicto con la nueva información, en comparación con la activación de sus conocimientos previos solamente. Este hallazgo les permite afirmar que ésta es una manera efectiva de promover la desaparición de ideas erróneas, y por ende, facilitar conductas vinculadas al cambio conceptual. Por último, aclaran que ante un texto refutativo los sujetos resultan particularmente beneficiados, en comparación con el uso del no-refutativo.

Al volver a la figura 5, podemos ver que en el estudio de Diakidoy *et al.*, (2003), se buscaba evaluar en qué medida un texto refutativo podría ayudar a estudiantes de primaria a superar creencias equivocadas (teorías implícitas) con respecto a temas de física, en comparación con un texto no refutativo. Para ello 215 estudiantes fueron divididos bajo 3 condiciones de lectura: actividad de conocimientos previos (control), actividad de conocimientos previos y -lectura de texto no refutativo y actividad de conocimientos previos- y lectura de texto refutativo. La primera condición consistió en la activación de conocimientos

previos y el trabajo conjunto en dos actividades del libro de ciencias. Seguidamente se les repartió un set de 30 tarjetas para que trabajaran en parejas y las clasificaran de acuerdo al tema “Las fuentes de energía”. Además, la profesora hizo una demostración en la clase con un circuito cerrado. La clase se terminó con algunas preguntas del libro.

Para la segunda condición, los sujetos no hicieron todas las actividades del libro, aunque si revisaron la introducción y además, observaron la demostración sobre el funcionamiento del circuito cerrado. Seguidamente se les pidió que leyeran en silencio un texto expositivo y que lo resumieran. El procedimiento de la tercera condición fue similar al de la segunda, incluida la demostración del funcionamiento del circuito cerrado. Sin embargo, para esta vez leyeron un texto refutativo. En este caso se les pidió que resumieran solamente algunas partes. Posteriormente a la lectura, hubo dos fases de evaluación con la misma prueba (aprendizaje sobre concepto de energía) para todas las condiciones. La primera consistió en una prueba de 16 items un día después de la lectura. Y la segunda, un mes después.

Los resultados principales del estudio muestran que los sujetos que leyeron un texto refutativo superaron a los otros dos grupos de lectores, confirmando con esto que el texto refutativo fue el más exitoso para promover la comprensión que las otras dos condiciones de lectura (Alvermann y Hague, 1989; Kendeou y van den Broek, 2007; Mason *et al.*, 2008; van den Broek y Kendeou, 2008). Los datos revelan que la totalidad de las respuestas de ambas pruebas fueron superiores en rendimiento para la condición refutativa en comparación a las demás. El rendimiento de los estudiantes que leyeron el texto expositivo no fue significativamente diferente a los que no leyeron (grupo control), más bien, resultó similar. Los autores señalan que sería prematuro concluir que los estudiantes en este estudio reestructuraran sus ideas preconcebidas como resultado de la lectura del texto refutativo. No obstante, lo que los hallazgos indican, es que los estudiantes que leyeron el texto refutativo parecían haber entendido a un nivel básico cuales eran los conceptos que debían distinguir y mantener aparte en sus representaciones mentales, en

comparación con los demás. Con esto los autores quieren decir que tales procesos podrían servir como trampolín hacia el cambio conceptual.

Resumiendo, todos los estudios que hemos presentado en este apartado parecen coincidir en un asunto fundamental. Esto es, que el aprendizaje y la comprensión lectora pueden verse aumentados cuando el lector toma conciencia de sus propias ideas, especialmente las que contradicen el texto; sobre todo si se llama la atención de éstas ante posibles inconsistencias o explicita el por qué de la lectura dentro de un escenario textual compuesto por conocimientos correctos e incorrectos (Kendeou y van den Broek, 2007; Sánchez *et al.*, 2007; van den Broek y Kendeou, 2008). Además, por este tipo de características, este tipo de texto ofrece mayores beneficios al lector en comparación con textos expositivos regulares o no refutativos (Alvermann y Hague, 1989; Diakidoy *et al.*, 2003; Kendeou y van den Broek, 2007; Mason *et al.*, 2008; van den Broek y Kendeou, 2008). Finalmente, se pone de manifiesto que ante un texto científico los sujetos tienen mayor aprendizaje si sus ideas son activadas previamente y se les advierte sobre las que puedan tener conflicto con la nueva información, en comparación con la activación de sus conocimientos solamente (Alvermann y Hague, 1989). De esta forma, es que podemos hablar de una cuarta manera para planificar. A continuación, conoceremos la quinta y penúltima manera de planificar, identificadas a partir de los experimentos que hemos analizado.

1.5. Activar conocimientos previos en una instrucción previa a la lectura: una ventaja más para el lector.

Hemos visto en el apartado anterior, que la lectura de un texto refutativo ofrece mayores beneficios al lector, en comparación con la lectura de un texto no refutativo refutativos (Alvermann y Hague, 1989; Diakidoy *et al.*, 2003; Kendeou y van den Broek, 2007; Mason *et al.*, 2008; van den Broek y Kendeou, 2008). Además, vimos que la anticipación de las posibles inconsistencias son de mayor utilidad para el lector si éstas se acompañan de la

activación de sus conocimientos previos (Alvermann y Hague, 1989; Diakidoy *et al.*, 2003). A lo largo de este pequeño apartado, le ofrecemos un estudio que muestra además, que la activación de los conocimientos previos en la instrucción, puede ser de más ayuda para el lector, que una instrucción donde no se favorece la activación de sus conocimientos, dando a conocer una nueva manera de organizar la lectura.

Estos datos fueron demostrados por Alvermann y Hynd, (1989), quienes con un procedimiento idéntico al utilizado por Alvermann y Hague, (1989) algunos meses antes, evaluaron a 62 lectores universitarios competentes, divididos en los mismos seis grupos experimentales y considerando los dos factores mencionados anteriormente: el modo de activación de conocimientos y el tipo de texto.

TEXTO REFUTATIVO	INSTRUCCIÓN + ACTIVACION
TEXTO REFUTATIVO	SOLAMENTE ACTIVACION
TEXTO REFUTATIVO	CONTROL
TEXTO NO REFUTATIVO	INSTRUCCIÓN + ACTIVACION
TEXTO NO REFUTATIVO	SOLAMENTE ACTIVACION
TEXTO NO REFUTATIVO	CONTROL

Las medidas offline corroboraron los hallazgos de Alvermann y Hague (1989), logrando demostrar que activar conocimientos previos erróneos solamente, no es tan eficaz como activar esos conocimientos y además, advertir al lector sobre las ideas que puedan ser distintas a las suyas, en el texto. La novedad de este estudio se centra en que la activación de conocimientos previos, resulta mejor que la condición control, en contraposición con el estudio anterior, el cual muestra que activar conocimientos previos no necesariamente resulta mejor a no activarlos. Una segunda diferencia con el estudio anterior, es que los datos no reflejan una relación significativa entre el tipo de textos. Los autores atribuyen este hallazgo a que los lectores más competentes, dependen menos del texto que les ofrezca pistas sobre sus propias

inconsistencias en comparación con lectores incompetentes o de menor madurez lectora (pág. 101). En este sentido, en comparación con los buenos lectores, aquellos con alguna dificultad, podría tener menos confianza en su conocimientos previos y por ello presentar mayor disposición a dejarse disuadir con respecto a sus posibles inconsistencias.

En resumen, este trabajo corrobora que la advertencia de posibles inconsistencias entre los propios conocimientos favorece un mejor aprendizaje que la activación de conocimientos por sí sola, y además, que la activación ofrece mayores beneficios que la condición de no activación. En síntesis, los autores señalan que leer un texto refutativo ofrece efectos más pronunciados cuando la lectura está combinada con algún tipo de actividad de apoyo, así como puede ser una discusión en grupo sobre el tema (Alvermann *et al.*, 1985 en Alvermann y Hynd, 1989), o una activación de conocimientos previos que alerte a los estudiantes sobre el hecho de que lo que encontrarán en la lectura puede ser distinto en cierto modo a lo que ellos piensan (Alvermann y Hague, 1989).

Recapitulando, podemos decir que a lo largo de los cinco apartados anteriores, hemos conocido estudios centrados en la planificación de lectura que han manipulado variables frías, vinculadas al establecimiento de la meta (propósitos, preguntas, objetivos, etc). En el próximo y último apartado, veremos una serie de estudios que han centrado su atención además, en manipular las variables orientadas a la parte cálida de la instrucción, es decir, a los elementos discursivos motivacionales destinados a favorecer el compromiso con la meta. De esta forma, conoceremos la sexta última manera de planificar la lectura, a partir de los estudios que hemos revisado.

1.6. El rol de la motivación en la instrucción: favoreciendo el compromiso.

Hasta ahora hemos conocido cinco manera de planificar la lectura, considerando las ayudas que se encuentran orientadas a la meta, tales como:

propósitos, objetivos específicos, activación de conocimientos previos, detección de inconsistencias y justificación para leer. Dichos trabajos, se han centrado exclusivamente en el tipo de ayudas frías (*vinculadas a procesos cognitivos orientados a establecer las metas de lectura*). En este apartado, conoceremos un nuevo grupo de trabajos, los cuales miden además el impacto de las ayudas cálidas (*vinculadas a procesos motivacionales y emocionales*) sobre la comprensión lectora.

Dichos trabajos se encargan de manipular ciertas condiciones para favorecer un ambiente motivacional positivo previo a la tarea, mejorando el rendimiento de los estudiantes en tareas de comprensión superficial y profunda (Benware y Deci, 1984; Bergin, 1995; Conti, Amabile y Pollak, 1995; Graham, y Golan, 1991; Grolnick y Ryan, 1987; McWhaw y Abrami, 2001; Schaffner y Schiefele, 2007; Simons, Dewitte y Lens, 2001; Vansteenkiste, Simons, Lens, Sheldon y Deci, 2004; Vansteenkiste, Simons, Lens, Soenens y Matos, 2005).

Como venimos haciendo, a continuación presentamos una figura (figura 6) que sintetiza las variables dependientes, independientes, mediadoras y los resultados principales de cada uno de estos estudios.

“Resumen de estudios centrados en un contexto motivacional”

ESTUDIO	V.I.	V.D.		V.M.	RESULTADOS
		FRIO	CALIDO		
Benware y Deci, 1984	OM por maestría y por ejecución (MI-ME)	Comprensión superficial (memoria y texto base)	Interés y disfrute Disposición	_____	OM maestría = mayor rendimiento y motivación
Bergin, 1995	OM por maestría y por ejecución (MI)	Comprensión superficial	Interés Orientación de meta	rendimiento (notas)	OM maestría = mayor disfrute e interés
Conti, Amabile y Pollak, 1995	VI tarea (MI) OM ejecución Combinada	Comprensión (memoria corto y largo plazo)	Tiempo adicional de lectura MI-ME	_____	MI= mejor recuerdo
Graham y Golan, 1991 Exp. 1 y 2	OM por maestría/ ejecución y grupo control	Procesamiento superficial y profundo	_____	_____	OM maestría= mejor recuerdo

Grolnick y Ryan, 1987	OM por maestría/ ejecución y grupo control	Comprensión superficial	Interés y disfrute Presión	—————	OM maestría= mayor interés, disfrute y autonomía
McWham y Abami, 2001	OM por maestría y tarea instrumental	Comprensión superficial	—————	Interés	↑ interés = ↑ estrategias cognitivas.
Schaffner y Schiefele, 2007	MI, ME y grupo control	Comprensión profunda	Interés (MI) Ansiedad	—————	MI= ↑ interés
Simons, Dewitte y Lens, 2001	Instrumental de la tarea	Desempeño general	Motivación Orientación de meta	MI y ME	Patrón afectado por actividad futura = similar a la presente
Vansteenkis Simons, Lens, Sheldon y Deci, 2004	MI y ME	Proceso superficial y profundo Aprendizaje	Motivación Intrínseca (autonomía percibida) Persistencia	Autonomía Percibida (MI)	MI/Autonomía = ↑MI y rendimiento (extrapolado a ambos géneros)
Vansteenkiste Simons, Lens, Soenens y Matos, 2005	MI y ME	Comprensión superficial (recuerdo y texto base)	OM task involvement	Autonomía Percibida (MI)	MI/Autonomía ↑ comprensión

V.I: variable independiente V.D: variable dependiente V.M.: variable mediadora / MI: motivación intrínseca / ME: motivación extrínseca / OM: orientación de meta / ↑ : mayor

Figura 6: Estudios centrados en ayudas cálidas previamente a la lectura.

Tal y como se puede observar en la figura (Figura 6) el primer estudio que presentamos, corresponde con el de Benware y Deci (1984), quienes buscaban comparar dos grupos de sujetos. El primer grupo leyó bajo una orientación de meta por maestría (enseñarle a otro estudiante) y el segundo (ser evaluados), bajo una orientación de meta por ejecución. Los autores evaluaron si los primeros podrían aprender más que los segundos. De esta manera, 40 estudiantes universitarios se dividieron bajo estas dos condiciones de lectura. A ambos se les pidió que llevaran el material a casa con el objetivo de aprenderlo y se les ofreció la siguiente instrucción:

“Por favor, lea este artículo de la misma manera que leería cualquier artículo asignado para uno de los cursos de la universidad. Léalo y estúdielo de forma que lo haya aprendido tan bien como usted pueda en un período aproximado de 3 horas. Si usted es el tipo de persona que aprende mejor subrayando el material, puede hacer eso. Si prefiere tomar notas, lo puede hacer también. Use el método más natural y más beneficioso para que pueda aprender el material” (pág. 759)

Los participantes bajo la orientación de meta por ejecución recibieron además la siguiente instrucción:

“El propósito de estudiar y aprender este artículo es para que cuando regrese al laboratorio, pueda puntuar lo más alto posible en un examen que está basado en el artículo. El examen será como un examen típico con base en la lectura. Una vez más, utilice cualquier método de estudio que le parezca más apropiado” (pág. 760)

Por su parte, a los participantes que leyeron bajo una orientación por maestría se les dijo:

“El propósito de estudiar y aprender este artículo es para que cuando regrese al laboratorio, usted sea capaz de enseñar el contenido a otro estudiante. Los estudiantes a quienes se les enseñará el contenido serán evaluados con base en el artículo. El examen será como un típico examen con base en la tarea de lectura. Una vez más, puede utilizar cualquier método de estudio que le parezca más adecuado para usted” (pág. 760)

Dos semanas después los participantes regresaron al laboratorio para ser evaluados con respecto a su motivación (parte cálida) y aprendizaje (parte fría).

Para la parte cálida, respondieron a un cuestionario sobre sus actitudes y motivación. Se les evaluó por medio de una escala Likert (1 a 10). Esta medía cuán interesante había resultado el material de estudio y cuánto había disfrutado el sujeto del experimento. Además, por medio de otra escala, se midió cuánto tiempo adicional estaría dispuesto el sujeto a participar en el experimento. Posteriormente se midió el tipo de orientación de meta. Para ello, se utilizaron otras dos escalas Likert de 1 (extremadamente pasivo) a 10 (extremadamente activo). Esta escala respondía a dos preguntas: 1) ¿Cuándo una profesora asigna una lectura en particular, de manera que te vaya a examinar, cuan activo o pasivo te percibes en este sentido? 2) ¿Cuándo una profesora asigna una lectura en particular, de manera que tienes que enseñarlo a otro estudiante, cuan activo o pasivo te percibes en este sentido? La evaluación de la parte fría consistió en preguntas de falso y verdadero, rellenar espacios en blanco, dar definiciones, explicaciones y escogencia múltiple. Dependiendo del tipo de respuesta, ésta podría pertenecer a la categoría de aprendizaje de memoria o aprendizaje conceptual.

Los resultados principales del estudio ponen de manifiesto que aquellos estudiantes que leyeron el artículo para enseñar a otros estudiantes, manifestaron más interés en el material, disfrutaron más del experimento y tuvieron más disponibilidad para participar en éste (pág. 761). Con estos datos, los autores revelan que este tipo de sujetos se mostraron intrínsecamente más motivados en comparación con los demás. Los hallazgos dejaron ver que este tipo de lectores mostraron más aprendizaje conceptual. No hubo diferencias significativas sobre aprendizaje de memoria. En síntesis, este estudio nos dice que los lectores que leyeron bajo una orientación de meta de maestría, mostraron una actitud más activa y mayor compromiso con la tarea, además de un mayor aprendizaje del material a nivel conceptual (véase Figura 6).

En un estudio con objetivos similares, Bergin (1995) también comparó el efecto de una orientación de meta por maestría (desarrollar nuevas habilidades) versus una orientación de meta por ejecución (rendir mejor que otros), sobre la comprensión y el uso de estrategias de aprendizaje. Con este fin, 51 profesores

en formación fueron distribuidos bajo estas dos condiciones de lectura.

Para la condición de orientación por maestría la instrucción fue la siguiente:

“El propósito de este estudio es investigar de qué manera, los profesores en formación aprenden de los textos. Hemos elegido un texto de lectura que será relevante para su futuro trabajo como profesor. Nos gustaría que estudiara el siguiente texto de tal manera que pueda utilizarlo en su propia enseñanza y también para que pueda explicarlo a otra persona. Hemos encontrado que las ideas contenidas en la lectura son útiles para los profesores principiantes. Vamos a administrar una serie de preguntas el jueves y nos gustaría que estudiara este texto como si realmente tratara de aprender el material y lo pudiera utilizar posteriormente” (pág. 3)

A los sujetos bajo orientación por ejecución se les instruyó de esta forma:

“El propósito de este estudio es investigar cómo los profesores en formación aprenden de los textos. El jueves vamos a administrar una serie de preguntas que nos va a permitir evaluarlo en términos de su capacidad para este tipo de tareas. Queremos saber quién es el mejor y el peor aprendiendo y recordando este tipo de lectura. Nos gustaría que estudiara este pasaje de lectura como si estuviera tratando de vencer a todos los otros estudiantes de la clase” (pág. 3)

Previamente a la lectura todos los sujetos fueron evaluados con respecto a su rendimiento por medio de auto-reportes. De acuerdo a los resultados se formaron dos grupos: alto y bajo. Inmediatamente después de la lectura, a ambos grupos se les pidió que evaluaran su nivel de interés con respecto a ésta, en qué medida utilizaron estrategias de aprendizaje y si habían asumido el tipo de orientación de meta designado. El nivel de interés fue medido por una

escala de tipo Likert (de 1 a 5) y las estrategias de aprendizaje fueron medidas por la escala “Learning and Study Strategies Inventory” (LASSI). Por último, la orientación de meta fue medida de la siguiente manera (pág. 3):

“Le pedimos que adoptara un propósito o meta específica para la lectura y el estudio. Algunas personas están de acuerdo con el objetivo y otros no. Por favor, indique la meta en la que usted se estaba focalizando mientras estudiada:

- a. Sólo hacerlo*
- b. Hacerlo mejor que otros*
- c. Aprender el material*
- d. Otros (describir)*

Dos días después, los participantes completaron una prueba de recuerdo libre (escribir en un folio todo aquello que recordaran del texto) y preguntas de escogencia múltiple (e.g. *¿De qué trataba principalmente la lectura?*, pág. 4). Los resultados generales del estudio nos vienen a decir que los estudiantes bajo orientación de maestría se mostraron más interesados en la tarea, en comparación con los demás. No hubo diferencias significativas entre los grupos con relación a memoria o estrategias. Para la prueba de escogencia múltiple los estudiantes de alto rendimiento puntuaron más bajo en condición de ejecución, no obstante, bajo condición de maestría no hubo diferencias significativas. En este sentido, los resultados apoyan el hecho de que las situaciones de maestría son más adaptativas para el aprendizaje efectivo que situaciones competitivas, especialmente entre los estudiantes de bajo rendimiento. Con respecto a la orientación de meta adoptada, los datos mostraron que los sujetos bajo la condición de ejecución no respondieron que habían leído bajo esa condición, más bien al contrario, respondiendo que habían leído bajo la condición de maestría. Los autores suponen en este sentido, que quizá este tipo de lectores se

podieron haber sentido socialmente más aceptados respondiendo de esta manera. En síntesis, este experimento pone de manifiesto que crear un ambiente donde se realiza el aprendizaje en lugar de la competencia, llevó a que los lectores de menor rendimiento, tuvieran mejores resultados en las pruebas. Además, así como se puede apreciar en la figura 6, éste ofreció una condición de mayor disfrute para los participantes que leían para aprender.

En su estudio Grolnick y Ryan (1987) miden los efectos que tiene sobre el aprendizaje, leer bajo estas mismas orientaciones. Su estudio sumó además, un grupo control. El estudio en este caso comprendió dos sesiones experimentales. Para la primera, los sujetos fueron evaluados de manera independiente. El niño leía un texto y seguidamente respondía un cuestionario que medía emociones y reacciones subjetivas a lo largo de la lectura: interés, disfrute, presión o estrés (e.g. *¿Cuán nervioso te sentías cuando estabas leyendo el texto?*, pág. 894). Además, debían responder cuán difícil había sido la lectura para ellos (Reading Questionnaire). Posteriormente fueron distribuidos bajo las tres condiciones de lectura. Para ello los 91 participantes de quinto grado de primaria, recibieron instrucciones específicas de acuerdo a cada condición experimental.

Para la orientación por maestría se les dijo lo siguiente:

“Después de haber terminado, voy a hacerte algunas preguntas sobre el texto. En realidad no será una prueba y tú no serás calificado. Sólo estoy interesado en lo que los niños pueden recordar sobre estos pasajes de lectura. Léelo en la forma que sea mejor para ti” (pág. 893)

Para la orientación por ejecución se les instruyó de la siguiente manera:

“Después de haber terminado voy a evaluarte. Quiero ver cuánto puedes recordar. Debes trabajar lo mejor que puedas porque te estaré evaluando para ver si estás aprendiendo lo suficientemente bien” (pág. 893)

Finalmente, a los niños en grupo control se les dijo:

“Después de que termines te haré algunas preguntas similares a las que te hice sobre el texto anterior” (pág. 893)

Posteriormente a la lectura, respondieron nuevamente al cuestionario (Reading Questionnaire) y seguidamente fueron evaluados en el recuerdo y procesamiento del texto. De manera subsiguiente respondieron a otro cuestionario complementario breve que evaluaba su experiencia durante las evaluaciones, especialmente con respecto al esfuerzo realizado, presión, tensión, interés y disfrute de la experiencia (Test Questionnaire). Para finalizar esta primera sesión, los niños respondieron a la prueba de vocabulario del WISC-R (Wechsler), para el control de diferencias individuales en capacidad verbal. La segunda sesión experimental fue conducida por otro investigador dentro del aula, una semana después. Para esta sesión, los niños debían responder a un cuestionario distinto. Este medía básicamente estilos de autoregulación en dominios académicos (Self-Regulation Questionnaire). No obstante, no se les dijo que éste estaba relacionado con las sesiones de lectura anteriores. Solamente después de haber respondido al cuestionario, se les pidió a los alumnos que pensarán en las sesiones individuales de lectura que habían tenido una semana antes. La indicación fue la siguiente: *“Recordad, cada uno de vosotros leyó una historia acerca de las que se os hicieron preguntas. Lo que quiero saber es cuán capaces sois de recordar esas historias”* (pág. 894). Seguidamente se procedió a evaluar el aprendizaje de igual forma como se hizo en la primera sesión. Además los estudiantes completaron un cuestionario titulado “Lo que yo pensé”, el cual medía aspectos emocionales con respecto a esta segunda sesión.

Los resultados del trabajo dejaron ver que bajo las tres condiciones experimentales hubo diferencias importantes de acuerdo a la experiencia y el aprendizaje; sobretodo conforme a las diferencias individuales en estilos de autoregulación. De acuerdo a la experiencia, los sujetos que leyeron bajo las condiciones de maestría y grupo control, encontraron el material de lectura más interesante. No obstante, bajo la orientación de ejecución la experiencia fue de mayor presión y tensión, en comparación con los demás. Los datos revelaron además, que bajo las dos condiciones experimentales, hubo un rendimiento superior con respecto al recuerdo, en comparación con el grupo control. Sin embargo, el aprendizaje conceptual estuvo facilitado tanto por las condiciones de control y de maestría. La experiencia de los sujetos con respecto a sus diferencias individuales (Self-Regulation Questionnaire) permitió ver que los estilos más autodeterminados se asociaron con un mayor aprendizaje conceptual a través de todas las condiciones. Concretamente, señalan que los que presentaban estilos de autoregulación más autodeterminados, experimentaban menos presión y mayor interés. De forma inversa, quienes presentaron estilos menos autodeterminados, experimentaban más presión. Esto sugiere que mientras más internalizado sea el “locus de causalidad”, habrá mayor interés, mayor autonomía y por ende, más integración de la actividad (pág. 897). Los resultados obtenidos a partir de la interacción entre las diferencias individuales y las distintas condiciones del estudio, sugieren que el aprendizaje conceptual se puede optimizar en condiciones que faciliten la participación activa y autónoma de parte de los estudiantes.

Tal y como puede apreciarse en la figura 6, McWhaw y Abrami (2001) por su parte, examinaron si la interacción entre la orientación de meta y el interés podría afectar el uso de estrategias de aprendizaje en adolescentes. Con este fin, 93 estudiantes entre 16 y 17 años fueron asignados al azar a dos condiciones de tratamiento: orientación de meta por maestría vrs. tarea instrumental para conseguir una recompensa. Previamente a la tarea, los estudiantes rellenaron una escala tipo Likert de 1 a 7 que medía el interés (e.g. aburrido, interesado, etc.) y además, recibieron un taller sobre cómo sacar las

ideas principales de un texto. Posteriormente, todos recibieron una hoja de instrucciones que detallaba la tarea que debían completar en función de la condición que se les había asignado para leer. La tarea consistió en seleccionar las ideas principales del texto y escribirlas en una hoja de respuestas que fue proporcionada para este fin. Por último, respondieron a un cuestionario basado en estrategias metacognitivas (“Motivated Strategies for Learning”).

Todos los estudiantes recibieron las siguientes instrucciones por escrito:

"La tarea de este ejercicio es tratar de encontrar las ideas principales en el texto adjunto: "¿Qué es la Psicología?". Una vez que usted haya leído el texto, por favor, escriba las ideas principales en las hojas de respuesta que han sido facilitadas. Puede tomar notas en cualquier parte del texto. Tiene treinta minutos para completar esta tarea. Al final de los treinta minutos, se le pedirá que devuelva esta hoja de instrucciones, el texto y las hojas de respuestas" (pág. 319)

Los sujetos que leyeron bajo la condición de maestría recibieron además esta instrucción:

"Al tratar de seleccionar las ideas principales, será útil para usted si se centra en tratar de comprender el significado del texto. Trate de ver esta tarea como un reto y trate de disfrutar lo que está haciendo" (pág. 319).

Aquellos bajo la condición de tarea instrumental para conseguir una recompensa se les dijo:

"Si usted tiene éxito en la búsqueda de al menos el 75% de las principales

ideas de este texto, recibirá un premio de su elección para recibir en una fecha posterior. Un menú de la recompensas se ofrece a continuación. Por favor, seleccione con un círculo el número apropiado, para la recompensa que le gustaría recibir si tiene éxito en esta tarea" (pág. 319).

En este caso, los resultados principales del estudio, ponen de manifiesto que los estudiantes que puntuaron más alto en interés, seleccionaron más ideas principales en comparación con aquellos estudiantes que presentaron bajo nivel de interés. Además aquellos que ejecutaron la tarea bajo la condición de orientación de meta extrínseca (tarea instrumental para conseguir una recompensa) seleccionaron más ideas principales que aquellos bajo la orientación de meta de aprendizaje (orientación de maestría con focalización en la maestría). En correspondencia a otras estrategias cognitivas no hubo diferencias significativas con respecto a la condición de lectura. No obstante con respecto al interés, los sujetos que mostraron mas interés utilizaron más estrategias metacognitivas en comparación con los demás. En síntesis, los resultados del estudio mostraron que el interés del lector tiene efectos sobre sus estrategias cognitivas y metacognitivas. Además, que la oferta de una recompensa fue beneficiosa tanto para los estudiantes de alto y bajo interés en la selección de las ideas principales. Por ende, facilitar material interesante y alguna recompensa, podría facilitar el uso de tales estrategias. El hallazgo de que el interés es un componente importante de motivación de auto-aprendizaje es coherente con resultados de estudios anteriores (Pintrich, 1989; Pokay y Blumenfeld, 1990 en Schiefele, 1991).

Por su parte, Conti *et al.*, (1995) tenían como objetivo evaluar la eficacia del compromiso de los estudiantes en una tarea creativa, como medio que para provocar un ambiente cognitivo favorable hacia el aprendizaje (véase figura 6). Para ello, a 75 participantes se les dijo que el estudio tenía el objetivo de evaluar un material educativo. De esta forma, se les pidió que completaran una pequeña tarea sobre el tema antes de leer un texto. Una de ellas permitía respuestas creativas y la otra no. Para la tarea creativa se les pidió que

imaginaran que habían tenido un sueño y que al día siguiente tendrían la oportunidad de hablar con un grupo de personas expertas en el tema. Se les pidió que escribieran las tres preguntas más inusuales e interesantes que se les viniera a la mente acerca de los sueños en general. Para la otra tarea (no creativa) se les dijo que utilizaran el texto para completar un ejercicio de sustitución de palabras de una lista que se les ofrecía para este fin. Seguidamente de la tarea, los sujetos fueron distribuidos en tres condiciones de lectura: centrados en la tarea, en la evaluación y combinación de ambas. Los grupos recibieron instrucciones oralmente.

Al grupo centrado en la tarea se les dijo que los investigadores estaban interesados en las ideas de los estudiantes acerca de un material muy interesante. Se les dijo que posteriormente a la lectura, se evaluarían sus reacciones hacia el. Al segundo grupo se les dijo que los investigadores estaban interesados en el rendimiento de los estudiantes con respecto al material y que tenían datos que tal rendimiento estaba relacionado con las notas del curso introductorio de psicología. Se les dijo además, que se les evaluaría y se les informaría de la nota. Al tercer grupo, centrado en ambas condiciones, se le dijo que les interesaba saber sobre el rendimiento del grupo en las pruebas, pero que lo que más les interesaba saber, era sobre las ideas que tenían ellos sobre el material.

Posteriormente a la lectura, los estudiantes respondieron preguntas breves que medían el recuerdo inmediato y además, escribieron un ensayo sobre dos de los investigadores que escribían el texto. A lo largo del experimento, a los sujetos se les ofreció un momento durante el cual podían tener la opción de relajarse o bien, leer material extra. Durante este episodio, los sujetos fueron observados y se midió el tiempo extra que dedicaron a la lectura. Además, se les evaluó por medio de un cuestionario que medía motivación intrínseca, extrínseca y percepción de la tarea previa a la lectura (Likert de 1 a 7). Cinco días después fueron evaluados en el recuerdo a largo plazo por medio de una llamada telefónica sorpresa. Ahí se les pidió que

respondieran a un breve cuestionario de 10 preguntas de falso/verdadero sobre el tema.

Los resultados principales del estudio revelan que la condición motivacional de lectura tuvo efectos importantes sobre el recuerdo inmediato. En este sentido, los sujetos que leyeron bajo la condición de evaluación y completaron la tarea no creativa antes de la lectura, obtuvieron mejores resultados en memoria a corto plazo. No obstante, los sujetos que realizaron la tarea creativa, mostraron un mejor recuerdo a largo plazo en comparación con los primeros. No hubo relación significativa con la condición motivacional. Asimismo, los sujetos bajo la tarea creativa reportaron mayores niveles de interés con respecto al cuestionario sobre motivación en comparación con el otro tipo de lectores, además de reportar mayores niveles de creatividad. Estos hallazgos sugieren que una actividad creativa tiene el potencial de fomentar un compromiso cognitivo activo en una tarea, lo que a su vez puede aumentar tanto el aprendizaje como el nivel de creatividad. Ejemplo de ello es como los sujetos bajo la condición creativa reportaron mayores niveles de interés en el tema, en comparación con los que trabajaron bajo la condición no creativa. En este sentido, los autores muestran que introducir material que alienta a los niños en su imaginación podría ser efectivo intensificado el interés, el aprendizaje conceptual y el recuerdo a largo plazo.

Por su parte, Vansteenkiste *et al.*, (2004) proponen en su trabajo, que la motivación intrínseca en interacción con un contexto de autonomía, ofrece niveles más altos en profundidad de procesamiento, aprendizaje y persistencia (véase Figura 6). Los autores esperaban además, que la autonomía percibida como variable mediadora, afectara significativamente la relación entre el tipo de motivación y el tipo de contexto. A lo largo de tres estudios, los autores midieron las mismas variables dependientes: procesamiento superficial y profundo, rendimiento y persistencia. Para el primer experimento, 100 mujeres de primer año de la carrera de preescolar fueron enmarcadas en términos de motivación intrínseca y otras 100, de motivación extrínseca. Además, a la mitad de ellas se les proporcionó un contexto de autonomía y a la otra mitad

uno controlado. Las participantes recibieron las instrucciones por escrito. Como motivación intrínseca (contribuir a la comunidad) se sugería que *"la lectura del texto podría ayudarte a saber cómo enseñar a los niños que se puede hacer algo para ayudar al medio ambiente"* (pág. 248). Para la extrínseca (beneficio monetario) se les dijo que *"la lectura del texto podría enseñarle a ahorrar dinero mediante la reutilización de material"* (pág. 248). En el caso de la condición de autonomía, las frases utilizadas fueron tales como, *"si lo deseas"* o *"te pedimos que"* (pág. 248). Para el contexto de control, las frases fueron tales como *"tienes que"* y *"más te vale"* (pág. 248). Por ejemplo, *"usted debe aprender más sobre las estrategias de reciclaje"* (pág. 248).

Después de leer el texto, los participantes completaron una serie de cuestionarios que evaluaron su motivación frente al texto (escala Likert de 1 a 4), y la manera en como se habían comprometido con el procesamiento superficial (e.g. *"me salto las partes del texto que no entendía muy bien"*, pág. 250) y procesamiento profundo (e.g. *"he estudiado el texto mediante la asociación de las cosas que he leído, con lo que ya sabía"*, pág. 250). Luego, fueron evaluados sobre la comprensión del texto (rendimiento en comprensión escrita). Posteriormente, se midió su persistencia informando a los estudiantes que tenían dos opciones de libre elección: revisar material sobre el reciclaje en la biblioteca o visitar una planta que recicla materiales utilizados. Por último, una semana más tarde los estudiantes fueron ubicados azarosamente en grupos para discutir el tema. Todos los estudiantes fueron calificados de forma individual con respecto a la calidad de su contribución personal en la discusión de grupo. Los resultados mostraron que proporcionar la motivación intrínseca fundamentada en un contexto social de autonomía promovía efectos significativos sobre todas las variables dependientes, es decir, que la relación entre este tipo de motivación y de contexto fue significativa. Además, con respecto a las cuatro variables dependientes, la autonomía como variable mediadora también resultó significativa. En síntesis, este primer estudio nos dice que el tipo de motivación y de contexto, tuvo una interacción significativa con respecto al procesamiento superficial y profundo, rendimiento y persistencia. Esto sugiere que la

motivación intrínseca lleva a más compromiso, mejor rendimiento y es mejor aceptada por un individuo cuando se encuentran en un clima de autonomía.

El estudio 2 es llevado a cabo con el objetivo de replicar y ampliar los resultados del Estudio 1 hacia ambos géneros, considerando 3 diferencias más aparte del sexo de los participantes. En este caso 377 sujetos, tanto hombres como mujeres de la carrera de comercio, fueron distribuidos bajo las mismas condiciones de lectura. La motivación intrínseca en este caso trataba sobre el crecimiento personal y la extrínseca, sobre la situación laboral. Aparte de esto, el texto fue cambiado por uno de "estilos de comunicación de negocios". En último y cuarto lugar, los autores midieron el compromiso con la actividad de aprendizaje. Con la misma hipótesis del experimento anterior, cuatro compendios de instrucciones escritas se distribuyeron al azar entre los estudiantes. A los que estaban bajo las condiciones de motivación intrínseca se les dijo que *"leyeran detenidamente el texto acerca de cómo los estilos de comunicación puede contribuir a su desarrollo personal"* (pág. 252). A los que estaban bajo la condición de motivación extrínseca se les dijo que *"leyeran detenidamente el texto acerca de los estilos de comunicación, dado que podría ayudarles a conseguir un empleo bien remunerado en el futuro"* (pág. 252). Así como en el primer estudio, la manipulación del contexto (autonomía o control) presentaba cambios de redacción en las instrucciones para hacer hincapié en una u otra opción. Las medidas posteriores a la lectura fueron idénticas a las del primer experimento, no obstante, nueve días después tomaron una segunda prueba escrita sobre el material, con respecto a la persistencia. Tres días más tarde, los maestros dieron un texto suplementario a los estudiantes que no habían tomado voluntariamente el material. La tercera medida (persistencia) fue tomada 5 días después de la lectura inicial. Por último, la cuarta medida, al igual que en el Estudio 1, era si los estudiantes habían visitado la biblioteca en los días posteriores a la lectura. Los hallazgos del primer experimento fueron corroborados, dada la interacción significativa entre ambas variables independientes sobre todas las variables dependientes, sin diferencias significativas en cuanto al género. En concreto, la motivación intrínseca con relación a la autonomía dieron como resultado más motivación,

procesamiento más profundo y mejores actuaciones en calificaciones y persistencia. Además, produjeron efectos negativos sobre las estrategias de procesamiento superficial. En síntesis, este segundo estudio confirma los efectos positivos de la motivación intrínseca y un contexto de autonomía sobre las variables dependientes tanto para hombres como para mujeres.

El estudio 3 fue diseñado para replicar y ampliar aún más los resultados de los dos experimentos anteriores. Se contó con un procedimiento similar. Para este caso el texto trataba del deporte asiático del Tae-Bo y fue aplicado a sujetos más jóvenes. A 224 estudiantes de escuela secundaria se les enseñó el ejercicio del Tae-Bo por instructores certificados. Nuevamente, los participantes se colocaron al azar en una de las cuatro condiciones. Los instructores entregaron material de instrucciones que incluían las manipulaciones experimentales y una breve descripción del Tae-Bo. Al igual que en los dos primeros estudios, el tipo de meta se cruzó con el tipo de contexto. Después de leer el texto, los estudiantes aprendieron ejercicios de Tae-Bo durante dos clases de educación física. Al final de la primera clase, los participantes llenaron un cuestionario sobre su motivación para los ejercicios. Al final de la segunda clase (5 días más tarde), los participantes realizaron ejercicios de Tae-Bo y éstos fueron calificados por el instructor.

Los resultados del estudio corroboran los dos experimentos anteriores, mostrando efectos positivos entre la motivación intrínseca y contexto de autonomía; así como una interacción y efectos significativos entre las dos variables independientes, variable mediadora y variables dependientes. Es decir, que los sujetos bajo motivación intrínseca y contexto de autonomía, obtuvieron mejor nivel de procesamiento y mayor nivel de motivación, sobre todo los que presentaban mayor percepción de autonomía. La relación no fue significativa para las variables de persistencia. Además, los datos fueron extrapolados a sujetos más jóvenes, tanto al leer un texto como al hacer una actividad, en este caso, el Tae-Bo. En resumen, los tres estudios proporcionan una fuerte evidencia del efecto significativo entre la motivación intrínseca y el contexto de autonomía. Además, esta interacción repercute positivamente

sobre el aprendizaje del material de lectura o de una nueva actividad. En síntesis, ofrecer una motivación intrínseca en contexto de autonomía, muestra que las personas son más capaces de participar plenamente y comprender la importancia del objetivo de su aprendizaje, cuando se sienten libres para decidir por sí mismos para aprender, en lugar de sentirse obligados para ello.

Así como se indica en la figura 6, un año después Vansteenkiste *et al.*, (2005), analizaron el impacto motivacional de una motivación intrínseca o extrínseca sobre el desempeño de la lectura en interacción con los mismos tres estilos de comunicación (control externo, control interno y autonomía). A lo largo de 3 estudios los investigadores confirman su hipótesis dejando ver que una motivación intrínseca y un estilo de comunicación de autonomía refuerza el aprendizaje y la motivación. Para su primer estudio participaron 130 niños de primaria. La mitad de ellos recibieron la instrucción con una motivación intrínseca (e.g. *“Haz tu mejor esfuerzo por seguir las directrices que se describen en el texto -Trébol de Cuatro Hojas-, ya que es importante para lograr el objetivo intrínseco de la salud física”*, pág. 488). La otra mitad, las recibió con la motivación extrínseca de verse físicamente atractivo para los demás (e.g. *“Haz tu mejor esfuerzo por seguir las directrices que se describen en el texto del -Trébol de Cuatro Hojas-, ya que es importante para lograr el objetivo de verte atractivo para los demás”*, pág. 248). Los participantes se dividieron bajo los tres estilos de comunicación y posteriormente a la lectura fueron evaluados en rendimiento (aprendizaje conceptual y memorístico) y autonomía percibida. Un mes después fueron evaluados nuevamente, en ambos tipos de rendimiento. Los resultados muestran en este sentido, que el tipo de motivación y el estilo en cómo ésta fue comunicada, afectó considerablemente el aprendizaje conceptual. En esta línea los sujetos con una motivación intrínseca comunicada en un estilo de autonomía, obtuvieron mejores resultados en comparación con los demás. Además, los que se percibían como más autónomos, obtuvieron mejores resultados con respecto al aprendizaje conceptual, aunque no así con el aprendizaje memorístico.

Con el objetivo de extender sus hallazgos, los autores replicaron el primer experimento con la misma población y una metodología similar. Para esta vez

agregaron un grupo control con el fin de precisar los efectos. Este no recibió ningún tipo de instrucción. Las mediciones en este caso mostraron los resultados esperados: tanto la motivación intrínseca como el estilo de comunicación de autonomía promovieron el aprendizaje conceptual. Dado que la motivación extrínseca y la condición de control interno mostraron efectos negativos en el rendimiento, para el tercer y último experimento, los autores buscaron indagar con más profundidad los mecanismos que pudiesen explicar tales efectos. Además, los autores suponían que la motivación extrínseca podría estar mediada por la participación en la tarea y que el efecto de la autonomía podría estarlo por la percepción de ésta.

Para el tercer experimento, 80 participantes, esta vez de secundaria, fueron evaluados en autonomía percibida, autonomía relativa, rendimiento (conceptual y memorístico) y participación en la tarea. Los resultados del estudio corroboran los hallazgos anteriores, es decir, los participantes bajo una condición de motivación intrínseca obtuvieron mejores resultados para las cuatro medidas: autonomía percibida, relativa, rendimiento conceptual y la participación en la tarea; pero no así con el aprendizaje memorístico. Los mismos resultados se obtuvieron para aquellos bajo el estilo de autonomía. Los datos mostraron además, que una motivación extrínseca puede distraer al sujeto del aprendizaje e impedir una completa absorción del material de la lectura. También reveló que una condición de control interno dificulta el compromiso con la tarea, ya que ésta se puede promover realmente cuando existe una condición de autonomía que la favorezca. En síntesis, a lo largo de los tres estudios, los autores confirman que ofrecer una motivación intrínseca previamente a la lectura dentro de un contexto de aprendizaje con estilo de comunicación de autonomía, ofrece mayores beneficios que ofrecer una motivación extrínseca bajo otros estilo de comunicación, como uno de control, ya sea interno o externo.

Simons *et al.*, (2001) por su parte, investigaron si el tipo de tarea influye sobre la motivación, orientación de meta, conducta y desempeño académico (véase figura 6). Con este fin, 184 estudiantes de enfermería respondieron a un

cuestionario. Este se dividía en seis secciones: motivación de los sujetos con respecto a los doce cursos que tenían que tomar durante el primer año, instrumentalidad percibida de los cursos, estrategias de aprendizaje, habilidad percibida, orientación hacia la tarea, metas y persistencia frente a las dificultades. La mayoría de los ítems fueron medidos en escala tipo Likert (de 1 a 4).

El tipo de instrumentalidad percibida estaba compuesto por dos dimensiones. La primera de ellas, referida al tipo de capacidades necesarias tanto para el momento presente (como estudiante), como para el futuro (cuando se trabaje como un profesional). Es decir, que éstos debían revisar si el curso era útil solamente para su educación o lo era tanto para su educación, como para un trabajo futuro. Para la segunda dimensión, los sujetos tenían que pensar en las razones que tenían para estudiar tales cursos, dicho de otra manera, explorar si los motivos que subyacían a sus esfuerzos eran mayormente intrínsecos o extrínsecos. Conforme a estas dos dimensiones, la instrumentalidad de la tarea podría ser de cuatro tipos:

A: diferentes capacidades y motivos extrínsecos	B: diferentes capacidades y motivos intrínsecos
C: mismas capacidades y motivos extrínsecos	D: mismas capacidades y motivos intrínsecos

Los hallazgos principales señalan que el tipo de instrumentalidad de la tarea influye sobre todas las variables dependientes. Los datos muestran concretamente que el tipo de instrumentalidad D (mismas capacidades y motivos intrínsecos) conduce mejor a los estudiantes a la tarea en comparación con los demás tipos. Además, aquellos sujetos que caracterizaron el curso con el tipo B o D, mostraron hábitos de estudio positivos, es decir, que habían obtenido las mayores notas. De igual forma, aquellos sujetos que caracterizaron lo tipos B y D usaban estrategias de aprendizaje más profundas en comparación con los demás. De este mismo modo, quienes marcaron B y D estaban más motivados intrínsecamente y persistían más cuando trataban de

dominar el material. En síntesis, el estudio pone de manifiesto dos asuntos fundamentales. Por un lado, cuando el esfuerzo está motivado por una actividad futura que sea similar a la tarea presente, produce un patrón conductual y motivacional más adaptativo. Por otro lado, las metas futuras intrínsecamente motivadas fomentan un patrón motivacional y conductual que conduce a un desempeño óptimo. Los autores encontraron además, que la motivación intrínseca juega un papel independiente y además influye sobre el desempeño. La influencia de la motivación intrínseca se evidencia, sobre todo, a través de conductas observables como las estrategias en el aprendizaje.

Al volver nuestra mirada por un instante a la Figura 6, veremos que Schaffner y Schiefele (2007) por su parte, examinan los efectos de instrucciones motivacionales sobre el interés, ansiedad y comprensión. En consonancia con resultados anteriores (véase Benware y Deci, 1984) los autores proponen que el tipo de instrucción que contempla aspectos motivacionales, afecta en gran medida la comprensión y el aprendizaje a partir de textos. En su estudio buscan comparar los efectos instruccionales que facilitan la motivación intrínseca (MI) con aquellas que promueven una motivación extrínseca (ME), incluyendo además, un grupo control. Con este objetivo, 375 sujetos de secundaria se dividieron bajo tres condiciones motivacionales: instrucción MI (el texto describe un truco de cartas que puede ser misterioso, sorprendente, entretenido e interesante para los estudiantes), instrucción ME (evaluación de desempeño de los participantes después de la lectura) e instrucción control (sin incentivo de lectura). El género, habilidad verbal (notas reportadas por los estudiantes) y lugar de nacimiento funcionaron como medidas control. Previamente a la lectura, se les informó que el texto trataba sobre un truco de magia y se les pidió que evaluaran el interés (e.g: "*Creo que será una lectura divertida sobre el truco de cartas*", pág. 759) sobre éste y su estado de ansiedad actual (cuestionario sobre motivación en situaciones de aprendizaje). Habiendo leído la instrucción asignada para leer (MI, ME o control), se les pidió que evaluaran de nuevo su nivel de interés y de ansiedad (post test 1). Los sujetos comenzaron a leer y a los 10 minutos de lectura, se les pidió que pararan de leer para que evaluaran

nuevamente el nivel de interés y ansiedad en ese momento (post test 2). Posteriormente a la lectura, se les administró un test de comprensión (verificación de inferencias).

Los resultados principales del estudio se dividieron en las medidas dependientes: interés, ansiedad y aprendizaje. Con respecto al interés, los hallazgos ponen de manifiesto que los sujetos que recibieron la instrucción MI, mostraron una puntuación significativamente mayor en el post test I en comparación con los demás grupos. Con respecto a la ansiedad, los datos muestran que los sujetos bajo MI exhibieron puntajes de ansiedad significativamente menores que aquellos bajo ME y el control. Además, la ansiedad fue significativamente mayor para los sujetos bajo ME en comparación con el control. En concreto, se encontró que el grupo de instrucciones MI se comportó significativamente menos ansioso después de leer el texto, que el grupo bajo ME. Por último, los datos con relación al aprendizaje, revelaron que aquellos sujetos bajo MI mostraron mayor fuerza en los puntajes, con relación a los otros dos grupos. Sin embargo, como el efecto no fue tan significativo como los autores esperaban, se condujeron análisis que midieron el efecto de las variables moderadoras, en este caso, género e interés pre test.

En esta línea, los datos revelan que la ansiedad pre test tuvo un efecto significativo solamente sobre las mujeres y además, que hubo un efecto significativo de la instrucción MI sobre las mujeres con relación al aprendizaje. Estos hallazgos sugieren que para las mujeres, la instrucción MI tuvo un efecto positivo y la instrucción ME un efecto negativo conforme a esta variable. Los efectos moderadores del interés pre test señalan que las notas de los estudiantes afectaron el aprendizaje sobre los sujetos más interesados puesto que éstos mostraron mejores puntuaciones bajo la instrucción de MI en comparación con los demás grupos experimentales. Los datos muestran la relación entre el tipo de instrucción y el nivel de interés pre test. En síntesis, este estudio nos viene a decir que tanto la instrucción bajo MI como ME parecen apropiadas para influir sobre la MI, el interés y la ansiedad en un escenario experimental.

Sin embargo, los sujetos bajo la instrucción MI exhibieron mayor interés y menor ansiedad que los otros grupos experimentales. En este sentido, los resultados ponen de manifiesto que facilitar algún valor subjetivo sobre el material de aprendizaje promueve un mayor interés y reduce los niveles de emociones poco adaptativas, como pueden serlo, la ansiedad.

A lo largo de dos experimentos, Graham y Golan (1991) estudiaron las influencias motivacionales sobre la cognición de niños de 5to y 6to nivel de educación primaria (véase Figura 6). Su objetivo principal fue examinar cómo un estado motivacional puede influir sobre el nivel de procesamiento cognitivo. Para el primer experimento, 55 niños trabajaron en dos actividades: un rompecabezas y un juego de palabras por ordenador. Este último consistía de una lista de 60 palabras para debían ser procesadas a nivel superficial (fonemas) o a nivel profundo (semántico). Después de la tarea de resolución de rompecabezas, pero antes del juego de ordenador, los sujetos fueron asignados aleatoriamente a uno de tres grupos de tratamiento diseñados para manipular el estado de motivación: orientación de maestría, orientación de ejecución y condición control. Para la condición de maestría, los sujetos fueron instruidos de la siguiente manera.

“Muchas personas cometen errores en los juegos de rompecabezas al comienzo del juego, pero mejoran a medida que avanzan en el juego. Cuando la gente ve el rompecabezas como un desafío, los hace esforzarse más y divertirse más a lo largo del camino. La siguiente actividad se parece mucho a esto. Así que si sólo te concentras en la tarea, trata de verla como un reto y disfruta al dominarla, es probable que mejores a medida que avances” (pág. 189)

Para la orientación de ejecución la instrucción fue la siguiente:

“De cómo lo has hecho en el juego de rompecabezas, tengo una idea bastante buena de lo bueno que eres en este tipo de resolución de problemas, en comparación con otros

niños de tu edad. La siguiente actividad es muy similar a ésta en el sentido de que las personas puede ser buenas o no en comparación con otros niños de su edad. Vas a decirme cuán bueno eres en este tipo de tareas” (pág. 189)

En la condición de control no hubo mayor información y sólo se explicó el procedimiento. Posteriormente a la lectura, los sujetos fueron evaluados con dos pruebas inesperadas que medían el nivel de la memoria. La primera de ellas calculaba el recuerdo libre. Después de cinco minutos (o cuando el sujeto indicaba que no podía recordar más palabras), sus hojas de respuestas se recogieron y se les introdujo en la segunda prueba. Esta vez, se les presentó la lista de las 60 preguntas de codificación que habían recibido durante el juego de palabras por ordenador y se les pidió que escribieran la palabra asociada a cada pregunta en el espacio provisto al lado cada pregunta. Es decir, que las preguntas de codificación utilizadas en la fase experimental funcionaron como claves de recuperación para esta medida.

Los resultados principales del estudio señalan que el rendimiento en general fue bastante pobre, no obstante, cuando a los sujetos se les ofreció la lista de preguntas de codificación (como claves de recuperación) su rendimiento mejoró notablemente. Además, este tipo de recuerdo (con claves) se vio afectaba por la condición experimental. En este sentido, los niños recordaron menos palabras bajo la condición de ejecución en comparación con la condición de maestría y condición de control. En síntesis, este primer estudio nos viene a decir que los niños recordaron mejor el material cuando se requiere hacer un análisis del significado (procesamiento profundo) que cuando se concentran sólo en sus características superficiales (procesamiento superficial), dado que cuando la tarea requiere un procesamiento superficial, el recuerdo era pobre, independientemente de la condición experimental de los sujetos. De manera más ligada al propósito del estudio, se mostró que los estados motivacionales influyen sobre el nivel de procesamiento cognitivo, siendo la orientación de maestría la que ofrece mayores beneficios. Los autores asumieron que la condición motivacional de maestría tuvo tal efecto, porque

los sujetos bajo esta condición pudieron haber procesado más profundamente. No obstante, comentan que los resultados podrían deberse a diferencias en la recuperación y no en la codificación. Por ello se llevó a cabo un segundo experimento con el mismo sistema y procedimiento; aunque esta vez se controló de manera más sistemática el momento de la condición experimental.

Para examinar más detenidamente los procesos de codificación y recuperación se propusieron dos condiciones para cada proceso. Una de maestría y una de ejecución para cada uno. El orden de los factores para la codificación fue así:

Rompecabezas → Instrucción → Tarea de palabras → Recuerdo (con claves)

Para las condiciones de recuperación, la secuencia fue la siguiente:

Rompecabezas → Tarea de palabras → Instrucción → Recuerdo (con claves)

Además de esta modificación, se utilizó solamente la prueba de memoria con claves, ya que el rendimiento en el recuerdo libre fue relativamente pobre para todas las condiciones experimentales y en todos los niveles de procesamiento en el experimento I. Para este segundo experimento no hubo grupo control. Los 71 participantes se dividieron al azar en una de cuatro condiciones experimentales:

maestría-codificación	maestría-recuperación	ejecución-codificación	ejecución-recuperación
-----------------------	-----------------------	------------------------	------------------------

Posteriormente a completar la prueba de recuerdo, a los niños se les pidió que indicaran si tener buen rendimiento en tales pruebas “se debe principalmente a lo bien que alguien es en memoria o en cómo se esfuerzan para ello”. Los resultados de este segundo experimento, confirman los hallazgos de memoria del primer experimento, replicando el efecto negativo de la

instrucción bajo la orientación por ejecución. Esto quiere decir que los sujetos bajo esta condición recordaron menos información en comparación con los demás. Por otro lado, no hubo ninguna relación significativa en cuanto a los procesos de información con respecto a los cuatro grupos experimentales. Sin embargo, cuando la instrucción se presentó antes de la recuperación, los sujetos bajo condición de ejecución recordaron significativamente menos palabras que aquellos bajo la condición de maestría. La evidencia sugiere en este sentido que aún cuando el ambiente de aprendizaje se mantiene constante, una orientación por ejecución podría interferir con los procesos que intervienen en el acceso a la información por medio de la memoria. En síntesis, a lo largo de dos experimentos los investigadores ponen en evidencia que una orientación de meta por ejecución, es decir, en comparación con los demás, ofrece resultados de gran pobreza en atención a niveles profundos del procesamiento cognitivo. A la inversa en el caso de la orientación de maestría.

De acuerdo a la figura 6, el último estudio que presentamos corresponde con el de Castellano (2011), quien muestra que una planificación que considera ambos tipos de ayuda (fría y cálida), facilita el proceso de autorregulación del aprendizaje favoreciendo un ambiente motivacional adaptativo previo a la tarea, mejorando el rendimiento de los estudiantes en tareas de comprensión superficial y profunda. Los cinco experimentos que conforman su trabajo, exploran cómo se facilitan los procesos motivacionales y volitivos implicados en una tarea de logro, por medio del discurso docente. Su trabajo pone a prueba un conjunto de ayudas dirigidas a: 1- crear un contexto motivacional óptimo previo a la tarea (fase de planificación) y 2- facilitar el mantenimiento del compromiso con la meta (fase postdecisional). En el sistema de ayudas propuesto, Castellano divide las condiciones experimentales bajo tres modalidades: control (no existen ayudas), adaptativas (ayuda instruccional vinculada al bienestar personal y el éxito académico) y no adaptativas (ayuda instruccional que no presenta beneficios). Con respecto a las variables medidas, éstas fueron distinguidas por frías y cálidas, agrupándolas en función del tipo de procesos que medía cada prueba. Con respecto a las variables dependientes

frías, la tarea de comprensión lectora fue incluida como medida de rendimiento. Los cuatro procesos diferenciados por Castellano (2011) son: nivel de recuerdo, nivel superficial y nivel profundo o comprensión. Las variables dependientes cálidas están relacionadas directamente con la deseabilidad (motivación intrínseca) y viabilidad (autoeficacia) de la tarea. Sus hallazgos revelan que el efecto de las ayudas (tanto frías como cálidas) en el rendimiento están relacionadas directamente con la dificultad que la tarea supone al aprendiz. Estrictamente vinculado a nuestro estudio, se concluye que la combinación de las ayudas cálidas ofrecidas previamente a la tarea, permitió una mejor comprensión del material de aprendizaje, a nivel superficial y profundo.

CONCLUSIÓN

A lo largo de este capítulo, hemos ofrecido una serie de estudios que nos permiten conocer al menos seis maneras distintas de planificar una tarea de lectura. Vimos además, que estas diferencias pueden ordenarse de menor a mayor complejidad dependiendo de los procesos motivacionales, cognitivos y metacognitivos que se activan en la mente del lector.

A partir de tales hallazgos, aprendimos que un propósito general previo a la lectura influye sobre la generación de inferencias (Narváez *et al.*, 1999; Linderholm y van den Broek, 2002; van den Broek *et al.*, 2001), beneficiando a los lectores con alta capacidad de memoria de trabajo (Linderholm y van den Broek, 2002) y con alto nivel de conocimientos previos sobre el tema (Bråten y Samuelstuen, 2004). Además, comprendimos que el aprendizaje depende de objetivos específicos presentados antes de leer, afectado la memoria y los tiempos de lectura (Reynolds *et al.*, 1993; Rothkopf y Billington, 1979). En tercer lugar, vimos que leer un texto con una perspectiva determinada hace que los lectores dediquen más tiempo a leer los segmentos vinculados a ella, además de recordarlos mejor (Kaakinen, *et al.*, 2001, 2002, 2003; Kaakinen y Hyona, 2005, 2007, 2008, Ramsay y Sperling, 2010; Schraw y Dennison, 1994). Además, que los beneficios de este tipo de instrucción, se reflejan en el aumento del interés del lector en el texto, a pesar de que ésta sea ofrecida antes o después de la lectura (Ramsay y Sperling, 2010; Schraw y Dennison, 1994).

Por otro lado, nos hemos percatado que la comprensión lectora puede mejorar cuando el lector toma consciencia de sus propias ideas, sobretodo aquellas que contradicen el texto (Kendeou y van den Broek, 2007; Sánchez *et al.*, 2007; van den Broek y Kendeou, 2008). Además, en esta misma línea, vimos que los sujetos aprenden más si sus ideas son activadas previamente y se les advierte sobre las que puedan tener conflicto con la nueva información, en comparación con la sola activación de sus conocimientos (Alvermann y Hague, 1989). Por último, conocimos una serie de trabajos que demuestran que favorecer un ambiente motivacional adaptativo previo a la tarea, favorece el rendimiento de los estudiantes en tareas de comprensión superficial y profunda

(Amabile y Pollak, 1995; Benware y Deci, 1984; Bergin, 1995; Castellano, 2011; Conti *et al.*, 1991; Grolnick y Ryan, 1987; McWhaw y Abrami, 2001; Schaffner y Schiefele, 2007; Simons *et al.*, 2001; Vansteenkiste *et al.*, 2004; Vansteenkiste *et al.*, 2005).

Recapitulando, ahora sabemos que existen, al menos, seis maneras distintas de planificar una lectura; y que estas dependen de los elementos discursivos presentes en la instrucción que la antecede. Sin embargo, ¿sabemos lo que supone para un profesor poner en práctica este tipo de ayuda dentro del aula? El próximo capítulo está encargado de darnos algún tipo de respuesta en este sentido. Ahí ofrecemos una serie de estudios descriptivos que nos permiten observar de qué manera y hasta qué punto nos podemos encontrar con estas claves discursivas de planificación dentro del aula.

SEGUNDO CAPITULO ¿QUE SUCEDE REALMENTE EN EL CONTEXTO DEL AULA?

INTRODUCCIÓN

Hasta ahora, hemos visto seis maneras distintas de cómo organizar un episodio de planificación de lectura, a partir de instrucciones específicas para leer. Es decir, ahora conocemos qué tipo de recursos discursivos componen escenarios para planificar una lectura eficaz. No obstante, aún no sabemos qué es lo que se hace en el aula en este sentido. Esto nos resultaría importante, puesto que sería un paso previo, por decirlo de alguna manera, para entender qué podría suponer para el profesor poner en práctica algunos de estos recursos en su actividad profesional.

El análisis del discurso ha sido estudiado desde distintas perspectivas (Cazden, 2003; Edwards y Westgate, 1984; Lindsay, 1990; Nathan y Knuth, 2003; Sinclair and Coulthard, 1975). En este capítulo presentaremos diez trabajos que nos muestran un panorama general de lo que se ha venido investigando al respecto. Pese a la escasez de estudios centrados en los componentes de la planificación de la lectura, mostramos tres trabajos que analizan la planificación que hace el profesor en el aula; dónde solamente el tercero de ellos se centra en el análisis de los componentes que pueden observarse y registrarse a través del sistema de análisis que nosotros utilizamos para estudiar el discurso del docente.

Nuestro objetivo, aparte de describir tales estudios, reside en identificar qué hace falta por investigar con relación a la planificación llevada a cabo en el aula. Cuando sea oportuno, contrastaremos estos estudios descriptivos con lo que se ha visto en relación a los espacios idóneos para planificar, revisados en el capítulo anterior. La confrontación correspondiente tiene el fin de establecer un diálogo entre lo que hay que hacer favorecer para una buena planificación y lo acontece dentro del aula con respecto a ella.

2. ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA.

Para desarrollar el análisis de la práctica educativa con respecto a lo que se hace en clase, hemos dividido el capítulo en dos apartados. Para el primer apartado, hemos revisado una serie de estudios dedicados al análisis del discurso docente en diferentes dominios tales como: ciencias sociales, física, matemática, vocabulario, lectura y escritura. En la mayoría de los casos, el discurso es estudiado por medio de sistemas que identifican los turnos de participación del profesor, y son categorizados según la naturaleza del enunciado. Tal y como se observará, en algunos de ellos se incorpora además, la participación del estudiante, dando como resultado la posibilidad de estudiar la interacción entre alumnos y profesores. Con este apartado queremos responder a: ¿Cómo ayudan los profesores en clase?

Para el segundo apartado, nos dedicamos a describir tres estudios que centran sus esfuerzos en la planificación que hacen los profesores dentro del aula. Los dos primeros se interesan además por las reflexiones que los profesores tienen con respecto a éstas, aspecto al cual no nos referiremos en detalle, por la naturaleza de nuestro estudio. Tal y como mencionamos, el último de ellos es el único de los tres que centra su atención en la identificación y registro de los componentes de la planificación, a la hora de leer. Con este segundo apartado, buscamos responder a: ¿Cómo ayudan a planificar los profesores en clase?

A partir de la información encontrada en ambos capítulos, podremos dar algún tipo de respuesta a nuestra pregunta inicial: ¿Qué sucede realmente en el contexto del aula?

2.1. ¿Cómo ayudan los profesores en clase?

Tal y como hemos hecho en el capítulo precedente, elaboramos una figura (figura 9) que nos guiará a lo largo del apartado. Los estudios correspondientes a esta primera categoría (¿Cómo ayudan los profesores en clase?) se encuentran resumidos en ella en sus aspectos principales. En la

columna izquierda se detallan los autores de cada uno de ellos. Las columnas subsiguientes responden en este caso a tres cuestiones: ¿qué se estudia?, ¿cómo se estudia? y resultados.

“Resumen de estudios: ¿cómo ayudan los profesores en clase?”

ESTUDIO	¿QUÉ SE ESTUDIA?	¿CÓMO SE ESTUDIA?	RESULTADOS
van de Pol, Volman y Beishuizen, 2012	Estrategias de diagnóstico, comprobación y ayuda	El discurso docente se divide por turnos de participación. Estos se categorizan según la naturaleza del enunciado	Profesores intervinieron en más que sus estudiantes y usaron pocas estrategias de andamiaje
Lam, Law y Shum, 2009	Interacción Profesor-estudiante (Elicit-Offering y Regulatory)	Interacción se divide en turnos de participación y categorizan según naturaleza de enunciado	Profesores intervinieron mayor número de veces que los estudiantes e indagaron poco sobre sus conocimientos
	Percepción de los estudiantes	Cuestionario de 18 items	Profesor que participó con ↑demanda cognitiva, fue percibido como el que desempeño ↑ estrategias motivacionales
	Rendimiento académico	Ensayos de clase	Estudiantes del mismo profesor presentaron ↑ desempeño
De Sixte y Sánchez, 2012	Análisis de la interacción	Clase se divide en episodios según su naturaleza	Profesora adecúa ayudas de acuerdo a episodios y fases
Seidel y Prenzel, 2006	Organización de clase	Organización social (trabajo en clase, grupos, individuales) Experimentos (experimento, tareas, resumen, conclusiones,)	Trabajo en clase cambió de acuerdo al tema
	Interacción profesor-estudiante	Interacción se divide en turnos de participación y categorizan según naturaleza de enunciado	Profesores participaron en más ocasiones
	Percepción de los estudiantes	Cuestionario de 6 items	A parte del tema, no hubo ningún otro factor significativo
Seidel, Rimmele y Prenzel, 2005	Organización de clase	Claridad y coherencia	Las clases con alta coherencia y claridad, tiene efecto positivo sobre percepción, motivación y
	Motivación del estudiante	Escala Likert	
	Actividad cognitiva		

	Percepción del estudiante		aprendizaje de los estudiantes
Scott, Jamieson-Noel y Asselin, 2003	Organización de clase	Listas de comprobación	45% en trabajos grupales, 37% en individuales y 18% en pequeños grupos o parejas
Meyer y Turner, 2002	Discurso docente (Con y sin andamiaje)	El discurso docente se divide por turnos de participación. Estos se categorizan según la naturaleza del enunciado	Profesora analizada en detalle utilizó estrategias de andamiaje para: competencia, autonomía y clima positivo en clase

Figura 7: Estudios que analizan en general las ayudas del profesor en clase.

Según se observa en la figura anterior (Figura 9), el primer trabajo que ahora describimos estuvo a cargo de van de Pol, Volman y Beishuizen (2012), quienes estudiaron el impacto del programa de desarrollo profesional (PDP) sobre el aprendizaje de cuatro profesores novatos de secundaria. Su objetivo se centró en explorar si los profesores podían aprender a ayudar a sus estudiantes a partir del programa (PDP) en el área de ciencias sociales. Ahora bien, aunque nuestro interés recae estrictamente sobre el discurso de profesores que no hayan recibido entrenamiento previo sobre cómo ofrecer ayudas a sus estudiantes, incluimos este estudio puesto que recoge el análisis del discurso docente de una clase previa al entrenamiento, en la cual nos centraremos.

Para su estudio, los investigadores trabajaron en dos escuelas distintas con dos profesores por cada una. El discurso docente fue registrado en formato video audio en todas las clases y la metodología constó de dos fases. En la primera fase, foco de nuestro interés, se grabó una clase habitual de cada profesor, sin que ellos tuvieran entrenamiento previo sobre el programa. Posteriormente, uno de los investigadores discutió conjuntamente con los profesores sobre la teoría del programa PDP y con base en ella se analizaron fragmentos de las grabaciones realizadas. El objetivo de los autores en este caso, radicaba en que los profesores se familiarizaran con el programa PDP y con sus propias prácticas dentro del aula, dado que posteriormente (en la

segunda fase del estudio) debían entrenarse en el programa y ponerlo en práctica dentro de la clase.

Dado que la propuesta en cuestión se interesa por unidades discursivas mínimas de información y de las posibles relaciones entre ellas, podemos decir que los autores se centran en una unidad de análisis elemental, en este caso, el turno de participación del profesor. De esta forma, se definieron tres categorías para el análisis de tales unidades. Estas se desprenden de la premisa de que el andamiaje docente es contingente (o está supeditado) en gran parte a las respuestas de los estudiantes, e idealmente las ayudas del profesor se van atenuando para llegar en última instancia a transferir una mayor responsabilidad de aprendizaje al estudiante (van de Pol, Volman y Beishuizen, 2012). De ahí que, según los autores, las categorías o unidades de análisis en cuestión se encargan de desentrañar este proceso. La primera de estas categorías se denominó “estrategia de diagnóstico”. Esta busca descubrir por medio de una pregunta el nivel de conocimiento y comprensión del estudiante con respecto al tema que se está tratando (e.g. “*¿Has revisado todos los conceptos?*” o bien *¿Has comprendido todos los conceptos?*”, pág. 194). Según la propuesta de los autores, una vez que el profesor se haya hecho una impresión de los conocimientos del estudiante, el docente debe comprobar su propia valoración y para esto utiliza una nueva estrategia que se define como la “comprobación del diagnóstico”. Este segundo recurso busca alcanzar una deseable comprensión compartida entre ambos por medio de preguntas (e.g. - en clase están hablando del mercado - y el estudiante dice: “*Bueno, el mercado*”. El profesor comprueba su comprensión preguntando: “*¿De comercio?* El estudiante responde: “*De mercancía*”, pág. 194). Una vez comprobado el nivel de comprensión del estudiante, los autores proponen una tercera categoría definida como “estrategia de intervención”. Esta se encarga de proporcionar explicaciones u otras estrategias de apoyo y busca ayudar al estudiante a una mayor comprensión (e.g. “*Has dicho que el mercado empezó con ... pero después no he comprendido bien*”, pág. 194).

Los resultados del estudio previo al entrenamiento ponen de manifiesto dos conclusiones importantes. En primer lugar, el análisis del discurso reveló que los profesores utilizaban muy poco las dos primeras estrategias del programa (diagnóstico y comprobación). Sumado a ello, los datos revelaron que éstos ofrecían “estrategias de intervención” (tercera estrategia) sin haber explorado previamente el conocimiento existente de sus estudiantes, queriendo decir con esto que no utilizaban esta estrategia adecuadamente. En segundo lugar, ante la observación de sus propias prácticas, los profesores tomaron conciencia de su estilo directivo al enseñar y se dieron cuenta de que participaban en la mayor parte de las oportunidades. En otro orden de cosas, los resultados generales finales revelaron que los profesores aprendieron a utilizar las estrategias de andamiaje por un tiempo, no obstante, todos volvieron a sus prácticas habituales dentro del aula.

Tal y como hemos mencionado previamente, puesto que este primer estudio no analiza la planificación de la tarea propiamente dicha, en sus hallazgos no se ofrecen datos con respecto a ella. No obstante, el aporte que nos ofrece a partir de la clase previa al entrenamiento, podemos vincularlo de alguna manera con los espacios de planificación que conocimos a partir de nuestro primer capítulo. En este sentido, es importante no perder de vista que los datos revelan que los profesores no indagaban sobre los conocimientos existentes de sus estudiantes. En esta línea, es sabido que la activación de los conocimientos previos sobre aquello que se va a aprender promueve la construcción significativa del conocimiento (Graesser, Gernsbacher y Goldman, 1997; Kintsch, 1993; en Coté, Goldman y Saúl, 1998). Si seguimos la lógica de este razonamiento y retomando los datos obtenidos por los autores, es posible inferir que con gran probabilidad, que este episodio no toma lugar en esa clase.

Además, con respecto al uso de recursos cálidos, hemos podido observar que algunas de las estrategias utilizadas por los profesores participantes podrían ir dirigidas hacia la parte cálida de la planificación (o de cualquier episodio). Y en este caso, favorecer el compromiso con la tarea/meta. En el corpus

analizado se aprecian comentarios de parte del profesor del tipo: “*Bueno, porque eso era interesante*” o “*¿Estás de acuerdo?*” (pág. 194); recursos que pueden vincularse con la motivación intrínseca por medio de la valoración de la tarea y el favorecer la afinidad. En este sentido, podemos concluir que el trabajo (Pol, Volman y Beishuizen, 2012), si toma en cuenta los aspectos cálidos a la hora del registro, pero no encontramos evidencia de su análisis en los resultados o conclusiones correspondientes.

El segundo estudio que nos muestra la figura 9 corresponde al de Lam, Law y Shum (2009), quienes también centraron su interés en evaluar el discurso de dos profesores novatos de secundaria (el primero corresponde con el profesor y clase “A” y el segundo con el profesor y clase “B”). En esta oportunidad, el discurso del profesor se estudió a la luz de las disposiciones de la reforma acaecida en Hong Kong en el año 2000⁹. En esta línea, los autores querían explorar de qué manera la instrucción del profesor se relacionaba con el rendimiento académico de los estudiantes y con su percepción con respecto a la instrucción; de esta forma, indagaron en qué medida el docente seguía las recomendaciones de la reforma (e.g. aplicar técnicas centradas en el estudiante). Con estos objetivos en mente grabaron tres clases de cada profesor en formato video audio (video grabadora). Las tres clases pertenecían a una misma unidad didáctica: “Escritura Expositiva” (Expository Writing).

A diferencia de van de Pol *et al.* (2012), el trabajo de Lam *et al.* (2009) incluye en su sistema de análisis tanto la participación del profesor (T) como del estudiante (S). De forma similar, el sistema se compone de tres categorías de análisis que se centra en los turnos de participación de alumnos y profesores y las relaciones entre tales turnos. Por ello podemos decir que al igual que para el estudio anterior, los autores se centran en una unidad de análisis molecular. De esta forma operan con una unidad mínima de información.

La primera de estas categorías corresponde con el tipo de enunciado que pedía, solicitaba o preguntaba algo, denominada “E” (elicit). La segunda,

⁹ Para más detalle de la Reforma Educativa Hong Kong 2000, puede dirigirse a: http://www.e-c.edu.hk/eng/reform/index_e.html.

denominada con una “O” (offering), se aplicó cuando el enunciado ofrecía información, ideas o análisis y la tercera: “R” (regulatory), fue utilizada cuando el enunciado regulaba disciplina (TR1), actividades de aula (TR2) o procedimientos no relacionados con el aprendizaje (TR3). Los enunciados “E” y “O” fueron divididos además en enunciados con baja demanda cognitiva (información o datos sobre hechos: TE1) o alta demanda cognitiva (enunciados que implican explicaciones, análisis o reflexión: TE2). A partir del cruce entre estas variables, el sistema de análisis se compuso de 14 categorías. Siete para el profesor: TE1, TE2, TO1, TO2, TR1 - disciplina (e.g. “*Shh, silencio*”, pág. 624), TR2 - actividades de aula (e.g. “*Ahora, os dividís en grupos*”, pág. 624) y TR3 - otros procedimientos- (e.g. “*Bien, hoy tenemos a la señorita Chan, nuestra invitada. Le damos una bienvenida. Ella grabará nuestra clase de hoy en video grabadora*, pág. 624); y siete para los alumnos: SE1, SE2, SO1, SO2, SR1, SR2 y SR3. Por último, el rendimiento de los estudiantes se registró por medio de un ensayo sobre el tema de la “escritura expositiva” y para obtener el registro de sus percepciones se les pidió que completaran una escala tipo Likert al final de la tercera clase.

Los resultados principales del estudio muestran que los turnos de participación de las clases A y B se distribuyeron de la siguiente manera: 87.98% y 75.06% por parte de los profesores y un 12.32% y un 24.94% por los estudiantes. Datos coincidentes con van de Pol (2012), confirman que la intervención en el aula está centrada en la participación del profesor, dejando un bajo porcentaje de participación a los alumnos. Los turnos de participación revelaron concretamente que ambos profesores mostraron más turnos en los que se ofrecieron más información (“O”) que turnos en los que se suscitaban indagaciones (“E”). Por su parte, los estudiantes participaron limitadamente respondiendo el patrón al profesor: ofrecer información y hacer pocas preguntas. Según los autores, el bajo porcentaje de participación de los estudiantes puede deberse al hecho de que cuando los profesores les hacían preguntas, les ofrecían la respuesta inmediatamente, sin dejar espacio para que los estudiantes pensaran y respondieran.

De manera más concreta, el profesor A, quien mostró un mayor número de participación con alta demanda cognitiva (“E”: solicitar información que requiere reflexión), tuvo una mayor participación de parte de los estudiantes (“O”: ofrecer ideas o análisis). Además, en esta misma clase (profesor A), hubo mayor rendimiento en los ensayos en comparación con la clase B. Los datos dejaron ver en esta línea, que el procesamiento cognitivo de los estudiantes puede vincularse con el tipo de instrucción que han recibido. En otras palabras, el profesor que preguntaba o solicitaba información con respecto a asuntos que requerían análisis o algún grado de reflexión promovió la participación de los estudiantes y favoreció su nivel de rendimiento. Los autores ponen de manifiesto que el profesor A, quien participó más veces, fue el más efectivo de los dos. El siguiente cuadro resume ejemplos concretos con respecto a cada tipo de enunciado encontrado:

	PROF: A	PROF: B
Elicitar (E) ↑ alta demanda cognitiva: solicita información que implica explicaciones, análisis o reflexión. Ejemplo: “¿Puedes hablar del tipo de literatura acerca de la escritura expositiva?”, pág. 624	72.32%	36.84%
Elicitar (E) ↓ baja demanda cognitiva: solicita información o datos sobre hechos. Ejemplo: “¿Has visto alguna vez algún programa de viajes en la televisión?”, pág. 624	27.68%	63.16%
Ofrecer (O) ↑ alta demanda cognitiva: ofrece información que implica explicaciones, análisis o reflexión. Ejemplo: “Es porque el propósito de la exposición es dar información al lector”, pág. 624	70.11%	29.89%
Ofrecer (O) ↓ baja demanda cognitiva: ofrece información o datos sobre hechos. Ejemplo: “Nunca he estado en ese lugar del que habla la introducción”, pág. 624	29.89%	70.11%

De acuerdo con la tabla anterior, vemos que para la primera categoría (E↑), la pregunta del profesor solicita algún tipo de respuesta de alta demanda cognitiva. Tal y como hemos mencionado anteriormente, esto quiere decir que el discurso del profesor demanda procesos cognitivos complejos, tales como el análisis, la comparación, la explicación o la evaluación. A diferencia del primer caso, la categoría (E↓) corresponde a preguntas que solicitan respuestas de

menor elaboración cognitiva, tales como ofrecer datos o información de hechos puntuales. En el caso de la categoría O sucede algo similar, solo que en este caso la categoría se refiere a respuestas de alta y baja demanda cognitiva. Alta quiere decir que la respuesta implica algún tipo de análisis o reflexión (procesos cognitivos complejos). La baja por su parte, contiene respuestas de poca elaboración con respecto al procesamiento cognitivo (e.g. datos/información puntual).

Ahora bien, a pesar de los buenos resultados del profesor A, ninguno de los dos siguieron las recomendaciones de innovación de la reforma, ya que ésta promueve principios constructivistas centrados en el estudiante, tales como aplicar técnicas de aprendizaje basado en resolución de problemas (Stepien, 1997) y aprendizaje de cooperación en clase (Slavin, 1992); por medio de las cuales, según las recomendaciones de la reforma, se puede cambiar el rol del profesor en un diseminador de conocimiento, por un facilitador de la adquisición del estudiante; y tales técnicas brillaron por su ausencia. En síntesis, los resultados concordantes con van de Pol (2012), señalan que los profesores dominaron la interacción dentro del aula, dejando poca oportunidad de participación a los estudiantes.

Puesto que el estudio no hace alusión estrictamente a la planificación de la tarea no tenemos datos con respecto a ello. De esta forma, no tenemos información sobre la manera en que los profesores establecieron metas con sus estudiantes y/o promovieron algún tipo de compromiso con ella. El aporte sustancial que observamos con este estudio, es la confirmación de que la poca participación de los estudiantes aunado a la gran participación del profesor, conforma las interacciones educativas habituales que suceden día a día, a la hora de construir conocimiento dentro del aula; o al menos, al intentar de construirlo.

Volviendo a la figura 9, podemos ver un tercer estudio a cargo de Seidel y Prenzel (2006), quienes evaluaron el discurso de 13 profesores de secundaria (con un promedio de experiencia de 15.3 años de trabajar tiempo completo en el colegio) a lo largo de tres sesiones de una unidad didáctica de física. Los

autores querían explorar si los patrones de enseñanza entre profesores y estudiantes variaban a lo largo de las tres clases de la unidad y con respecto a los dos temas de la clase (corto circuito y fuerza). Para ello se focalizaron en tres variables: 1) la organización social del aula (trabajo en clase, en grupo, individual y transiciones entre éstos) y organización de experimentos (experimento, resumir conclusiones, trabajo en tareas, comprobación de tareas y actividades simultáneas), 2) la calidad de la interacción entre profesores y estudiantes, (la cual se integró a su vez de a- la participación del estudiante, b- la elaboración de tal participación y la c- la interacción entre profesores y estudiantes -preguntas, función de la declaración de los estudiantes y feedback del profesor-) y 3) La percepción de los estudiantes sobre las condiciones de aprendizaje (relevancia del contenido, calidad de la instrucción, entusiasmo del profesor para enseñar y apoyo en afinidad, competencia y autonomía). Puesto que los autores se centran en el análisis de una unidad mayor que un turno de participación o un ciclo de interacción, decimos que éstos focalizan su atención en una unidad molar. Al hablar de una unidad molar nos referimos por ejemplo a una actividad (experimento, resumir conclusiones, trabajo en tareas, comprobación de tareas y actividades simultáneas). No obstante, debido a que también se interesan por los turnos de participación durante la interacción entre profesor y estudiante, también han querido focalizar su atención en las unidades elementales del discurso. Por esta razón, consideramos que esta propuesta en concreto, recurre al análisis de unidades tanto molares como elementales. Además, tal y como podemos observar en la figura 9, al igual que en el caso de Lam *et al.*, (2009), Seidel y Prenzel (2006) también estudiaron más de una variable. En esta oportunidad: la organización social de la clase y la percepción de los alumnos sobre las condiciones de aprendizaje.

La hipótesis de los autores radicaba en encontrar variaciones con respecto a la organización social del aula y/o a los experimentos; no obstante, esperaban que las interacciones entre profesores y estudiantes (y las percepciones de los segundos hacia los primeros) se mantuvieran estables (sin

variabilidad) a lo largo de toda la unidad¹⁰. Para este caso, la metodología del estudio consistió en la grabación de dos temas de clase distintos por cada profesor (corto circuito y fuerza) a lo largo de seis meses. El diseño del estudio se resume en: 13 profesores x 3 clases x 2 temas. Posteriormente a cada lección, los 344 estudiantes participantes, puntuaron su percepción sobre las condiciones de aprendizaje por medio de un cuestionario tipo Likert.

Así como hemos podido apreciar, al igual que en el trabajo de Lam *et al.* (2009) y a diferencia de van de Pol *et al.*, (2012), el estudio de Seidel y Prenzel (2006) consideró en su sistema de análisis, la participación tanto de los profesores como la de los estudiantes. El discurso del estudiante en este caso se categorizó conforme al porcentaje y a la calidad del enunciado. El porcentaje de su “participación se midió por unidades de 10 segundos y la suma de los turnos de participación” (pág. 235). La calidad del enunciado se midió de acuerdo a la elaboración (enriquecimiento de la información por medio de ejemplos que el estudiante ofreciera en su participación) y contextualización del contenido (aplicación que tales ejemplos pudieran tener para la vida cotidiana). La participación del profesor se denominó “feedback” (o retroalimentación).

Los hallazgos principales del estudio correspondieron con las hipótesis planteadas por los autores desde un inicio. Esto quiere decir que a lo largo de las tres sesiones de clase, la única variable que cambió de manera significativa fue la organización social del aula. Las diferencias principales apuntaron hacia dos datos principales. El primero se relaciona con el trabajo en clase, puesto que en este rubro, el profesor dedicó más tiempo al tema de “fuerza” (M: 80% aprox.) en comparación con el tiempo dedicado al tema de “corto circuito” (M: 62% aprox.). El segundo dato, señala que también hubo diferencias con respecto al trabajo en grupo, dado que éste se observó en un mayor porcentaje a la hora de estudiar el “corto circuito” (M: 28% aprox.) que a la hora de

¹⁰ Sus hipótesis estuvieron basadas en los estudios de Hiebert, Gallimore, Garnier, Givvin, Hollingsworth y Jacobs, (1993); Stigler, Gonzalez, Kawanaka y Serrano, (1999); en Seidel y Prenzel, (2006), en los cuales se pudo observar una alta estabilidad de patrones de enseñanza en el área de matemática, sin embargo, con un solo tema de clase.

estudiar la “fuerza” (M: 5% aprox.). En todo caso, este último fue el que más diferencia mostró en su distribución en comparación con las demás variables.

Con respecto al análisis del discurso, foco de nuestra atención, los datos revelaron una vez más que la interacción dentro del aula fue dominada por los turnos de participación de parte del docente. En esta línea, se confirman los datos de van de Pol *et al.*, (2012) y Lam *et al.*, (2009), mostrando en este caso, que al profesorado se le asignó un 87.5% general de participación, sobre un 31.7% general para los estudiantes. Las categorías a las que llegaron los autores con respecto al análisis del discurso, tanto para los profesores como para los estudiantes fueron: hacer preguntas, responder con si/no, responder con una frase, dar explicaciones y otros. En este sentido, semejante al trabajo de Lam *et al.*, (2009), los docentes de este estudio se concentraron en dar explicaciones a sus estudiantes (M en corto circuito: 67% y M en fuerza: 62% aprox.), más que a preguntar o a indagar sobre sus conocimientos sobre el tema (M en corto circuito: 24% y M en fuerza: 30% aprox.). Resulta curioso que de forma coincidente al estudio de Lam *et al.* (2009), los estudiantes siguieron patrones similares al del profesor, sobresaliendo entre ellos las mismas categorías: 1. hacer preguntas (M para corto circuito: 3% y M para fuerza: 2% aproximadamente) y 2. ofrecer explicaciones (M para corto circuito: 89% y M para fuerza: 91% aproximadamente).

Además de los datos que se desprenden de la interacción entre profesores y estudiantes (basados en el análisis del discurso), los autores fijaron su atención en los hallazgos que se encontraron con respecto a la función de las declaraciones que los estudiantes ofrecieron con su participación: “keyword giver”, “supplier” y “equal conversation partner¹¹. En esta línea, cuando los profesores se dedicaron a hacerles preguntas, éstas fueron planteadas de forma “cerrada”, obligando a los estudiantes a dar respuestas en forma de “clave” (M tanto para corto circuito como para fuerza: 29% aproximadamente), “para proveer” (M en corto circuito: 53% y M en fuerza: 54% aproximadamente) para seguir la conversación a lo largo de las tres sesiones de clase y por último,

¹¹ Ofrecer una palabra clave, proveer de información, colega de conversación (pág. 236).

para tener una conversación de igual a igual (M en corto circuito: 2% y M en fuerza: 3% aproximadamente)¹². Esto quiere decir según los autores, que entre un 2% a 3% de las interacciones dentro del aula los estudiantes fueron tratados “de igual a igual”, es decir, como colegas de conversación. Y en un porcentaje mayor (53-54%) éstos fueron considerados suministradores de información, sin embargo, la información proporcionada por los estudiantes no fue realmente considerada por los profesores (Seidel y Prenzel, 2006). En general, a lo largo de las tres clases, los hallazgos muestran tendencias de poca variabilidad con respecto a la interacción entre profesores y estudiantes. En conclusión, la interacción entre profesores y estudiantes y las percepciones de los últimos hacia los primeros, tiende a ser constante a lo largo de las sesiones, con una mayor participación del profesor sobre los estudiantes; sin embargo, la organización social del aula fue la única variable que cambió de forma significativa, dependiendo del tema de la clase.

Ahora bien, a pesar de los datos obtenidos, es posible observar que los autores optan por desatender el análisis de aquellos factores discursivos vinculados a la justificación de aprender el nuevo material, al establecimiento de metas y/o al compromiso con ellas en espacios de planificación, en este caso, con respecto al estudio de la física (corto circuito y física). Por esta razón no hemos encontrado datos que nos ofrezcan información adicional sobre este asunto, más allá de lo que conocemos hasta ahora. En todo caso, estos resultados muestran una escena que desde algunos años atrás viene siendo más que familiar para todos (véase Lam *et al.*, 2009; van de Pol *et al.*, 2012). Esto quiere decir que los profesores intervienen más de lo que interviene los estudiantes dentro del aula, dejando pocos espacios de participación para los segundos; y de esa poca participación, aún menos es tomada realmente en consideración.

Ahora bien, la importancia de incluir este último estudio en nuestro corpus, radica en los datos que éste nos ofrece sobre los posibles cambios que

¹² El estudio no presenta ejemplos concretos con respecto a los turnos de participación de ninguno de los participantes (profesor y estudiante).

pueden acontecer en una interacción educativa a lo largo de varias sesiones de clase. Estos datos son de nuestro interés, puesto que responden a objetivos que coincidirían con nuestro tercer objetivo específico, el cual intenta responder a la pregunta: ¿En qué medida los patrones instruccionales docentes presentan variabilidad a lo largo de cuatro sesiones de clase, a la hora de planificar la tarea de lectura conjunta con respecto a las ayudas frías y cálidas? En síntesis, cabe destacar de este trabajo (Seidel y Prenzel, 2006), que las conclusiones que más nos interesan giran en torno a la variabilidad de los patrones de interacción dentro del aula a partir de 3 sesiones de una sola unidad didáctica; recordando junto al lector que estos cambios vienen siendo muy poco significativos. De esta forma, recopilamos los resultados con los datos correspondientes, en la tabla que el lector se encontrará a continuación. Esta permite observar la poca variabilidad de las interacciones a las que nos hemos venido refiriendo a lo largo del apartado¹³.

A: Participación del profesor:

Tema	Tipo de Intervención	Profesor	Profesor	Profesor
Corto Circuito	Preguntas	29%	22%	23%
Fuerza	Preguntas	30%	29%	31%
Corto Circuito	Repuesta: Si/No	1%	1%	2%
Fuerza	Repuesta: Si/No	2%	1%	1%
Corto Circuito	Explicación	61%	60%	60%
Fuerza	Explicación	60%	61%	61%

B: Participación del estudiante:

Tema	Tipo de Intervención	Estudiante	Estudiante	Estudiante
Corto Circuito	Preguntas	5%	3%	4%
Fuerza	Preguntas	3%	2%	3%
Corto Circuito	Repuesta: Si/No	1%	1%	1%

¹³ (todos los porcentajes son aproximaciones, para mayor detalle véase pág. 235-236, Seidel y Prenzel, 2006).

Fuerza	Repuesta: Si/No	1%	1%	0.5%
Corto Circuito	Explicación	55%	50%	53%
Fuerza	Explicación	60%	61%	62%

C: Función de la declaración del estudiante:

Tema	Función de la declaración	Estudiante	Estudiante	Estudiante
Corto Circuito	Key Word giver	54%	51%	54%
Fuerza	Key Word giver	53%	55%	51%
Corto Circuito	Supplier	50%	48%	49%
Fuerza	Supplier	49%	50%	51%
Corto Circuito	Equal partner	3%	3%	1%
Fuerza	Equal partner	5%	3%	6%

En el trabajo de Scott, Jamieson-Noel y Asselin (2003) se analizó el discurso docente de 23 profesores expertos de primaria, con el objetivo de evaluar con qué frecuencia se desarrollaban tareas vinculadas al aprendizaje del vocabulario dentro del aula (véase figura 9). Nos hemos interesado en incluir este estudio en nuestro capítulo, puesto que parte de la observación y el análisis del discurso se basó en actividades de alfabetización, es decir, de lectura y escritura. Los antecedentes de los autores justifican en este sentido, que los profesores utilizan entre 15% y 20% de la interacción durante sus clases de lectura en aprender vocabulario (Blachowicz, 1987), no obstante, otros estudios han mostrado que durante los períodos de lectura, el tiempo dedicado al aprendizaje del vocabulario corresponde con un 10% del total de la interacción entre profesor y estudiante (Watts, 1995).

A diferencia de los estudios que hemos venido analizando, el registro de las sesiones se llevó a cabo en este caso por medio de la observación no participante. Para ello, las investigadoras entraron y se sentaron detrás de la clase con una lista de comprobación, para capturar cualquier tarea de vocabulario a lo largo de las sesiones. Para que las tareas estuviesen vinculadas

al vocabulario, éstas debían estar relacionadas al aprendizaje de palabras específicas y/o al aprendizaje de su uso como herramientas de comunicación. Con estos objetivos, las investigadoras analizaron 308 horas de clase a lo largo de 68 días de instrucción.

Para el análisis de las variables, las autoras se basaron en la organización del aula: tiempo de la actividad (grupo/individual), contexto (vocabulario, lengua, escritura, lectura u otros) y el método instruccional utilizado por el profesor basado en el modelo de Watts. La taxonomía desarrollada por Watts (1995) divide el método de instrucción para tareas de vocabulario en cinco categorías: definición (aprender significado o definición de las palabras, e.g. buscar en el diccionario), contextual (aprender a cómo utilizar una palabra en contexto o utilizar el contexto para comprender el significado de la palabra), basado en el marco semántico (aprender las relaciones entre palabras, e.g. casa, mansión, bungalow, etc), basado en el marco mnemónico (aprender las palabras por la relación con una imagen visual) o estructural (aprender la estructura morfológica de las palabras). Estas categorías se basan en datos de observación de aulas y la implementación de la enseñanza de vocabulario en los estudios de investigación de Beck y McKeown, 1991; Stahl y Fairbanks, 1986 c.f., Scott, Jamieson-Noel y Asselin, 1995.

Los datos del estudio muestran que del total del tiempo observado, el contexto que presentó más actividades vinculadas al vocabulario fue la clase de literatura (52%). Además, tal y como se puede observar en la figura 9, las instrucciones dedicadas a este tipo de actividades estuvieron centradas en un 45% en trabajos grupales, un 37% en trabajos individuales y un 18% al trabajo en pequeños grupos o en parejas. Según las autoras, las clases resultaron ser muy tradicionales. Esto quiere decir que trabajaron en libros de texto, escribían la palabra nueva varias veces y por último, escribían alguna palabra que contenía la nueva palabra aprendida. Además, los profesores no planificaban sus clases, ni tampoco las cerraban (hacer conclusión de lo aprendido en la clase), sino que más bien, éstos se dedicaron a resolver problemas individualmente con los estudiantes.

Ahora bien, un dato curioso que pudimos identificar, es que a lo largo de sus instrucciones, los profesores utilizaron 13% de la clase (146.5 minutos) a motivar a sus estudiantes a utilizar mejores palabras en lo que escribían. Sabiendo que estas cuestiones podrían vincularse a algún tipo de ayuda cálida con relación a la dimensión motivacional, el estudio no ofrece ejemplos concretos con respecto a ello, y por este motivo no podemos analizar concretamente qué tipo de recurso ha sido utilizado por el docente en su discurso.

Finalmente, de forma más vinculada a nuestro trabajo, los datos revelaron que los profesores dedicaron la mayor parte de su tiempo (78%) a los métodos contextuales, es decir, a aquellos centrados en cómo aprender a usar las palabras específicas en contextos determinados y a cómo utilizar el contexto para comprender el significado de alguna palabra. Al utilizar este método, la profesora utilizó enunciados de feedback positivos sobre el uso apropiado de las palabras que habían utilizado. Unido a esto, los profesores hacían énfasis con su discurso, en que los estudiantes “debían tomar riesgos” y utilizar las nuevas palabras aprendidas. Sin embargo, las autoras no brindan de manera explícita ninguna de las ayudas que se ofrecieron con respecto a este tipo de respuesta por parte del profesor. Además, según los datos, éstos utilizaron juegos un 13% del tiempo, pero de ellos tampoco tenemos datos con los cuales poder incursionar en algún tipo de análisis o comparación. Por último, de acuerdo al método instruccional de los profesores, éstos usaron en menores porcentajes el método de definición de palabras (39%), el organizativo basado en el marco semántico mnemónica (47%), o el método estructural/morfológico (12%) o aprender las palabras por la relación con una imagen visual (no se ofrecen porcentajes); no obstante, no dejaron ver en ninguno de ellos ejemplos con respecto al discurso que llevaron a cabo conjuntamente con los estudiantes. En síntesis, los datos dejaron ver que los profesores utilizaron una cantidad de tiempo moderada en instrucciones centradas en vocabulario y además, que éstas se llevaron a cabo con métodos contextuales especialmente durante trabajos grupales, y en menor medida, durante los individuales.

Ahora bien, tal y como se observa, a pesar de que Scott *et al.*, (2003) estudiaron las instrucciones con respecto al aprendizaje de vocabulario, las autoras no muestran ejemplos por medio de los cuales podamos evaluar si tales instrucciones presentan o no los elementos que pueden considerarse ideales en un espacio dedicado a la planificación de la tarea. La única información que tenemos con relación a este punto, es la referencia que hacen los autores al mencionar que los profesores “no introducían ni concluían” las clases, tal y como hemos mencionado anteriormente. Esta condición nos supone una limitación en cuánto a la posible comparación que pudiéramos hacer con relación a los estudios propuestos en el primer capítulo de nuestro trabajo.

En un cuarto estudio, se muestra un panorama diferente en comparación con los estudios que hemos conocido hasta ahora. Para esta oportunidad Seidel, Rimmele y Prenzel (2005), analizaron el discurso docente centrando la atención en la claridad y la coherencia de las metas de la clase con profesores de secundaria. Al igual que Lam *et al.*, (2009) y Seidel y Prenzel (2006), los investigadores midieron la percepción de los estudiantes con respecto a las condiciones de aprendizaje. Además, éstos evaluaron la motivación de los estudiantes con respecto a ellas.

Con estos propósitos, a lo largo de seis meses se grabaron tres clases sobre dos temas distintos por cada profesor. Tal y como se hizo en el estudio de Seidel y Prenzel (2006), el diseño se resumió en: 13 profesores de secundaria x 3 clases x 2 temas. Posteriormente a cada lección, los estudiantes puntuaron por medio de un cuestionario Likert su percepción acerca de las condiciones de aprendizaje. Además, éstos puntuaron la calidad de su motivación con el mismo tipo de cuestionario. Paralelamente, tres observadores independientes evaluaron por medio de una escala Likert de 0 (completamente en desacuerdo) a 3 (completamente en acuerdo) con respecto a la claridad y coherencia de la lección.

La claridad de la lección se componía de dos puntos: 1) el objetivo y 2) si el curso de la instrucción era transparente y comprensible. La coherencia por su parte consideraba cuatro puntos: 1) si las preguntas eran respondidas en el

curso de la instrucción, 2) si los experimentos estaban insertos en la instrucción, 3) si los resultados se discutían con respecto a la meta de la lección y 4) si los resultados de la lección se resumían de acuerdo con el objetivo de la lección.

Los primeros datos que revelaron los resultados, fue que la claridad y la coherencia de las lecciones variaron según las clases, dividiéndolas en bajas y altas con respecto a ambas variables (Promedio: 1.51, SD: 0.89, Min: 0.00, Máx: 2.67). Posteriormente, se analizó el efecto que tuvieron las clases baja/altas claras y coherentes (baja y alta coherencia de acuerdo al promedio¹⁴) sobre la percepción de las condiciones de aprendizaje de los estudiantes y sobre su calidad de la motivación. Así como se muestra en la figura 9, los datos dejan ver que las clases que fueron evaluadas como altamente claras y coherentes, tuvieron un impacto positivo sobre el rendimiento, la motivación y sobre todas las condiciones de aprendizaje en comparación con las demás clases. Esto quiere decir que cuando la estructura y objetivos de la clase son claros y coherentes, el estudiante percibe condiciones de apoyo en su aprendizaje dentro del aula, repercutiendo de manera positiva sobre su motivación.

Tal y como hemos venido haciendo, al intentar establecer un diálogo entre el tipo de espacios idóneos de planificación y el tipo de espacios que acontecen realmente dentro del aula, Seidel *et al.*, (2005) nos ofrecen una escena diferente en comparación con las que hemos conocido hasta ahora. De este modo, lo que podemos observar es que este tipo de recurso repercute positivamente en el rendimiento de los estudiantes. Estos hallazgos son coincidentes con Bråten y Strømsø, (2010); McCrudden, Schraw y Kambe, (2005); Rothkopf y Billington, (1979); Reynolds *et al.*, (1993), quienes revelaron que objetivos claros previamente a la tarea de lectura favorecían el recuerdo y la comprensión del material. En resumen, las clases con alta coherencia y claridad con respecto a sus objetivos, tiene un efecto positivo sobre la percepción, motivación y aprendizaje de los estudiantes. En esta línea, un discurso docente claro y coherente (Seidel *et al.*, 2005) repercute positivamente sobre el rendimiento de los estudiantes.

¹⁴ Para más detalle sobre alta/baja coherencia dirigirse a Seidel *et al.*, (2005), pág. 546.

El quinto trabajo recogido en nuestro corpus, es el de Meyer y Turner (2002); que a diferencia de todos los estudios presentados hasta ahora, nos arroja un poco de luz sobre el análisis del discurso dentro del aula desde las dos dimensiones de la instrucción docente conocidos en el primer capítulo: fría y cálida. Para este caso, las autoras analizaron el discurso de nueve profesores de primaria en el área de matemática. De estos nueve profesores, las autoras se centraron en el mejor de los discursos por la calidad de sus rasgos, el cual se caracterizaba por una co-regulación conjuntamente con los estudiantes.

Así como van de Pol *et al.*, (2012), y a diferencia de Lam *et al.*, (2009) y Seidel y Prenzel (2006), su sistema de análisis consideró la intervención del profesor únicamente, enfocando su atención en la unidad elemental del discurso. Con esto queremos decir que alude a unidades muy precisas con las que se puede descomponer todo cuanto sucede en un episodio o una actividad. Para este caso, su propuesta consideró dos categorías: con andamiaje y sin andamiaje. La primera (con andamiaje) fue subdividida a su vez en tres subcategorías: 1. Andamiaje para la comprensión a través de la negociación del significado de conceptos clave y de procedimientos y habilidades (e.g. cómo medir ángulos) 2. Andamiaje para la autonomía mediante el apoyo a la estrategia que el estudiante utilizara (e.g. que el estudiante ilustrara diferentes enfoques) y transferir la responsabilidad a los estudiantes (e.g. pedir a los estudiantes que modelaran la interacción, queriendo decir con esto que fueran ellos mismos quienes funcionaran de modelo¹⁵ para sus otros compañeros) y 3. Andamiaje de un clima positivo en el aula a través del apoyo para la motivación intrínseca, la colaboración entre los compañeros y el bienestar emocional. Con respecto a esta última subcategoría, las autoras ponen de manifiesto que el apoyo docente se puede dar en estos casos a través de la atención de las necesidades emocionales de los estudiantes como respuesta a la ansiedad, frustración y/o vergüenza; proporcionando a su vez, un ambiente colaborativo de aprendizaje en el cual los estudiantes puedan apoyarse unos a

¹⁵ Arquetipo o punto de referencia para imitarlo o reproducirlo (Diccionario Real Academia Española, versión digital: <http://www.rae.es/rae.html>).

otros y compartir la responsabilidad por el aprendizaje (e.g. Profesora -mirando a la clase y haciendo referencia a la estudiante que resuelve un ejercicio- dice: “¿Hasta ahora está bien?...¿Está ella haciendo un buen trabajo?”). Los estudiantes responden: *Sii!*, pág. 23).

La segunda categoría (sin andamiaje) se dividió en dos subcategorías: 1. Respuesta controlada del profesor (preguntas de respuesta conocida, evaluación de respuestas como correctas o incorrectas sin ningún tipo de elaboración conceptual y/o señalar el libro de texto como autoridad de la materia) y 2. Respuesta de motivación sin apoyo (respuestas dirigidas al desempeño del estudiante o que dejaban ver que las actividades de clase eran difíciles, confusas o poco interesantes). Se incluían además dentro de esta subcategoría, los comentarios negativos y/o sarcásticos que hiciera la profesora acerca de las habilidades del estudiante; también los comentarios positivos pero superficiales que hiciera que "los estudiantes se sintieran bien", pero en ausencia de una ayuda genuina.

Los resultados principales del estudio, muestran que en las clases donde no hubo andamiaje, el discurso del profesor era mayoritariamente directivo. Además, que los estudiantes se comprometían poco a la hora de participar, resultados coincidentes con Lam *et al.*, (2009); Seidel y Prenzel (2006) y van Pol *et al.*, (2012). Sin embargo, en las clases donde predominó el discurso andamiado por parte de la profesora, se promovió la autoregulación de los estudiantes poniendo énfasis en la negociación con ellos y en una transferencia de responsabilidad bastante frecuente. Concretamente, la profesora apoyó a sus estudiantes en las tres categorías de andamiaje propuestas por las autoras: comprensión (negociación con ellos), autonomía (transferencia de responsabilidad) y clima positivo (apoyo para la motivación intrínseca, la colaboración entre compañeros y el bienestar emocional).

A continuación mostramos una tabla que resume los datos encontrados por las autoras en referencia a estas tres categorías. Posteriormente a la tabla, describiremos algunos ejemplos con relación a ellas.

Comprensión y autonomía		Clima positivo	
Con andamiaje	Sin andamiaje	Con andamiaje	Sin andamiaje
47%	9%	23%	1%

Con respecto a la primera categoría (comprensión), las autoras afirman que la profesora ofreció por medio de su discurso, un ambiente propicio para que los estudiantes pudieran participar a lo largo de la clase. Según la propuesta del estudio, la comprensión de parte de la profesora hacia sus alumnos se puso de relieve por medio de la construcción conjuntamente con ellos de un fondo común de conocimientos, o dicho de otra manera, creando un espacio de activación de conocimientos previos con sus alumnos. Para crear este contexto de fondo común de conocimientos, la profesora preguntó a sus estudiantes al comienzo de la clase que le dijeran todas las maneras posibles de poder dividir el número 100 que se pudieran encontrar en el libro de texto. Posteriormente realizaron un ejercicio. El ejemplo que ofrecen las autoras con respecto a esta primera categoría, nos resulta algo escaso con relación a los movimientos de ayuda que lleva a cabo la profesora. Por esta razón nos vemos limitados de cara a una adecuada interpretación. No obstante, a continuación mostramos de qué manera la profesora crea un contexto para la autonomía, segunda categoría del sistema utilizado por las investigadoras.

En este caso ofrecemos un ejemplo por medio del cual la profesora transfiere la responsabilidad a Brittany (una alumna) preguntándole cómo ha hecho el ejercicio y cómo evalúa su propio resultado. El extracto que las autoras ofrecen muestra el momento en que el ejercicio ya lo han acabado y la estudiante explica cómo lo ha hecho.

(extracto de la pág. 23)

Profesora: *“Ok, ahora explícalo Brittany”*

Brittany: *“He factorizado el 30 y el 6 y he factorizado el 30 en 5 por 6, y he factorizado el 6 en 2 por 3. He llevado el 5 abajo y he factorizado el 6 en 2 por 3.”*

Profesora: “¿Qué? Has traído el 2 abajo. ¿Y cómo sabes que has terminado?”.

Brittany: “Por qué son todos primos”.

Con respecto a esta misma categoría (autonomía), las autoras afirman que cuando la profesora intentó transferir la responsabilidad a Jewel (otra estudiante) para otro ejercicio de factorización, la niña no pudo asumir tal responsabilidad. El segundo ejemplo que presentamos a continuación muestra como la profesora ofrece ayudas a Jewel para favorecer la autonomía.

(extracto de la página, 23)

Profesora: *Uh, ¿cómo lo vas a dividir?*

Jewel: *No lo sé.*

Profesora: *¿Quieres que alguien te ayude? ¿Cómo lo harías si estuvieras en casa?*

Jewel: *Ummm* (la estudiante está pensando)

Profesora: *¿Quieres una calculadora o un trozo de papel?*

Jewel: *Ummm, papel.*

Profesora: *Ok, vamos a comenzar a escribir los factores hasta el 180. Comienza con el 1 aquí como yo te enseñé hasta aquí en el puro final. ¿Qué vas a poner?*

Jewel: *Ummm*

Profesora: *Entonces, ¿entre cuánto vas a dividir 180?*

Jewel: *¿60/3?*

Profesora: *Ok, dale*

A partir del ejemplo que hemos presentado, podemos observar que las ayudas orientadas hacia la autonomía son ofrecidas según las autoras solamente cuando la estudiante lo necesitaba (e.g. “*Uh, ¿cómo lo vas a dividir?*”, “*¿Cómo lo harías si estuvieras en casa?*” o bien cuando la profesora dice: “*Entonces, ¿entre cuánto vas a dividir 180?*”). De este modo, la profesora permitió a la estudiante (Jewel) ser responsable del proceso (“*¿Qué vas a poner?*”) e ir adquiriendo crédito por su propio progreso (e.g. “*Ok, dale*”).

En esta misma línea, el apoyo que la profesora ofrecía a Jewel (la estudiante) para que fuera adquiriendo autonomía, también permitió la posibilidad de que los compañeros compartieran la responsabilidad del aprendizaje y dio pie a que el apoyo social se tradujera en un ambiente de colaboración entre ellos. Esto lo podemos observar con claridad en el ejemplo que presentamos más adelante. Ahí veremos que la profesora se dirige a toda la clase en varias ocasiones para hacerlos partícipe del proceso en que la estudiante realiza un ejercicio frente a ellos -parece que en el pizarrón de clase- (e.g. “¿Hasta ahora lo ha hecho bien?” o “¿Está haciendo un buen trabajo?”). De esta forma, según las autoras, la profesora incorpora a los estudiantes al proceso de autoregulación de Jewel.

El siguiente ejemplo nos permite observar la creación de un contexto de clima positivo en el aula, tercera y última categoría propuesta por las autoras con respecto al andamiaje que ha llevado a cabo la profesora dentro del aula.

(extracto de la pág. 23-24)

Profesora: “Ok, está bueno. Ahora, dejadme decirlos que debéis hacer primero. Siempre debéis traer el primer número abajo, incluso cuando no lo uséis. Porque de no hacerlo así, os vais a confundir y lo vais a dejar atrás. Buen trabajo (y luego dice refiriéndose a la estudiante Jewel). “¿Hasta ahora lo ha hecho bien?” (se lo pregunta a toda la clase) ¿Está haciendo un buen trabajo?”

Clase: Si!

Profesora: “Ummm” (dando pistas de un error)

Jewel (dice a la clase): “Está mal, ¿no es así? Decidme la verdad gente” (Jewel mira a toda la clase y alza sus manos en forma de súplica): “Pues ayudadme”

Profesora: (a la clase) “Alzad la mano” (y le dice a Jewel) “Y di: ¿qué he hecho incorrectamente? ¿he hecho algo incorrecto. Bueno, pregunta a alguien...”

(Jewel llama a Linda)

Linda: “Necesitas dividirlo entre 4”

Luego, Jewel comienza su propio pedido de ayuda:

Jewel: “¿Debería traer también el 3 hacia abajo?”

Profesora: “No lo sé. (habla a la clase) ¿Debería traer el 3 hacia abajo?”

Jewel: *Si!* (trae el 3 abajo)

Profesora: *Mira atrás y mira tu propio...*

Un estudiante: *Muy bien Jewel*

(Hay sonidos de estudiantes que le dan instrucciones a Jewel. Parecen de apoyo. La clase rompe en aplausos. Jewel continúa. La clase vuelve a aplaudir).

Profesora: *Quédate ahí, ¿ahora, como puedes hacer una fórmula breve para ello? Cinco por dos por dos por dos por tres, usando exponentes?* (le dice a la clase). *Shhh, lo hicimos ayer.*

Jewel: *Ok...*

Profesora: *¿Te acuerdas?* (le dice suavemente)

Un estudiante: *Si!* (le aplaude)

Profesora: *¿Es igual a...?*

(Jewel escribe la fórmula y la clase aplaude).

De acuerdo al ejemplo anterior, vemos que la profesora promueve un tipo de apoyo socioemocional de parte de la clase hacia la estudiante. Prueba de ello son las veces en que la profesora intenta facilitar un diálogo entre ellos, dejando de ocupar el lugar central, permitiendo que los estudiantes fuesen quienes tomaran el rol de ayuda hacia su compañera. De esta forma, es probable que Jewel se haya sentido acompañada por sus compañeros puesto que se dirige a ellos en un par de oportunidades con las siguientes declaraciones: “*Decidme la verdad gente*” y “*Pues ayudadme*”. Según las autoras, el proceso de ayuda muestra un intercambio positivo en dos sentidos. En primer lugar, entre los distintos estudiantes de la clase (e.g. “*Muy bien Jewel*” y aplausos). En segundo lugar, entre éstos y la profesora, factores necesarios para construir un puente entre ambos.

En suma, la interacción que hemos observado, pone en evidencia una responsabilidad compartida y una co-regulación del aprendizaje. A partir del ejemplo, es posible observar que no solamente la profesora estaba comprometida con ayudar a la estudiante, sino que además, sus compañeros estuvieron continuamente monitorizando su acción y su motivación. Esto último nos permite señalar que la clase asumió la responsabilidad conjuntamente con la profesora, del apoyo emocional y cognitivo de la niña, resultando en un clima positivo. Por último, la profesora facilitó un ambiente para que, tanto los compañeros que estaban ayudando a la estudiante (encargada de hacer el ejercicio), como ella misma, se sintieran competentes y auto-eficaces. De hecho, si seguimos esta lógica es posible inferir que los aplausos vengán a significar un ambiente por medio del cual, muchos de los estudiantes y no solamente Jewel, reflejen la satisfacción de haber mostrado la capacidad de llevar a cabo el ejercicio y además ayudar a hacerlo a otro compañero.

En síntesis, la profesora que fue analizada en detalle muestra en su discurso recursos vinculados al apoyo de sus estudiante con respecto a la comprensión (47%), autonomía (47%) y al clima positivo (23%), factores vinculados a la motivación dentro del aula. Las conclusiones generales en este sentido revelan en parte la complejidad de las interacciones educativas en contextos escolares, puesto que solamente una de los nueve profesores observados en clase ofreció los turnos de participación traducidos en tales porcentajes de ayuda. Las investigadoras concluyen enfatizando en el hecho de que el apoyo y la reciprocidad entre profesores y estudiantes es primordial para la comprensión de la motivación y el aprendizaje dentro del aula. Es cierto que para su estudio las autoras han considerado el análisis de las ayudas vinculadas a la dimensión cálida (motivacional y emocional del aprendizaje) dentro del aula. No obstante, puesto que no han dividido la clase estrictamente en los posibles episodios que puedan acontecer dentro de ella (e.g. la planificación), las investigadoras han dejado de focalizar su atención exclusivamente en la planificación de la tarea, en este caso del área de matemática.

De manera similar a Meyer y Turner (2002), De Sixte y Sánchez (2012) llevaron a cabo el análisis del discurso de una profesora seleccionada de un grupo de 30 interacciones centradas en la lectura colectiva (véase Sánchez, García y Rosales, 2010). En este caso, del total de las interacciones se seleccionó la que resultó más exitosa desde el punto de vista de la claridad de los contenidos creados y del grado de contribución de los alumnos en su elaboración. En su trabajo los autores querían responder a dos preguntas: 1. ¿Cabe esperar que esta profesora proporcione un mayor número y diversidad de ayudas cálidas en función de la complejidad de la tarea? 2. ¿La naturaleza de esas ayudas cambiará según el momento (planificación, realización y evaluación) del desarrollo de la actividad?

Tal y como fue hecho en el trabajo de Lam *et al.*, (2009); Seidel y Prenzel (2006) y van de Pol (2012), la interacción se grabó en formato video y audio y se transcribió literalmente todo lo dicho por la profesora y los estudiantes. A diferencia de los estudios mencionados, para esta oportunidad se consideraron las entonaciones, gestos y acciones (información no-audible), los cuales pudieron aportar alguna información complementaria a la recogida en el discurso verbal. El procedimiento de análisis empleado replica el sistema utilizado en trabajos anteriores (Sánchez *et al.*, 2010). De esta forma los investigadores han dividido la actividad de lectura en episodios, ciclos y por último, identificaron y categorizaron las ayudas frías y cálidas correspondientes. Puesto que los autores se han centrado en el análisis de los episodios¹⁶ de la actividad, decimos que se centran en una unidad molar de la interacción.

Los hallazgos principales del estudio muestran que la profesora ofrece distintos tipos de ayudas cálidas según la complejidad de la tarea y los momentos de la actividad de lectura. Esto pone de manifiesto que ésta adapta sus ayudas de acuerdo a los dos rubros mencionados (naturaleza de la tarea y tipo de episodio), así como se planteó desde el inicio del estudio de acuerdo a las dos preguntas formuladas por los autores.

¹⁶ Un episodio es una unidad desde la que se puede segmentar el curso de la actividad o discurso citado.

Para sus resultados, los investigadores agruparon la totalidad de episodios identificados en los tres momentos recogidos en su marco teórico de partida: momento pre-decisional, post-decisional y post-acción¹⁷. De esta forma, para el primer momento (pre-decisional) se han incluido todos los episodios de planificación (independientemente de su ubicación en la interacción) y para el momento post-decisional se incluyeron los episodios de desarrollo de alguna actividad. Para el tercer y último momento (post-acción), los episodios de evaluación-cierre y previsión fueron los que se incluyeron.

Con respecto al momento pre-decisional concretamente, los autores ponen de manifiesto que a lo largo de los episodios de planificación se promueven en más del 50% los siguientes estados: motivación intrínseca, expectativas de éxito, competencia (retrospectiva) y compromiso con la meta que se plantea. En este sentido, los procesos que se promueven van dirigidos hacia la viabilidad y deseabilidad con relación a la tarea. En el caso de la viabilidad, se suscitan estados vinculados a la competencia (e.g. *“yo lo que veo es que estos chicos saben muy bien las necesidades que tienen las plantas”*, pág. 12) y el de la deseabilidad, estados de motivación intrínseca y la creación de un compromiso.

Para el momento post-decisional (realización) se incluyeron cuatro tipos de episodio: 1) lectura, 2) interpretación, 3) mapa conceptual y 4) modelo de la situación. Para el primero de ellos, foco de nuestra atención, la profesora buscó promover en más del 50% de los casos, las expectativas de éxito en sus estudiantes (e.g. *“Vamos a empezar leyendo esta pregunta”*). Sin embargo, a diferencia del episodio de lectura, durante los episodios de interpretación, la docente aumentó y modificó la naturaleza de sus ayudas. En este sentido, favorece en más de la mitad de los episodios la motivación intrínseca formulando desafíos (e.g. *“Es difícil pero lo podéis hacer”*¹⁸), expectativas de control otorgando autonomía en la elaboración de ideas (e.g. *“Esto lo hacéis*

¹⁷ A saber, un momento pre-decisional (planificar y elegir una meta), post-decisional (acción emprendida para poder lograrla) y post-acción (dedicado a evaluar lo que se ha conseguido. Cada momento supone objetivos y procesos distintos que, presumiblemente, requerirá de apoyos cálidos diferentes (De Sixte y Sánchez, 2012).

¹⁸ Para más detalle sobre el uso de las paráfrasis en el análisis de las ayudas cálidas, dirigirse a De Sixte, (2005).

vosotros”), la percepción de auto-eficacia reconociendo la capacidad que se pone a prueba (e.g. “Lo estás haciendo muy bien”) y la percepción de competencia (e.g. “Sabes mucho”). Además, facilitó las expectativas de competencia (e.g. “Mostradme lo que sé que sabéis”) y el control emocional (e.g. “No tienes por qué saberlo”). Para el tercer tipo de episodio (mapa conceptual), la profesora opta solamente por ofrecer ayudas cálidas orientadas al mantenimiento del compromiso y a la atención de la motivación intrínseca, por medio de la necesidad básica de la afinidad. Para el cuarto y último tipo de episodio (modelo de la situación) recogido en el momento post-decisional, la profesora busca favorecer nuevamente la motivación intrínseca (e.g. autonomía, afinidad y valoración de la tarea) y las expectativas de control, haciendo explícito su interés por conocer la experiencia de sus estudiantes (en este caso con respecto al cuidado de las plantas -están viendo el tema de las plantas-); y por último, las creencias tanto de competencia como de autoeficacia (de forma prospectiva y retrospectiva en ambos casos). En el caso de la competencia la profesora ha optado por ofrecer sus ayudas vinculados a las paráfrasis “Cuánto sabes” (retrospectivo) y “Mostradme lo que sabéis” (prospectivo). En el caso de las creencias de autoeficacia, la ayuda se ofrecía en prospectivo con una paráfrasis tal como: “Sé que puedes decir lo que eso significa” y cuando se llevó a cabo en retrospectivo se utilizó una del tipo: “Lo estáis haciendo muy bien”.

Por último, para el momento post-acción (evaluación-cierre y previsión), la profesora favoreció la desactivación del compromiso que se ha creado y asumido inicialmente, conjuntamente con los estudiantes. De esta forma, promueve la motivación intrínseca, valorando las tareas consecutivas como accesibles y suscita expectativas de éxito con respecto a las tareas futuras y la necesidad básica de afinidad con una paráfrasis correspondiente a: “¿Está todo claro?”.

Ahora bien, hemos observado que en su estudio, los autores han utilizado un extracto de la planificación del episodio de lectura a manera de ejemplo del procedimiento de análisis que han utilizado. No obstante, puesto

que este ejemplo recoge el episodio que más nos interesa con respecto a nuestros objetivos, nos hemos atrevido a desentrañarlo de acuerdo a las ayudas frías y cálidas que presenta. Esto tiene el objetivo de observar el comportamiento simultáneo de ambos tipos de ayuda en este tipo de episodio. A continuación mostramos el ejemplo ofrecido por los autores y seguidamente llevamos a cabo la descripción correspondiente.

	INTERACCIÓN	CONTENIDO	AYUDAS		ESTADOS
			FRÍAS	CÁLIDAS	PROMOVIDOS
EPISODIO DE PLANIFICACIÓN CICLO 21	P : Bueno, pues entonces, yo lo que veo es que <u>estos chicos saben muy bien⁽¹⁾ las necesidades</u> que tienen las plantas!! Pero <u>ahora, vamos a⁽²⁾ ver</u> a continuación, <u>por qué^(3b) hacemos eso, por qué le echamos agua^(3a), porque le tenemos buena tierra^(3a), porque las ponemos al aire^(3a), a la luz^(3a), y con una temperatura adecuada^(3a)</u> <i>–se pasea entre ellos; con los dedos de la mano acompaña, enumerando, cada uno de los cuidados que se han dicho–</i> <u>Vale⁽⁴⁾</u>	“Estos chicos saben muy bien las necesidades que tienen las plantas”	(1) “Sabéis esto-p” (3) Enuncia Meta “Es sabido que ^(3b) ...pero ^(3a) ”	(2) “Vamos a hacerlo juntos” [Empleo del plural]	Rec. generalizado de competencia. E.R.P. M.I (a nivel de logro) <u>Expectativas de éxito.</u> Neutraliza emociones prospectivas negativas.
	que a <u>lo mejor sabemos algo, nos suena, pero no lo sabemos todo.</u> ⁽⁵⁾⁽⁶⁾ <i>–acompaña el discurso con gestos (p.ej. cuando dice “nos suena”, mueve las manos rápido, a la altura de los oídos) (Escribiendo).</i> Entonces, <u>ahora vamos a ver por qué necesitan esos elementos las plantas⁽⁷⁾⁽⁸⁾</u> <u>¿Vale?⁽⁹⁾</u>	 	(5) Recuerda Meta (7) Recuerda Meta	(6) “No creo que sepáis de esto” (8) “Vamos a hacerlo juntos”	[Promueve la percepción de una responsabilidad compartida. Minimiza la aparición de emociones desestabilizadoras] Creación de <u>compromiso</u> con meta nueva. Valor-Tarea = incongruencia. Desafío a nivel de competencia: suscita <u>M.I.</u> <u>Expectativas de éxito.</u> Neutraliza emociones prospectivas negativas.
				(9) “Necesito saber vuestra opinión”	<u>Compromiso</u> con la meta

Para este caso, la profesora utiliza la estructura retórica del tipo “Es sabido, pero”... para justificar la necesidad de la lectura y a partir de ella, conocer algo nuevo que hasta ahora no se sabe (“*Que a lo mejor sabemos algo, nos suena, pero no lo sabemos todo*”). Unido a ello, también desde la dimensión fría, se ha podido identificar el establecimiento de una meta (“*Entonces vamos a ver porqué necesitan esos elementos las plantas*”).

A la hora de ofrecer las ayudas cálidas, la profesora pudo haber suscitado en el estudiante distintos estados emocionales y motivacionales, favoreciendo la viabilidad de la tarea con el uso de recursos dirigidos al compromiso con la tarea y a las creencias de los estudiantes. Tal y como se puede observar, para la creación del compromiso la profesora optó por utilizar el recurso: “¿Vale?” en un par de ocasiones. En todo caso, estas ayudas no pueden garantizar que todos y cada uno de los alumnos llegue a crear una meta (un estado deseado) y a comprometerse con ella para ese texto que se disponen a leer, pero digamos que lo hace más probable (Sánchez *et al.*, 2010) que si no se ofrecieran.

Con respecto a la creencia de competencia (retrospectivo), la profesora recurre a una movimiento como el siguiente: “*Estos chicos saben muy bien las necesidades de las plantas*”, el cual dentro del sistema de análisis corresponde con la paráfrasis de: “Sabéis esto: p”. En esta línea, lo que profesora hace es reconocer de manera generalizada el conocimiento de los estudiantes con respecto al tema del día (“Las plantas”), favoreciendo además un estado de motivación intrínseca. Por último, la profesora recurre en un par de oportunidades a las expectativas de éxito por medio de las siguientes frases: “*Vamos a ver a continuación...*” y “*Ahora vamos a ver porqué necesitan esos elementos*”, correspondientes a una paráfrasis del tipo: “Vamos a hacerlo juntos”; neutralizando de este modo emociones prospectivas negativas.

Lo que podemos observar es que el discurso analizado para este estudio, ofrece a sus estudiantes tanto ayudas frías como cálidas de manera simultánea en un episodio dedicado a la planificación de la tarea de lectura. Esto nos viene a decir que esta profesora en particular, detecta una inconsistencia que justifica la lectura (Kendeou y van den Broek, 2007; Sánchez *et al.*, 2007; Kendeou y van den Broek, 2008) y promueve apoyos orientados al compromiso con la meta (Schaffner y Schiefele, 2007; Simons, Dewitte y Lens, 2001; Vansteenkiste, Simons, Lens, Sheldon y Deci, 2004; Vansteenkiste, Simons, Lens, Soenens y Matos, 2005); no obstante, la profesora se centra principalmente en las ayudas orientas a la viabilidad de la tarea (creencias),

dejando en segundo plano aquellas dirigidas hacia la deseabilidad (motivación intrínseca y/o valoración de la tarea).

A partir de los datos obtenidos en su estudio, los autores pueden dar respuesta a sus dos preguntas de partida, queriendo decir con esto que la profesora adapta el tipo de ayudas educativas a sus alumnos según la naturaleza de cada episodio y fase en la que éstos se encuentren con relación a la tarea. En consecuencia, podríamos decir que ésta toma en consideración las necesidades de los estudiantes, ajustando sus movimientos de ayuda con respecto a la naturaleza de cada episodio, tal y como se hipotetizó al inicio del estudio bajo las dos preguntas de investigación.

Una vez conocidos los siete que nos han ayudado a responder ¿Cómo ayudan los profesores en el aula?, en el siguiente apartado conoceremos los estudios que focalizan su atención específicamente en los episodios de planificación que ofrecen los docentes a sus alumnos (Borko y Livingston, 1989; Sardo-Brown, 1996; Sánchez *et al.*, 2010). Recordamos junto al lector que esta categoría responde a la pregunta ¿Cómo ayudan a planificar los profesores en el aula?, tal y como aparece a continuación.

2.2. ¿Cómo ayudan a planificar los profesores en clase?

Así como hicimos en el apartado anterior, hemos incluido una figura (Figura 10) que resume los puntos más importantes de cada estudio. En los dos primeros trabajos (Borko y Livingston, 1989; Sardo-Brown, 1996) se analizan cómo planifican los profesores en clase y en el tercero concretamente (Sánchez, García y Rosales, 2010), se analizó qué tipos de ayudas (frías y cálidas) ofrecían los profesores a sus alumnos durante la planificación de las actividades de lectura, también dentro del aula.

“Resumen de estudios: ¿Cómo planifican los profesores en clase?”

ESTUDIO	¿QUÉ SE ESTUDIA?	¿CÓMO SE ESTUDIA?	RESULTADOS
Borko y Livingston, 1989	Planificación en clase	Observación de campo y grabaciones de clase	La planificación de los novatos era menos eficaz y su razonamiento pedagógico está menos desarrollado que el de los expertos
	Reflexiones sobre las planificaciones	Entrevistas	
Sardo-Brown, 1996	Planificación en clase	Grabaciones think aloud	Profesoras aprendieron a planificar de un año a otro. Los cambios en su planificación se deben a factores externos e internos
	Reflexiones sobre las planificaciones	Cuestionarios sobre planificación	
Sánchez, García y Rosales, 2010	Discurso docente en sesiones de planificación	Interacción se divide en turnos de participación y se categorizan según naturaleza de enunciado	A mayor complejidad de planificación, menor número de clases

Figura 8: Estudios que analizan la planificación del profesor en clase.

Tal y como puede observarse en la figura anterior, el primer trabajo de esta categoría estuvo a cargo de Borko y Livingston (1989), quienes estudiaron las planificaciones de tres profesores novatos¹⁹ y tres expertos con el objetivo de comparar la naturaleza pedagógica y habilidades cognitivas²⁰ con respecto al tipo de planificación que elaboraban dentro del aula. El contraste entre ambos grupos se centró además en las reflexiones que tenían con respecto a éstas. Con estos objetivos, se observó una hora diaria de clase por cada profesor durante una semana.

En este trabajo, Borko y Livingston (1989) centran su atención en el quehacer educativo vinculado a la planificación de la tarea como tal, aunque no a la identificación y categorización de los elementos del discurso que organizan tal episodio dentro del aula. Aún así, nos pareció importante incluir este estudio en nuestra revisión, puesto que la observación de la planificación se basó en clases ordinarias, sin que los profesores tuviesen entrenamiento previo sobre cómo planificar. De esta forma, la información que nos ofrecen, a pesar de no poder contar con datos acerca de sus turnos de participación, nos brinda

¹⁹ Eran profesores que hacían sustituciones por un lapso corto de tiempo.

²⁰ Para más detalle sobre la naturaleza pedagógica y las habilidades cognitivas dirigirse a Borko y Livingston, (1989) pág. 474-475.

un panorama de al menos, qué es lo que sucede en esta clase. Esta nos ofrece datos sobre cómo planifican expertos y novatos, y algunos “insights” de su parte sobre su trabajo.

La observación dentro del aula en este caso, se basó en una guía concreta, en la cual se tomaron notas en referencia a: 1- La naturaleza de la instrucción, 2- La rutina de clase y 3- Las habilidades instruccionales y estrategias administrativas²¹. Previamente a las clases, los profesores fueron entrevistados sobre sus planificaciones y posteriormente a ellas, sobre sus reflexiones acerca de cómo lo habían hecho. Además, se grabaron en audio algunas partes de la clase para complementar la información. Las entrevistas se grabaron y transcribieron para analizar las reflexiones, y la observación del aula fue complementada por algunas planificaciones escritas de cada profesor. Para el análisis de los datos se identificaron las principales categorías con respecto a su comportamiento y pensamiento. Con base en tales categorías se preparó un documento por cada profesor resumiendo la información. Finalmente, se compararon expertos y novatos, considerando similitudes y diferencias entre ambos grupos. Tal y como se muestra en la figura 10, los hallazgos más relevantes revelaron diferencias entre ellos con respecto a los patrones de planificación y reflexiones con respecto a éstas, siendo las planificaciones de los novatos menos eficaces debido a su razonamiento pedagógico.

Los resultados principales con relación a las planificaciones y a las reflexiones que los profesores hicieron sobre éstas arrojaron varias similitudes y diferencias.

Con respecto a las planificaciones, logramos identificar dos similitudes y tres diferencias entre ambos grupos de profesores. Las dos similitudes encontradas fueron: 1) tanto los expertos como los novatos se centraron en el contenido general del plan y en la secuencia de eventos del cronograma. Según los autores, esto quiere decir que ambos grupos de profesores focalizaron sus

²¹ Los autores no detallan a qué se refieren con cada uno de estos indicadores. Para más detalle del marco teórico utilizado por ellos, dirigirse a Borko y Livingston (1989), pág. 474.

esfuerzos en los temas generales de la clase y en el calendario de trabajo (establecer el contenido general del programa y la secuencia del curriculum para el curso, construyendo una cronología que cubrieran tales contenido), 2) En segundo y último lugar, casi ninguno de ellos (solamente un experto) consideró los conocimientos previos de los estudiantes antes de intervenir, datos coincidentes con Lam *et al.*, (2009); Seidel y Prenzel (2006) y van de Pol *et al.*, (2012).

Por otro lado las tres diferencias entre ambos grupos de profesores fueron: 1) Los profesores expertos elaboraron planificaciones tanto a corto como a mediado y largo plazo (año, mes, día, unidad didáctica y/o por capítulo). Los profesores novatos por su parte, solamente planificaban para el mismo día, es decir, a corto plazo. Según los autores, esto no fue de extrañar ya que las sustituciones que hacían los novatos eran de menos de un año, aún así, éstos no ofrecieron planificaciones por mes, unidades didácticas o capítulos. 2) La segunda diferencia entre ellos es que algunos de los profesores expertos proponían objetivos para cada clase. En general, los novatos tuvieron dificultades no solamente para incluir objetivos de clase, sino que también las tuvieron para priorizar y cubrir el contenido de los temas. 3) Por último, los expertos delimitaban los temas con respecto al tiempo que debían dedicar para cada uno de acuerdo al nivel de complejidad. Por ejemplo, si el tema era más complejo en comparación con otro, le dedicaban más tiempo para su planificación.

Así como con las planificaciones, la información que arrojaron las reflexiones mostraron más diferencias que similitudes entre ambos grupos de profesores. Puesto que nuestro foco de interés son las planificaciones, solamente daremos a conocer un par de ejemplos con respecto a las reflexiones correspondientes, puesto que desde nuestro punto de vista, podrían vincularse a algunos de los aspectos sobre los cuales de alguna u otra manera hemos venido hablando, esto es, la dificultad que parece llevar a cabo una planificación en contextos naturales de logro, es decir, dentro del aula. En todo caso, los datos de las entrevistas ponen de manifiesto que todos los profesores reportaron que

mucho de lo que hacían durante la planificación en clase lo ensayaban mentalmente fuera del tiempo lectivo y casi nunca lo escribían. No obstante, los expertos pensaban en los problemas que podrían acontecer dentro del aula (situaciones imprevistas o problemas con alguna pregunta) en comparación con los novatos. Por esta razón, se les facilitaba ser más flexibles durante sus planificaciones, queriendo decir con esto, que podían responder a los estudiantes durante la interacción con ellos sin perder el hilo de lo que estaban haciendo. A diferencia de los expertos, los novatos no incluyeron estos factores en sus ensayos mentales, más bien, dijeron ser conscientes de que ser principiantes tenía impacto sobre sus planificaciones. Por esta razón se les dificultaba seguir el hilo de lo que estaban haciendo cuando un estudiante preguntaba algo e interrumpía. En esta línea uno de ellos expresó: “*Tengo que pensar mucho anticipadamente sobre las preguntas y sobre las respuestas, no puedo improvisar bien*” (pág. 487). Además, a diferencia de los expertos, ninguno de los novatos pudo predecir en cuáles temas los estudiantes podrían tener dificultades y por esto mismo, les daban explicaciones equivocadas. En una entrevista uno de ellos dijo: “*Hay decisiones que no puedo tomar. Además, no sé lo suficiente de matemáticas como para saber qué temas incluir o quitar en la planificación*” (pág. 486). Otro afirmó además: “*Siento frustración porque no puedo hacer las actividades que me gustaría, además sé que no lo hago muy bien. Por ahora debo focalizarme en aprender a enseñar bien*” (pág. 487). Estas declaraciones nos ofrecen una idea de la dificultad que podría resultar intentar planificar dentro del aula. En esta línea, los profesores nos dejan ver que para planificar se necesitan algunas habilidades como poder anticipar y prever tanto temas como situaciones dentro del aula; destrezas que aún no han desarrollado.

En conclusión, los patrones de planificación de profesores novatos y expertos y las reflexiones sobre éstas entre unos y otros, presentaron más diferencias que similitudes con respecto a la naturaleza pedagógica y las habilidades cognitivas. En este sentido, los profesores expertos presentaban más facilidad y flexibilidad en comparación con los novatos, puesto que tenían la capacidad de anticipar dificultades con respecto al tema o a las dificultades e

imprevistos en clase. Según los autores, esto se debe a que los primeros poseen estructuras cognitivas más desarrolladas que los segundos y esta condición les facilita utilizar su conocimiento en armonía con lo que pueda acontecer en la clase. De esta forma, ponen de manifiesto que los profesores expertos poseen una estructura cognitiva más extensa e interconectada en términos de contenidos y estrategias instruccionales específicas. Los novatos en este sentido son menos selectivos y su sistema de conocimiento aún no está estructurado para que puedan anticipar de manera eficiente. Puesto que éstos últimos no tienen el conocimiento ni las habilidades que un experto ha desarrollado, planificar les toma más tiempo y esfuerzo. Según los autores los resultados no resultan ilógicos dado que éstos últimos aún no tienen el conocimiento ni las habilidades que un experto ha desarrollado.

En definitiva, los hallazgos no revelan de forma explícita si los expertos o los novatos ponen en práctica expresamente aquellos elementos que suscitan los procesos motivacionales, cognitivos y/o metacognitivos necesarios con relación a un adecuado aprendizaje autoregulado durante el momento de la planificación de una tarea; al menos, eso es lo que podemos desprender de los resultados presentados, puesto que los autores no se han interesado en medir tales variables, ni tampoco han utilizado el sistema de análisis que lo facilite. En este sentido, a partir de los datos obtenidos es posible observar que para ninguno de los dos grupos de profesores, se exploró la detección de inconsistencias o justificación (Kendeou y van den Broek, 2007; Sánchez *et al.*, 2007; van den Broek y Kendeou, 2008) para las tareas que debían realizar en clase, ni parecen dar pistas de haber analizado el uso de ayudas cálidas, vinculadas al compromiso con la tarea (Amabile y Pollak, 1995; Castellano, 2011; McWhaw y Abrami, 2001; Schaffner y Schiefele, 2007; Simons, Dewitte y Lens, 2001). Bien es cierto que uno de los profesores expertos propuso objetivos con sus estudiantes y preguntó acerca de la materia que habían visto anteriormente. No obstante, los autores no se detuvieron a indagar (ni mostrar) sobre el tipo de ayudas ofrecidas por el profesor, para conocer en detalle de qué forma planificaban la clase con sus alumnos.

A diferencia de Borko y Livingston (1989), quienes estudiaron las planificaciones de algunos profesores de forma transversal dada la naturaleza de su trabajo, Sardo-Brown (1996) llevó a cabo un estudio longitudinal a lo largo de dos años con dos profesoras novatas de secundaria. Al igual que Borko y Livingston (1989), además de poner su foco de atención sobre las planificaciones que las profesoras hicieron dentro del aula, indagó sobre las reflexiones que ellas pudieran tener con respecto a tales planificaciones. El objetivo principal de su investigación se centró en conocer los posibles factores que pudieran afectar las planificaciones entre el primer y el segundo año de docencia. De esta forma, poder determinar las diferencias entre estos dos años, sobre los factores que pudieran ser señalados por ambas profesoras.

Así como se muestra en la figura 10, las sesiones de planificación se grabaron de forma aleatoria para ambas profesoras por medio de la metodología “think-aloud”. Esto quiere decir que se grabó en audio lo que la profesora pensaba en voz alta mientras planificaba (véase Sardo-Brown, 1996; pág. 522). Para el caso de la segunda variable, es decir, de las reflexiones de las docentes con respecto a sus planificaciones, se llevaron a cabo entrevistas semi-estructuradas. Para las entrevistas se consideraron tres aspectos: ¿cómo planificaban?, ¿qué enseñaban durante la planificación? y ¿qué factores podían incidir en ellas?

La similitud entre las metodologías utilizadas por Borko y Livingston (1989) y Sardo-Brown (1996), es que las entrevistas se grabaron y transcribieron para analizar las reflexiones de los profesores. Además, para ambos estudios la información fue complementada con sesiones de audio grabadas aleatoriamente y/o con planificaciones escritas de los participantes, cuando estaban disponibles. Además, en ambos casos se construyeron documentos para el análisis comparativo, aunque solamente en el caso de Sardo-Brown (1996), éstos fueron entregados a los profesores para que pudieran completar o verificar algún asunto importante que se hubiese dejado de lado. Como hemos visto, Borko y Livingston, (1989) utilizaron la información para encontrar diferencias y similitudes entre novatos y expertos. No obstante, en el caso de

Sardo-Brown (1996) se utilizaron para encontrar puntos comunes entre ambas profesoras con respecto a los factores de cambio en las planificaciones de un año a otro.

En total, se analizaron 18 sesiones por cada profesora durante el primer año (de agosto a diciembre). Además, se condujeron 8 entrevistas abiertas²² con ambas participantes con el fin de obtener descripciones generales de las planificaciones realizadas a lo largo de este tiempo. Por último, éstas respondieron a un cuestionario sobre el tema de la planificación²³. Para el segundo año, a cada profesora se le entregó la descripción de una guía general de planificación para que llevara a cabo en clase²⁴. Para esta vez, se analizaron 12 sesiones por cada una (de febrero a mayo).

Al igual que para el primer año, se llevaron a cabo 8 entrevistas abiertas con cada profesora, aunque para esta vez, éstas fueron centradas en los factores que pudieron haber afectado las planificaciones entre un año y otro. Con base en los datos recolectados, se escribió un documento de 30 a 40 folios con la descripción general de las planificaciones de cada profesora y los factores que fueron mencionados. Estos se entregaron a cada una de ellas y se les pidió que además de valorar su contenido, sugirieran modificaciones que pudieran ser añadidas con algún dato importante que los investigadores hubiesen pasado por alto. Basados en cada documento se llevó a cabo un análisis comparativo. Para organizar la información y poder comparar las planificaciones entre uno año y otro se utilizaron solamente los factores que ambas profesoras tenían en común.

En general, los resultados dejaron ver que las sesiones de planificación presentaban cambios importantes entre el primer y el segundo año de docencia para ambas profesoras. De acuerdo a los informes analizados, los factores comunes que explican estas diferencias fueron: nuevos factores en el contexto (clases alargadas de 30 a 45 minutos, más unidades, faltar a clases, etc.),

²² No se especifica que temas específicos se consideraron para las entrevistas.

²³ No se especifica que tipo de cuestionario ni que tipo de subescalas se utilizaron.

²⁴ No se detallan las características de la planificación, ni tampoco los apartados o subapartados que pudiera contener.

cambios en las primeras semanas del segundo año (e.g. ser amable con ellos antes de darles tareas), libros de texto y material suplementario (utilizar más fuentes de información, e.g. otro tipo de libros y medios audio visuales), cambios en la percepción e interacción con los estudiantes (establecer mejor los límites permitió mejor trato con ellos, sensación de comodidad frente a ellos), sensación de seguridad personal (no sentían la necesidad de quedar bien frente a ellos), horarios y vida matrimonial (durante la noche se dedicaban más a sus maridos que a planificar la clase, sentían seguridad en ser llamadas “señoras”, poder contar con alguien para compartir sus historias con los estudiantes daba apoyo emocional, etc). En concreto, se revela que en el segundo año de docencia, las profesoras utilizaron más tiempo para establecer normas y procedimientos y utilizaron estrategias más eficientes de evaluación. Además, presentaron mayor consciencia sobre las necesidades de los estudiantes y sobre cómo su vida personal afectaba planificar las sesiones de la clase. Con base en estos factores, se revela que en el segundo año de docencia, las profesoras utilizaron más tiempo para establecer normas y procedimientos, y además, utilizaron estrategias más eficientes para la evaluación. En síntesis, las planificaciones de ambas profesoras cambiaron de un año para otro, tanto por razones personales como por razones vinculadas al contexto profesional en lo siguiente: nuevos factores en el contexto, cambios en las primeras semanas del segundo año, libros de texto y material suplementario, cambios en la percepción e interacción con los estudiantes sensación de seguridad personal, horarios y vida matrimonial-personal.

Ahora bien, habiendo revisado en detalle el trabajo que hemos venido analizando, no hemos logrado identificar ejemplos o descripciones concretas sobre qué decían las profesoras a lo largo de sus planificaciones. De esta forma, así como para el caso de Borke y Livingston (1989), nos vemos limitados para realizar las comparaciones y conclusiones correspondientes con respecto a los estudios que conocimos en el primero capítulo, o bien, con respecto a nuestros objetivos. Aún así, nos hemos dado a la tarea de nutrirnos de sus declaraciones durante las entrevistas, puesto que éstos son los únicos datos que hemos

encontrado al respecto. A continuación mostramos cinco ejemplos de esto que decimos.

A lo largo de las primeras semanas del segundo año una de las profesoras dijo en sus entrevistas: *“En el primer año yo estaba demasiado preocupada por dar trabajo de inmediato a los estudiantes, pensando que esto me ayudaría a obtener un control rápido de la situación. Pero ahora he aprendido que el control dará sentido, si primero paso más tiempo con mis estudiantes para conocerlos, antes de darles el trabajo. Así que ahora estoy dando más tiempo en la primera semana de clases para que los estudiantes compartan sus experiencias de verano”* (pág. 524). ¿Acaso esta profesora está hablando sobre aspectos motivacionales que desea fomentar para un mejor control de la clase? Desde nuestro punto de vista y con base en los modelos teóricos que sostienen nuestra propuesta de investigación, la profesora en cuestión está atendiendo las necesidades básicas de los estudiantes con respecto a la afinidad²⁵ (Deci y Ryan, 2000) y así, podría estar favoreciendo un estado de motivación intrínseca en sus estudiantes. No obstante, como no tenemos pistas de cuál ha sido la instrucción verbal dentro del aula en este caso, no podemos dar rienda suelta a nuestras premisas, aún así, es fácil observar que la profesora tiene un grado de consciencia sobre el hecho de que si comparte con sus estudiantes aquello que les interesa o aquello que disfrutan (favoreciendo la motivación intrínseca), podrá tener un mejor control de la clase a lo largo de su desarrollo.

En otro orden de cosas, esta profesora se refirió a la planificación de los materiales nuevos y libros de texto de esta manera: *“Ahora estoy más preocupada por el contenido que les muestro, de si va o no a dar el tiempo de verlo. Además, ahora vemos la cinta durante cuatro días y se discute en el quinto día, en lugar de pasar una semana sin discutirla. Unido a esto, ahora hago que los niños tomen notas de forma estructurada mientras ven las cintas, y también tienen que hacer tareas en relación al contenido de las cintas antes de que las vean”* (pág. 525). Además añadió: *“Por consejo de algunos de mis colegas (en el departamento de matemáticas) he empezado a buscar más elementos visuales tales como cintas de vídeo y construir diagramas en cartulina. Estoy buscando la manera de satisfacer sus preferencias individuales de aprendizaje. Y si no lo consiguen por primera vez, la manera de*

²⁵ El constructo cálido de la afinidad será descrito en detalle en el apartado correspondiente.

volverlo a enseñar” (pág. 525). En definitiva, estos dos ejemplos nos ponen de cara a una mejor planificación, tanto desde el punto de vista frío, como desde el punto de vista cálido. Esto lo decimos puesto que desde el punto de vista frío, la profesora ha optado por enriquecer y renovar el procedimiento, y por ende, la planificación de sus actividades dentro del aula. Es probable, y también una limitación, que no tengamos dato sobre ello, pero podemos suponer que antes de proceder a la actividad de ver la cinta de vídeo, la profesora pudo haber ofrecido alguna instrucción en la que se haya establecido alguna meta o un logro concreto sobre el por qué tomar notas de manera estructurada. Eso nos hablaría de la propuesta de objetivos en la instrucción. Además, el hecho de escoger actividades más entretenidas (o novedosas) para sus alumnos, permite ver una preocupación por atender sus preferencias, tal y como ella afirma en su entrevista. Tras de ello es posible inferir que sus intenciones también vayan de la mano con favorecer nuevamente la motivación intrínseca de sus alumnos, aunque esta vez, desde la valoración interna de la tarea (nuevas cintas y diagramas).

La segunda profesora por su lado, comentó acerca de cómo sus interacciones y percepciones con respecto a los estudiantes se habían modificado de un año para otro. En este caso dijo lo siguiente:

“En el primer año he creado (sin saberlo) una situación de mucha competitividad, incluso desagradable, con mis alumnos, discutiendo con ellos sobre el mérito del equipo de fútbol, el 49 'ers. Esta rivalidad era tan intensa que los estudiantes me gritaron en medio pasillo: Los 49'ers apestan. En el segundo año, en lugar de crear una mentalidad de "competitividad" en el que los estudiantes me hicieran sentir menos por llevar una camiseta de los 49 'ers, he respondido en la conversación: En Estados Unidos, todos tenemos derecho a elegir nuestros gustos y disgustos. Nunca menospreciaría tu gusto por un equipo porque yo respeto su opinión y espero que respetes la mía. Varios estudiantes respondieron: ¿Lo haces?, y partir de ahí no hubo más intercambios desagradables” (pág. 525).

Con ayuda de este ejemplo, volvemos a ver que la profesora ha logrado aprender a gestionar mejor sus pensamientos y reacciones hacia sus estudiantes de una nueva manera. Tras de ello, puede inferirse que una de las posibles motivaciones que pudo haber tenido para este cambio es la atención a la afinidad, esta vez de forma más pronunciada entre ella y sus estudiantes.

Además de estos cambios, ambas profesoras presentaron cierto aprendizaje en otros sentidos. El aprendizaje de una de ellas giró en torno a circunstancias tan simples como el horario (e.g. *“Si sabes que la Navidad es un jueves, mejor vas a terminar la unidad el viernes anterior, porque el lunes y el martes muchos niños ya se han ido, debido a que los padres se llevan a sus hijos fuera de la escuela en estas fechas”*, pág. 526). Por último, tal y como hemos mencionado, de un año para otro las profesoras también modificaron su percepción personal, dando origen a nuevas sensaciones de seguridad (e.g. *“Ya no soy la nueva chica del barrio. Ese lugar ahora pertenece a un nuevo maestro en nuestro equipo”* (pág. 527).

A lo largo de este estudio, podemos observar que la autora centra su atención en los factores comunes de cambio que presentaba cada profesora con respecto a su planificación entre uno año y otro. Puesto que este tipo de metodología no detalla en el análisis del discurso, no nos informa sobre el tipo de ayudas educativas que las profesoras pudieron haber utilizado para suscitar procesos cognitivos y motivacionales dirigidos al aprendizaje auto-regulado durante el episodio de la planificación de la tarea. Por esta razón, no encontramos datos vinculados al análisis de propósito de clase objetivos, o alguna inconsistencia que justifique el aprendizaje del nuevo material. Sumado a esto, tampoco encontramos indicios del análisis del tipo de ayudas que pudiese promover el compromiso con la tarea orientadas a la dimensión cálida del discurso del profesor.

Ahora bien, a partir de estos dos estudios, es posible observar que ambos nos ofrecen datos sobre la existencia de cambios en lo que respecta a la planificación de una clase, tanto de un año para otro (Sardo-Brown, 1996), como del nivel de novato a nivel de experto (Borko y Livingston, 1989). En este

sentido, a partir de tales resultados, se puede inferir, que es posible aprender a planificar. Dicho de otro modo, de acuerdo a los datos que se desprenden de ambos estudios, la experiencia docente ofrece la posibilidad de aprender a anticipar situaciones y utilizar los conocimientos previos personales para integrarlos en un espacio de planificación. Este aporte nos resulta significativo, porque tal y como acabamos de mencionar, que nos invita a reflexionar sobre la posibilidad de que los docentes pueden aprender a planificar.

En la introducción general de nuestro trabajo, ya habíamos hecho referencia a este asunto. Recordamos junto al lector en este sentido, que uno de nuestros propósitos con este estudio, es recorrer la trayectoria del discurso dentro del aula y organizarla en patrones de comportamiento (de menor a mayor complejidad). De esta forma, decíamos que tal conocimiento nos facilita de algún modo el acompañamiento a los profesores a seguir aprendiendo a planificar, meta que también nos guía a lo largo de nuestro trabajo. Puestos frente a estas premisas, nos parece que hay un diálogo sensato entre los hallazgos de Borko y Livingston, (1989) y Sardo-Brown, (1996) y nuestros intereses como investigadores.

Así como se puede ver en la figura 10, el último estudio para esta segunda categoría (¿Cómo planifican los profesores en clase?) corresponde con el trabajo de Sánchez *et al.* (2010), quienes analizaron 30 sesiones de lectura colectiva dentro del aula centrándose en los episodios más representativos que aparecen en ellas²⁶: planificación, activación de conocimientos previos, interpretación-evaluación, análisis de experiencias, resumen y elaboración de mapas conceptuales.

El sistema utilizado para el análisis del discurso consistió en la identificación de las actividades de lectura y de cada uno de los episodios mencionados de las 30 sesiones analizadas. Puesto que los investigadores se han centrado en los episodios, podemos decir que al igual que De Sixte y Sánchez

²⁶ Cada una de estas actividades puede estar dividida en episodios independientes, queriendo decir con esto, que son unidades más concretas, integradas por un conjunto de acciones que tienen un objetivo reconocido (Sánchez, García, Castellano, De Sixte, Bustos y García Rodicio, 2008).

(2012), los autores se han centrado en unidades molares de análisis. Ya hemos dicho que al hablar de una unidad molar nos referimos por ejemplo a un episodio, el cual se puede segmentar en unidades menores, tales como ciclos o proposiciones. De hecho, posteriormente a la identificación de cada episodio, se dividieron en ciclos para observar los turnos de participación. Como último paso del sistema, se identificaron las ayudas frías y cálidas correspondientes, con base en el modelo de observación de la planificación elaborado por los mismos autores: 1) se detecta una inconsistencia o problema que justifica por qué leer el texto, 2) se anticipan los temas, 3) se especifica qué logro se debe alcanzar, 4) se ofrece un modo de actuar, 5) se considera viable y 6) se considera deseable (véase Sánchez *et al.* 2010, pág. 200).

Los hallazgos principales del estudio ponen de manifiesto que para cada tipo de episodio se obtuvieron diferentes grados de complejidad, representando la frecuencia en cada uno de los tipos identificados. Concretamente vinculado a nuestro trabajo, es decir, a los episodios de planificación, los resultados obtenidos muestran que casi un 50% de las lecturas analizadas carecen de un episodio de planificación que anticipe un camino para los estudiantes. En este sentido, los autores ponen de relieve, que existe una distancia considerable al comparar “un modelo idóneo” con lo que “realmente se hace” en el aula de clases, con respecto a este tipo de episodio. Sus datos arrojan los siguientes resultados:

PATRON 1	Sin episodio de planificación	14 (47%)
PATRON 2	Se anticipa el camino (los temas)	8 (27%)
PATRON 3	Se anticipa el camino (los temas y el modo de actuar)	2 (7%)
PATRON 4	Se especifica el logro que se debe alcanzar	3 (10%)
PATRON 5	Se especifica el logro y se anticipa el camino	1 (3%)
PATRON 6	Se especifica el logro, se anticipa el camino y se considera viable	1 (3%)
PATRON 7	Se detecta una inconsistencia, se especifica que logro se debe alcanzar, se anticipa el camino (temas y modo de actuar), se considera deseable y viable.	1 (3%)
TOTAL		30

De acuerdo a la tabla anterior, hemos mencionado que en casi la mitad de los casos, las actividades de lectura carecen de un episodio que planifique conjuntamente con los estudiantes lo que hay que hacer en clase con respecto a la lectura (47%). Además, en casi todos los casos en los que éste aparece, lo que se encuentra con más regularidad es un listado de temas que anuncia lo que tratará la lectura (27%). Sumado a esto, los datos del trabajo revelaron que las planificaciones se caracterizaron por una escasa cantidad de ayudas cálidas (viabilidad y deseabilidad), dejando ver que este tipo de ayudas son de mayor dificultad para explicitar en el discurso en comparación con las ayudas frías. Por último, a partir de la tabla es posible observar que los patrones 5, 6 y 7, es decir, aquellos compuestos por un mayor número de elementos de planificación, son los que representan el menor porcentaje de aparición con respecto a la totalidad de la muestra.

Así como hemos venido haciendo, cuando nos es posible hemos presentado algunos ejemplos que los autores proveen en sus estudios con respecto a las instrucciones que ofrecen a sus alumnos; en este caso, a la hora de planificar la lectura conjuntamente con ellos. A partir de los datos ofrecidos por los autores (véase tabla de resultados), es posible observar que los patrones identificados gozan de distintos niveles de complejidad en su estructura. Los ejemplos que presentamos a continuación revelan tales grados en su estructura, puesto que los presentamos de menor a mayor complejidad.

El primer ejemplo que veremos a continuación corresponde con el patrón 1, el cual muestra un espacio en que idealmente el profesor podría dedicarse a planificar, no obstante, opta por no hacerlo.

“Hay que estar atentos y a quien nombre tiene que leer clarito y nada de ir corriendo, sino simplemente leemos.” (pág, 206)

En el segundo y tercer ejemplo que veremos a continuación, podemos observar como el profesor opta por ofrecer un panorama distinto, más

complejo que el anterior, antes de leer. El espacio de planificación en este caso se compone básicamente del camino que se ha de seguir; no obstante, no toma en consideración la detección de alguna inconsistencia que justifique la lectura (Kendeou y van den Broek, 2007; Sánchez *et al.*, 2007; van den Broek y Kendeou, 2008) o la formulación de un estado ideal al que se podría llegar con ella. La diferencia entre el primer y el segundo ejemplo que ofrecemos, es en esencia el nivel de explicitación que el profesor brinda en su discurso. Además, la cantidad de ayudas cálidas que el docente ofrece a nivel motivacional, permitiéndose “más calidez” en el segundo ejemplo.

De acuerdo a la tabla de resultados, ambos tipos de planificación corresponden con un patrón 2, el cual se observa en un 27% de los casos estudiados.

“Vamos a leer ahora en voz alta el texto y vamos a tratar de identificar en cada uno de los párrafos que tiene este texto cuál es la idea principal que está establecida en esos párrafos.” (pág. 206)

y:

Profesor: “Ahora lo vamos a leer fijándonos también en la organización del texto, recordando un poco la importancia que tienen los párrafos. Si os fijáis, el texto no es un texto todo continuado desde la primera palabra hasta la última, sino que está dividido en varios párrafo...Vamos a leer ahora individualmente para ver un poquito cómo os enteráis también de cuando hacemos lectura silenciosa, que es muy importante, porque en definitiva, cuando estudiáis en casa, así lo hacéis. Vamos a ver cómo trabajamos este tema. Vamos a ver, primero en silencio, el primer párrafo, solo hasta el punto y aparte.” (pág. 206)

A continuación observamos el cuarto y último caso que aquí presentamos. De hecho, este es el único caso (3%) en que los investigadores han detectado una inconsistencia o problema que justificara leer el texto y se

especifica un logro para alcanzar dentro de las 30 sesiones de lectura conjunta analizadas:

“Bueno, pues entonces yo lo que veo es que estos chicos saben muy bien las necesidades de las plantas. Pero ahora, vamos a recordar: por qué les echamos agua, por qué les tenemos buena tierra, por qué las ponemos al aire, a la luz y con una temperatura adecuada. ¿Vale? Fijaos que a lo mejor sabemos algo, nos suena, pero no lo sabemos todo...Entonces, ahora vamos a ver por qué necesitan esos elementos las plantas.” (pág. 204)

A partir del ejemplo anterior, podemos observar que la profesora utiliza en este caso ambos tipo de ayudas (frías y cálidas) para favorecer una proceso de aprendizaje auto-regulado durante este lapso de tiempo. Hemos dicho en líneas anteriores que las ayudas frías corresponden concretamente con la detección de una inconsistencia que justifica la lectura del nuevo texto (e.g. *“Fijaos que a lo mejor sabemos algo, nos suena, pero no lo sabemos todo”*...), la especificación de un logro (e.g. *Entonces, ahora vamos a ver por qué necesitan esos elementos las plantas*”). Las ayudas cálidas por su parte, podrían suscitar en el estudiante estados emocionales y motivacionales. A pesar de que éstas no resultan abundantes, favorecen la viabilidad de la tarea, ante la aparición recursos dirigidos a las creencias y al compromiso con la tarea. Con respecto a las creencias, la profesora recurre a las expectativas de éxito en dos oportunidades por medio de las siguientes frases: *“Vamos a ver a continuación...”* y *“Ahora vamos a ver porqué necesitan esos elementos”* (paráfrasis correspondiente: *“Vamos a hacerlo juntos”*), neutralizando de este modo emociones prospectivas negativas. Para la creencia de competencia (retrospectivo), la profesora recurre a una movimiento como el siguiente: *“Estos chicos saben muy bien las necesidades de las plantas”*. En esta línea, lo que profesora hace es reconocer de manera generalizada el conocimiento de los estudiantes con respecto al tema del día (*“Las plantas”*), favoreciendo además un estado de motivación intrínseca.

Para la creación del compromiso la profesora optó por utilizar el recurso: “¿Vale?” en dos ocasiones. Este recurso corresponde a la paráfrasis “Necesito saber vuestra opinión”²⁷. Este tipo de paráfrasis a su vez promueve la creación del compromiso con respecto a la nueva meta. En todo caso, según los autores, estas ayudas no pueden garantizar que todos y cada uno de los alumnos llegue a crear una meta (un estado deseado) para ese texto que se disponen a leer, pero digamos que lo hace más probable (Sánchez *et al.*, 2010).

En conclusión, el trabajo de los autores muestra que en correspondencia a los episodios de planificación, los patrones de mayor complejidad (1%) se presentan en menos cantidad, en comparación a los de menor complejidad (47%) en el discurso docente dentro del aula. Esto quiere decir que los patrones de mayor complejidad, al presentarse en menor número de oportunidades, revelan cierto grado de dificultad a la hora de explicitar los elementos discursivos ligados a la planificación en la cotidianidad del ambiente educativo de clase. En esta línea, a lo largo de las 30 clases de lectura conjunta que integran la muestra de su estudio, el tipo de clases que predominan son aquellas por medio de las cuales no se identifican inconsistencias que justifiquen la lectura de la clase (van den Broek y Kendeou, 2008; Mason, Gava y Boldrin, 2008), que establezca metas o bien, que favorezca un ambiente adaptativo para comprometerse con ellas (Vansteenkiste, Simons, Lens, Sheldon y Deci, 2004; Vansteenkiste, Simons, Lens, Soenens y Matos, 2005). Unido a esto, los autores concluyen además, que hacerse cargo de las ayudas cálidas parece ser una tarea más compleja que hacerse cargo de las ayudas frías. Esto permite ver que el tipo de ayudas vinculadas a la suscitación de cierto estados emocionales y motivacionales del estudiante son de mayor dificultad para explicitar en el discurso dentro del aula en comparación con las ayudas frías vinculadas a la tarea/meta de lectura.

En síntesis, el estudio de Sánchez *et al.*, (2010) nos presenta una escena muy distinta a la que nos ha presentado Borko y Livingston (1989) y Sardo-

²⁷ Para más detalle sobre la identificación de ayudas, paráfrasis y categorización dirigirse a De Sixte (2005).

Brown (1996), puesto que a diferencia de éstos últimos, los primeros no solamente se han interesado en identificar y analizar el tipo de ayudas, tanto frías y cálidas, que el profesor ofrece dentro del aula. Sino que además, optan por ofrecer un panorama detallado de lo que sucede con respecto a estas ayudas en el episodio destinado al establecimiento de las metas y al compromiso con ellas, es decir, en el momento de la planificación de la tarea, en este caso, de lectura. Sus datos concretamente nos informan que en el 1% de los casos, éstas se componen de los elementos más complejos de la planificación con base en el modelo propuesto. Esto nos habla que en una medida muy reducida, aunque existente, en el discurso docente se hace explícita la detección de una inconsistencia o problema que justifique la lectura del texto (Kendeou y van den Broek, 2007; van den Broek y Kendeou, 2008; Mason, Gava y Boldrin, 2008; Sánchez, García y González, 2007) y simultáneamente que se presentan ayudas vinculadas al compromiso con la meta (Castellano, 2011; Conti, Graham, y Golan, 1991; Schaffner y Schiefele, 2007; Simons, Dewitte y Lens, 2001; Vansteenkiste, Simons, Lens, Soenens y Matos, 2005), suscitando con gran probabilidad, aquellos procesos cognitivos, metacognitivos y motivacionales orientados a los procesos de auto-regulación que podrían acaecer en la mente del estudiante en el momento de la planificación. No obstante, con respecto a éste último asunto, no tenemos datos que nos ofrezcan este tipo de información.

Ahora bien, a partir del último trabajo que presentamos en esta segunda categoría de estudios, lo que podemos observar son algunas tendencias concretas de cómo se comporta el discurso docente a la hora de planificar en un ambiente cotidiano la lectura conjuntamente con los estudiantes. En esta línea, los datos de Sánchez *et al.*, (2010) nos ofrecen un antecedente de especial relevancia, puesto que nos muestran el análisis de una escena caracterizada de los elementos que también andamos buscando identificar y categorizar con respecto a la planificación en el aula. De esta forma, nos ofrecen algo así como una plataforma por medio de la cual no solamente podemos observar qué sucede dentro del aula, sino que además, ésta resulta de gran utilidad puesto

que a partir de ella podemos comparar los resultados obtenidos con el estudio que ahora nos atañe. No obstante, es importante mencionar que a pesar de que ésta sea una adecuada plataforma para comparar nuestros hallazgos, hay cuestiones vinculadas a nuestros objetivos, que aún no podemos responder con exactitud. Tal y como observaremos en el capítulo destinado a nuestro estudio empírico, nuestros intereses giran en torno a detallar con más precisión el diálogo existente entre el tipo de ayuda fría y cálida en un mismo episodio de planificación, además de establecer patrones de comportamiento entre ellos. Este objetivo no se escapa de elaborar previamente, patrones específicos de comportamiento discursivo no solamente frío, sino también, de comportamiento cálido. Por último, tampoco tenemos información sobre el índice de variabilidad entre las sesiones consecutivas que pudieron haberse sucedido para tal estudio, foco de nuestra atención en el tercer objetivo de nuestra investigación.

CONCLUSIÓN

Hasta ahora, sintetizamos diciendo que a partir de los estudios recogidos y analizados en este capítulo hemos conocido dos grupos de trabajos. El primero se centra en ¿cómo ayudan los profesores en clase? y el segundo en ¿cómo planifican los profesores en clase?

Con respecto al primer grupo, es posible observar que gran parte de los trabajos han analizado el discurso docente por medio de turnos de participación, revelando de forma general que los profesores dominan el discurso sobre los estudiantes (Lam *et al.*, 2009; Meyer y Turner, 2002; Seidel y Prenzel, 2006; van de Pol *et al.*, 2012). El segundo grupo nos ha revelado por su parte que elaborar una buena planificación dentro del aula no es una tarea que resulte fácil para el docente. En este sentido Sánchez *et al.*, (2010) demuestran que aquellas planificaciones más complejas aparecen menor número de veces. En esta línea, ponen de manifiesto que los profesores tienen a explicitar ayudas más sencillas a la hora de anticipar la lectura a sus estudiantes. Sin embargo, tanto el trabajo de Borko y Livingston (1989) como el de Sardo-Brown (1996) muestran que la experiencia como docente ofrece la oportunidad de aprender a planificar de una manera más sofisticada. Esto hace pensar, al menos a partir de estos dos estudios, que es posible aprender a planificar.

Gracias al itinerario que hemos recorrido, estamos un poco al tanto de lo que sucede dentro del aula en este sentido. Esto dibuja un mapa que nos informa un poco de lo que se ha hecho hasta ahora en esta línea; lo que a su vez nos señala el camino hacia cuestiones que quedan aún sin investigar en este tipo de contextos. ¿A qué nos referimos con esto? Hasta ahora hemos observado cómo ayudan los profesores en clase, identificando las ayudas educativas utilizadas durante la interacción. No obstante, en su gran mayoría los sistemas utilizados no posibilitan el análisis de las ayudas tanto frías como cálidas de manera paralela. Los únicos estudios en esta línea que nos puede servir de referente para nuestros objetivos es el de De Sixte y Sánchez, (2012) y Sánchez *et al.*, (2010), quienes identifican ambos tipos de ayudas en el discurso docente de forma simultánea.

Por otro lado, los estudios que nos informan cómo planifican los profesores en clase, no ofrecen una metodología que permita saber de una manera concreta que tipo de ayudas ofrecen los profesores a sus estudiantes, durante este lapso de tiempo. Gracias al último estudio (Sánchez *et al.*, 2010) obtuvimos cierto conocimiento de cómo se comportan los profesores en este momento a la hora de interactuar con sus estudiantes; a pesar de esto, no muestran en detalle el diseño de patrones de comportamiento cálido. Por último, puesto que no sabemos si las sesiones de lectura analizadas son consecutivas o tienen al menos un carácter sucesivo, no tenemos información sobre la variabilidad que pudieron haber tenido los comportamientos de planificación con respecto a las ayudas ofrecidas.

En síntesis, estos estudios dejan algunas cuestiones sin resolver. En parte por ello, aún no tenemos una respuesta para nuestras preguntas de partida: ¿Qué hacen los docentes cuando planifican la lectura dentro del aula?, ¿Qué tipo de ayudas frías y cálidas utilizan los profesores en los episodios de planificación en las actividades de lectura conjunta?, ¿En qué medida los profesores suelen integrar en su discurso las ayudas frías y cálidas en la planificación de la actividad de la lectura conjunta dentro del aula? y ¿En qué medida los patrones instruccionales docentes presentan variabilidad a lo largo de 4 sesiones de clase, a la hora de planificar la tarea de lectura conjunta con respecto a las ayudas frías y cálidas?

El siguiente capítulo nos ayudará a resolver un primer asunto con respecto a estas preguntas. En el nos dedicamos a profundizar en algo que todavía no sabemos en profundidad: ¿Qué entendemos por una planificación compuesta por ayudas del tipo frío y ayuda del tipo cálido?

**TERCER CAPITULO
ELEMENTOS FRIOS Y CALIDOS EN UNA PLANIFICACION:
ANTESALA IDONEA DE LECTURA**

INTRODUCCIÓN

En los dos capítulos anteriores, nos centramos en dos objetivos específicos. El primero de ellos, nos permitió organizar una serie de estudios experimentales en seis categorías, las cuales revelaron distintas maneras de planificar una lectura. Vimos además, que las diferencias entre ellas permitieron organizarlas de menor a mayor complejidad, dependiendo de los procesos que se activan en la mente del lector. El segundo capítulo por su parte, nos puso al tanto de lo que sucede dentro del aula en esta línea, revelando la dificultad que supone para los profesores ayudar a sus estudiantes a planificar en contextos de logro (véase Borko y Livingston, 1989; Sardo-Brown, 1996; Sánchez *et al.*, 2010). Puesto que nuestro trabajo busca indagar qué hacen los profesores cuando planifican la lectura dentro del aula, lo que nos queda por describir es un modelo de observación de la planificación que consienta su registro en contextos académicos.

Con este objetivo en mente, a continuación presentamos el modelo de observación utilizado en este trabajo. Este modelo considera las dos caras de la planificación: fría -procesos cognitivos vinculados a la tarea- y cálida -procesos motivacionales y emocionales que se pueden promover en la persona que se enfrenta a dicha tarea- (Sánchez, García y Rosales, 2010), asunto que iremos discutiendo a lo largo del capítulo. Desde este planteamiento, nos referiremos a cada uno de los elementos fríos y cálidos que la componen. Dado que en el primer capítulo de nuestro trabajo, nos centramos primordialmente en la cara fría de la planificación (cinco de las seis categorías de cómo planificar una lectura), en este capítulo haremos hincapié en la cara cálida (la sexta y última categoría), describiéndola con mayor detalle. Para ello recurrimos al Modelo Integral 3X3 (De Sixte, 2005, De Sixte y Sánchez, 2012), el cual incorpora dentro de otros constructos y aportes teóricos, el análisis y la descripción de los

tres momentos del proceso motivacional: pre-decisional, post-decisional y evaluación (Alonso Tapia, 1991; 1995; Boekaerts, 1995, 1999; Boekaerts y Niemivirta, 2000; De Sixte, 2005; De Sixte y Sánchez, 2010, 2012; Dibbelt y Kulh, 1994; García y Pintrich, 1994; Heckhausen, 1991; Heckhausen y Gollwitzer, 1987; Pintrich y De Groot, 1990; Sánchez y Suárez, 1999; Schunk y Ertmer 2000; Zimmerman, 2000).

En este sentido, conviene aclarar desde un primer momento, que ofrecemos un breve recorrido a través del modelo, focalizando nuestra atención en el primer momento del proceso: pre-decisional. Esta decisión se justifica a partir de nuestros objetivos, es decir, del análisis del discurso de la planificación docente a lo largo del momento de toma de decisiones previo a la tarea (momento pre-decisional).

Siguiendo este razonamiento, el lector se encontrará con dos apartados principales. El primero y más pequeño se centra en la cara fría de la planificación y el segundo, en la cara cálida. De esta forma, tal y como hemos anticipado, veremos de qué manera se conjugan las dos caras de una misma planificación.

3. La planificación: un episodio compuesto de dos caras.

Es sabido que las dos caras de la planificación gozan de un consenso teórico con respecto a la naturaleza de sus características. La primera de ellas, denominada “fría”, se relaciona con los procesos cognitivos vinculados a la tarea (véase Alvermann y Hague, 1989; Alvermann y Hynd, 1989; Bråten y Samuelstuen, 2004; Kaakinen, *et al.*, 2001, 2002, 2003; Kaakinen y Hyona, 2005, 2007, 2008; Kendeou y van den Broek, 2007; Narváez *et al.*, 1999; Reynolds *et al.*, 1993; Rothkopf y Billington, 1979; Sánchez *et al.*, 2010; van den Broek *et al.*, 2001; van den Broek y Kendeou, 2008). La segunda, designada “cálida”, corresponde con los procesos motivacionales y emocionales que se pueden promover en la persona que se enfrenta a dicha tarea (véase De Sixte, 2005, 2006; De Sixte y Sánchez, 2012; García y Pintrich, 1994; Harackiewicz y

Linnenbrink, 2005; Pintrich, 1989; Pintrich y De Groot, 1990; Pintrich y García, 1991; Pintrich, Marx y Boyle, 1993; Sinatra, 2005). Tal y como anticipamos, nos servirá de modelo de planificación para esta exposición, el propuesto por Sánchez *et al.*, (2010), el cual admite el registro de ambas caras (fría y cálida) en estrecha relación. Este se refleja en la Figura 7.

“Un modelo de observación para la planificación”

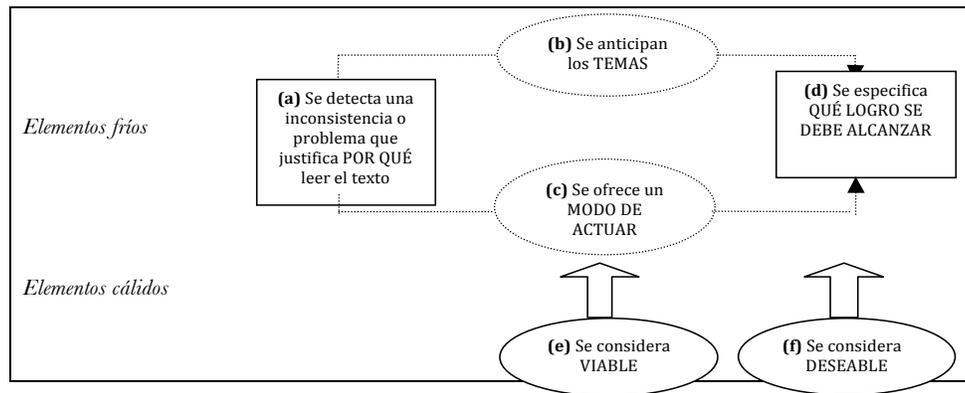


Figura 9: “Elementos de una planificación”. Tomado de Sánchez, García y Rosales (2010).

Según se observa en la figura anterior, este modelo de observación se compone de dos conjuntos de elementos: fríos y cálidos. En el caso de la cara fría, el conjunto se compone de cuatro componentes: 1) advertir la existencia de un problema/detectar una inconsistencia que justifique la lectura, 2) las temáticas que se han de recorrer a lo largo de la lectura, 3) las maneras que puedan apoyar el objetivo (procedimiento para leer) y 4) el logro que se desea conseguir tras el texto que los alumnos vayan a leer.

El conjunto de elementos cálidos está integrado por dos componentes estrictamente motivacionales: la viabilidad y la deseabilidad del logro (véase Heckhausen, 1991). El constructo de la viabilidad es el quinto elemento del modelo y corresponde con las posibilidades o recursos personales que una persona cree tener con relación al logro (e.g.: conocimientos o habilidades). El sexto y último elemento se refiere al valor del logro, o dicho de otra manera,

cuánto se desea alcanzar la meta. Esto es, cuán deseable es. En las próximas páginas nos referiremos a los dos conjuntos de elementos (fríos y cálidos), centrandó nuestra atención en la cara cálida, tal y como hemos mencionado.

La relevancia de conocer este modelo de observación (Sánchez *et al.*, 2010), surge de la necesidad de considerar la cara fría y cálida de la planificación en el momento pre-decisional. Más concretamente, de la planificación de la tarea de lectura conjunta con los alumnos dentro del aula.

Siguiendo el guión establecido, a continuación nos detendremos en la cara fría de la planificación. Es decir, en aquella encargada de promover el establecimiento de la meta, objetivo del momento de la planificación.

3.1. La cara fría de la planificación.

Desde nuestro punto de vista, la cara fría de la planificación busca responder a tres cuestiones básicas: ¿*porqué* vamos a leer el texto? (elemento “a”) ¿*qué* vamos a leer y a *conseguir* con el texto? (elemento “b” y “d”) y ¿*cómo* lo vamos a conseguir? (elemento “c”). En los próximos párrafos nos referiremos a los componentes fríos de la planificación basados en estas tres preguntas.

3.1.1. ¿Por qué vamos a leer el texto?: el planteamiento de un problema o detección de inconsistencias.

De acuerdo con la bibliografía consultada, varias propuestas basadas en lo que implica planificar tareas en contextos específicos, proponen que el planteamiento o definición de un problema es un elemento clave para elaborar una adecuada planificación (Hayes y Roth y Hayes y Roth, 1979; Friedman, Scholnick y Coking, 1987; Morris y Ward, 2005; Sánchez *et al.*, 2010). Puesto que la definición del problema se puede ver facilitada por una clara representación mental del contexto en que se esté planeando, esta representación favorece a la vez, la definición de la meta y de las vías para su resolución (véase Friedman *et al.*, 1987). Siguiendo esta lógica, Morris y Ward

(2005) afirman que una buena definición del problema, ayuda y promueve diferentes planes futuros. Además, su adecuada representación puede llevar a las personas, en nuestro caso, a los estudiantes, a un entendimiento claro de lo que necesitan hacer con el texto. En otras palabras, *“hay algún tipo de problema respecto de lo que ya se sabe y que puede ser abordado”* (Sánchez *et al.*, 2010, pág. 199). Armonizando con esta postura, la planificación de la lectura en clase revela la necesidad de resolver un problema; el cual, desde nuestro y diferentes puntos de vista, debe estar bien definido para favorecer su resolución.

Ahora bien, sabiendo que el planteamiento del problema es indispensable para una adecuada planificación y que éste depende de su contexto; en un escenario académico, ¿cuál es el problema que debemos resolver cuando planificamos la lectura? o dicho de otra manera ¿cómo se puede formular un problema respecto de lo que ya se sabe? El primer paso es conocer precisamente qué es lo que ya se sabe, para identificar posteriormente lo que no se sabe. En esta línea, una exploración de parte del profesor acerca de lo que los estudiantes saben o no, con relación al tema, facilita el reconocimiento de ambas cosas. Este episodio se refiere a la activación de conocimientos previos y está dedicado a establecer un punto de referencia entre los docentes y estudiantes, según lo que se sabe y lo que aún no se sabe con respecto a la lectura, pudiendo justificar de esta forma, su presencia en la clase de ese día.

Según Sánchez *et al.*, (2010), este momento se puede determinar por cinco procesos: (1) Los conocimientos que se eligen deben recuperarse de manera explícita, (2) El episodio debe tener un orden e idealmente debe estar integrado en el episodio de la planificación, además de no ser una acumulación de ideas, (3) Anuncia un estado futuro ya que permite detectar inconsistencias o aquello que no se sabe, (4) Es la plataforma para interpretar la nueva información y (5) Ofrece a los estudiantes la oportunidad de percibir competencia u otras valoraciones personales (vinculadas con la cara cálida) antes de comenzar lo nuevo. De estos cinco procesos, el tercero de ellos es el que representa más directamente la conexión con el episodio de planificación,

puesto que a los alumnos se les permite concebir un estado futuro que es anunciado por el profesor.

Una vez detectada alguna inconsistencia que justifique “¿Porqué vamos a leer el texto?”, sería sensato que resonara en nuestras mentes (y quizá en la de los estudiantes) una nueva pregunta: ¿Qué vamos a leer?, o bien, ¿Qué podríamos conseguir con ello?

3.1.2. ¿Qué vamos a leer y qué vamos a conseguir con el texto?: anticipación de los temas y la especificación de un logro.

A partir del primer capítulo de nuestro trabajo, vimos que la anticipación de temas u objetivos en un set de instrucciones para leer, tiene el cometido de anunciar a los estudiantes el tópico de lectura, o bien, de informarles sobre lo que tienen que lograr con ella. La representación de un estado futuro, o bien, de un logro por conseguir, nos lleva a pensar en el proceso del estableciendo de la meta de lectura; los temas u objetivos del texto en este caso, serían un vestigio de dicho proceso.

La investigación interesada en la construcción y el establecimiento de metas goza de un amplio consenso teórico (Austin y Vancouver, 1996; Bandura, 1988; Locke y Latham, 1990; 2002; Harackiewicz, Barron y Elliot, 1998; Mac Leod y Conway, 2005; Schunk, 1990, 2001). Tal beneplácito ha llevado a definir la “meta”, como aquella representación cognitiva de aquello que se desea alcanzar (Harackiewicz, Barron y Elliot, 1998). En esta línea, cuando se consiguen definir adecuadamente los esfuerzos de acción en una fase de planificación, éstos se pueden dirigir de manera consciente hacia el objetivo que se intenta lograr. Y así, como una buena definición del problema facilita el esclarecimiento de la meta (Friedman *et al.*, 1987), la efectividad de la planificación depende en gran medida de cómo ha sido formulada dicha meta (véase Bandura, 1998; Schunk, 2001; Zimmerman, 1998, 2000). En esta línea, son muchos los argumentos (Bandura, 1988; Locke y Latham, 1990; Schunk, 1990; Schunk y Ertmer, 2000; Zimmerman, 1998, 2000) que aluden a la

función regulatoria de las metas. Puesto que éstas afectan el modo en que las personas procesan la información, también sirven de guía, proporcionando dirección y energía al comportamiento en el momento de planificar. En definitiva, las metas son fundamentales para la regulación del aprendizaje en la fase de la planificación (véase Bandura, 1997; Dweck y Legget, 1988; Locke y Latham, 1990; Schunk, 1995, Schunk y Ertmer, 2000).

Es así, como las metas podrían impulsar al estudiante con relación a su esfuerzo, persistencia y estrategias efectivas de ejecución (Bandura, 1988; Locke and Latham, 1990; Schunk, 1990). En cualquier caso, las metas en sí mismas no aumentan el aprendizaje o la motivación. En general, éstas funcionan conforme a tres propiedades: especificidad, proximidad y dificultad (véase Bandura, 1988; Locke y Latham, 2002). Ahora bien, antes de pasar a describir cada una de ellas, permítanos hacer una aclaración y es la siguiente. Puesto que ahora hablamos de alguna manera de la motivación a partir de las características de la meta, podríamos pensar que hablamos de variables cálidas. Pero esto no es así, dado que tales las propiedades están dirigidas hacia a la meta y no, hacia la persona quién va tras ella, para conseguir su logro. Aún así, podría rondar en nuestras mentes alguna pregunta tipo: ¿corresponden de algún modo con la valoración de la tarea? La respuesta en este caso también sería negativa, puesto que a diferencia de las tres propiedades, “*los procesos de valoración que pusiera el individuo en marcha en relación a su entorno inmediato, moderan la relación existente entre “necesidades” y “motivos”*” (pág. 108, De Sixte, 2005). Una vez hecha esta aclaración, pasemos a conocer las tres propiedades referidas.

Las metas que están determinadas por la *especificidad* tienen una mayor tendencia a realzar o aumentar el aprendizaje (Schunk, 1990; Schunk y Ertmer, 2000), ya que ofrecen indicaciones precisas de lo que se debe llevar a cabo. Las metas específicas promueven el trabajo eficaz de los estudiantes, dado que éstos pueden centrarse en los aspectos más concretos que necesitan conseguir. Cuando sabemos con precisión qué queremos, podemos saber dónde concentrar nuestros esfuerzos. En este sentido, un establecimiento de metas claro y preciso puede ser muy motivante (Kagan, 1987, c.f. Das *et al.*,

1998). En su caso opuesto, podríamos pensar que los estudiantes que se enfrentan a una meta general, podrían carecer de la claridad y concreción a la hora de ejecutar la tarea, y por ello, enfrentarse a un pobre o escaso proceso auto-regulatorio; perjudicando su proceso de motivación.

Las metas también pueden distinguirse por una segunda condición: la *proximidad* temporal con relación a su realización. En comparación con las metas que son distantes en el tiempo, aquellas que gozan de proximidad y están más cercanas a la mano, pueden alcanzarse con más rapidez. Esta condición ofrece buenos resultados vinculados a la motivación y a la eficacia personal (véase Bandura, 1988).

La tercera particularidad es la *dificultad*. En esta línea, la evidencia empírica afirma que las personas ofrecen mayor esfuerzo para obtener logros difíciles, que para obtener logros fáciles (véase Schunk, 1990). No obstante, los efectos de la *dificultad* también son limitados. Esto sucede, cuando la persona percibe que el logro podría ser imposible y por esta razón, no ofrece intentos de esfuerzo para alcanzarlo. Asumiendo que las personas tienen las destrezas que se requieren, las metas que son moderadamente difíciles, tienden a ofrecer mejores efectos en la motivación y el desempeño auto regulado (Locke y Latham, 1990 c.f. Schunk, 1990; Locke y Latham, 2002). Asumiendo que las personas tengan las destrezas que se requieren, las metas que son moderadamente difíciles, tienden a proporcionar mejores efectos en la motivación y el desempeño auto regulado (Locke y Latham, 1990; Schunk, 1990). Es así, como para los sujetos que se implican en una tarea que les desafía y desde la cual puedan hacer uso de sus habilidades, esta propiedad puede resultar altamente motivante (véase Ames, 1992; Csikszentmihalyi, 1997). Al respecto, sobre este asunto es importante clarificar una cuestión. Bajo ciertas circunstancias, los efectos motivacionales del nivel de dificultad podrían ser contraproducentes y en otros casos, limitar los esfuerzos de actuación de un estudiante. Un ejemplo de esto, es cuando la persona percibe que el logro podría ser imposible y como consecuencia, no ejerce ningún esfuerzo para alcanzarlo. De esta forma, una meta que permite una dificultad moderada pero

desafiante, tiende a ofrecer mejores efectos en la motivación y en este sentido, beneficiar al estudiante con respecto a la lectura.

Ahora bien, una vez respondidas las dos primeras preguntas: ¿por qué vamos a leer? y ¿qué vamos a leer?/¿qué vamos a conseguir con ello?, solo resta centrarnos en la última de ellas: ¿cómo vamos a leer? Así, podremos dar respuesta a las tres cuestionantes que, desde la cara fría, nos plantea la planificación.

3.1.3 ¿Cómo vamos a leer?: modo de actuar o procedimiento.

Así como hemos venido diciendo, la definición del problema facilita una clara representación mental del contexto en que se planifica. Además, también dijimos que esta representación favorece a su vez, la definición de la meta y de las vías o estrategias para su resolución (véase Friedman *et al.*, 1987). En este sentido, si le preguntamos a un profesor ¿Cuál es el plan de lectura para hoy?, lo que posiblemente esperaríamos de su parte, es que ofreciera una estrategia o un conjunto de direcciones que guíe a los estudiantes hacia cómo llevar a cabo la tarea. Las estrategias respecto al cómo planificar en un contexto específico se vinculan al modo de actuar y proceder, o dicho de otra manera, “*a las acciones que puedan garantizar alcanzar el objetivo*” (Sánchez *et al.*, 2010, pág. 199); último elemento frío del modelo de observación de la planificación que queremos describir.

En otras palabras, el modo de actuar o proceder es el método que el profesor facilita a los estudiantes, con el objetivo de dar efectividad a las tácticas que favorezcan alcanzar las metas. A través de las estrategias y procedimientos en la planificación, las alternativas elegidas sustituyen de una manera más rápida y eficiente la típica puesta en escena del ensayo y error (véase Morris y Ward, 2005). En esta línea, Kagan (1987) nos dice que una estrategia o modo de actuar planeado adecuadamente, guía la construcción de una secuencia eficaz de tácticas fraternizando con las metas que se han planteado. En concordancia con el Modelo Integral 3X3, cuando se conoce qué se hace, se

puede incidir en el cómo se hace (véase De Sixte, 2005), es decir, en las maneras de actuar o el procedimiento a seguir con la lectura.

Ahora bien, una vez conocido el conjunto de elementos fríos que componen una planificación, demos la vuelta a la moneda para conocer su otra cara: la cálida.

3.2. La cara cálida de la planificación:

Como referimos inicialmente, para describir el conjunto de elementos cálidos de la planificación, nos basamos en el Modelo 3X3 (De Sixte, 2005). Nos apoyamos en este modelo porque el cruce integral (tres momentos x tres variables) que ahí se propone, nos permite tener una visión completa de lo que sucede en el momento de la planificación: protagonista de nuestra investigación.

Esta propuesta integradora se compone de los tres momentos del proceso motivacional desde que la conducta se planea y ejecuta, hasta que se termina (pre-decisional, post-decisional y evaluación (Alonso Tapia, 1995; Boekaerts, 1995, 1999; Boekaerts y Niemivirta, 2000; Dibbelt y Kulh, 1994; Ford, 1992; García y Pintrich, 1994; Heckhausen, 1991; Heckhausen y Gollwitzer, 1987; Pekrun, 1992; Pintrich y De Groot, 1990; Sánchez y Suárez, 1999; Schunk y Ertmer 2000; Zimmerman, 2000), y de las tres variables motivacionales que pueden operar a lo largo de estos tres momentos: 1. *Valores-Motivos* (Csikszentmihalyi, 1998; Deci y Ryan, 2000; Eccles y Wigfield, 2002; Ryan y Deci, 2000); 2. *Cognición-Emoción* (Bandura, 1999; Boekaerts, 1999; Covington, Lazarus, 1999; Markus y Nurius, 1986; Mayer y Salovey, 1993; Pekrun, 1992) y 3. *Orientación de Meta* (Ames, 1992; Dweck y Legget, 1988; Elliot, 1999; Elliot y Harackiewicz, 1996; Elliot y McGregor, 2001; Harackiewicz, Barron, Pintrich, Elliot y Thrash, 2002), sobre los estados motivacionales y emocionales por los que puede pasar a lo largo de cada uno de los tres momentos referidos.

Según el modelo 3X3, los momentos se encuentran relacionados entre sí de forma cíclica, posibilitando la percepción del proceso motivacional como

una secuencia de estados psicológicos sucesivos: pre-decisional (motivación), post-decisional (volición) y evaluación (motivación). Por su parte, las variables lo están de manera interdependiente, es decir, que éstas son dependientes unas de otras.

Ahora bien, por estudios anteriores (De Sixte, 2005; De Sixte y Sánchez, 2012), sabemos que el modelo 3X3 admite el mayor cruce posible: tres momentos X tres variables. No obstante, también se conocen estudios que han optado por cruzar un momento y dos variables (momento pre-decisional x orientación de meta y motivación) (McWham y Abrami, 2001), dos momentos x una variable (pre y post-decisional x orientación de meta) (Puca, 2005, c.f. De Sixte y Sánchez, 2012), y dos momentos x tres variables (pre y post-decisional x motivación, creencias personales y orientación de meta) (Wolters y Rosenthal, 2000, c.f. De Sixte y Sánchez, 2012). Desde la lógica de nuestros objetivos, nosotros hemos cruzado el primer momento (pre-decisional) por las tres variables conocidas (valores-motivos, cognición-emoción y orientación de meta), las cuales veremos de forma pormenorizada en el próximo apartado. No obstante, antes de adentrarnos en éste detalladamente, conviene referir sucintamente los tres momentos conocidos, con el objetivo de se tenga una noción completa del marco integral.

En cuanto a los momentos, el llamado pre-decisional representa un estado motivacional de la mente. Se caracteriza por un proceso de deliberación en torno a distintos estados deseados o metas, y su principal objetivo optar por uno de ellos. El momento finaliza cuando la persona asume un compromiso con una meta en particular. Es decir, cuando elige y se compromete respecto a su consecución. A partir de este momento, la persona se adentra en el segundo momento.

Este momento, denominado post-decisional, representa un estado volitivo de la mente. El objetivo principal es mantener y proteger la meta con la cual la persona se ha comprometido ante otras intenciones latentes que podrían poner en riesgo el compromiso asumido en el momento anterior. Para este fin,

se debe regular y gestionar el propio comportamiento, pensamientos y emociones (Dibbelt y Kuhl, 1994; Kuhl y Goschke, 1994, c. f. De Sixte, 2005).

Cuando la realización de lo planificado se ha finalizado, se accede al tercer momento, al de la evaluación. Heckhausen (1991) nos explica en este sentido, que “*las voliciones dirigidas a la realización, son reemplazadas por procesos motivacionales orientados a la realidad, donde se evalúan y comparan expectativas, planes de acción, resultados y consecuencias*” (pág. 13). En este momento reaparecen procesos motivacionales orientados a la realidad, donde todo lo que fue deliberado en la etapa pre-decisional y realizado en la etapa post-decisional, es tomado como referente para evaluar y comparar lo que se ha llevado a la acción. Los teóricos de la acción señalan que este momento se encarga de “*evaluar si la meta propuesta ha sido alcanzada y hasta que punto lo ha sido*” (Heckhausen, 1991, pág. 13).

Una vez referidos los tres momentos, de ahora en adelante iremos describiendo el primer momento y las tres variables correspondientes. A partir de tal descripción, iremos desmenuzando los constructos teóricos que, desde la propuesta de planificación mencionada (Sánchez *et al.*, 2010; para una revisión, remitirse a la Figura 7, pág. X), tendría sentido relatar ahora: la viabilidad y la deseabilidad del logro (Heckhausen, 1991). De esta forma, es decir, conociendo la cara cálida de la planificación, podremos responder a los objetivos que nos hemos planteado para esta investigación.

3.2.1. Momento pre-decisional x 3 variables motivacionales:

Hemos dicho de alguna manera, que el momento pre-decisional es una etapa que está destinada básicamente a valorar si vale la pena o no, involucrarse en una tarea. Dijimos también que su objetivo es evaluar, deliberar y anticipar distintas metas futuras con el fin de elegir y comprometerse con una de ellas. En este sentido, esta etapa está separada de la acción en sí, puesto que la persona centra sus esfuerzos en sopesar las ventajas y/o desventajas que implican emprender la tarea, antes de comenzar a hacerla.

Además, tal y como hemos referido, como aquí confluyen las bases motivacionales para la futura actuación, se dice que este momento está caracterizado por un estado motivacional de la mente. La pregunta esencial que debe ser respondida es: *¿Qué es lo que deseo conseguir?* (véase De Sixte, 2005), puesto que así se podría explicar el porqué se inicia la acción.

Las distinciones teóricas establecidas por Heckhausen y Gollwitzer, (1987) basados en su Modelo Rubicon²⁸, hacen alusión a este momento como al planteamiento de la meta (*goal setting*), puesto que es el encargado de los procesos deliberativos en torno a ella. En este sentido, éste consiste en lo que ya hemos referido: establecer preferencias entre los deseos que se van suscitando para optar inicialmente por alguno de ellos. El proceso de resolución de problemas consiste en este caso, en cuál de los deseos valorados se querrá atender en primer lugar.

De acuerdo al modelo, cada deseo se encuentra vinculado a distintas disposiciones motivacionales que impulsan a la persona a buscar su consecución. La fuerza de estas disposiciones depende de los dos factores motivacionales que integran el modelo de planificación que explicamos al inicio del apartado: la viabilidad y la deseabilidad del logro (véase Sánchez, García y Rosales, 2010). Ahí mismo mencionábamos, que entendemos la viabilidad como la percepción de los recursos personales que una persona cree tener con relación al logro. Y que la deseabilidad se refiere a cuánto se valora el logro, o bien, cuánto se desea alcanzar la meta. Desde esta lógica, la viabilidad (e.g. “soy capaz de asumir la tarea”) y la deseabilidad (e.g. “cuánto la deseo”) que el individuo otorgue a cada uno de los deseos que se están deliberando, serán claves con respecto al compromiso que éste ha de asumir con la meta.

Ahora bien, decíamos que el planteamiento de la meta, consiste en establecer preferencias de deseos con base en ambos procesos de valoración (viabilidad y deseabilidad), concertando una conclusión inicial con respecto a la meta. Puesto que de las distintas disposiciones o tendencias motivacionales, hay

²⁸ “Metáfora entresacada de un suceso histórico relacionada con la conquista las Galias, concretamente al momento en el que Julio César llegó ante el Rubicon”. Para más detalle puede dirigirse a De Sixte, 2005 pág: 81.

una que resulta seleccionada, la meta se caracterizará por así decirlo, por una tendencia motivacional resultante (TMR), la cual facilitará de alguna manera el seguimiento del sujeto hacia la realización de la acción (véase De Sixte, 2005).

¿A qué nos referimos con una tendencia motivacional resultante? Hemos dicho hace algunas líneas, que para esta primera fase, cada uno de los deseos en cuestión se vincula con distintas disposiciones de carácter motivacional. La tendencia motivacional resultante (TMR) en este caso, es la disposición que representa o simboliza la escogencia de un deseo con respecto a los demás, que también fueron considerados en esta elección (véase De Sixte). Dicho de otra manera, es la inclinación que conduce a la persona hacia su logro, ante las características de la meta en ese momento. De esta forma, se toma un camino, todavía en -estado motivacional de la mente-, con base en los procesos de valoración de cada deseo; claro está, basado en las respectivas ventajas y desventajas con respecto a su realización, como hemos mencionado.

Llegados a este punto, hay que tener en mente un asunto importante: estos deseos aún están vigentes intentando acceder a su realización. ¿Y esto por qué? Porque aún son solamente deseos. Es decir, que la escogencia está en proceso, y todavía no hay nada definitivo con respecto a la elección. Por esto, el modelo propone que la preferencia escogida debe ser transformada en un propósito de acción o una intención. En esta línea, Heckhausen afirma que es necesario resolver un segundo problema: *“determinar cual de las intenciones apenas formadas, gana acceso a la acción para llegar a ser implementada”* (Heckhausen, 1991, pág. 10).

Siguiendo esta línea, una vez formada la intención, nos debemos enfrentar a un segundo paso. Este trata de determinar cuál de esos deseos (vinculados a intenciones) gana el acceso para llegar a ser una sola intención de meta (véase Heckhausen, 1991). De acuerdo con Gollwitzer (1990) la importancia de este paso reside en que la intención de meta representa un sentido de obligación adquirido por el sujeto. En esta línea, este paso consta de la transformación del deseo en una intención de meta. Al respecto, éste nos dice: *“El estado de meta o resultado deseado, especificado por el deseo, llega a ser un estado*

final con el que el individuo se siente comprometido a alcanzar...indicando que el individuo ha adquirido una intención de meta". (Gollwitzer, 1990, pág. 57, c.f. De Sixte, 2005).

Ahora bien, la continuidad de estas dos fases (*formación de la intención e intención de meta*), tiene un objetivo: adquirir un compromiso. Este compromiso corresponde con un sentimiento de obligación para con la elección elegida, capaz de promover acciones que faciliten su consecución (véase De Sixte, 2005). El compromiso con la intención de meta es lo que nos permite decir que un momento pre-decisional ha finalizado.

¿Podemos decir entonces que ahora pasamos de inmediato al momento de la acción? La respuesta en este caso sería negativa. Debido a que la acción o la tarea aún no está siendo realizada, decimos que la intención de meta representa la opción elegida y el compromiso con ella. No obstante, la acción está antecedida por otra fase, esta nueva etapa se denomina *iniciación de acción*. La iniciación de la acción supone una especie de planificación del momento post-decisional, puesto que, efectivamente, representa procesos volitivos pero que aún están siendo deliberados. Por ello, podemos decir que forman parte de la planificación de una tarea.

De ser esto así, podemos pensar que la planificación de las tareas dentro del aula se pueden prolongar en la mente del estudiante hasta la fase de la iniciación de la acción, sugiriendo de algún modo que la tarea del profesor sobre la planificación abarca el momento pre-decisional y el comienzo del post-decisional. Estando de acuerdo con los teóricos de la acción, podemos deducir que tal proceso recoge en sus características esenciales la primera parte del momento post-decisional, a saber, la implementación de la acción en términos de un estado volitivo de la mente. De esta forma, se finaliza un ciclo mediante el cual, los procesos motivacionales post-intencionales se transforman en una fase pre-intencional.

Ahora bien, sabemos que, según el marco 3X3, cada uno de los momentos del proceso motivacional, estimula la aparición de procesos y mecanismos específicos, los cuales promueven la resolución del objetivo de cada momento. En este caso, las tres variables que describiremos a

continuación, cumplen la función de aportar información y significado al comportamiento motivado en un momento de toma de decisiones; permitiendo describir los estados motivacionales y emocionales por los que puede pasar una persona a lo largo de este momento.

Una vez conocido en detalle el primer momento, de ahora en adelante, nos dedicaremos a detallar en las tres variables que se suceden a lo largo de este momento. Así, habremos descrito en la totalidad, el cruce que nos hemos planteado para nuestro trabajo: un momento (Pre-decisional) x tres variables (Valores-Motivos, Cognición-Emoción y Orientación de Meta).

Los “valores-motivos” en un momento pre-decisional:

Hemos mencionado que la primera variable del marco integral 3X3 se denomina Valores-Motivos y busca responder a la pregunta: ¿Qué es lo que hace que los individuos se movilicen ante la consecución de un objetivo? (Ford, 1992; c.f. De Sixte, 2005) o dicho de otra forma: ¿Porqué se movilizan ante él? (De Sixte y Sánchez, 2012).

Para responder a esta pregunta, el modelo propone un diálogo entre tres aspectos fundamentales: 1- Necesidades Básicas (Competencia, Afinidad y Autonomía), 2- Entorno (Valoración de la tarea: -importancia percibida, interés, accesibilidad, disfrute y desafío óptimo) y 3- Motivos (Intrínsecos y Extrínsecos). Según el modelo 3X3, esta triada ilustra los procesos de valoración a los que el sujeto recurre para identificar las razones de su conducta. La interacción entre ellas, explica cómo la adopción de una razón como fuente motivacional del comportamiento, está determinada por la valoración que se lleve a cabo, conforme a las propiedades de la tarea y según la satisfacción de ciertas necesidades.

Ahora bien, la importancia de la atención a la necesidades básicas en un momento de planificación, reside en ofrecerle al estudiante la oportunidad de que pueda sentirse parte de la interacción en el momento de organizar la lectura (afinidad), de experimentarse con los conocimientos necesarios antes de

enfrentarse a ella (competencia), y de que pueda experimentar algún dominio sobre ejecutar ciertas acciones, antes de llevarlas a cabo (autonomía). Esto quiere decir que la atención a las necesidades básicas en la fase de planear la lectura, podría permitirle al estudiante experimentarse de forma positiva ante la nueva situación. Dicho de otra manera, bajo un estado motivacional de alegría, orgullo, satisfacción, etc.

Por otra parte, sabemos que las características de la tarea son el entorno inmediato que podría satisfacer las necesidades básicas del estudiante (Ames, 1992; Pintrich, 2000; Pintrich y De Groot, 1990). En esta línea, son varias las posturas que defienden que las características de la tarea se vinculan a la motivación intrínseca (Csikszentmihalyi, 1988; Deci y Ryan, 2000; Eccles y Wigfield, 2000; Schiefele, 1991; Wigfield y Eccles, 2000; Wigfield, Eccles, Schiefele, Roeser y Davis-Kean, 2006). De ahí su importancia en un momento dedicado a la planificación de la tarea. En esta línea, sería ideal que el texto pueda ser valorado como interesante de parte del estudiante, que le genere algún grado de curiosidad o que lo viera ver como una fuente importante de conocimiento. Esto, de alguna manera podría repercutir positivamente en su motivación intrínseca dentro del aula previamente a adentrarse en la lectura.

En definitiva, las necesidades personales básicas, los motivos relacionados con su satisfacción y el proceso de valoración que media entre ellos, es un referente razonable para responder a la pregunta que se plantea: ¿Qué es lo que hace que los individuos se movilicen ante la consecución de un objetivo?, y de ahí, su importancia en este momento.

La “cognición-emoción en un momento pre-decisional:

La segunda variable del modelo 3X3: Cognición-Emoción, pretende responder a una nueva pregunta: ¿Cómo se perciben a si mismos los sujetos en este tipo de procesos? (Ford, 1992 c.f. De Sixte, 2005) Para dar respuesta a esta interrogante, el modelo propone la valoración de las posibilidades personales que se tienen para conseguir el objetivo planteado. Esto es: a las

autoevaluaciones. Con base en esa información, es como accedemos a uno de los dos constructos motivacionales clave de la planificación: la viabilidad del logro. Recordemos que cuando decimos que una meta es viable, nos referimos a la probabilidad que el sujeto cree tener para conseguir el logro con respecto a lo que se plantea (véase De Sixte, 2005; Heckhausen, 1991); sustentada en las autoevaluaciones referidas; en este caso frente a la lectura dentro del aula.

Las autoevaluaciones generadas en un momento previo a la tarea se caracterizan por dos rasgos que sería atinado recordar ahora, dada su importancia a lo largo de la planificación: 1) La cualidad, aludiendo al carácter cognitivo o emocional que la distinga y 2) La dirección que puedan tener: en retrospectiva (relativas al pasado) o en prospectiva (relativa al futuro), de los propios logros y fracasos (véase De Sixte, 2005; Figura 3.5., pág. 134).

Ahora bien, sabemos que las autoevaluaciones que el estudiante pueda hacer respecto de sí mismo, se basan en algunas creencias que pueden presentarse en contextos de logro y que han sido ampliamente discutidas. El consenso teórico que las avala (Boekaerts, 1995, 1999; Forgas, 1991, 1999; Frijda, 1996, 1999; Lazarus, 1991, 1999; Markus y Nurius, 1986; Markus y Wurf, 1987; Mayer y Salovey, 1993), considera cuatro: competencia, autoeficacia, control y éxito.

Decimos que la percepción de competencia, es decir, de la impresión que la persona cree tener sobre sus propios conocimientos (en algún dominio específico), es clave en un momento pre-decisional. Esto porque durante la planificación de la tarea, las creencias de competencia favorecen a que el estudiante se pueda valorar con la capacidad requerida para enfrentarse en este caso, a la lectura. Esta condición permite además, la aparición de emociones positivas relacionadas (véase Pekrun, 1992); escenario prometedor previamente al texto. Dicho de otra forma, de las probabilidades que el estudiante cree poseer de cara al texto. Es decir, de la viabilidad del logro.

Cuando hablamos de la percepción de autoeficacia, nos remitimos a la idea que la persona tiene sobre sus propias capacidades para poner en práctica lo que conoce. Es decir, de las destrezas para organizar y llevar a cabo alguna

acción específica; por ende, de producir resultados definidos (Bandura, 1999; 2002). ¿Y de qué manera podrían ser de utilidad las creencias de autoeficacia en el momento de planificar la lectura? Las evaluaciones positivas de autoeficacia, podrían facilitar la implicación de un individuo en el compromiso con la tarea a realizar. ¿Esto por qué? Porque si el estudiante piensa “yo puedo hacer esto”, habrá una mayor probabilidad que evalúe como viable la consecución de la tarea, y por ello, involucrarse con ella. Así, tales creencias afectarán positivamente la planificación de los cursos de acción, ya que pueden determinar las probabilidades subjetivas del estudiante, de creer viable la puesta en práctica de sus conocimientos en clase.

En el momento de la planificación de una tarea, se considera que las creencias de control también pueden cumplir un rol sobresaliente. Por ejemplo, si un estudiante en el proceso de autovaloración ha percibido que las tareas pueden estar bajo su mando, podrá desarrollar o ser guiado por un locus de control interno²⁹. De ser así, tendrá la posibilidad de enfrentarse a la nueva tarea con la creencia de que las tareas están bajo su dirección, generando posibilidades reales de compromiso con la misma. ¿No estaría aumentando de esta forma la viabilidad con respecto a la tarea? Si. En esta línea, en el momento dedicado a la planificación, fomentar las creencias de control resulta significativo, ya que al desarrollarse una percepción de control interno, el estudiante podrá desplegar conductas dirigidas hacia el logro, con probabilidades de comprometerse con él.

La cuarta y última creencia que hemos referido, se refiere al éxito. Ante un momento dedicado a la planificación de la tarea, las expectativas de éxito cumplen un rol fundamental, dado que trabajan de manera coordinada con los procesos por los que se anticipa y pronostica el posible logro de una tarea. A la hora de planificar una lectura, la importancia de las expectativas de éxito son reveladas a partir de los modelos de expectativa-valor (véase, Eccles *et al.*, 1997;

²⁹ El locus de control interno (L.C.I.) caracteriza a una persona que desarrolla prácticas saludables y que obtiene logros positivos a partir de éstas. Algunos estudios (Burón, 1994; Ugartetxea, 2001; c.f. De Sixte, 2005) plantean una vinculación estrecha entre el locus de control interno y un adecuado desempeño académico.

Eccles y Wigfield, 2002; Feather, 1990; Heckhausen, 1991), puesto que a partir de éstas, entrevemos que las aspiraciones o expectativas que pueda tener una persona depende en gran medida del valor subjetivo que se le conceda al logro de una meta, previamente a ejecutarla. Debido a que la meta es un estado que se va formando durante la planificación de una tarea, la probabilidad subjetiva de su logro también se relaciona con este tipo de expectativa.

La “orientación de meta” en un momento pre-decisional:

Pues bien, una vez conocidas las dos primeras variables del modelo, y su importancia a lo largo del momento pre-decisional, centrémonos por último en la tercera variable. Esta se relaciona con el modo de afrontamiento (véase De Sixte y Sánchez, 2012) que tienen las personas ante la nueva tarea. Para resolver este problema, el modelo propone responder a: ¿cómo afrontan los sujetos un nuevo reto?, es decir, ¿cómo guían su comportamiento en un momento de planificación?

La manera que una persona tienen para afrontar el nuevo logro se conoce como orientación de meta. Este modo de afrontamiento supone la existencia de disposiciones personales que inducen a los seres humanos a elegir un determinado tipo de orientación hacia el estado deseado que se está planificando. Actualmente, la literatura científica avala dos orientaciones de meta: por maestría -comparación con uno mismo- y por ejecución -comparación con los demás- (Ames, 1992; Dweck y Legget, 1988; Elliot, 1999; Elliot y Harackiewicz, 1996; Elliot y McGregor, 2001 c.f. De Sixte, 2005; Elliot, McGregor y Gable, 1999; Harackiewicz y Elliot, 1993; Harackiewicz, Barron, Pintrich, Elliot y Thrash, 2002).

En esta línea, los autores de la teoría de la meta, han encontrado una asociación entre la orientación de meta por maestría y resultados adaptativos con respecto a la motivación (Dweck y Leggett, 1988; Elliot y Dweck, 1988; Nicholls, 1984 c.f. De Sixte, (2005). Sabemos por estudios anteriores, que la orientación de meta por maestría en el momento de planificación, ofrece mayor rendimiento (Benware y Deci, 1984) y mejor recuerdo del texto (Conti,

Amabile y Pollak, 1995; Graham y Golan, 1991); y favorece las estrategias cognitivas del lector (McWham y Abami, 2001). Además, ofreció mayor motivación general (Benware y Deci, 1984), e interés (Bergin, 2005; Grolnick y Ryan, 1987; Schaffner y Schiefele, 2007). Otros autores hallaron además un incremento en el nivel de disfrute (Bergin, 2005; Grolnick y Ryan, 1987) y autonomía (Grolnick y Ryan, 1987). Estos estudios nos vienen a decir, que fomentar la orientación de meta resulta fundamental en un momento previo a la tarea, puesto que ofrece una oportunidad para que el estudiante se beneficie en cuanto a sus procesos cognitivos y en cuanto a los estados emocionales y motivacionales por los que podrían pasar a lo largo de un momento dedicado a la toma de decisiones.

CONCLUSIÓN:

A lo largo de este capítulo hemos conocido un modelo ideal de observación con respecto a la planificación. Decimos ideal porque nos permite registrar y analizar de forma simultánea los elementos tanto fríos (detección de inconsistencias, temáticas que se han de recorrer con la lectura, procedimiento y al logro que se ha de conseguir con ella), como cálidos (viabilidad y deseabilidad) que pueda brindar el profesor en ese momento de interacción dentro del aula. Dado que estos dos últimos elementos forman parte del Modelo Integral 3X3, del cual se desprenden a su vez otros constructos teóricos de importancia, hemos hecho un breve recorrido por el modelo, haciendo énfasis en el cruce que hemos usado en este trabajo: el momento pre-decisional y las tres variables correspondientes: valores-motivos, cognición-emoción y orientación de meta.

La utilidad de este capítulo para nuestra investigación radica en que los elementos descritos, tienen una función concreta a la hora de planificar la lectura. Además, éstos pueden ser registrados y categorizados con respecto al discurso del docente dentro del aula a lo largo de este mismo episodio.

En el próximo capítulo de nuestro trabajo, ofreceremos las preguntas de investigación y objetivos de trabajo, mostrando además el procedimiento de análisis que hemos utilizado, basados en el modelo de planificación al que hemos hecho referencia en este apartado.

CUARTO CAPITULO ESTUDIO EMPIRICO

INTRODUCCIÓN:

A partir de la primera parte de nuestro trabajo, hemos llegado a tres conclusiones importantes. La primera, justifica su importancia en la identificación de seis maneras distintas de planificar, y saber además, que el nivel de su composición depende de los elementos fríos y cálidos ofrecidos en la instrucción. Para la segunda, una serie de estudios nos han advertido, sobre qué hacen los profesores cuando ayudan, planifican y ayudan a planificar a sus estudiantes dentro del aula; revelando la dificultad que esto supone; sobre todo utilizar elementos tanto fríos, como cálidos durante ese lapso de tiempo. Por último, nos detuvimos en el marco teórico que nos avala, justificando la coincidencia que existe entre los elementos fríos y cálidos en el espacio de planificación de una lectura.

Tenemos dos objetivos. El primero de ellos es mostrarle al lector el procedimiento de análisis que hemos utilizado. El segundo consiste en exponer y discutir los resultados obtenidos a partir del análisis. Conforme a estos dos objetivos, segmentamos el capítulo en dos apartados. En el primero, se encontrará con tres secciones vinculadas al procedimiento de análisis: 1) Preguntas y objetivos de investigación, 2) Caracterización de la población y 3) Procedimiento de análisis.

El segundo apartado, también se dividió en tres secciones, cada una de ellas responde con datos a las tres preguntas de investigación que nos han orientado a lo largo de la tesis. Finalmente, presentamos la discusión de los resultados, conclusiones, implicaciones educativas, futuras líneas de investigación y limitaciones de la investigación. Concluimos así nuestro trabajo.

4.1. Primer apartado: objetivos, características de los participantes y procedimiento de análisis.

Tal y como mencionamos, este apartado consiste en presentar los objetivos y preguntas de investigación, caracterizar la población participante y describir el procedimiento utilizado para analizar el discurso de los profesores.

4.1.1. Objetivos de estudio:

El problema principal que ha guiado nuestros pasos a lo largo de este estudio se resume en la siguiente pregunta: ¿Qué hacen los profesores cuando planifican una tarea de lectura conjuntamente con sus estudiantes en el aula? Las siguientes preguntas de investigación favorecen al desglose de nuestro problema:

1. ¿Qué tipo de ayudas frías y cálidas utilizan los profesores a la hora de planificar las actividades de lectura conjunta dentro del aula?
2. ¿De qué manera los profesores integran las ayudas frías y cálidas para planificar la actividad de lectura conjunta dentro del aula?
3. ¿En qué medida los patrones instruccionales docentes varían cuando se planifica la tarea de lectura conjunta (ayudas frías y cálidas) a lo largo de cuatro sesiones consecutivas de clase de una misma unidad didáctica?

Para intentar dar respuesta a estas cuestiones, nos planteamos tres objetivos:

1. Identificar y describir las ayudas frías y cálidas presentes en los episodios de planificación de las ATA³⁰ de lectura conjunta de 50

³⁰ ATA: actividad típica de aula. Se diferencian entre unas y otras por tres asuntos: 1) los materiales empleados, 2) la forma de organizar la interacción y 3) el objetivo que cada

sesiones de clase regular, formando una trayectoria para cada tipo de ayuda.

2. Establecer la relación entre los elementos fríos y cálidos presentes en el discurso docente en los 50 episodios de planificación registrados.
3. Identificar el índice de variabilidad (intra e inter) del discurso docente conforme a la planificación de la lectura a lo largo de cuatro clases consecutivas de una misma unidad didáctica.

4.1.2. Características de los participantes:

Los participantes del estudio son 10 profesores (hombres y mujeres) de dos escuelas regulares de la comunidad autónoma del Principado de Asturias, España. Los cursos que hemos seleccionado para nuestro análisis corresponden a los niveles de 5to y 6to grado de primaria, en el dominio académico de “Conocimiento del medio”. Todos los profesores participantes tienen un nivel de experto en docencia (más de 10 años de enseñanza) y colaboraron voluntariamente en la experiencia. No destacan por su participación en procesos de formación y pueden ser considerados, representativos del tono medio del profesorado.

4.1.3. Procedimiento de análisis:

El procedimiento de análisis de nuestro estudio consistió en varios pasos que iremos describiendo a lo largo de esta sección. Para una apropiada narración hemos segmentado la descripción en dos módulos principales. El primero de ellos se encuentra vinculado estrictamente al discurso docente (dos primeros objetivos de nuestra investigación). El segundo está orientado al índice de variabilidad de las planificaciones de cada profesor, es decir, responde al cómo procedimos conforme al tercer objetivo de esta tesis.

actividad persiga; siendo el último de los tres, el de más relevancia. Lo veremos en detalle más adelante.

4.1.3.1. PRIMER MÓDULO: OBSERVACIÓN, REGISTRO Y ANÁLISIS DEL DISCURSO DOCENTE.

Hemos dicho que los participantes de nuestro estudio son 10 profesores. De cada profesor analizamos el discurso correspondiente a la planificación de la lectura de cinco sesiones de clase de una misma unidad didáctica. Es decir, que contamos originalmente con el discurso docente de 50 sesiones de clase dentro del aula, las cuales corresponden con el episodio de la planificación de la lectura. La totalidad de las sesiones fueron registradas por medio del formato videograbadora, colocando una cámara de video en el extremo del aula con el fin de captar la interacción en las condiciones lo más naturales posible. ¿Por qué grabar con una cámara de video la interacción dentro del aula?

Sabemos que para estudiar el discurso docente dentro de la clase, los investigadores pueden utilizar diferentes metodologías cualitativas. Estas se pueden dividir en: auto-reportes y observaciones (Meyer y Turner, 2000). Los métodos de auto-reporte son convenientes y rentables, no obstante, éstos no pueden ofrecer la información en profundidad que los métodos de observación si pueden ofrecer (véase Lam *et al.*, 2009). Los métodos de observación por su parte, pueden reflejarse en el uso de listas de chequeo o “check lists” (e.g. Scott *et al.*, 2003) o por medio de sistemas descriptivos narrativos, tal y como hemos hecho para nuestro trabajo. Estos graban a través del video segmentos de la instrucción que ilustran el discurso del docente de forma textual, es decir, palabra por palabra (véase De Sixte, 2005; De Sixte y Sánchez, 2010; Lam *et al.*, 2009, Seidel *et al.*, 2004, 2005).

Para nuestro estudio hemos escogido este método, puesto que este tipo de grabación nos permite revelar la compleja dinámica de la interacción. A pesar de que el análisis del discurso puede ser muy demandante con respecto al recurso del tiempo, entre otras cosas, la riqueza de su información es muy precisa y cualitativamente diferente de aquella que se puede recolectar por medio de auto-reportes o listas de chequeo. De hecho, algunos expertos justifican la importancia del uso de este tipo de herramientas de la siguiente manera:

“El video es el medio más útil de observación de conductas por el hecho de mostrar cada una de las situaciones del aula tal y como han sucedido, y porque los investigadores podrán ver lo que se ha grabado tantas veces como sea necesario para llegar a sistematizar al máximo las imágenes recogidas” (Buxarris, 1999, pág 72 c.f. De Sixte, 2005).

Conforme a las pautas de Buxarris (1999), las 50 sesiones que fueron registradas para nuestro estudio, se observaron las veces que fueron necesarias para transcribir el discurso literal tanto del docente como de los estudiantes³¹. Siguiendo la línea del autor, la grabación en video nos permitió volver a examinar en varias oportunidades el tono de voz o gesto corporal del profesor, ayuda de información no audible que hemos utilizado y, en la que detallaremos más adelante. Posteriormente a la transcripción de todas las sesiones, éstas fueron leídas con detenimiento. De esta forma, segmentamos las sesiones de clase en actividades típicas de aula (ATAs)³² con el objetivo de identificar aquellas centradas en la lectura. Posteriormente a la identificación de las ATAs, se identificaron los episodios de planificación de cada actividad de lectura. Dados nuestros intereses, estos fueron los episodios seleccionados para analizar en profundidad. Por último, registramos y analizamos las ayudas tanto frías como cálidas que pueden aparecer en este tipo de episodios.

Para el proceso de identificación y registro nos basamos en el sistema de análisis del discurso recogido por Sánchez, García, Castellano, De Sixte, Bustos y García-Rodicio, (2008). Para la observación y el registro de las ayudas frías, nos hemos basado en el modelo de planificación de Sánchez, García y Rosales,

³¹ Las sesiones fueron transcritas por la investigadora principal y por tres asistentes del equipo de investigación del departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Salamanca.

³² Técnicamente, esas actividades se denominan actividades prototípicas de aula (Lemke, 1990) puesto que se refieren a un conjunto de acciones que tienen una organización o un modo de desplegarse muy convencional y previsible por todos los participantes, y un objetivo del que todos son igualmente conscientes (véase Broncano, Ciga y Sánchez, 2011).

(2010). Para el caso de los elementos cálidos, hemos utilizado el modelo de observación de la mediación cálida (véase De Sixte, 2005).

Y ¿cómo podría estudiarse el discurso según este sistema de análisis? Los autores responden de esta manera:

“Cualquiera que se haya enfrentado a esa tarea y haya visionado un par de veces una grabación o leído otras tantas la transcripción correspondiente, se da cuenta enseguida de que no puede considerar todo cuanto ve o lee al mismo tiempo, salvo para hacerse con una primera impresión que raramente hace justicia a lo que ocurre. Por eso, necesitamos “romper” ese continuo “ir y venir” de voces, gestos y acciones en segmentos que resulten manejables y que nos permitan identificar las “regularidades o patrones”, esto es, las secuencias de acciones que ocurren repetidamente con un cierto orden, que están presentes en el material analizado y nos ayudan a entenderlo. Lógicamente, para romper o segmentar lo que de hecho es algo continuo, necesitamos establecer unidades de análisis bien precisas que den orden al proceso de análisis y aseguren que cualquier otro estudioso pueda llegar a los mismos resultados. Por tanto, el primer problema a resolver sería cómo establecer unidades de análisis que nos permitan descomponer y recomponer la interacción de forma sistemática. Luego viene un segundo problema: en qué debe uno detenerse durante el análisis; o de otra manera: qué es lo relevante” (Sánchez et al., 2008).

Conforme al sistema de análisis, estos dos problemas se podrían resolver a partir de los dos pasos que deben ser consideradas a la hora de analizar la interacción. El primero de ellos está relacionado con la unidad de análisis con la que se trabaja, tal como señalan los autores. El segundo paso se encuentra directamente relacionada con el análisis propio de la interacción. A continuación lo ilustramos de la siguiente manera:

“Pasos a seguir en el sistema de análisis de la interacción”

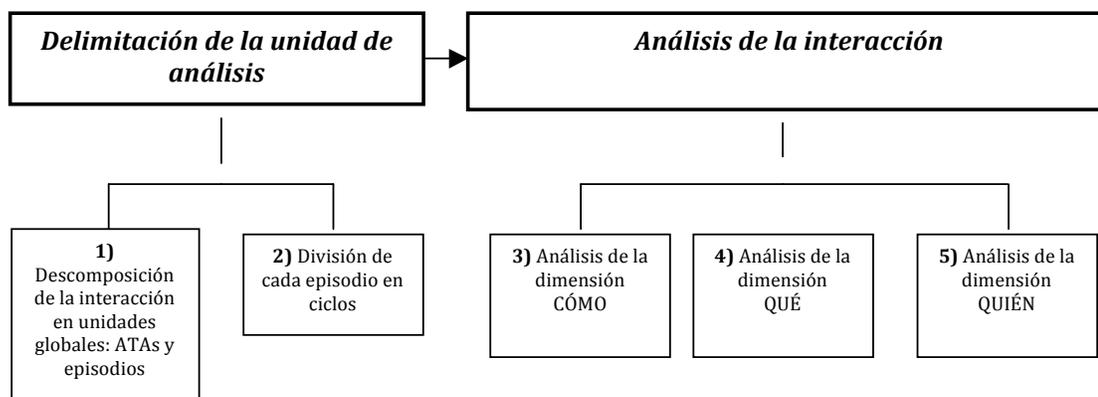


Figura 10: Dimensiones que explican los pasos del sistema de análisis en una interacción. Tomado de: Sánchez, García, Castellano, De Sixte, Bustos y García-Rodicio, (2008).

Dados los objetivos de nuestro estudio, utilizamos el sistema de análisis casi en su totalidad. Con esto queremos decir que conforme al *primer paso* registramos las actividades típicas de aula (ATAs) de lectura y los episodios de planificación, los cuales segmentamos en ciclos. Con respecto al *segundo paso*³³, consideramos las dos primeras dimensiones: el “qué” y el “cómo”. Esto significa pusimos nuestro énfasis en 1) el análisis del contenido público elaborado por los profesores a la hora de planificar la lectura y 2) el tipo de estructura de participación (IRE, IRF o MONOLOGAL). Ambos los veremos más adelante.

Para una apropiada exposición, hemos segmentado la descripción en tres partes. En la primera de ellas se describe cómo hemos identificado las actividades, episodios, ciclos de participación y ayudas (frías y cálidas) ofrecidas por el profesor. La segunda parte está dedicada al establecimiento de una trayectoria entre tales ayudas (frías y cálidas de manera independiente). La tercera y última parte describe qué tratamiento dimos a la actuación

³³ Para mayor detalle de cada dimensión por favor diríjase a “Qué, cómo y quién: tres dimensiones para analizar la práctica educativa” (Sánchez *et al.*, 2008).

simultánea de las ayudas (frías y cálidas), posterior a tal trayectoria. Es decir, al cruce entre ellas en un solo espacio de planificación. Los tres pasos quedan ilustrados en la siguiente figura:

“Tres pasos para el procedimiento de análisis de los datos”

Primer paso: Identificación	Segundo paso: Establecer jerarquías	Tercer paso: Cruce de datos
1) Primer movimiento: <u>actividades</u> típicas de aula.	1) Primer movimiento: jerarquía de las ayudas <u>frías</u>	1) <u>Cruce</u> de elementos fríos y cálidos.
2) Segundo movimiento: <u>episodios</u> de planificación		
3) Tercer movimiento: <u>ciclos</u> de participación	2) Segundo movimiento: jerarquía de las ayudas <u>cálidas</u>	
4) Cuarto movimiento: <u>ayudas</u> frías y cálidas.		

Tabla 1: Las tres partes del procedimiento: analizar, jerarquizar y cruzar la información.

**Primer paso:
Identificación de actividades, episodios, ciclos y elementos discursivos:**

A continuación describimos en detalle los cuatro movimientos que hemos realizado.

1. Primer movimiento: Identificación de las actividades típicas de aula.

Se dice que determinar la presencia de una actividad típica de aula es relativamente fácil para el analista, debido a que ésta engloba algunos elementos claves que sirven de guía para su reconocimiento. Además, advertir

las diferencias entre unas y otras no debiera ser complejo puesto que éstas difieren en tres asuntos de fácil acceso. Estos son: los materiales empleados, la forma de organizar la interacción y el objetivo que cada actividad persiga; siendo el último de los tres, el de más relevancia.

Ahora bien, a pesar de estos criterios, es posible que un analista se encuentre con indicadores que no sean tan evidentes para aplicar una categoría específica. Por esta razón, a continuación se ofrecen los criterios de identificación, de las diferentes ATAs que se pueden encontrar. Adjuntamos frases que nos pueden ayudar a identificar el objetivo para cada una de ellas porque este es el elemento principal para poder distinguirlas:

- Actividad de lectura conjunta: En esta actividad los estudiantes se dedican a leer conjuntamente con el profesor, quien supervisa el material (e.g. *“Pues vamos a ver entonces como se produce el desgaste de la superficie de las piedras y de los agentes geológicos internos y externos. Vamos a leer fuerte y claro Angel. Fuerte y claro por favor”*).
- Actividad de tarea para la casa: En este tipo de actividad el profesor solicita una tarea para la casa, es decir, envía a los estudiantes un trabajo para que sea realizado fuera de horario escolar. Esta ATA se podría encontrar al final de las sesiones (e.g. *“Yo quisiera que me trajerais para el próximo día “los agentes geológicos y las rocas”...lo hacéis para el lunes. Y quiero que me hagáis de la página 97: el 2, el 3 y el 7”*).
- Actividad de revisión de tarea: El profesor y los alumnos se dedican a revisar la tarea que ha sido enviada por el profesor, anterior a esa sesión. En este caso, ésta podría encontrarse habitualmente al comienzo de la clase. (e.g. *“Vamos a corregir los ejercicios que había del día anterior. A ver Helena, dime los ejercicios”*).
- Actividad de realización de tarea: estudiantes y profesor se ciñen a llevar a cabo una tarea tal como un cuadro que organiza la materia, entre otras posibles opciones. (e.g. *“A ver, vamos a terminar. Nos quedaba ayer el cuadro. Vamos al cuaderno. Venga, me parece que habíamos escrito, que teníamos el cuadro planteado. Me parece que habíamos empezado ya la llave por su reproducción”*).
- Actividad de video: Para este tipo de actividad, profesores y alumnos se dedican a mirar un video que puede ser proyectado por el profesor en la superficie de la pizarra o en la pared. (e.g. *“De esta introducción también cogí un video que dura 9 o 10 minutos, me gustaría que aquí se pudiera ver porque luego haría unas preguntas sobre esto”*).

2. Segundo movimiento: Identificación de los episodios de planificación

Una vez identificadas las ATAs de lectura de cada una de las sesiones transcritas, procedimos a un segundo movimiento: identificar los episodios de planificación correspondientes. Conforme al sistema de análisis que hemos utilizado, sabemos que una actividad típica de aula está segmentada en episodios independientes. Estos episodios son unidades más concretas integradas por un conjunto de acciones que tienen un objetivo reconocible, una estructura de participación regular y una secuencia de actividades (Sánchez *et al.*, 2008).

Las razones que sustentan la decisión de registrar este tipo de episodio exclusivamente en las actividades de lectura han sido reveladas en profundidad a lo largo de nuestro trabajo. No obstante, nos gustaría aludir de forma puntual a dos de ellas. 1) Las actividades de lectura son las que han cobrado más interés para el equipo de investigación que acoge este estudio y por ello, en las que se ha trabajado con más dedicación a lo largo de los últimos años (De Sixte, 2005; Sánchez, García, De Sixte, Castellano y Rosales, 2008; Sánchez, García, Castellano, De Sixte, Bustos y García-Rodicio, 2008; Sánchez, Rosales y Suárez, 1999; Sánchez, García y Rosales, 2010). 2) La actividad de la lectura es la que aparece en todas las sesiones analizadas, revelando así la importancia que tiene la lectura cotidiana dentro de la clase.

Tal y como anticipamos previamente, para el análisis de todos los episodios de planificación identificados (N: 50), nos hemos basado en el modelo de observación para la planificación de Sánchez, García y Rosales (2010), que se muestra a continuación:

“Un modelo idóneo de observación para la planificación”

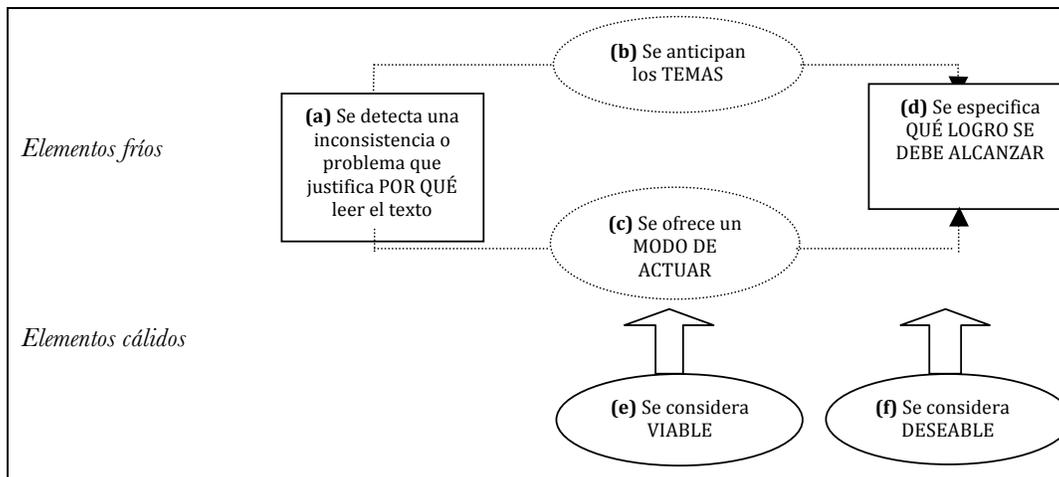


Figura 11: “Elementos ideales de una planificación”. Tomado de Sánchez, García y Rosales (2010).

Conforme a la figura anterior, distinguimos dos tipos de elemento: fríos y cálidos. Estos elementos se vinculan directamente con las ayudas que se han de identificar conforme a nuestros intereses en este trabajo. La descripción del registro e identificación de tales ayudas corresponde al cuarto movimiento del procedimiento, por lo cual será descrito más adelante. Permítanos por ahora nombrar cada uno de los elementos presentes para pasar seguidamente a ofrecer tres ejemplos de episodios de planificación que cualquier investigador podría encontrar si se enfrentase a la tarea de identificar tales episodios.

Elementos fríos:

- El primero de los elementos es el poder advertir sobre la existencia de un **problema**. El planteamiento de este problema deviene de considerar una inconsistencia con respecto a lo que ya se sabe, y que esta nueva situación podría abordar.
- El segundo de ellos corresponde con las **temáticas** que se han de recorrer a lo largo del transcurso de la actividad.

- El tercero de los elementos se relaciona con las maneras o **acciones** que puedan asegurar el logro del objetivo, con esto queremos aludir a un procedimiento en concreto.
- El cuarto de ellos corresponde precisamente con el logro o **meta** que se desea conseguir o mejor dicho aún un estado futuro deseado.

Elementos cálidos:

- El quinto de ellos corresponde con el constructo de la **viabilidad**, es decir, con las posibilidades o recursos personales que una persona cree tener con relación al logro.
- El sexto componente se refiere al concepto de la **deseabilidad**, o sea, a la valoración y cuán deseable pueda ser ese logro para la persona.

Ahora bien, a la hora de identificar los episodios de planificación de una actividad de lectura dentro del aula, se debe saber que con una alta probabilidad, habrá una gama diversa de episodios con los que el investigador puede encontrarse. Esta diversidad radica en el tipo de elementos que se encuentran presentes. Los niveles de complejidad que hemos logrado identificar los veremos en el capítulo correspondiente a los resultados del estudio. No obstante, ofrecemos tres ejemplos correspondientes a tres distintos tipos de escenarios de planificación con los que se podría encontrar cualquier analista que emprenda esta tarea. El orden en que aparecen los ejemplos obedece al nivel de complejidad. Comenzaremos por un escenario poco elaborado, pasando por uno de mediana elaboración, finalizando con el ejemplo que representa una forma bastante elaborada de planificar una tarea de lectura conjunta en clase³⁴.

³⁴ En el capítulo dedicado a los resultados, detallaremos los niveles de planificación según las ayudas dadas por el profesor, basados en el modelo de observación de la planificación de Sánchez, García y Rosales, (2010).

Primer ejemplo:

Profesor: *“La lectura de la página. Empezamos la lectura del tema 4”*

Conforme al modelo de observación que empleamos para nuestro análisis, el profesor ha dado comienzo a un ATA de lectura. No obstante, esta carece de un episodio que la planifique.

Segundo ejemplo:

Profesor: *“Bien, vamos a seguir con las fuentes de energía. Las fuentes de energía más comunes son los combustibles, que son todos aquellos que arden, ¿eh? Y que al quemarlos producen energía térmica y lumi...”*

Estudiantes: ... *“nosa!”*

Profesor: *“luminosa. Vamos a fijarnos un poco en el carbón, Rosa lee...”*

En este segundo caso, es fácil observar que el episodio no contiene los elementos esenciales correspondientes a un episodio de planificación. Sin embargo, es posible advertir que éste encierra un nivel distinto en su elaboración en comparación al anterior. La diferencia es leve, aún así, obedece a un nivel de mayor complejidad en comparación al primer ejemplo que hemos ofrecido.

El tercer y último ejemplo muestra un nivel aún mayor de complejidad. En este caso, el episodio muestra más cantidad y calidad de elementos fríos y cálidos.

Tercer ejemplo:

Profesora: *“Niños, ya sentaditos, venga. A ver, vamos a comenzar la clase de conocimiento del medio con un tema nuevo: los vegetales. Tenemos todavía puesto en la pizarra, la parte*

que proyecta, tenemos puesto el tema anterior. El tema anterior trataba de los animales. De los animales, por lo que vemos aquí, aprendimos a clasificarlos, sabíais clasificar animales vertebrados: conocíamos los mamíferos, las aves, los reptiles, los anfibios y los peces; pero este curso llegaron todos estos, que eran los complicados. Ahora vamos a empezar con las plantas, y vamos a conseguir clasificarlas. Lo primero que hicimos con las plantas, con los vegetales, hoy no está Cristina para contárnoslo, es olvidarnos de unos seres vivos que no son vegetales.

Estudiantes: *los hongos.*

Profesora: *los hongos, efectivamente, que se les llamaba durante mucho tiempo planta porque el aspecto de la seta parece un poco una planta, pero la seta es la parte exterior de un hongo, un hongo es mucho más.*

Estudiantes: *señorita.*

Profesora: *¿qué?*

Estudiantes: *que yo he oído que las setas se parecen más a los animales que a las plantas.*

Profesor: *¿tú crees que un hongo se parece más a un animal?*

Estudiante: *no, no en el aspecto, sino de cómo son.*

Profesor: *de cómo son, ¿por qué Israel?*

Estudiante: *no sé.*

Otro estudiante: *yo sé por qué.*

Profesor: *a ver, Manuel.*

Estudiante: *porque las setas no fabrican su propio alimento.*

Profesor: *“eso vamos a ver de las setas, eso lo tendremos que ir descubriendo después, ¿vale? Son muy importantes los hongos, ya lo habíamos visto. Vamos a empezar la lectura de los vegetales en la página 38. Vamos a hacer en silencio la lectura del texto que está en un círculo amarillo, en silencio, y después vosotros mismos vais a preguntar a los demás cosas relacionadas, cuestiones relacionadas con esa lectura. Fáciles, muy cortitas las preguntas, pero hay que pensar al menos tres preguntas para lanzar a los compañeros. Rubén no está en la página que yo he dicho, 38 Rubén, ¿entendemos? Un círculo amarillo con un texto, ¿entendiste? Miguel, ¿ya lo leíste? ¿Ya tienes preparadas tres preguntas?”*

Ahora bien, antes de adentrarnos en detalle cómo hemos procedido con respecto al análisis de las planificaciones de manera más profunda, es decir, con

relación a los elementos correspondientes a ella, permítanos describir el tercer movimiento realizado. Este es, la identificación de los ciclos de participación de profesores y estudiantes dentro de este episodio.

3. Tercer movimiento: Identificación de estructuras de participación

Una vez recorridos los pasos necesarios para una adecuada identificación de las actividades de lectura y de los episodios de planificación correspondientes, procedemos a describir el tercer movimiento de nuestro análisis. Este corresponde con la identificación y registro de los ciclos de participación de cada episodio de planificación reconocido.

Conforme al sistema de análisis que nos ampara, los episodios que componen una actividad se descomponen a su vez en ciclos, la unidad comunicativa más elemental del análisis. Un ciclo recoge todos los intercambios discursivos que se necesiten para alcanzar un acuerdo entre las partes que intervienen en la interacción. Por esta razón este intercambio se convierte en una estructura de participación. Esto es, la “configuración de roles interaccionales, derechos y responsabilidades” que determinan las convenciones sobre “quién puede decir qué, cuándo y cómo” (véase Cazden y Beck, 2003).

Usualmente un ciclo comienza con una petición (pregunta, orden, demanda, etc) y concluye cuando los participantes, sea explícita o implícitamente, la dan por satisfecha. Por supuesto, poder determinar cuándo termina un ciclo y empieza el siguiente es en muchas ocasiones problemático. *“El sistema que hemos creado estipula un conjunto de reglas con las que es posible deshacer esa ambigüedad en un 90% de los casos”* (Sánchez et al., 2008, pág. 242). Una vez que el ciclo ha sido identificado, se procede a determinar qué tipo de estructura de participación lo caracteriza (IRE, IRF, MONOLOGAL O SIMETRICO):

1. IRE: Este tipo de estructura comienza con una indagación de parte del profesor (I), seguida de una respuesta del estudiante (R). Se concluye con una

breve evaluación de parte del profesor (E).

Tipo de ciclo	Contenido Público
I	Profesor: Vamos a ver, ya tenemos un título en la pizarra. ¿Qué dice?
R	Alumnos: las plantas
E	Profesor: las plantas

2. IRF: A diferencia del tipo de estructura de participación del IRE, para este segundo tipo la profesora plantea una pregunta o indagación (I) que requiere algún grado de elaboración de parte del estudiante (R). Precisamente por el grado de elaboración que se requiere para la respuesta, es posible que haya varios turnos de participación hasta que la profesora evalúa lo dicho por el estudiante. En dicha evaluación el profesor reformula, corrobora o matiza lo dicho por el estudiante (F).

Tipo de ciclo	Contenido Público
I	Profesor: y ¿cuáles eran esas funciones vitales?
R	Juan: nacer
	Profesor: no
	Juan: crecer
F	Profesor: que no, Juan por favor ¿cuáles eran las funciones vitales Daniel?...
R	Daniel: las funciones vitales eran... crecer, reproducirse
F	Profesor: reproducirse sí...pero...
R	Alumna: nutrición
F	Profesor: nutrición...
R	Alumna: relación y reproducción
F	Profesor: claro, esas eran las tres funciones vitales.

3. Estructuras simétricas: A diferencia de las dos estructuras anteriores, en que la estructura de participación se traduce en el típico intercambio discursivo entre estudiantes y profesor (el docente pregunta y el estudiante responde), en una estructura simétrica existe una relación de más equilibrio entre los que intervienen. Esto quiere decir que los estudiantes toman el papel de indagar (I) al comienzo del ciclo, y /o de reformular al final del mismo.

Tipo de ciclo	Contenido Público
I R	Alumno: ¿los rayos a dónde van? Profesor: Los rayos van a parar a la Tierra, la pieza de metal recoge el rayo y lo lleva a la Tierra donde la electricidad .. ahí pues vuela...Lee...

4. Estructuras monologales: A diferencia de las tres estructuras anteriores, en la estructura de participación monologal, la profesora desarrolla un soliloquio. Es decir, que no cuenta con la participación de los estudiantes.

Tipo de ciclo	Contenido Público
M	Profesor: Bueno, vamos a ir leyendo esto, y vamos a ir poniendo flores por tamaños, cómo reciben los nombres la pequeña, la mediana y la grande, ¿qué nombre reciben?, ¿eh? Vamos a ir viéndolos. Lo tenemos aquí también en las diapositivas (<i>pone el power point</i>), bueno ésta ya la hemos visto, me parece que la vimos ayer, bueno, habíamos explicado las razones de por qué había que cuidarla. Bien, a ver, empezamos Oscar.

Una vez conocidos los criterios para identificar tanto las ATAs de lectura, los episodios de planificación y los tipos de ciclos de participación, procedemos a describir el cuarto movimiento de esta primera parte del procedimiento. Con esto nos referimos a la observación, registro y análisis de las ayudas tanto frías como cálidas en el discurso docente.

4. Cuarto movimiento: Identificación de la ayudas frías y cálidas.

De acuerdo con la tabla expuesta al comienzo de este apartado (“Las tres partes del procedimiento utilizado para analizar, jerarquizar y cruzar la información”), el cuarto movimiento del procedimiento de nuestro análisis corresponde con la identificación de las ayudas frías y cálidas que pueden aparecer en los episodios de planificación de una actividad de lectura. Conforme al modelo de observación de la planificación expuesto con

anterioridad, sabemos que las ayudas (tanto frías como cálidas) corresponden a los elementos que allí se exponen.

A continuación procedemos a exponer los criterios utilizados para la identificación de cada uno de los elementos. Debido a que los componentes de la planificación pueden ser de carácter frío y cálido, hemos decidido segmentar este movimiento en dos fases. Primera fase: la cual corresponde a los criterios utilizados con respecto a los elementos fríos y Segunda fase que atañe a los elementos cálidos.

PRIMERA FASE: ELEMENTOS FRIOS.

Trayendo a la mente los elementos fríos de una planificación idónea (problema o inconsistencia, temas, logro y procedimiento)³⁵ mostrado anteriormente, ofrecemos los criterios utilizados para identificar y extraer el contenido público para cada uno de ellos:

A) Problema:

Una buena planificación en un contexto específico de logro, intenta facilitar la integración de las diferentes partes de un problema. En esta línea la planificación delata la necesidad de resolver un problema, el cual debe estar bien definido para que sea posible tomar acciones con respecto a su resolución (véase Morris y Ward, 2005). Este planteamiento apela al primer elemento frío considerado en la propuesta de planificación: la detección de una inconsistencia o problema que justifique la tarea. Este consiste en que *“hay algún tipo de problema respecto de lo que ya se sabe y que puede ser abordado”* (Sánchez *et al.*, 2010, pág: 199). El problema en este caso se puede identificar cuando existe una inconsistencia, o dicho de otra manera, cuando hay algún problema que el profesor hace explícito y que justifique por qué hay que leer el texto. Por los rasgos de este elemento, nos colocamos frente a una composición discursiva traducida en algo como: “Esto es sabido, pero...”

³⁵ “Modelo de observación una planificación idónea” (Sánchez *et al.*, 2010).

Profesor: *“Es verdad. Damos por hecho que hay vida en todos los sitios, pero de momento sólo existe vida en la Tierra”*. Tomado de Sánchez *et al.*, (2010), pág. 201.

B) Temas:

El segundo elemento que conforma el modelo de observación de la planificación de Sánchez *et al.*, (2010) es la anticipación de los temas. En este caso, aquellos que se irán a leer en el texto. Conforme a nuestro marco, hay dos maneras posibles de registrar este elemento. En la primera, el tema es anunciado en ausencia de un episodio de conocimientos previos (antes-ahora). En la segunda, éste se anuncia dentro del episodio. Para el primer caso, el analista podría identificarlo en un solo enunciado, de esta manera:

Profesor: *“Ahora vamos a empezar a ir viendo **las plantas**”*

La segunda manera de registrar el tema, es decir, a lo largo de un episodio antes-ahora (activación de conocimientos previos). Lo encontramos usualmente aunque, no siempre, al comienzo del episodio, el profesor podría decir algo así como:

Profesora: *“Bueno, vamos a ver lo que aprendimos la semana pasada de **los vegetales** empezando la lectura en la pantalla del ordenador. Vamos a proyectarlo y vamos a repasarlo ahí. María, haz memoria y recuérdanos un poquitín lo que estuvimos estudiando la semana pasada de **los vegetales**, lo que tú recuerdes”*.

En este caso, el profesor introduce la clase (y el episodio de activación de conocimientos) con el tema de los vegetales. Posteriormente a esta introducción, comienza a indagar conjuntamente con sus alumnos, qué saben y qué no saben acerca del tema de los vegetales.

Ahora bien, además del anuncio del tema, el profesor también podría anticipar un listado de temas. La diferencia principal entre uno y otro es fácil para todos. Esta radica en que para la segunda opción, el profesor anuncia más contenidos de lectura y no se ciñe solamente a uno. ¿Cómo lo hace?

Indicándoles los tópicos con los que se irán a encontrar a lo largo del texto, anticipando el camino que se irá a recorrer con la lectura. Al igual que el tema, el listado de temas puede identificarse en presencia o en ausencia de un episodio antes-ahora. En ausencia del episodio, el profesor puede decir algo como lo siguiente:

Profesor: “Vamos a ver entonces cómo se produce **el desgaste de la superficie de la Tierra, los agentes geológicos externos, los internos...** Vamos a leer fuerte y clarito, clarito. Ángel, fuerte y claro, por favor. Shhh Lucas...”

Cuando se identifica a lo largo de un episodio antes-ahora podríamos encontrar en algo como:

Profesora: Bien, vamos a recordar un poquitín lo de ayer estábamos con la función de nutrición... y dentro de la función de nutrición... os acordáis cuál era el primer proceso, A ver Laura...

Alumna 1 (Laura): Transformar los alimentos en nutrientes

Profesor: Transformar los alimentos en nutrientes, era la función más sencilla que nos va a servir de alimento a las células del cuerpo y cómo se llamaba ese proceso

Alumno 2: digestión

Profesor: y qué aparato realiza la...

Alumno 2: el aparato digestivo

Profesor: el aparato digestivo...Entonces hoy vamos a hablar del aparato digestivo...Vamos a empezar a leer lo del aparato digestivo y después vamos a completar el mapa conceptual: **qué es el aparato digestivo...**, fijaros cuando vayamos haciendo la lectura... **qué es... partes y cómo se llama el proceso.** A ver Julián...

C) Logro:

Conforme al modelo de observación al que hacemos referencia, el tercer elemento que compone una planificación idónea es la especificación del logro que se desea alcanzar. Conforme a la definición de la RAE, un logro es la acción y el efecto de lograr. Lograr significa a su vez conseguir o alcanzar lo que se intenta o se desea. Además, es algo ya sabido por todos, que la fase en la que se lleva a cabo el establecimiento de lo que se quiere conseguir, es el momento dedicado a la planificación; y su efectividad, depende en gran medida de cómo ha sido formulado dicho objetivo o meta (véase Bandura,

1998; Shunk, 2001; Zimmerman, 1998, 2000). En esta línea, el logro se convierte en un aspecto fundamental de la planificación. Este elemento puede ser identificado en una composición discursiva tal y como la siguiente:

(el profesor viene desarrollando con sus alumnos un episodio antes-ahora sobre el tema: “La nutrición”)

Profesor: *“Bueno, vale. Ahí estamos mezclando lo que es alimentación y nutrición. Vamos a **aprender a diferenciarlo** ¿vale?...”*

D) Modo de actuar:

Este cuarto elemento (véase Sánchez, *et al.*, 2010) nos habla del modo de actuar con respecto a la lectura. Este modo de actuar se podría entender como la manera en cómo hay que leer, o dicho de otra manera, al procedimiento que hay que seguir para enfrentarse al texto. En este sentido, si le preguntamos a un profesor ¿cuál es el plan para hoy?, posiblemente esperaríamos la explicación de una estrategia o de un conjunto de direcciones que estén vinculadas estrictamente al modo de actuar y proceder. Las estrategias de lectura o el modo de actuar con respecto a ella se podrían encontrar en un discurso docente planteado de la siguiente manera:

Profesor: *“Vamos a la página 44. Vamos a ir leyendo, subrayando, y completando.”*

O bien, lo podemos encontrar bajo una instrucción un poco más compleja tal y como la siguiente:

Profesor: *“Vamos a empezar la lectura de los vegetales en la página 38. Vamos a hacer en silencio la lectura del texto que está en un círculo amarillo, en silencio, y después vosotros mismos vais a preguntar a los demás cosas relacionadas, cuestiones relacionadas con esa lectura. Fáciles, muy cortitas las preguntas, pero hay que pensar al menos tres preguntas para lanzar a los compañeros. Rubén no está en la página que yo he dicho, 38 Rubén, ¿entendemos? un círculo amarillo con un texto”*

Estos dos ejemplos dan prueba, de que podemos identificar al menos, dos tipos de procedimiento, según el nivel de complejidad en la instrucción.

Una vez identificado y categorizado, las ayudas frías dentro de los episodios de la planificación, procedimos a la segunda fase de este paso: la identificación de las ayudas cálidas correspondientes.

SEGUNDA FASE: ELEMENTOS CALIDOS

Las ayudas identificadas fueron aquellas que están relacionadas con los componentes de la viabilidad y deseabilidad de la tarea, las cuales fueron recogidas teóricamente en el tercer capítulo del trabajo. Así como anticipamos previamente, para esta fase nos hemos basado en el “Registro de Ayudas Cálidas” correspondiente al Sistema de Observación de la Mediación Cálida (De Sixte, 2005). Esta fase se llevó a cabo en tres pasos:

1. Registro e identificación de las ayudas.
2. Parafraseo de cada ayuda.
3. Categorización de la paráfrasis identificada.

Habiendo transitado en un primer momento los tres pasos del proceso, registramos, parafraseamos y categorizamos una extensa cantidad de ayudas (N: 1194). Esto se justifica por el hecho de haber querido contabilizar todos y cada uno de los movimientos que pudieran sugerir alguna ayuda cálida traducido en el intento de identificar cualquier atisbo de asistencia motivacional en cada uno de los segmentos del discurso analizado. No obstante, además de la extensa cantidad de ayudas registradas, observamos sutiles similitudes entre unas y otras, revelando que correspondían a una misma categoría o viceversa (e.g. expectativa de competencia o feedback de competencia). Por ello, la necesidad de distinguir las parecía imperante. Estas dos razones nos motivaron a elaborar una nueva tipificación de ayudas, la cual

podría, desde nuestro punto de vista, favorecer a una identificación (parafraseo y categorización) más precisa, al menos que la primera que llevamos a cabo.

Con este objetivo en mente, decidimos establecer dos categorías que nos auxiliaron ante este objetivo. Estas dos categorías son: 1) El **modo** de ofrecer la ayuda y 2) El **nivel** de complejidad de la ayuda.

Con respecto a la primer categoría hemos establecido dos versiones posibles para la expresión de la ayuda. Estas dos versiones son: explícita o implícita. Según la segunda categoría hemos determinado dos niveles: sofisticado o no sofisticado. Posteriormente a esta decisión, recorrimos nuevamente los tres pasos mencionados para el total de las sesiones (N: 50). Para esta segunda oportunidad registramos un total del 483 ayudas cálidas.

A continuación, ofrecemos una descripción sobre qué entenderemos en este estudio por ayuda explícita e implícita, y una descripción sobre lo que entendemos por nivel sofisticado y no sofisticado. Seguidamente, proporcionamos los criterios para la identificación de cada una de ellas. Por último, ofrecemos ejemplos que ilustran la distinción entre ambos tipos de categoría.

**Ayudas cálidas explícitas e implícitas:
criterios de análisis para una adecuada identificación.**

Se habla de una ayuda cálida **explícita** cuando el mensaje verbal del profesor expone elementos discursivos claros que puede ser dirigidos a las variables motivacionales de estudio. El analista no tiene la necesidad de inferir o suponer otro mensaje más que el declarado por el profesor con sus palabras. En la mayoría de los casos se pueden aplicar las paráfrasis del sistema de observación de la mediación cálida (véase De Sixte, 2005). No obstante, en los casos en que las paráfrasis existentes no han resultado rigurosamente representativas del enunciado, hemos elaborado alguna paráfrasis nueva. Esto

se ha aplicado a los casos de la expectativa de autoeficacia por éxito (e.g. “Vamos a conseguirlo”).

Se habla de una ayuda cálida **implícita** cuando el mensaje verbal no expone elementos discursivos claros con respecto a las variables motivacionales de estudio. Por ello, el analista debe llevar a cabo inferencias y/o hacer suposiciones para confirmar que el mensaje podría ir dirigido hacia tales variables. Puesto que el material audible en estos casos no siempre es suficiente para declarar el enunciado como explícito, nos apoyamos en el material no audible con el que se cuenta por medio de la fuente original de los datos (audio-video) para confirmar las primeras impresiones con respecto a la ayuda. En este caso hablamos estrictamente de los gestos corporales y del tono de voz del profesor. Dado que nuestro modelo de observación no incluye el análisis de gestos y/o tonos de voz que permitan categorizar cada variable con respecto a la naturaleza de su significado, nos hemos atrevido a incluir estos dos componentes con el único objetivo de apoyar el movimiento cálido que podamos pensar que el profesor (a) ha intentado expresar con sus palabras. Con todo esto queremos decir que todas las veces en que nos hemos visto frente a la ambigüedad de alguna ayuda, y por ende de su categorización, nos hemos dirigido a la fuente original de los datos con el objetivo de esclarecer el tipo de paráfrasis y la categoría que hemos utilizado para describirla. De esta forma hemos confirmado el tipo de paráfrasis que deberíamos usar y la categoría correspondiente. Reiteramos, los dos aspectos del lenguaje no verbal ofrecidos por el docente que consideramos fueron el tono de voz y/o algún gesto corporal.

En estos casos, el **tono de voz** se considera apropiado para apoyar una ayuda y de esta forma categorizarla como implícita, cuando éste es enfático y es más alto en su nivel de volumen en comparación con aquellos enunciados que surgen inmediatamente antes o después del que se está contabilizando. Además, no debe aparecer como amenazante con respecto a los alumnos (dar a entender con actos o palabras que se quiere hacer mal al otro: RAE, 2013). Conjuntamente, desechemos tonos de voz que podrían parecer irónicos,

amenazantes, de enfado y/o que no apoyen el recurso cálido que se busca registrar (véase Meyer y Turner, 2002). Cuando decimos que hemos considerado el **gesto corporal** del profesor nos referimos a dos asuntos concretamente. Uno, que su conducta corporal ponga en evidencia la intención de animar al estudiante a responder alguna pregunta a participar con respecto al tema, a ser parte de la interacción, etc. (e.g. mover los brazos de forma insistente o utilizar sus manos para auxiliar las palabras en el mismo momento en que las pronuncia). Dos, que su lenguaje no verbal se refiera al estudiante al cual dirige la ayuda, de manera directa y simultánea cuando habla (e.g. le mira de forma directa haciendo contacto visual con él, se acerca corporalmente al estudiante con la intención de interactuar con él, le señala el libro de texto de forma directa, dice su nombre, etc).

A continuación presentamos tres ejemplos en que nos hemos visto ante la tesitura de falta de claridad con respecto a un movimiento cálido. No obstante, antes de mostrar los ejemplos correspondientes, creemos importante recordar que los objetivos de nuestra investigación se dirigen al análisis del discurso verbal del profesor y no hemos tenido la intención de estudiar los componentes del discurso no verbal. Además, por ahora no nos detendremos en el análisis de cada caso, sino que, más bien, éstos tienen el fin de ilustrar la distinción entre la tipología establecida. Para el primer ejemplo que presentamos, echamos mano de una de las ayudas registradas con más frecuencia en nuestro estudio: la expectativa de éxito. A pesar de que ésta contiene aspectos discursivos que diferencian una y otra versión, el lenguaje corporal en este caso también es de considerar. De acuerdo con los criterios de categorización que veremos más adelante, se habla de una expectativa de éxito cuando se suscita una esperanza de logro o éxito, sin que ésta se asiente en creencias de otro tipo. No obstante, de acuerdo a la nueva categorización de las ayudas que proponemos en este estudio (explícito vrs. implícito), para poder catalogar la ayuda de expectativa de éxito implícita el profesor intenta suscitar una esperanza, pero a diferencia de la expectativa de éxito en su versión explícita, la versión implícita no está ligada a ningún logro u objetivo claro en

particular; más bien, se asocia con gran regularidad al tema de lectura y/o acciones en general dentro del aula. Además de esta diferencia (entre la versión explícita e implícita), la cual puede ser observada a partir del discurso verbal del profesor, la conducta corporal de éste señala un interés especial en que el estudiante responda a su requerimiento. La mirada directa hacia el estudiante en este caso da prueba de ello.

TEXTO COMPLETO	CONTENIDO PUBLICO CALIDO	MOVES CALIDOS RECURSOS	ESTADOS SUSCITADOS
<p>Profesor: y ahora vamos a ver la investigación de las plantas. A ver, Oscar...</p> <p>(el profesor mira a la clase y posteriormente mira directamente a Oscar)</p>	<p>...vamos a ver la investigación de las plantas.</p>	<p>“Vamos a hacerlo juntos” (I)³⁶.</p>	<p>Expectativa éxito.</p>

(Extracto de clase 1, profesor 3. Véase en el documento “Análisis de 50 planificaciones en el aula”)

Así como se observa en este ejemplo, el profesor ofrece a Oscar una expectativa de éxito vinculada al tema de la clase: las plantas. De este modo, se abstiene de suscitar la esperanza del éxito con respecto a una meta u objetivo con relación al tema. Unido a esto, el profesor cumple con el comportamiento corporal necesario para catalogar una ayuda en su versión implícita. En este caso, revelado por la mirada directa al estudiante, animándole a continuar de alguna manera con la interacción. En síntesis, fueron dos los criterios utilizados para la categorización de la ayuda en su versión implícita: la expectativa está vinculada solamente al tema de clase y el profesor acompaña sus palabras con un comportamiento corporal que solidifica de alguna manera su discurso.

En el segundo ejemplo que vemos enseguida, se muestra un movimiento cálido que representa una expectativa de autoeficacia. De acuerdo a los criterios en los que vamos a detallar más adelante, para categorizar una expectativa de autoeficacia, el enunciado del profesor debe representar posibles situaciones que retan al estudiante a poner en juego sus propias habilidades

³⁶ (I): implícita.

vinculadas a la eficacia personal. Sin embargo, ante la ambigüedad que nos formulaba el siguiente caso, volvimos una vez más a la fuente original de los datos con el fin de confirmar de alguna manera nuestras impresiones. Para esta oportunidad el profesor dijo:

TEXTO COMPLETO	CONTENIDO PUBLICO CALIDO	MOVES CALIDOS RECURSOS	ESTADOS SUSCITADOS
<p><i>Profesora:</i> ¿Qué más sabes decir de eso? ¿Sabes algo más?</p> <p>(mira al estudiante de forma directa con un tono de volumen más alto que los demás enunciados; sugiriendo algún tipo de desafío y solicitando además una respuesta)</p>	<p>¿Qué más sabes decir de eso? ¿Sabes algo más?</p>	<p>“Muéstrame si lo sabes” (I)</p>	<p>Expectativa Autoeficacia Desafío</p>

(Extracto de clase 3, profesor 1. Véase en el documento “Análisis de 50 planificaciones en el aula”).

Ante la pregunta: *¿qué más sabes decir de eso?*, es posible pensar que el profesor le está ofreciendo a su estudiante una oportunidad para poner en práctica algún tipo de conocimiento y/o habilidad personal. No obstante, el profesor no utiliza en esta situación palabras que se vinculen directamente a tal conocimiento y/o a la habilidad que se deberá poner en práctica, tal y como es requerido para categorizar el recurso en su versión explícita. Lo que nos permitió confirmar que se trataba de una ayuda dirigida hacia la autoeficacia en su versión implícita fue la conducta no verbal del profesor. Con base en ella pudimos confirmar que éste estaba promoviendo (o al menos intentando promover) algún tipo de desafío para el estudiante. La mirada del profesor y su tono de voz fueron en este caso, los dos aspectos que facilitaron el establecimiento de la categoría.

El tercer y último ejemplo lo hemos tomado de una clase en que la profesora comienza con una actividad de conocimientos previos sobre el tema del Universo y la teoría del Bing Bang, previamente a la lectura. A continuación mostramos el primer ciclo de interacción correspondiente a esta clase:

TEXTO COMPLETO	CONTENIDO PÚBLICO CALIDO	MOVES CALIDOS RECURSOS	ESTADOS SUSCITADOS
<p>Profesora: Así que Guillermo, ¿cuánto tiempo hace más o menos que se cree que esa gran explosión formó todo lo que hoy día es el Universo?</p> <p>(la profesora usa un tono de voz enfático por medio del cual se puede decir que solicita algún tipo de respuesta)</p>	¿cuánto tiempo más o menos ... Universo?	“Muéstrame lo que sabes” (I)	Expectativa Competencia
<p>Guillermo: 4700 millones de años.</p>	4700 millones...	“Sabes esto”(I)	Feedback de Competencia
<p>Profesora: 4700 millones de años.</p> <p>(la profesora mira al estudiante mientras le habla)</p>			

(Extracto de clase 3, profesor 1. Véase en el documento “Análisis de 50 planificaciones en el aula”).

Para esta sesión, la profesora comienza la clase preguntando de forma directa al estudiante: ... *Así que Guillermo, ¿cuánto tiempo hace más o menos que se cree que esa gran explosión formó todo lo que hoy día es el Universo?* A partir de esta demanda es fácil suponer que la profesora está ofreciendo una oportunidad para que el estudiante demuestre sus conocimientos en la clase, sin embargo, la profesora utiliza las palabras vinculadas al conocimiento (conocer, saber, creer, entender, etc), de forma impersonal (“*se cree*”). No la utiliza de forma directa al estudiante, criterio necesario para catalogar la ayuda como explícita. Ante la falta de claridad sobre el propósito tras la pregunta, hemos vuelto a la sesión de audio-video. Es cierto que no podemos tener certeza sobre la intención de la profesora con respecto a esta pregunta, pero al escuchar la sesión una vez más percibimos un tono de voz alentador y enfático que apoyaba de alguna forma sus palabras. De esta forma, pudimos confirmar que el movimiento es positivo a nivel motivacional y que se encuentra orientado hacia la demostración de maestría en relación a un dominio en particular, dirigida concretamente hacia la percepción de competencia con respecto a una tarea específica. Por las razones expuestas decidimos catalogar el recurso como una expectativa de competencia en su versión implícita. Ahora bien, el lector habrá podido

observar que el ciclo de interacción que hemos mostrado permite registrar además una nueva ayuda. Esta trata de la evaluación del profesor ante la respuesta de Guillermo. La profesora opta en este caso por recoger solamente el contenido público del estudiante: “4700 millones de años”. Puesto que la declaración del profesor no expresa de forma explícita la aprobación de la respuesta y por haber tomado de forma literal lo dicho por el estudiante, hemos catalogado la evaluación como un feedback de competencia en su versión implícita. A diferencia de la versión implícita, para registrar el recurso en su forma explícita, el profesor debe expresar claramente que el estudiante acertó con su respuesta. Por ejemplo: “Claro”, “Sí, sí” o “¡Muy bien!, eso es”.

Una vez aclarados estos asuntos y ofrecido los ejemplos que pueden ilustrar nuestras intenciones, procederemos a la descripción de los criterios de las ayudas en la versión explícita como implícita. Conforme a la similitud de sus rasgos y con respecto a la naturaleza de los recursos que las componen, hemos optado por agrupar las ayudas en cuatro macro-categorías. Para ello, nos hemos basado en las tres dimensiones del Marco Integral 3X3: Cognición-Emoción, Motivos-Valores y Orientación de Meta.

1. PRIMERA MACRO-CATEGORIA: VALORES-MOTIVOS

Las tres variables que están contenidas en esta macro-categoría son la atención a las necesidades básicas del estudiante, la valoración interna de la tarea y el planteamiento de desafíos. A continuación, presentamos los criterios teóricos en los cuales nos hemos basado para el registro del contenido público cálido. También ofrecemos ejemplos que pueden servir de guía para algún analista que desee replicar este tipo de procedimiento.

VALORES-MOTIVOS		
-NECESIDADES BASICAS, VALORACION DE LA TAREA, DESAFIOS-		
A. NECESIDADES BASICAS		
AYUDA	CRITERIOS EXPLICITOS	CRITERIOS IMPLICITOS

<p>AFINIDAD:</p> <p>Esta ayuda atiende la necesidad que impulsa a la persona a establecer vínculos dentro del aula.</p>	<p>El enunciado expresa una clara preocupación por los estudiantes con respecto al vínculo entre ellos y/o entre ellos y el profesor.</p> <p>Ej: “¿Habéis repasado, habéis estudiado?” o “Me imagino que repasaríais lo que vimos el otro día”</p> <p>En estos casos además, una clara preocupación por atender afinidad del estudiante.</p> <p>Ej: “Por error mío...” o “¿De acuerdo?”</p>	<p>Para atender la necesidad de afinidad en su versión implícita, el profesor utiliza palabras o interjecciones que buscan crear un grado de cercanía entre ellos.</p> <p>Ej: “¿Eh?”, “¿Verdad?” o “¿no?”</p>
<p>AUTONOMIA</p> <p>Entendida como aquella necesidad ante la cual, el estudiante percibe que tiene cierto grado de autonomía con respecto a la tarea.</p>	<p>Para poder catalogar la autonomía de forma explícita, el profesor ofrece una manera clara de suscitar cierto tipo independencia en el alumno con respecto a la tarea.</p> <p>Ej: “Vosotros mismos vais a preguntar cosas a los demás”</p>	<p>No se identificaron elementos discursivos cálidos que ofrezcan ayudas con respecto a la autonomía.</p>
<p>COMPETENCIA</p> <p>Ayuda dirigida hacia la posible satisfacción de necesidades de competencia en una tarea específica.</p>	<p>No se identificaron elementos discursivos cálidos que ofrezcan ayudas sobre con respecto a la necesidad de competencia.</p>	
<p>B. VALORACION DE LA TAREA</p>		
<p>AYUDA</p>	<p>CRITERIOS EXPLICITOS</p>	<p>CRITERIOS IMPLICITOS</p>
<p>REALIDAD</p> <p>La realidad, o más bien, conexión con la vida real, es cuando decimos de algún modo que el profesor trae “el mundo real” al aula.</p>	<p>En sus frases el profesor trae la realidad a la clase y de esta forma interactúa mediando entre el tema, el entorno y el alumno.</p> <p>Ej: “¿Tenéis flores en vuestra casa?” o “Probadlo, girad una planta en casa”.</p>	<p>No se identificaron elementos discursivos cálidos que ofrezcan ayudas con respecto a la “realidad”.</p>
<p>CURIOSIDAD:</p>	<p>Para poder catalogar una ayuda vinculada a la</p>	

Los enunciados que atienden este tipo de valoración, representarían acciones dirigidas a generar curiosidad con relación a la tarea que se está realizando.	curiosidad, no hay necesidad de inferir lo que dice el profesor puesto que hay claridad en la expresión. Ej: “Fijaos que curioso”	No se identificaron elementos discursivos cálidos que ofrezcan ayudas con respecto a la “curiosidad”.
IMPORTANCIA Dotar de importancia o relevancia a la tarea	El enunciado del profesor expresa con claridad la importancia que le otorga a la tarea en cuestión. Ej: “Son muy importantes los hongos (el tema)”	No se identificaron elementos discursivos cálidos que ofrezcan ayudas con respecto a la “importancia”.
NOVEDAD Esta valoración de la tarea no es sino otra cosa que ofrecer una propiedad de innovación a la tarea.	El profesor en su enunciado expresa claramente el rasgo de novedad de la tarea. Ej: “Hoy vamos a ver un tema nuevo: las plantas”	No se identificaron elementos discursivos cálidos que ofrezcan ayudas con respecto a la “novedad”.
ACCESIBILIDAD El enunciado del profesor plantea la posibilidad de acceso a la realización de la tarea.	El profesor utiliza palabras vinculadas a la posibilidad de acceder a la tarea y/o palabras que eximen a la tarea de alguna dificultad. Ej: “Fáciles, muy cortitas las preguntas...”	El profesor utiliza expresiones que intentan ofrecer al estudiante algún tipo de acceso a la tarea. Ej: “lo hacemos como siempre, no hay otra historia”
C. DESAFIOS		
AYUDA	CRITERIOS EXPLICITOS	CRITERIOS IMPLICITOS
DESAFÍO POR COMPETENCIA Se desafía al estudiante mostrar conocimientos con respecto a un dominio en concreto.	El enunciado del profesor expresa claramente un reto por medio del cual se pregunta por algún conocimiento. Ej: ... nadie más, ¿no?	No se identificaron elementos discursivos cálidos que ofrezcan ayudas sobre con respecto al desafío por competencia.
DESAFÍO POR AUTOEFICACIA Se desafía al estudiante mostrar sus habilidades y eficacia personal con respecto a un dominio en concreto.	El enunciado del profesor ofrece un claro desafío con respecto a la habilidad personal del estudiante.	No se identificaron elementos discursivos cálidos que ofrezcan ayudas sobre con respecto al desafío por autoeficacia.
DESAFIO OPTIMO El enunciado del profesor expresa un desafío que	El discurso del profesor desafía claramente al estudiante ante una nueva	No se identificaron elementos discursivos

sopesa la dificultad de la tarea y la habilidad del estudiante.	tarea. En cierta forma le pide que le demuestre algo que sabe con base en ella. Ej: “¿en qué caso?”	cálidos que ofrezcan ayudas vinculadas al desafío óptimo.
-----------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------

2. SEGUNDA MACRO-CATEGORÍA: COGNICIÓN-EMOCIÓN.

Esta primera macro-categoría comprende tres tipos de variable (expectativas, feedbacks y valoraciones) que se encuentran vinculadas de alguna u otra manera a la dimensión cognición-emoción. Esto lo podemos afirmar puesto que las tres variables se componen de aspectos cognitivos (pensamientos, atribuciones, juicios, etc) afines a ciertos aspectos emocionales (esperanza, orgullo, miedo, etc), tal y como lo vimos en detalle en el tercer capítulo de nuestro trabajo (véase Pekrun, 1999). Para este trabajo nos hemos basado en la extracción de los elementos discursivos de carácter cálido que giran en torno a las cuatro creencias básicas vistas en detalle en el tercer capítulo de nuestro trabajo. A continuación presentamos un cuadro que recoge los criterios de análisis de las ayudas en su versión explícita y/o implícita. Además, adjuntamos un ejemplo de cada una para que cualquier analista que emprenda esta tarea pueda tener alguna pista de la forma en que éstas se presentan.

COGNICIÓN-EMOCION: -EXPECTATIVAS, VALORACIONES Y FEEDBACKS-		
A- EXPECTATIVAS		
AYUDA	CRITERIOS AYUDA EXPLICITA	CRITERIOS AYUDA IMPLICITA
Expectativa de éxito: Se suscita alguna esperanza de logro o éxito sin que ésta se asiente en creencias de otro tipo.	El profesor suscita una clara esperanza con respecto a alguna meta o logro específico. Ej: “Vamos a aportar algún conocimiento más” o “Vamos a ver que aprendimos de los animales”	El profesor suscita una esperanza, pero ésta está asociada a un tema o acción. Ej: “Vamos a empezar la clase” o “Vamos a leer en la página 72”.
Expectativa de competencia: Oportunidad para	El profesor utiliza palabras que se vinculan directamente al conocimiento del tema en cuestión (conocer, saber,	El profesor no utiliza palabras que se vinculan directamente al conocimiento del estudiante.

<p>mostrar maestría en relación a un dominio en particular.</p>	<p>recordar, creer, entender, etc) Ej: “María, haz memoria y recuérdanos un poquitín lo que estuvimos estudiando la semana pasada de los vegetales”</p>	<p>Si lo hace, puede ser en tercera persona (se conoce, se sabe, se cree, etc) o de forma indirecta. Ej: “¿Cuáles eran las funciones vitales Daniel?” “¿a cuántos?, ¿a cuántos Laura?”</p>
<p>Expectativa de competencia por éxito: La esperanza de logro se suscita en la creencia de poseer el conocimiento.</p>	<p>La expectativa se suscita en la mayoría de los casos por medio de una pregunta que se refiere claramente a algo que ya se ha visto en clase o que ellos conocen, por ello el éxito o la esperanza en la creencia del propio conocimiento. El profesor ofrece una esperanza, basada en los conocimientos de los estudiantes. Ej: “Alba, hablábamos también de la energía. Hemos hablado de la energía cinética, energía luminosa ¿cuáles nos quedan por mencionar?”</p>	<p>En este caso hay que inferir que es una oportunidad que suscita esperanza basada en el conocimiento puesto que el profesor podría utilizar palabras que se asocien a éste, no obstante, no lo hace con tanta claridad como cuando es explícita. Ej: “Dinos ejemplos, David, de formas de energía” “¿y hacia donde tienen dirigidas las hojas?”</p>
<p>Expectativa de competencia x autoeficacia: Esta ayuda motiva a que el estudiante ponga en práctica sus conocimientos para responder a un desafío que se plantea.</p>	<p>El profesor ofrece una oportunidad explícita para mostrar el conocimiento (saber, conocer, creer, etc...) a partir de un reto o desafío. Ej: “Lucía: formula, haznos tú una frase que sea un poco más científica en relación con todo esto”</p>	<p>En este caso hay que inferir que el profesor suscita una oportunidad para demostrar la habilidad poniendo en práctica los conocimientos. Ej: “¿Eso de la capacidad qué significa Ana?”</p>
<p>Expectativa de autoeficacia: Representa un posible reto desde el cual se pone en juego la propia habilidad del estudiante. También está vinculada a la eficacia personal.</p>	<p>El profesor utiliza palabras que se vinculan directamente a alguna habilidad que se deberá poner en práctica (reto y/o desafío). Ej: “¿Cómo buscarías las plantas en el buscador de mi primera encarta?” o “Tenemos una forma de entrar ahí, ¿lo recuerdas?”</p>	<p>Hay que inferir que el profesor plantea un reto, porque su discurso lo hace de forma indirecta. Ej: “¿lo sabes tú, Vero?”, o “¿Qué querrá decir eso?”</p>
<p>Expectativa de autoeficacia</p>	<p>Para poder catalogar la expectativa de autoeficacia</p>	

<p>x éxito: Entendemos con esta expectativa, que el logro suscita una oportunidad para mostrar una habilidad.</p>	<p>por éxito explícita, la esperanza de logro se sustenta en la creencia de poseer las habilidades. Ej: “vamos a conseguir clasificarlas”</p>	<p>No se identificaron elementos discursivos cálidos que ofrezcan ayudas implícitas de una expectativa de autoeficacia por éxito.</p>
<p>Expectativa de control: Se suscita una oportunidad para percibirse con cierto grado de control sobre la tarea</p>	<p>El profesor suscita una oportunidad por medio de la cual el estudiante puede experimentar que tiene cierto tipo de control sobre la tarea. Ej: “Vosotros mismos vais a preguntar las preguntas entre vosotros”</p>	<p>No se identificaron elementos discursivos cálidos que ofrezcan ayudas de una expectativa de control de forma implícita.</p>
B- VALORACIONES		
AYUDA	CRITERIOS AYUDA EXPLICITA	CRITERIOS AYUDA IMPLICITA
<p>Valoración de reconocimiento por competencia: Este tipo de reconocimiento va dirigido a la competencia, pero no es contingente.</p>	<p>Para catalogar una valoración por reconocimiento de competencia explícita, hay un reconocimiento sobre la competencia de forma explícita. Ej: “lo que nosotros sabemos es que esos alimentos ”</p>	<p>No se identificaron elementos discursivos cálidos que ofrezcan una valoración de reconocimiento por competencia de forma implícita</p>
<p>Valoración de competencia por logro: Esta ayuda ofrece una posibilidad de suscitar percepción de competencia mediante el reconocimiento de la acción.</p>	<p>El profesor ofrece un reconocimiento del logro de forma manifiesta. Ej: “Sabíais clasificar los animales”</p>	<p>No se identificaron elementos discursivos cálidos que ofrezcan una valoración de reconocimiento por competencia</p>
C- FEEDBACKS		
AYUDA	CRITERIOS AYUDA EXPLICITA	CRITERIOS AYUDA IMPLICITA

<p>Feedback de competencia:</p> <p>Valoración contingente sobre la competencia</p>	<p>En este caso la respuesta dada por el profesor expresa claramente que el estudiante acertó con su respuesta.</p> <p>Ej: “Claro”, “Sí, se unió para formar el agua, H₂O”, “Reproducirse sí”, “¡Muy bien!” o “vale”.</p>	<p>La declaración del profesor no aprueba de forma explícita la respuesta del estudiante. Con este afán de retoma el contenido público de su respuesta.</p> <p>Ej: “4700 millones de años”, “gravitatorio”, “la mayor parte es agua...”</p>
<p>Feedback de competencia por éxito:</p> <p>Valoración contingente sobre una expectativa de competencia por éxito</p>	<p>La respuesta dada por el profesor expresa claramente que el estudiante acertó la pregunta.</p> <p>Ej: “claro, claramente...”</p>	<p>La respuesta dada por el profesor no expresa claramente que el estudiante acertó la respuesta, para ello retoma el contenido público</p> <p>Ej: “o sea, que la raíz les proporciona una característica especial a los vegetales....”</p>
<p>Feedback de competencia y autoeficacia:</p> <p>Valoración contingente sobre una expectativa de competencia por autoeficacia</p>	<p>El enunciado del profesor expresa claramente que el estudiante acertó a la respuesta.</p> <p>Ej: “Claro”, o “el sistema nervioso, los sentidos, si...”</p>	<p>El enunciado del profesor no expresa claramente que el estudiante acertó la respuesta. Retoma el contenido público de ésta.</p> <p>Ej: “un órgano” o “gira alrededor del sol y se forman las estaciones”</p>
<p>Feedback de autoeficacia:</p> <p>Valoración contingente sobre una expectativa de autoeficacia</p>	<p>El feedback del profesor expresa claramente que el estudiante acertó a la respuesta.</p> <p>Ej: “¡muy bien!...”, “efectivamente” o “una descarga de energía, ¡muy bien!”</p>	<p>El profesor no aprueba claramente la respuesta del estudiante. Sino que retoma el contenido público de la respuesta.</p> <p>Ej: “las características de las plantas” o “la energía eléctrica”</p>

3. TERCERA MACRO-CATEGORIA: ORIENTACION DE META

Resultaría atinado recordar junto al lector que conforme al tercer capítulo de nuestro trabajo, sabemos que la orientación de meta es la manera que la persona, en este caso el estudiante, tiene para aproximarse y afrontar el nuevo logro. En ese mismo capítulo mencionamos además que había dos formas concretas por medio de las cuales los estudiantes se pueden aproximar al logro dentro del aula: por maestría o por ejecución. A continuación relatamos los criterios de análisis para identificar tales variables:

ORIENTACION DE META		
-ORIENTACIÓN DE META POR MAESTRIA Y POR EJECUCIÓN-		
A. ORIENTACIÓN DE META POR MAESTRIA		
AYUDA	CRITERIOS EXPLICITOS	CRITERIOS IMPLICITOS
<p>ORIENTACION DE META POR MAESTRIA:</p> <p>La ayuda buscar suscitar un tipo de afrontamiento que busca la comparación consigo mismo, queriendo mejorar con respecto a un estado personal anterior.</p>	<p>No se identificaron elementos discursivos cálidos que ofrezcan ayudas vinculadas al orientación de meta por maestría.</p>	<p>Para poder catalogar la OM por maestría como implícita hay que inferir un poco. El profesor podría sugerir alguna comparación entre la clase con ella misma. Ej: “vamos a aprender a clasificarlos”</p>
B. ORIENTACION DE META POR EJECUCION		
AYUDA	CRITERIOS EXPLICITOS	CRITERIOS IMPLICITOS
<p>ORIENTACIÓN DE META POR EJECUCION</p> <p>La ayuda buscar suscitar un tipo de afrontamiento que busca la comparación con los demás.</p>	<p>En el caso de la OM por ejecución el profesor expresa claramente algún tipo de comparación entre ellos. Ej: “A ver, ¿por qué? los que leísteis bien los del aire, ¿por qué?”</p>	<p>En el caso de la OM por ejecución el profesor sugiere algún tipo de comparación entre ellos, pero hay que inferir un poco. Ej: ¿alguien sabe qué hizo este hombre?</p>

Una vez conocidos los criterios que se han utilizado para categorizar las variables explícitas e implícitas, a continuación daremos a conocer los criterios utilizados para categorizar una variable como sofisticada o no sofisticada.

Ayudas cálidas sofisticadas y no sofisticadas: criterios para una adecuada identificación.

Se habla de una ayuda cálida **sofisticada** cuando el mensaje verbal del profesor expone elementos discursivos que tienen como objetivo anticiparse a los procesos de introspección o evaluación que los estudiantes hagan o no, con respecto a sí mismos en función de la lectura. Ya sabemos que estas son las ayudas que podrían tener beneficios cognitivos y emocionales en la propia regulación. También sabemos, que éstas dependen de la lectura que ellos

hagan de sí mismos, a partir de sus experiencias en interacción con la tarea. Los procesos de evaluación a los que podrían recurrir los estudiantes a partir de las ayudas sofisticadas, valorarían la probabilidad subjetiva que tienen para alcanzar el objetivo. Por ello las ayudas sofisticadas están vinculadas a la variable Cognición-Emoción. Estrictamente, a la viabilidad de la tarea.

Es importante mencionar que dentro de este grupo de ayudas (como en cualquier otro grupo), podemos encontrar distintos niveles de complejidad en cuanto al tipo de ayuda se refiere. Esto nos plantea la posibilidad de establecer diferencias entre ellas, por el contenido manifiesto en el enunciado. Por ello, es importante aclarar que a pesar de que todas las ayudas de la misma variable están contenidas en esta categoría no sería lo mismo, ofrecer una de competencia, de autoeficacia, de control o de éxito, en las variantes que conoceremos. Más aún, ni siquiera sería lo mismo, ofrecer una ayuda de feedback de competencia, a una expectativa de competencia por autoeficacia, ambas contenidas en la misma creencia. No obstante, todas ellas pertenecen a esta categoría por las razones expuestas.

Se habla de una ayuda cálida **no sofisticada** cuando el mensaje verbal del profesor no requiere ese nivel de complejidad en la instrucción. Estas ayudas van dirigidas hacia las variables valores-motivos y orientación de meta. En este sentido, sucede lo mismo que en la categoría anterior, es decir, que a pesar de la naturaleza de ambos tipos de variable, todas se consideran no sofisticadas.

Es posible que a partir de los criterios expuestos, ronde en la mente alguna pregunta, tal y como: ¿es posible que las ayudas puedan ser simultáneamente categorizadas en ambos niveles? La respuesta sería afirmativa. A partir de estas dos variables, las cuatro posibilidades de categorización de una ayuda son:

1. Implícita-No sofisticada (e.g. “¿de acuerdo?”) Atención a la afinidad
2. Implícita-Sofisticada (e.g. “Tipos de energía, Gema, ya hemos dicho unos cuantos...¿cuáles son?”) Exp. competencia por éxito

3. Explícita-No Sofisticada (e.g. “Por erro mío”) Atención a la afinidad
4. Explícita-Sofisticada: afinidad (e.g. “Claro, la capacidad es que puede, efectivamente. Es la capacidad ...”) Feedback competencia

Una vez conocidas las dos categorías nuevas que hemos propuesto para el registro, identificación y categorización de las ayudas cálidas, podemos recapitular diciendo que hasta ahora, hemos recorrido tres pasos con respecto al primer objetivo de nuestro trabajo:

1. La identificación de las diferentes ATA de cada sesión de clase.
2. La identificación de los episodios de planificación de cada ATA de lectura.
3. La identificación y categorización de las ayudas frías y cálidas de tales episodios.

A continuación procederemos a explicar el segundo paso del procedimiento correspondiente a nuestro primer objetivo de investigación. Tal y como anticipamos, este es el establecimiento de una trayectoria, de ambos tipos de ayudas de manera independiente (frías y cálidas).

Segundo Paso:

B. Elaboración de trayectoria para las dimensiones fría y cálida.

Habiendo conocido los criterios utilizados para la identificación de las ayudas frías y cálidas que podrían componer una planificación, de ahora en adelante nos dedicaremos a la organización de dichos recursos (fríos y cálidos) en forma de trayectoria. Esto permite construir patrones de comportamiento basados en el tipo de planificación ofrecido por cada profesor.

A continuación, explicaremos cómo hemos ordenado los elementos de carácter frío, para pasar en un segundo momento a explicar cómo hemos ordenado los de carácter cálido.

1. Primer movimiento: Trayectoria de elementos fríos

Junto al lector recordamos dos asuntos importantes. El primero, que para construir la trayectoria que nos planteamos, seguimos contando únicamente con los elementos fríos vinculados al establecimiento de la meta. El segundo, que para establecer esta organización, nos hemos basado en los tipos de planificación revisados en el primer capítulo del trabajo. Ahí mostramos que dependiendo del tipo de escenario ofrecido en el discurso, se pueden ofrecer distintos de planificación, y así, promover procesos cognitivos, metacognitivos y motivacionales más y menos complejos, en la mente del lector.

Esto permite construir patrones de comportamiento basados en el tipo de planificación ofrecido por cada profesor participante en nuestro estudio. Puesto que pensamos que la naturaleza de cada elemento discursivo o dicho de mejor manera de cada ayuda, (tanto fría como cálida) podría poseer intrínsecamente un nivel específico de complejidad (véase primer capítulo), permite la elaboración de un orden escalonado, o establecer una trayectoria entre ellas.

La repetición de las mismas ayudas entre unas y otras planificaciones, nos facilitó agruparlas de acuerdo a un mismo tipo de comportamiento. Estas pautas posibilitaron un orden en categorías de acuerdo a su nivel de complejidad, generando distintos patrones. Para organizar los elementos discursivos registrados en los patrones observados elaboramos un sencillo cuadro. Este deja ver, a manera de trayectoria, las ayudas frías que movilizan “ese estado futuro deseado”.

“Jerarquía de patrones de comportamiento de elementos fríos”
-Dimensión: establecimiento de la meta-

PATRON	ELEMENTOS PRESENTES
Patrón 1	Sin elementos
Patrón 2	Tema
Patrón 3	Listado de temas
Patrón 4	Antes-Ahora + tema
Patrón 5	Antes-Ahora + listado de temas/objetivos

Tabla 2: Niveles de complejidad en los patrones de comportamiento de elementos fríos.

2. Segundo movimiento:
Jerarquía de elementos cálidos

Para el segundo movimiento ordenamos las categorías de los elementos discursivos de la dimensión cálida; que, como bien recordará el lector, se refieren a los componentes de la viabilidad y de la deseabilidad. Hemos decidido integrar ambos componentes en una misma escala de categorías y no hacerlo por separado, debido a la reducida aparición del elemento de la deseabilidad en las planificaciones estudiadas; fenómeno que retomaremos más adelante en la discusión de nuestros resultados.

Así como para la dimensión fría, a partir de la categorización de los factores cálidos, hemos observado que algunas planificaciones presentan el mismo tipo de ayudas. Puesto que las planificaciones exponen particulares formas de comportamiento, posibilitan un orden de acuerdo al nivel de complejidad, generando distintos patrones. Registramos cinco posibles patrones de comportamiento cálido en los episodios de planificación estudiados. El orden quedaría ilustrado a partir del siguiente cuadro:

“Jerarquía de patrones de comportamiento de elementos cálidos”
 -Dimensión: compromiso con la meta-

PATRON	ELEMENTOS PRESENTES
Patrón 1	Sin elementos
Patrón 2	Elementos implícitos - No sofisticados
Patrón 3	Elementos implícitos - Sofisticados
Patrón 4	Elementos explícitos - No sofisticados
Patrón 5	Elementos explícitos - Sofisticados

Tabla 3: Niveles de complejidad en los patrones de comportamiento de elementos cálidos.

Los siguientes son los criterios utilizados para cada patrón establecido.

CRITERIOS PARA ESTABLECER LOS PATRONES CALIDOS:

P1	- Sin elementos cálidos.
P2 (Implícitos No sofisticados)	- La mayoría³⁷ los criterios se presentan de forma implícita - Todos los criterios se presentan de forma no sofisticada .
P3 (Implícitos Sofisticados)	- Al menos 2 tipos de ayuda se presentan de forma implícita . Puede haber un elemento o más en forma explícita. Ejemplo: Cuando se presenta la <u>competencia</u> (Desafío, Valoración, Expectativa o Feedback), al menos hay alguna ayuda de expectativa y feedback de forma implícita). Cuando se presenta la autoeficacia, sucede lo mismo. Es decir, que cuando se presenta un recurso de autoeficacia (Desafío, Expectativa o Feedback), al menos 2 de ellos se presentan de forma implícita. - Todos los criterios se presentan de forma sofisticada .
P4 (Explícitos No sofisticados)	- Al menos 2 de los elementos se presentan de forma explícita . - Los demás elementos se pueden presentar de forma implícita. - Los elementos que se encuentran de forma explícita,

³⁷ 75% o más.

	también pueden presentarse de forma implícita de forma simultánea. - Todos los elementos se presentan de forma no sofisticada .
P5 (Explícitos Sofisticados)	- La mayoría los elementos se presentan de forma explícita . - Todos los elementos se presentan de forma sofisticada .

Ahora bien, hasta ahora hemos descrito de manera detallada los pasos de la primera y la segunda parte de nuestro procedimiento de análisis. Como primer paso, identificamos actividades, episodios y ayudas. En el segundo, ordenamos los datos encontrados en patrones de comportamiento de acuerdo a su nivel de complejidad.

3. Tercer Paso:

Cruce de elementos fríos y cálidos:

En esta última parte del procedimiento, nuestro objetivo consistió en cruzar los patrones (fríos y cálidos) para conocer en qué medida los profesores integran en su discurso ambos tipos de elementos de forma simultánea, a la hora de planificar la lectura en clase. Con esto, intentamos ofrecer una respuesta a nuestra segunda pregunta de investigación.

Para este paso hemos recurrido a un cuadro. Ahí combinamos los patrones correspondientes a las dos dimensiones. En la columna izquierda colocamos los patrones cálidos, ordenados de menor a mayor complejidad (PC1, 2, 3, 4 y 5) de forma descendente. Los patrones fríos (PF1, 2, 3, 4 y 5) fueron organizados en la horizontal superior, partiendo con el patrón de menos complejidad (PF1) a la izquierda, hasta el de mayor complejidad (PF5), en el extremo derecho.

“Cruce de patrones fríos y cálidos presentes
en espacios dedicados a la planificación”

Patrones Fríos \ Patrones Cálidos	PF1 ()	PF2 ()	PF3 ()	PF4 ()	PF5 ()
PC1 ()					
PC2 ()					
PC3 ()					
PC4 ()					
PC5 ()					

Tabla 4: Cruce de patrones fríos y cálidos

Posteriormente a este cruce inicial entre patrones fríos y cálidos, obtuvimos los primeros resultados acerca del comportamiento general entre patrones discursivos, fríos y cálidos en un mismo espacio de planificación.

Una vez obtenidos estos resultados, procedimos a elaborar un segundo cruce entre los patrones fríos que correspondían estrictamente a espacios de planificación (PF3, PF4 y PF5) y a los patrones cálidos correspondientes (PC4, PC5). Para esta vez, usamos dos cuadros. El primer cruce consistió entre el tipo de planificación más sencillo (PF3) y el tipo de ciclo de interacción o monologal. El segundo cuadro, consta del cruce entre la planificación de mayor dificultad y las ayudas cálidas correspondientes. El siguiente es el cuadro que utilizamos para el primer cruce.

“Cruce de planificación PF3 y ayudas cálidas”

PATRON CALIDO		PC4 ()	PC5 ()
CICLO ()			
Listado de temas (P3) ()	Interacción ()		
	Monologal ()		

Tabla 5: Cruce del tipo de planificación PF3 con las ayudas cálidas correspondientes.

El segundo cruce consistió entre el tipo de planificación de mayor dificultad (PF5) y las ayudas cálidas correspondientes (PC4 y PC5).

“Cruce de planificación PF5 y ayudas cálidas”

		PATRON CALIDO	
		PC4 ()	PC5 ()
CICLO ()			
AA + Listado de temas (PF5) ()	Interacción ()		
	Monologal ()		

Tabla 6: Cruce del tipo de planificación PF5 con las ayudas cálidas correspondientes.

Los datos que se extraen de estos cuadros, son los que nos ayudan a responder con más precisión a nuestro segundo objetivo: Establecer la relación entre los elementos fríos y cálidos presentes en el discurso docente en los 50 episodios de planificación registrados.

4.1.3.2. SEGUNDO MODULO: VARIABILIDAD INSTRUCCIONAL

Hasta ahora hemos recorrido los procesos de análisis que hemos recorrido para intentar hallar respuesta para las dos primeras preguntas de investigación. Con el fin de dar respuesta a nuestra tercera pregunta: Identificar el índice de variabilidad (intra e inter) del discurso docente conforme a la planificación de la lectura a lo largo de cuatro clases consecutivas de una misma unidad didáctica, hemos llevado a cabo dos simples procedimientos.

El primero, residió en organizar las dos variables identificadas (PRIMER FACTOR Y SEGUNDO FACTOR), que pudieran darnos una pista sobre la variabilidad instruccional en los espacios de planificación. Con base en estos factores, elaboramos una tabla para ordenar los resultados. Es como la siguiente:

“Panorama general de la variabilidad del discurso docente
a la hora de planificar la lectura dentro del aula”

PRIMER FACTOR	SEGUNDO FACTOR	CON PLAN	SIN PLAN
Primera actividad	Elaborar		
	Consolidar		
Segunda actividad	Elaborar		
	Consolidar		

Tabla 7: Resultados generales sobre la variabilidad instruccional del grupo docente.

El segundo procedimiento, consistió en separar a los profesores en tres grupos, de acuerdo al número total de planificaciones realizadas. La siguiente ilustración nos sirve de ejemplo para este caso:

Número de clases planificadas	Nivel
0 o 1 (25%)	Nivel bajo
2 (50%)	Nivel medio
3 en adelante (75% en adelante)	Nivel alto

Con base en estos dos sencillos procedimientos, hemos conseguido los resultados que podrían dar respuesta a nuestra última pregunta de investigación. Estos serán mostrados en el apartado de resultados correspondiente.

4.2. Fiabilidad y validez de los datos encontrados:

Tal y como mencionamos en la introducción del presente capítulo, el cuarto y último sub-apartado corresponde a la fiabilidad y validez de los datos que hemos encontrado. En este estudio, queremos procurar que los datos ofrecidos sean lo más fieles posibles, y a su vez, representativos de lo que sucede

en las aulas de clase que han sido analizadas. Se busca de esta forma que la información sea fiable y el procedimiento de análisis sea válido para su uso posterior por otros investigadores que deseen utilizarlo. Para ello hemos procedido a la obtención de una puntuación Kappa para cada una de las variables. Por último, promediamos la puntuación de cada variable y obtuvimos una puntuación media final.

PRIMERA MACROCATEGORIA: Cognición-Emoción.	
Creencias	
Expectativa de éxito	1
Expectativa de competencia	1
Expectativa de competencia por éxito	0.90
Expectativa de competencia por autoeficacia	0.85
Expectativa de autoeficacia	0.66
Expectativa de autoeficacia por éxito	0.85
Expectativa de control	1
Valoraciones	
Valoración retrospectiva de competencia por reconocimiento	0.85
Valoración retrospectiva de competencia por logro	1
Feedbacks	
Feedback de competencia	0.94
Feedback de competencia por éxito	0.90
Feedback de competencia por autoeficacia	1
Feedback de autoeficacia	0.94
SEGUNDA MACROCATEGORIA: Valores-Motivos.	
Necesidades	
Afinidad	1
Autonomía	1

Competencia	1
Valoración interna de la tarea:	
Realidad	1
Curiosidad	1
Novedad	1
Importancia	1
Accesibilidad	1
Desafíos	
Desafío por competencia	1
Desafío por autoeficacia	0.94
Desafío óptimo	1
TERCERA MACROCATEGORIA: Orientación de meta	
Orientación de meta por maestría	1
Orientación de meta por ejecución	0.38
CUARTA MACROCATEGORIA: abierta	
Control emocional	1
Llamada de atención	1
Promedio de Kappa	
0.92	

En esta misma línea, hemos procedido a una evaluación externa llevada a cabo por dos jueces para la primera parte del procedimiento, es decir, para la identificación de las actividades típicas de aula, de los episodios de planificación y de los elementos discursivos tanto fríos como cálidos. Los jueces se han encargado de recorrer el mismo camino procedimental que se llevó a cabo con el tratamiento de los datos. El objetivo que buscamos fue el de alcanzar el

máximo acuerdo posible en la concordancia de los pasos realizados. Los resultados obtenidos son los siguientes:

“Índice de fiabilidad”

<i>Pasos realizados para acuerdo interjueces</i>	<i>Índice de fiabilidad</i>
Identificación de ATAS	F: 1
Identificación de Episodios	F: 0.95
Identificación de Elementos fríos	F: 0.95
Identificación de Elementos cálidos	F: 0.85

Tabla 8: Fiabilidad para actividades típicas de aula, episodios y elementos discursivos fríos y cálidos.

4.3. Resultados:

Una vez descrito el procedimiento de análisis que hemos utilizado, para este apartado tenemos un nuevo objetivo: exponer los hallazgos encontrados en virtud de las tres preguntas de investigación referidas.

Conforme a las preguntas de investigación que nos hemos formulado desde un inicio, el lector se encontrará con tres sub-apartados que permitirán exponer los datos correspondientes a cada una de ellas: 1- ¿Qué tipo de ayudas (frías y cálidas) utilizan los profesores para planificar la lectura en el aula? 2- ¿En qué medida los profesores suelen integrar ambos tipos de ayuda en sus espacios de planificación? y 3- ¿Qué tipo de variabilidad instruccional presentan los docentes a lo largo de cuatro clases consecutivas de una unidad didáctica?

Siguiendo la misma lógica que hemos usado para el procedimiento de análisis, el primer sub-apartado está dividido en tres puntos que guiarán la exposición: 1) Actividades típicas de aula, 2) Episodios de planificación y 3) Ayudas frías y cálidas. En el segundo, nos centraremos exclusivamente en el comportamiento paralelo entre ambos tipos de ayuda (frías y cálidas),

mostrando la relación que hemos identificado entre ellas, cuando se planifica la lectura en clase. Para el tercer y último sub-apartado nuestra intención es mostrar las diferencias inter e intra profesor conforme al comportamiento discursivo a la hora de planificar cuatro sesiones de clase consecutivas de una misma unidad didáctica.

Abrimos cada sub-apartado con la pregunta de investigación que corresponde.

4.3.1. ¿Qué tipo de ayudas (frías y cálidas) utilizan los profesores para planificar la lectura en el aula?

Dijimos que para este primer sub-apartado nos centraremos en tres puntos: 1- Actividades típicas de aula (ATAs), 2- Episodios de planificación y 3- Tipos de ayudas (frías y cálidas) encontradas en los episodios de planificación. De esta forma, comenzaremos relatando nuestros hallazgos con respecto a las ATAs encontradas a lo largo de las 50 sesiones de clase analizadas.

4.3.1.1. Actividades Típicas de Aula (ATA):

Con respecto a las actividades típicas de aula (ATAs) contenidas en las 50 sesiones de clase, pudimos reconocer seis tipos diferentes de actividades que los profesores realizan dentro del aula. En el siguiente gráfico vemos una marcada diferencia entre unas actividades y otras, con respecto a la frecuencia de su aparición a lo largo de las clases.

“Actividades típicas de aula en 50 sesiones de aula”

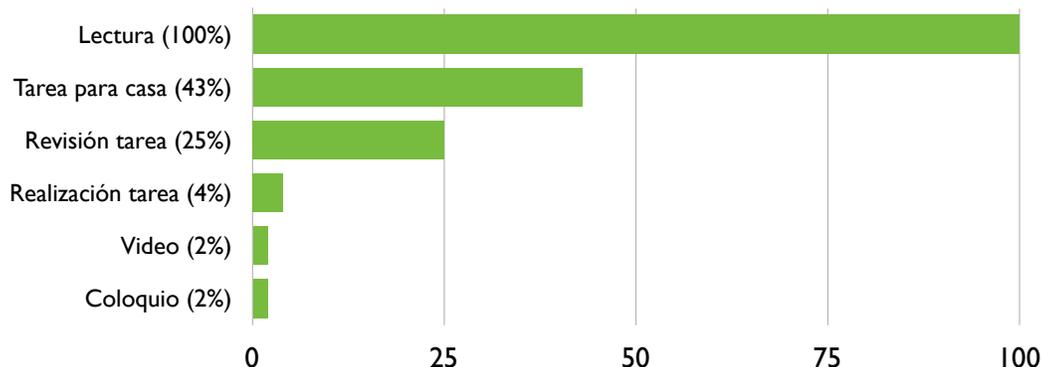


Gráfico 1: Porcentajes de aparición de las actividades típicas de aula (ATA).

De acuerdo al gráfico anterior, es posible apreciar que los docentes llevan a cabo actividades de lectura en la totalidad de los casos. Con relativa frecuencia, aunque no más que en la mitad, éstos realizan actividades de tarea para la casa (43%) y en menor porcentaje (25%), se dedican a revisarlas. Las actividades menos frecuentes son aquellas dedicadas a la realización de tareas en clase (4%), video (2%) y coloquio (2%), siendo estas dos últimas las actividades menos frecuentes en el total de las sesiones.

En resumen, vemos que la lectura es la actividad más frecuente dentro del aula, mostrándose en el 100% del total. Con una sustancial disminución en su frecuencia, encontramos la tarea para la casa y con una aparición casi imperceptible, vemos la presencia de actividades de video y de coloquio en el aula.

A continuación, mostramos los resultados obtenidos en virtud de las actividades de lectura, la actividad más frecuente en su presencia dentro del aula.

4.3.1.2. Episodios de planificación:

Recordamos junto al lector, que el trabajo dedicado a la identificación de los episodios de planificación se centró exclusivamente en aquellas

actividades dedicadas a la lectura, de las cuales ahora sabemos que se presentan en todas las sesiones de la muestra.

Del total de sesiones analizadas, es decir, del total de actividades de lectura, observamos que solamente el 34% engloba episodios de planificación. Esto quiere decir que solamente en la tercera parte del total de los episodios, se les anticipa a los estudiantes algún tipo de estado futuro que se busca alcanzar tras la lectura, o al menos, al presentar el tema, ha hecho recorrido en retrospectiva de sus conocimientos. Esto nos viene a decir que en el 66% restante, no se identificaron elementos que anunciaran algo de la lectura. Del 34% de episodios planificados, reparamos que en el 100% de los casos se mostró a su vez un contexto motivacional compuesto de elementos cálidos orientados a la viabilidad de la tarea, los cuales podrían encaminar a los alumnos hacia un compromiso con el estado futuro que se desea alcanzar con el texto que se irá a leer.

Ya entrados en materia, conviene aclarar desde un primer momento, que no todos los espacios que organizan los episodios de planificación, propician espacios de idénticas características. Además, no todos los contextos de ayudas cálidas ofrecen un panorama idóneo para el compromiso con la tarea. Esto significa que del total de episodios de planificación analizados, existen diversas maneras de anticipar el camino hacia la lectura y de promover el compromiso con ella. Para nuestro trabajo, quiere decir que, tanto para el ámbito frío como para el cálido, se registraron diferencias importantes entre los espacios de planificación. Dicho de otra forma, que existen distintas maneras de organizar una lectura.

Con el objetivo de conocer las distintas tendencias de comportamiento discursivo, debemos estar al tanto de los tipos de ayuda (frías y cálidas) que se hacen presentes en cada uno de estos contextos. En los siguientes apartados nos dedicaremos a relatar los datos encontrados concernientes a ambas dimensiones. Comenzamos con la primera dimensión.

4.3.1.3. Ayudas frías:

Con el fin de ofrecer los resultados correspondientes a esta dimensión, nos conviene traer a la memoria los elementos fríos supeditados al modelo de planificación expuesto en el tercer capítulo de nuestro trabajo: 1) detección de problema/inconsistencia, 2) listado de temas, 3) objetivos y 4) maneras de actuar o proceder. Tal y como detallamos en el procedimiento de análisis, las ayudas identificadas se vinculan a estos elementos en dos líneas: establecimiento de meta (1, 2 y 3) y procedimiento (4). Dados los objetivos del episodio de planificación, mostraremos los resultados fríos en virtud del establecimiento de la meta.

A lo largo de la descripción y de los ejemplos que iremos ofreciendo en el ámbito frío, el lector podrá reparar en la presencia simultánea de ayudas cálidas, en las cuales detallaremos más adelante. Dado que el segundo apartado de resultados se destina a la descripción del comportamiento paralelo de ambos tipos de ayuda (fría y cálida), permítanos describir por el momento cada dimensión de manera independiente, comenzando por la fría. De esta forma, podremos responder apropiadamente y en orden, a nuestras preguntas de investigación.

A continuación ofrecemos una tabla que resume los comportamientos discursivos encontrados, la cual nos servirá de guía a lo largo de esta sección. Los comportamientos comprendidos en dicha tabla corresponden con los cinco patrones que diseñamos y anticipamos en el procedimiento de análisis. De esta forma, mostramos los elementos que conforman cada patrón y la frecuencia de su aparición con respecto al total de la muestra.

“Tipos de planificaciones en virtud de las ayudas frías”

-Dimensión: establecimiento de la meta-

PATRON	ELEMENTOS PRESENTES	TOTAL
Patrón 1	Sin elementos	21 (42%)
Patrón 2	Tema	12 (24%)
Patrón 3	Listado de temas	4 (8%)
Patrón 4	Antes – ahora + tema	10 (20%)
Patrón 5	Antes – ahora + listado de temas	3 (6%)
	TOTAL:	50 (100%)

Tabla 9: Patrones de comportamiento discursivo: ayudas frías.

Conforme a la tabla anterior (Tabla 9), iremos describiendo los escenarios de planificación que hemos identificado en nuestra muestra, comenzando por los más simples, hasta llegar a los más complejos. Siguiendo este orden, permítanos hacer referencia en primer lugar al tipo de comportamiento discursivo más elemental de todos; aquel en el que los profesores se privan de ofrecer elementos de planificación con respecto a la tarea de lectura.

Para este primer tipo de escenario (PF³⁸), observamos que los docentes se eximen de ofrecer a sus estudiantes cualquier tipo de apoyo que anticipe el estado futuro, o que formule algún tipo de camino que guíe la lectura (véase Tabla 9). Si volteamos nuestra mirada por un instante hacia la tabla anterior, podremos ver que este tipo de escenario se registró en el 42% del total analizado. Tal y como iremos reparando, a pesar de que este tipo de escenario prescinde de la anticipación de un estado futuro conforme a la lectura, hemos encontrado distintas maneras de expresión en la instrucción. Nuestra intención es presentar al lector los casos más representativos que encontramos para cada

³⁸ De ahora en adelante, patrón frío (PF)

caso. Ya hemos dicho que el orden de aparición de los ejemplos corresponde a los diversos niveles de explicitación; comenzamos por el más elemental.

Ejemplo 1:

MOVES FRIOS RECURSOS	CONTENIDO PUBLICO FRIO	TEXTO COMPLETO
		Profesor: “Adela lee”

(Extracto de clase 1, profesor 6. Véase en el documento “Análisis de 50 planificaciones en el aula”).

o:

Ejemplo 2:

MOVES FRIOS RECURSOS	CONTENIDO PUBLICO FRIO	TEXTO COMPLETO
		Profesor: “Shh, página 42”

(Extracto de clase 2, profesor 6. Véase en el documento “Análisis de 50 planificaciones en el aula”).

Por último:

Ejemplo 3:

MOVES FRIOS RECURSOS	CONTENIDO PUBLICO FRIO	TEXTO COMPLETO
		Profesor: “Vamos a ver Marina, te tocó”

(Extracto de clase 5, profesor 4. Véase en el documento “Análisis de 50 planificaciones en el aula”).

En estos tres primeros casos vemos que el profesor opta por comenzar la interacción con sus alumnos de manera muy básica, reduciendo las indicaciones de lectura a una mínima expresión, casi desprovista de palabras. De forma paralela, percibimos que el ambiente que podría facilitar un acompañamiento cálido vinculado a un cierto grado de compromiso, reluce por su ausencia.

A diferencia de estos tres casos, en los extractos discursivos que presentamos a continuación, los docentes recurren a un pequeño cambio en la

expresión de su instrucción. A pesar de que el escenario continúa siendo el mismo (carencia de una planificación), los docentes ponen en marcha algunos recursos cálidos básicos. No obstante, si no contamos con una tarima fría para situar las ayudas cálidas correspondientes, ¿éstas de que nos sirven? ¿qué nivel de compromiso se podría establecer? En todo caso, tal y como lo indicamos previamente, esto lo veremos de manera más precisa en el apartado correspondiente a la dimensión cálida.

Los próximos tres ejemplos se traducen en lo que hemos mencionado:

Ejemplo 4:

MOVES FRIOS RECURSOS	CONTENIDO PUBLICO FRIO	TEXTO COMPLETO
		Profesor: “Por favor, ya. Abrimos por la página 18. La página 18 David. A ver Diego, tú mismo, empieza”

(Extracto de clase 5, profesor 6. Véase en el documento “Análisis de 50 planificaciones en el aula”).

Otro caso en esta línea puede ser el siguiente:

Ejemplo 5:

MOVES FRIOS RECURSOS	CONTENIDO PUBLICO FRIO	TEXTO COMPLETO
		Profesor: “Vamos a empezar a leer el texto, Pablo. ¿eh? Un minuto, no, empezamos por orden como siempre. Empezamos, Oscar”

(Extracto de clase 1, profesor 1. Véase en el documento “Análisis de 50 planificaciones en el aula”).

Este mismo escenario se presenta también cuando el profesor dice:

Ejemplo 6:

MOVES FRIOS RECURSOS	CONTENIDO PUBLICO FRIO	TEXTO COMPLETO
		Profesor: “Vamos a ver...página...46-47... vamos a la página 46-47, Juan. Venga, empezamos a leer, Oscar”

(Extracto de clase 4, profesor 3. Véase en el documento “Análisis de 50 planificaciones en el aula”).

El siguiente ejemplo también muestra movimientos cálidos de considerable sencillez; además se sigue prescindiendo de un espacio de planificación para leer:

Ejemplo 7:

MOVES FRIOS RECURSOS	CONTENIDO PUBLICO FRIO	TEXTO COMPLETO
		Profesor: “Bueno, vamos a leer esta primera introducción que nos hace este tema. Ana María, por ejemplo”

(Extracto de clase 1, profesor 2. Véase en el documento “Análisis de 50 planificaciones en el aula”).

A diferencia de los ejemplos anteriores, el siguiente exhibe un comportamiento discursivo novedoso. Para esta oportunidad, la actividad de la lectura viene precedida de otra más, en este caso de una revisión de tarea. Dado que la revisión de la tarea y la lectura tratan sobre el mismo tópico (“*la segunda parte del tema*” dice el profesor), parece que los estudiantes conocen el tema de la lectura que van a realizar. La instrucción se ve acompañada de un contexto motivacional que también se caracteriza por la simplicidad de sus componentes. La ausencia de un espacio de planificación en este caso, nos ha hecho pensar que bajo este tipo de circunstancia (una revisión de tarea previa a la lectura pero que trate sobre un mismo tema), el profesor opta por descartar el anuncio de un estado futuro porque quizá, éste ya no es tan necesario para los estudiantes, dado que ha sido anunciado previamente. Es posible que el docente pudiera pensar algo así como: “*Los alumnos ya saben cuál es el tema de la lectura: ¿porqué habría de anunciarlo nuevamente?*”. En cualquier caso, esto lo retomaremos más adelante en la discusión general de resultados.

Ahora bien, ¿qué nos podrían decir los teóricos del establecimiento de metas al respecto de estos siete ejemplos que hemos relatado?

Ya hemos mencionado a lo largo de nuestro estudio, que la fase en la que se lleva a cabo el establecimiento de metas es el momento dedicado a la planificación (Bandura, 1998; Shunk, 2001; Zimmerman, 1998, 2000) y que las metas son una ayuda fundamental para favorecer la auto-regulación del aprendizaje (Bandura, 1997, 1988; Dweck y Legget, 1988; Locke y Latham, 1990; Shunk, 1995, 1990; Shunk y Ertmer, 2000). Con base en estas premisas y a la luz de nuestros datos, sabemos que los profesores se han desentendido de favorecer procesos de auto-regulación en sus estudiantes con respecto a la lectura en un 42% del total de los casos, o lo que es igual, en 21 de las clases analizadas.

Siendo testigos de estas primeras impresiones, ahora conoceremos un segundo tipo de comportamiento (PF2) correspondiente a este mismo contexto, es decir, al que se encuentra falto de una planificación. Si volvemos por un momento a la tabla (Tabla 9), no será difícil reconocer que, a diferencia del caso anterior, para esta oportunidad el profesor se dedica a ofrecer un propósito general de lectura; o dicho de otra forma, anticipa el tema general de lo que irán a leer. Además, la frecuencia de su aparición disminuye prácticamente a la mitad en comparación con el anterior, apareciendo en 12 de las sesiones analizadas (24%); haciéndonos pensar que este tipo de ayuda posee un grado mayor de dificultad a la hora de organizar la lectura en el aula.

Al igual que en los casos anteriores, este tipo de comportamiento se suele acompañar de movimientos cálidos de gran simplicidad. En esta línea, el contexto cálido que le asiste, se compone de ayudas dirigidas hacia las expectativas de éxito. A continuación veremos algunos de los casos más representativos.

Ejemplo 8:

MOVES FRIOS RECURSOS	CONTENIDO PUBLICO FRIO	TEXTO COMPLETO
		Profesor: “Bueno, empezamos el nuevo tema que se trata de

Identifica un tema	...la energía	la energía. Venga, un voluntario para leer. A ver, Miguel”
--------------------	---------------	------------------------------------------------------------

(Extracto de clase 1, profesor 5. Véase en el documento “Análisis de 50 planificaciones en el aula”).

Este tipo de escenario también lo podemos encontrar de la siguiente manera:

Ejemplo 9:

MOVES FRIOS RECURSOS	CONTENIDO PUBLICO FRIO	TEXTO COMPLETO
Identifica un tema	...las fuentes de energía...	Profesor: “Bueno, la página siguiente... la página 74, tenemos las fuentes de energía... A ver, ¿empezamos? ¿empezamos? A ver, Carlota, comienza a leer”

(Extracto de clase 2, profesor 5. Véase en el documento “Análisis de 50 planificaciones en el aula”).

Otro ejemplo de este tipo de contexto puede ser:

Ejemplo 10:

MOVES FRIOS RECURSOS	CONTENIDO PUBLICO FRIO	TEXTO COMPLETO
Identifica un tema	La respiración y el aparato respiratorio.	Profesora: Bueno ¡Cuándo queráis os calláis! Carmen estamos en la página 58. Alumno: página 58. Profesora: La respiración y el aparato respiratorio. Empieza a leer, Marta.

(Extracto de clase 3, profesor 10. Véase en el documento “Análisis de 50 planificaciones en el aula”).

Este tipo de comportamiento también se puede identificar cuando el profesor dice:

Ejemplo 11:

MOVES FRIOS RECURSOS	CONTENIDO PUBLICO FRIO	TEXTO COMPLETO
		Profesor: ...casi todas las fuentes de energía que hemos

Identifica un tema	“La producción de electricidad”	dicho, casi todas al final se traducen en producción de electricidad, vamos a ver ahora ese punto... “La producción de la electricidad”, a ver de qué manera se puede hacer...
--------------------	---------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

(Extracto de clase 3, profesor 5. Véase en el documento “Análisis de 50 planificaciones en el aula”).

Ahora bien, ante este mismo tipo de panorama, nos podemos encontrar con otro tipo de instrucción que, aunque sigue anticipando solamente un tema o un propósito de lectura, contempla una muy breve participación de los estudiantes; no obstante, este tipo de episodio se puede encontrar con muy poca frecuencia. El próximo y último ejemplo muestra a qué nos referimos con esto:

Ejemplo 12:

MOVES FRIOS RECURSOS	CONTENIDO PUBLICO FRIO	TEXTO COMPLETO
Identifica un tema	“Función de nutrición de	<p>Profesor: Vamos a empezar por el tema 5: “Función de nutrición”... Bueno, esto es un poco la continuación de las funciones que ya habíamos visto...función de relación... de coordinación, de producción y la última que habíamos visto el último día...</p> <p>Varios alumnos: de reproducción</p> <p>Profesor: ¿de?</p> <p>Varios alumnos: de reproducción</p> <p>Profesor: de reproducción. Vamos a continuar con la función de nutrición. A ver, Javi, empieza a leer después busquemos, como hacemos las partes más importantes, las ideas principales.</p>

(Extracto de clase 1, profesor 8. Véase en el documento “Análisis de 50 planificaciones en el aula”).

Conforme a lo que hemos comentado en líneas anteriores, sabemos que estos dos últimos contextos, al igual que los primeros que presentamos, se encuentran desprovistos de ayudas frías que faciliten procesos de autorregulación orientados a la planificación de la lectura para el estudiantado. En cualquier caso, a pesar de que no se dibuja con claridad el camino a seguir con

respecto a la lectura, se presenta un propósito general en la instrucción: leer un tema concreto. Esta es la diferencia principal entre ambos tipos de contexto.

Este segundo tipo se asemeja, o dicho de mejor manera, es comparable con el tipo de planificación que presenta un propósito general que orienta al lector hacia la meta (Bråten y Samuelstuen, 2004; Linderholm y van den Broek, 2002; Narváez *et al.*, 1999; van den Broek *et al.*, 2001). Así como recordamos, esta categoría nos dice que los lectores adaptan su procesamiento cognitivo de lectura, de acuerdo al propósito que tengan para leer, suscitando determinadas inferencias (Narváez, van den Broek y Ruiz, 1999; Linderholm y van den Broek, 2002; van den Broek, Lorch, Linderholm y Gustafson, 2001). En este sentido, podríamos pensar que en los 12 casos analizados (24%) en los que el profesor anticipa el tema de lo que se leerá en clase, se podrían estar promoviendo este tipo de procesos cognitivos en la mente de los estudiantes.

Recapitulando, hasta ahora hemos conocido los dos primeros comportamientos discursivos identificados en nuestra muestra. Que tal y como vimos, están desprovistos de alguna planificación. Es decir, privados de un mínimo escenario que oriente a los estudiantes hacia el camino que habrán de recorrer con la lectura que se les presenta. No obstante, a diferencia del primer tipo de contexto (PF1), el segundo tipo (PF2), presenta un propósito general de lectura.

A continuación, presentamos un nuevo tipo de comportamiento discursivo, caracterizado por un nivel de mayor dificultad que el anterior (PF3). No perdamos de vista un asunto importante: el nivel de la instrucción ha aumentado en complejidad de manera sutil. De esta forma, el lector notará que el profesor se muestra más generoso con sus palabras (¿también con su intención?), revelado en la manera de anticipar el estado futuro de lectura. Con esto queremos decir que a diferencia de un solo tema para leer (PF2), este nuevo tipo de escenario presenta un listado de temas de lectura (PF3) (véase Tabla 9).

A partir de los ejemplos que presentamos, podremos reparar en otro asunto. Esto es, que el contexto motivacional que acompaña este tipo de

escenarios, es casi idéntico al que acompaña a los demás espacios fríos que ya hemos conocido; es decir, que goza de gran simplicidad. El siguiente ejemplo da razón del tipo de comportamiento al que nos referimos:

Ejemplo 13:

MOVES FRIOS RECURSOS	CONTENIDO PUBLICO FRIO	TEXTO COMPLETO
Identifica listado de temas	el desgaste ... : los agentes geológico externos, internos.	Profesor: Pues vamos a ver entonces cómo se produce el desgaste de la superficie de la Tierra: los agentes geológicos externos, los internos. Vamos a leer fuerte y clarito, clarito. Ángel, fuerte y claro, por favor. Shhh Lucas...

(Extracto de clase 4, profesor 2. Véase en el documento “Análisis de 50 planificaciones en el aula”)

Un segundo ejemplo corresponde con lo siguiente:

Ejemplo 14:

MOVES FRIOS RECURSOS	CONTENIDO PUBLICO FRIO	TEXTO COMPLETO
Identifica listado de temas	...plantas con flores y plantas sin flores... ...la pequeña, la mediana y la grande...	Profesor: “Bueno, la gran clasificación que hicieron fue plantas con flores y plantas sin flores. Bueno, vamos a ir leyendo esto y vamos a ir poniendo flores por tamaños, cómo reciben los nombres la pequeña, la mediana y la grande, ¿qué nombre reciben?, ¿eh? Vamos a ir viéndolos. Lo tenemos aquí también en las diapositivas (pone el “power point”), bueno ésta ya la hemos visto, me parece que la vimos ayer, bueno, habíamos explicado las razones de por qué había que cuidarla. Bien, a ver, empezamos Oscar”

(Extracto de clase 1, profesor 3. Véase en el documento “Análisis de 50 planificaciones en el aula”).

Un último ejemplo lo podemos ver en el párrafo siguiente:

Ejemplo 15:

MOVES FRIOS RECURSOS	CONTENIDO PUBLICO FRIO	TEXTO COMPLETO
		Profesor: Por la lectura miramos ideas principales y después hacemos un pequeño resumen. Fijaros que en el

Identifica listado de temas (organización)	“¿Cuál es la función del aparato circulatorio? ¿qué partes forman ese aparato?”	ejercicio de la página 71, el 1, dice: “¿Cuál es la función del aparato circulatorio?; ¿qué partes forman ese aparato?” Son los dos grandes apartados que va a ser el mapa conceptual. Por un lado funciones o función y por el otro lado partes del aparato circulatorio. Entonces, ya tienes el doble carril, ya lo tienes hecho, ¿de acuerdo, Eva? Muy bien!, Va a empezar a leer Carmen, a hacer la lectura, “El aparato circulatorio”.
--------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

(Extracto de clase 3, profesor 8. Véase en el documento “Análisis de 50 planificaciones en el aula”).

Para esta ocasión, el porcentaje de discursos que recurren a explicitar este tipo de comportamiento representa el 8% del total planificado, es decir, que éste se presenta solamente en cuatro del total de las sesiones (véase Tabla 9). Debido a sus características, este tipo de comportamiento corresponde al listado de temas³⁹, tercer elemento que compone el modelo de la planificación (Sánchez *et al.*, 2010). En otro tipo de estudio, este tipo de escenario se ha denominado “organización”, por algunas de las características que comparte con respecto a un listado de temas.

Así como hemos hecho con el comportamiento discursivo anterior (patrón 2), para este tipo de escenario también identificamos una categoría comparable a la luz de la literatura revisada en el primer capítulo de nuestro trabajo. Esta similitud radica en la presentación de indicaciones más específicas para leer en comparación con el contexto anterior. Dicho de mejor manera, reside en la presentación de una lista de objetivos previamente a la lectura. En esta línea, sabemos que un contexto más preciso, en este caso explicitar objetivos específicos antes de leer es útil puesto que guía al lector hacia los segmentos importantes del texto, facilitando su recuerdo (Reynolds *et al.*, 1993; Rothkopf y Billington, 1979). De este modo, lo que podemos decir es que en un porcentaje radicalmente menor (8%) que para el caso previo (24%), los profesores de nuestro estudio podrían estar guiando a los estudiantes de forma más específica hacia lo que deben considerar en el texto que van a leer. Esto significa que en la instrucción previa a la lectura, el docente ofrece de manera

³⁹ Para más detalle de la descripción de cada uno de los contextos, el lector puede dirigirse al apartado de procedimiento de análisis.

explícita un camino que guía al lector hacia el estado futuro que se desea conseguir. Por esta razón, a partir de este tipo de comportamiento instruccional, es que podemos decir que la planificación de la lectura está presente.

Ahora bien, habiendo relatado y ejemplificado los primeros tipos de comportamiento discursivo frío conforme a la planificación (PF1, 2 y 3), a continuación veremos los últimos dos contextos correspondientes a esta primera dimensión (PF 4 y 5). Tal y como se puede apreciar en la tabla correspondiente (Tabla 9), estos dos comportamientos resultan ser un poco más complejos en la calidad de su estructura discursiva. Esto quiere decir que cuentan con más recursos de apoyo para el estudiante. Por esta razón, es posible pensar que el profesor ejerce un mayor esfuerzo al planificar la tarea; o si nos mostramos muy optimistas, podríamos pensar que éstos reflejan un poco más de consciencia sobre lo que supone dar instrucciones para leer.

Ante el siguiente ejemplo el lector podrá vislumbrar de alguna forma a qué nos referimos con lo que hemos dicho. Mostraremos un ejemplo por cada uno de los dos tipos de comportamiento mencionados, con el fin de apreciar la diferencia entre ambos. En el primero de ellos (PF4), vemos como el profesor comienza la clase activando conocimientos previos de la siguiente manera:

Ejemplo 16:

MOVES FRIOS RECURSOS	CONTENIDO PUBLICO FRIO	TEXTO COMPLETO
		<p><i>Profesora:</i> A ver si recordáis lo que vimos ayer...</p> <p>(toma el libro de texto y les mira)</p> <p><i>Alumno:</i> sí</p> <p>(la profesora toma el libro de texto y les mira)</p> <p><i>Profesora:</i> ¿Qué es la función de nutrición?...</p> <p>(Algunos alumnos levantan el brazo)</p> <p>...¡Huy!, pocos brazos veo, pocos, pocos... Victoria</p> <p><i>Alumna 1 (Victoria):</i> Mantiene vivas nuestras células</p>

		<p><u>Profesora:</u> Un poquitín más completo Álvaro,</p> <p><u>Alumno 2 (Álvaro):</u> Lleva los nutrientes necesarios a las células</p> <p><u>Profesora:</u> ¡Muy bien, está bastante bien!</p>
		<p><u>Profesora:</u> ¿Algo más concreto? Nuria...</p> <p>(mira a la estudiante directamente y le reta a responder. El tono de voz del profesor da muestra de ello, puesto que al mismo tiempo que le desafía, espera que ofrezca una respuesta a la demanda)</p> <p><u>Alumna 3 (Nuria):</u> Es el que lleva...es el que transporta los nutrientes y el oxígeno hasta las células para que puedan realizar sus tareas</p> <p><u>Profesora:</u> ¡Muy bien, eso ya está muy bien!, Perfecto, hay que seguir estudiando. Hay que seguir estudiando...</p>
		<p><u>Profesora:</u> A ver... ¿cuáles son los procesos que sigue la función de nutrición?...</p> <p><u>Alumno:</u> ¿qué?</p> <p><u>Profesora:</u> Los procesos que sigue...era el esquema que habíamos hecho ayer, a ver...Procesos que sigue...a ver Carmen</p> <p><u>Alumna 4 (Carmen):</u> Lleva...lleva los nutrientes a la sangre y extrae el oxígeno a la sangre, para que llegue a las células</p> <p><u>Profesora:</u> algo se te quedó...se te quedó muy corto... ¿oíste?, es muy poco...</p> <p><u>Profesora:</u> Laura</p> <p><u>Alumna 5 (Laura):</u> Ehh...a ver...</p> <p><u>Profesora:</u> Había...digamos 4 palabras mágicas, ¿no?, de las que intervenía un órgano cada uno, ¿no?</p> <p><u>Alumno 5 (Laura):</u> El aparato respiratorio extrae el oxígeno del aire, el...aparato circulatorio que lleva el oxígeno a las células, el aparato digestivo que digiere comida y el aparato excretor que echa lo que no queremos</p> <p><u>Profesora:</u> Eso ...ayer hacíamos hincapié en eso...porque los aparatos eran una parte que intervenían en unas funciones que realizaban, ¿de acuerdo?</p>
		<p><u>Profesora:</u> ¿Qué funciones tenían? Las que realizaba la nutrición...a ver, Martín</p> <p>(Mira al estudiante directamente y le señala. Además el tono de voz del profesor admite pensar que invita a un desafío y solicita una respuesta de parte de Martín)</p>

		<p><u>Alumno 6 (Martín):</u> La digestión, la respiración, la circulación y la excreción.</p> <p><u>Profesora:</u> ¿Eso son funciones?...¿Teresa?</p> <p><u>Alumna 7 (Teresa):</u> Depurar la sangre...</p> <p><u>Profesora:</u> Depurar</p>
		<p><u>Profesora:</u> ¿qué más?</p> <p><u>Alumna 7 (Teresa):</u> transforma los alimentos en nutrientes</p> <p><u>Profesora:</u> ¿Transforma?... (el profesor mira a la estudiante y expresa la pregunta con un tono de voz como dudando de la respuesta recién dada por Teresa)</p> <p><u>Alumna 7 (Teresa):</u> transporta los nutrientes a la sangre... ¡no!, la sangre transporta los nutrientes</p> <p><u>Profesor:</u> transporta</p> <p><u>Alumna 7 (Teresa):</u> y...extrae el oxígeno del aire</p> <p><u>Profesora:</u> ¿De acuerdo, no?</p>
		<p><u>Profesora:</u> Repetimos eso...lo de la pregunta</p> <p><u>Alumno:</u> ¿las palabras mágicas esas?</p> <p><u>Profesora:</u> ¡Sí!.Las palabras esas...las palabras mágicas. ¡A ver...Cayetana</p> <p><u>(el profesor mira a Cayetana directamente y le desafía con su tono de voz)</u></p> <p><u>Alumna 8 (Cayetana):</u> Transforma, transporta, extrae y expulsa</p> <p><u>Profesora:</u> ¡Bien!</p>
		<p><u>Profesora:</u> ¿qué transforma?</p> <p><u>Alumna 8 (Cayetana):</u> el...</p> <p><u>Profesora:</u> ¿Qué transforma?</p> <p><u>Alumno 9 (Sergio):</u> ¿transporta?</p> <p><u>Profesora:</u> ¡Transforma!</p> <p><u>Alumno 9 (Sergio):</u> el aparato alimenticio</p> <p>(Risas)</p>

		<p><u>Alumno 9 (Sergio):</u> el aparato...</p> <p><u>Profesora:</u> ¡Nuria!</p> <p><u>Alumna 3 (Nuria):</u> el aparato digestivo, pero transforma los alimentos en nutrientes</p> <p><u>Profesora:</u> Vale</p>
		<p><u>Profesora:</u> a ver...otra palabra, Gema, transformar decimos... ¿cuál es la otra? (niños levantan la mano...) Mateo</p> <p><u>Alumno 10 (Mateo):</u> transpor...</p> <p><u>Profesora:</u> qué transporta... ¡Venga!, es que ¿no os lo estudiasteis? Transporta!</p>
		<p><u>Profesora:</u> Raquel ¿qué transporta?</p> <p><u>Alumno 11 (Raquel):</u>...el aparato circulatorio que transporta el oxígeno a las células</p> <p><u>Profesora:</u> Vale.</p>
		<p><u>Profesora:</u> Extrae... ¿quién extrae?</p> <p><u>Alumno:</u> el aparato respiratorio, que extrae el oxí...del aire el oxígeno para las células</p> <p><u>Profesora:</u> Vale</p>
		<p><u>Profesora:</u> ¿Qué más Marta?</p> <p><u>Alumna 12 (Marta):</u> Depura</p> <p><u>Profesora:</u> Depura</p>
		<p><u>Profesora:</u> ¿qué depura?</p> <p><u>Alumna 12 (Carla):</u> el aparato...circula...</p> <p><u>Alumno:</u> ¡no, no!...¡yo!</p> <p><u>Profesora:</u> El depurar es el que elimina toda la suciedad</p>
		<p><u>Profesora:</u> ¿quién depura Carmen?</p> <p><u>Alumna 4 (Carmen):</u> el aparato circulatorio</p> <p><u>Alumnos:</u> ¡nooo!</p> <p><u>Profesora:</u> el que elimina toda la suciedad, ¿quién es?</p> <p><u>Alumna:</u> el excretor</p> <p><u>Profesora:</u> el excretor, ¿de acuerdo?</p>
		<p><u>Profesora:</u> Vamos a continuar... ¡hay que estudiar un poco</p>

Identifica tema	“La digestión y el aparato digestivo”	<p>más, ¿eh?!...¡Hay que estudiar un poco más! Vamos... ayer habíamos leído una vez solo la página 57, pero como sonó la música rápido, vamos a volver a leerla un poquitín...un poco más concentrados en lo que leéis, ¿vale?, que estáis un poquitín distraídos. A ver...lee</p> <p>Alumno 13 (David): ¿Qué página?</p> <p>Profesora: página 57, David. Miguel, empieza a leer, “La digestión y el aparato digestivo”</p>
-----------------	---------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

(Extracto de clase 2, profesor 10. Véase en el documento “Análisis de 50 planificaciones en el aula”).

Tal y como el lector habrá notado, este tipo de planificación corresponde al tipo de episodio por medio del cual, el profesor actualiza junto con sus estudiantes, lo que conocen y/o no conocen con respecto al tema que van leer. Es decir, que de manera conjunta revisan el estado previo o “antes” de la lectura. Puesto que este episodio también anuncia un tema, en este caso “El aparato digestivo”, podemos ver que el docente orienta al lector hacia algo nuevo, un camino nuevo; muestra un “ahora” de lo que se piensa hacer en clase. Es verdad que en este caso, el profesor no va más allá de anunciar un solo tema, es decir, que no plantea objetivos o metas de lectura. Sin embargo, lo que resulta importante de recalcar, es que este tipo de episodio (antes-ahora), anuncia un sencillo camino, acompañado de los conocimientos que los estudiantes podrían poseer con respecto al tema. De este modo, éstos podrían vislumbrar en cierto modo, de dónde vienen y en parte, hacia dónde deben caminar conforme a la lectura.

Dado que el profesor también revisa lo que los estudiantes ya conocen, este tipo de episodio facilita la aparición de movimientos cálidos vinculados a la viabilidad de la tarea. Es así, como el docente favorece estados motivación intrínseca, competencia y autoeficacia, entre otros. Hemos dicho que esto lo veremos más adelante en el apartado correspondiente al tipo de ayudas cálidas; no obstante, en este momento es importante hacer referencia de forma puntual al contexto cálido por dos razones. Una, porque nos ofrece un aperitivo de cómo se comportan ambas dimensiones de manera simultánea en un mismo

discurso a la hora de planificar. Y dos, porque nuestros hallazgos confirman datos similares descubiertos en otros estudios. En esta línea, de acuerdo a Sánchez *et al.*, (2010), la presencia de un episodio de activación de conocimientos previos (antes-ahora) da una oportunidad a los alumnos de percibirse como personas competentes o con otro tipo de recursos (dimensión cálida), justo antes de adentrarse en un nuevo reto; en este caso, a leer sobre el “Aparato Digestivo”. Si volteamos nuevamente nuestra mirada hacia la tabla 9, podremos observar que este tipo de episodio ha sido encontrado en un 20% del total de la muestra. Es decir, en 10 de las planificaciones analizadas.

Si seguimos la lógica a la que hemos recurrido hasta ahora, también pudimos distinguir una pauta instruccional puesta a prueba a nivel experimental, vinculada a este tipo de escenario. Este es, promover en el lector el uso de sus conocimientos previos a la hora de enfrentarse al texto. ¿A qué nos referimos con esto? Al tipo de planificación denominado “en perspectiva”, justificado en detalle en el primer capítulo de nuestro estudio. Recordamos junto al lector que en este caso, la perspectiva se refiere al marco de referencia desde el cual el lector se aproxima al texto (Kaakinen y Hyona, 2007). Desde esta óptica, esta gama de estudios pone de manifiesto que leer un texto expositivo o narrativo con una perspectiva determinada (Kaakinen y Hyona, 2008), hace que los lectores dediquen más tiempo a leer los segmentos vinculados a ella (Kaakinen, *et al.*, 2001, 2002, 2003), además de recordarlos mejor (Kaakinen, *et al.*, 2001, 2002, 2003; Kaakinen y Hyona, 2005, 2007, 2008, Schraw y Dennison, 1994; Ramsay y Sperling, 2010); efecto que aumenta cuando el lector cuenta especialmente con un alto nivel de conocimientos previos (Kaakinen y Hyona, 2007).

A continuación, detallaremos en el último tipo de comportamiento discursivo frío (PF5) que hemos identificado en nuestro corpus. Notará que por sus características, el siguiente ejemplo supera en complejidad al tipo de contexto anterior, siendo este último tipo de planificación, el más elaborado de toda nuestra muestra.

Ejemplo 17:

MOVES FRIOS RECURSOS	CONTENIDO PUBLICO FRIO	TEXTO COMPLETO
		<p>Profesor: Bien, vamos a recordar un poquitín lo de ayer estábamos con la función de nutrición... y dentro de la función de nutrición...</p> <p>(profesora mira a la clase y formula una esperanza para comenzar juntos)</p> <p>¿os acordáis cuál era el primer proceso?, A ver Laura</p> <p>(el profesor pregunta a Laura mirándole directamente y utiliza un tono de voz que expresa solicitud de respuesta)</p> <p>Alumna 1 (Laura): Transformar los alimentos en nutrientes</p> <p>Profesor: Transformar los alimentos en nutrientes, era la función más sencilla que nos va a servir de alimento a las células del cuerpo</p>
		<p>Profesor: y cómo se llamaba ese proceso</p> <p>Alumno 2: digestión</p>
		<p>Profesor: y qué aparato realiza la...</p> <p>Alumno 2: el aparato digestivo</p> <p>Profesor: el aparato digestivo</p>
Listado de temas (organización)	qué es el aparato digestivo..., qué es... partes y cómo se llama el proceso.	<p>Profesor: Entonces hoy vamos a hablar del aparato digestivo...</p> <p>(mira a la clase)</p> <p>Vamos a empezar a leer lo del aparato digestivo y después vamos a completar el mapa conceptual: qué es el aparato digestivo..., fijaros cuando vayamos haciendo la lectura... qué es... partes y cómo se llama el proceso. A ver Julián...</p>

(Extracto de clase 2, profesor 8. Véase en el documento “Análisis de 50 planificaciones en el aula”).

A partir de este ejemplo podemos observar que tanto la planificación que vimos anteriormente (PF4), como la que estamos viendo ahora (PF5), comparten una similitud que para nosotros resulta importante. Esto es, que ambos se componen de un espacio de activación de conocimientos previamente al texto. Esto nos viene a decir, que ambos espacios ofrecen una lectura “en

perspectiva”, haciendo referencia al marco desde el cual el estudiante se aproxima al texto. Dicho de otra manera, al cúmulo de sus conocimientos previos con respecto a éste. Ya vimos que la promoción del uso de tales conocimientos hace que los lectores dediquen más tiempo a leer los fragmentos relacionados (Kaakinen, *et al.*, 2001, 2002, 2003), además de recordarlos mejor que los demás (Kaakinen, *et al.*, 2001, 2002, 2003; Kaakinen y Hyona, 2005, 2007, 2008, Schraw y Dennison, 1994; Ramsay y Sperling, 2010); efecto que aumenta cuando el lector cuenta con un nivel alto de conocimientos previos (Kaakinen y Hyona, 2007).

A diferencia del ejemplo anterior, para esta oportunidad identificamos un episodio de activación de conocimientos previos (antes-ahora) menos extenso, pero que proporciona un listado de temas u objetivos. Esto último lo vemos concretamente en: “¿qué es el aparato digestivo? ... ¿partes? y ¿cómo se llama el proceso?”. ¿Esto qué nos viene a decir? Dos cosas serían importantes de resaltar en este momento. La primera, es que este tipo de planificación (PF5) se compone de un episodio que facilita la activación de los conocimientos de los estudiantes con respecto al tema, favoreciendo beneficios que ahora todos conocemos. La segunda, que este contexto cuenta a su vez con la anticipación de un listado de temas, que guía al lector hacia los segmentos importantes del texto, facilitando su recuerdo (Reynolds *et al.*, 1993; Rothkopf y Billington, 1979). Quizá por la complejidad de estos recursos, o por lo arduo que pueda resultar explicitar estas variables a la hora de planificar la lectura en clase, solamente el 6% del total de la muestra promueve la presencia de un listado de temas u objetivos en presencia de un episodio de activación de conocimientos previos (antes-ahora) (véase Tabla 9). Es decir, que son solamente tres clases las que han sido planificadas de esta forma.

Llegados a este punto y en virtud de lo que hemos venido exponiendo, es hora de volver nuestra mirada por un instante hacia el modelo de observación que hemos utilizado para analizar nuestras planificaciones (véase Sánchez *et al.*, 2010). Esto nos resulta necesario porque como el lector habrá podido advertir, en nuestra muestra hemos podido identificar casi la totalidad

de elementos que conforman una planificación idónea. No obstante, hay uno de los elementos que componen dicho modelo que no se ha identificado a lo largo de las sesiones analizadas. Tal y como el lector ha podido suponer, esta es la detección de alguna inconsistencia frente a lo que ya se sabe y que justifica las razones para leer el texto. En otras palabras, es cuando el profesor plantea un problema dando a entender a sus alumnos algo así como: *“Esto es sabido, pero hay algo que todavía no sabemos”*.

La ausencia de este tipo de ayuda en nuestro corpus nos ha hecho pensar que definir o justificar las razones para leer, es quizá un tipo de ayuda altamente sofisticada, que puede representar gran dificultad de explicitación cuando se planifica en el aula conjuntamente con los estudiantes. Aún así, y haciendo referencia nuevamente a nuestro primer capítulo, sabemos de los beneficios que tiene sobre el aprendizaje del lector la toma de consciencia de una inconsistencia o ideas equivocadas que pueda tener con respecto al texto (Alvermann, Smith, y Readence, 1985; Diakidoy y Kendeou, 2001; Maria y MacGinitie, 1987; Peeck, van den Bosch, y Kreupeling, 1982; Sánchez *et al.*, 2007), primordialmente, si éste llama la atención sobre posibles inconsistencias antes de comenzar con la lectura (Alvermann y Hague, 1989; Alvermann y Hynd, 1989; Diakidoy, Kendeou y Ioannides, 2003; Hynd, 2001), es decir, en su fase de planificación.

Recapitulando, hasta ahora hemos podido describir cinco niveles distintos de complejidad a la hora de planificar una actividad de lectura en el aula, tal y como hemos mencionado previamente. De acuerdo con la tabla 9, presentada al comienzo del apartado, es posible observar que la mayoría de los episodios analizados se encuentran desprovistos de un espacio de planificación (64%) y además, que en la mitad de los casos, éstos presentan solamente la anticipación de un tema. Por último, vemos que la manera más compleja que los profesores tienen para planificar corresponde con la frecuencia más baja de todas. Hallazgos similares fueron encontrados en Sánchez, *et al.*, (2010) quienes mostraron que casi en un 50%, las tareas de lectura conjunta (N: 30) carecían de un espacio apropiado de planificación; además que lo mejor y lo más

complejo con respecto a este tipo de escenarios era también lo menos frecuente (véase Tabla 9).

Habiendo conocido el comportamiento instruccional con respecto al establecimiento de meta durante un momento de planificación, conoceremos seguidamente el comportamiento instruccional vinculado a cómo comprometerse con ella.

4.3.1.4. Ayudas cálidas:

Una vez conocido el escenario según las ayudas frías identificadas, en este apartado queremos responder a la pregunta: ¿Con qué frecuencia los profesores ofrecen ayudas cálidas cuando planifican la lectura en clase y cómo lo hacen?

Dado que el grupo de ayudas cálidas es bastante numeroso (N: 483), hemos dividido la exposición de los resultados conforme a las tres variables del Marco Integral 3X3: Valores-Motivos, Cognición-Emoción y Orientación de Meta.

A continuación, presentamos la tabla correspondiente a los resultados generales identificados. Tanto las variables como las categorías serán descritas posteriormente a la presentación de la tabla; dejando los resultados conforme a las ayudas (explícitas e implícitas) para un último momento.

“Resultados generales de las ayudas cálidas identificadas”

VARIABLES	CATEGORIAS		EXPLICITO	IMPLICITO	TOTAL
1. Valores-Motivos (20.57%)	Motivación Intrínseca		11.57%	9%	20.57%
	Motivación Extrínseca		0%	0%	0%
2. Cognición-Emoción (78.03%)	Viabilidad (78.03%)	Éxito	2.27%	15%	17.27%
		Competencia	12.8%	37.36%	50.16%
		Autoeficacia	2.2%	8%	10.2%

		Control	0.4%	0%	0.4%
	Deseabilidad (0%)		0%	0%	0%
3. Orientación de meta (OM) (1.4%)	OM por maestría		0%	0.4%	0.4%
	OM por ejecución	Aproximación	0.4%	0.6%	1%
		Evitación	0%	0%	0%
Total:			30%	70%	100%

Tabla 10: Resultados conforme a las tres variables del Marco Integral 3X3.

A partir de la tabla queremos referirnos a dos hallazgos generales, que, desde nuestra pregunta de trabajo, cobran una relevancia particular. Uno, la marcada diferencia entre las ayudas explícitas e implícitas. Dos, los porcentajes tan diversos entre las tres variables del modelo.

Con respecto al primer hallazgo, vemos que las ayudas explícitas, como cabría esperar, son menos frecuentes (30%) que las del tipo implícito (70%). Esto deja ver una notable diferencia entre las maneras de ofrecer palabras claras (criterios explícitos), o no (criterios implícitos), en virtud de la ayuda⁴⁰. El segundo hallazgo por su parte, revela una gran diferencia entre las tres variables del modelo: Valores-Motivos: 20.57%, Cognición-Emoción: 78.03% y Orientación de Meta: 1.4%. En este caso, se deduce que los profesores centran sus apoyos mayoritariamente en las evaluaciones que los estudiantes podrían hacer con respecto a sus propias creencias (Cognición-Emoción), en comparación al soporte ofrecido sobre su motivación (Valores-Motivos) o sobre el modo en cómo éstos podrían orientarse hacia la meta (Orientación de Meta).

Con respecto a este segundo hallazgo, se desprenden además, cuatro conclusiones específicas.

La primera nos hace ver que, respecto a la variable *valores-motivos*, la motivación intrínseca representa el 20.57% y la extrínseca el 0%.

Según la variable *cognición-emoción*, llama la atención la drástica diferencia entre los porcentajes de la viabilidad (78.03%) y la deseabilidad (0%). Estos

⁴⁰ Para mayor detalle conforme a las diferencias entre variables implícitas y explícitas dirigirse al apartado de "Procedimiento de análisis"

números permiten llegar a una segunda conclusión específica: los profesores de nuestro estudio se centran en mostrar la lectura como algo viable, pero no ofrecen ayudas que promuevan oportunidades para valorar el logro que se tiene tras el texto. Unido a esto, se nos hace ver que entre las cuatro creencias que sustentan la probabilidad subjetiva de logro (viabilidad), existe una notoria distancia -éxito: 17.27%, autoeficacia: 10.2% y control: 0.4%-, sobresaliendo entre ellas la creencia de competencia: 50.16%. En este caso, la tercera conclusión específica a partir de la tabla, indica que los profesores de nuestro estudio centran sus ayudas en la percepción que los estudiantes creen tener sobre sus conocimientos, cuando se planifica la lectura en el aula, en comparación con otras posibles percepciones.

La cuarta y última conclusión específica se desprende de la variable *orientación de meta*, la de más baja frecuencia entre las tres (1.4%). Las pocas ayudas identificadas en esta línea, nos permiten concluir que los profesores de nuestro estudio, promovieron pocas oportunidades para ayudar a sus alumnos a orientarse hacia la meta, si comparándose con ellos mismos o con los demás, cuando se planifica la lectura.

Una vez conocidos los resultados generales conforme a las ayudas cálidas, y las conclusiones que de ahí se derivan; de ahora en adelante nos dedicaremos a mostrar el tipo de ayudas identificadas de forma específica, conforme a las tres variables del modelo (Valores-Motivos, Cognición-Emoción y Orientación de Meta). Con esto queremos decir que vamos a recorrer cada una de las variables, ofreciendo los datos concretos sobre cada tipo de ayuda. De esta forma podremos responder a nuestra pregunta de trabajo actual: ¿Con qué frecuencia los profesores ofrecen ayudas cálidas cuando planifican la lectura en clase y cómo lo hacen?

Algunos de los casos que mostraremos, serán ilustrados con ejemplos extraídos de nuestra muestra⁴¹. En el caso de que la ayuda que vayamos a ilustrar se presente bajo las dos modalidades propuestas en nuestro trabajo

⁴¹ Para más detalle del ejemplo expuesto, el lector puede dirigirse al documento “Análisis de 50 planificaciones” en la sección de Anexos.

(explícita e implícita), comenzaremos con la descripción de la ayuda en su versión explícita para pasar seguidamente a la versión implícita.

1. VALORES-MOTIVOS (20.97%):

Basados en el modelo teórico de partida, esta primera variable responde a una pregunta fundamental: ¿Qué hace que los individuos se movilicen en la consecución de un objetivo? En respuesta a ello, sabemos que tales motivos pueden ser de carácter intrínseco o extrínseco. Dado que no identificamos ayudas sobre motivos extrínsecos, ofreceremos nuestra exposición según los datos de carácter intrínseco solamente.

Conforme a nuestro marco, sabemos que la motivación intrínseca se puede promover por medio de: 1) la satisfacción de necesidades básicas, 2) la valoración interna de la tarea y 3) el planteamiento de desafíos. Antes de detallar en las ayudas que cada una de estas categorías incorpora, permítanos ofrecer de entrada el escenario general de los hallazgos obtenidos con respecto a ellas. El porcentaje de aparición para esta variable, corresponde con el de la tabla inicial (20.97%). Es decir, que está basado en el total de las ayudas (N: 483).

“Resultados conforme a la variable: Valores-Motivos (20.97%)”

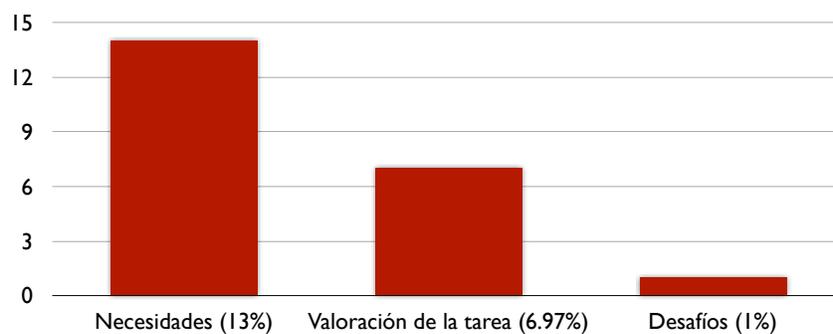


Gráfico 2: Resultados generales: Valores-Motivos

A partir del gráfico, podemos observar que, cuando hablamos de la primera variable, los profesores se dedican en su gran mayoría a satisfacer las necesidades de los estudiantes (13%); en un 6.97% a valorar la lectura, y en una frecuencia casi imperceptible (1%) a plantear desafíos. Con base en estos datos, se concluye que cuando los profesores motivan internamente a sus estudiantes a la hora de planificar la lectura, su discurso se centra en lo que ellos necesitan, más que en la evaluación interna del texto o la formulación de retos.

A continuación, mostramos las ayudas identificadas según estas tres categorías. Así conoceremos más de cerca, de qué manera se suscita la motivación intrínseca dentro del aula durante este lapso de tiempo.

A. NECESIDADES BASICAS PERSONALES (13%):

Sabemos que una manera de suscitar estados de motivación intrínseca en los alumnos, es atendiendo sus necesidades básicas: afinidad, autonomía y competencia.

A continuación, mostramos una tabla con los recursos identificados en esta línea y el porcentaje de aparición correspondiente a cada uno de ellos. Tal y como aclaramos previamente, este porcentaje se basa en el total de las ayudas (N: 483).

“Necesidades básicas personales”

ESTADO SUSCITADO	PROCESO	EXPLICITO	IMPLICITO
Afinidad		21 (4.3%)	42 (8.5%)
Autonomía		1 (0.2%)	0 (0%)
Competencia		0 (0%)	0 (0%)
	TOTAL:	22 (4.5%)	42 (8.5%)

Tabla 11: Resultados en relación a las necesidades básicas personales.

A partir de la tabla, podemos concluir dos asuntos. El primero nos indica que para planificar la lectura en clase, los profesores atendieron con

mayor frecuencia la necesidad de afinidad de sus estudiantes (12.8%) en comparación con las demás necesidades. De esta forma, los docentes se centraron mayoritariamente en considerar a sus alumnos dentro de la interacción, y así fomentar vínculos sociales (12.8%), que en la necesidad de que experimentaran “autonomía” sobre la tarea, (0.2%), o en la de verse “competentes” frente a ella (0%).

Además, la atención a la afinidad fue la única ayuda encontrada bajo las dos modalidades conocidas: 4.3% en versión explícita y 8.5% en el caso de la implícita. Vista la regularidad de su frecuencia (12.8%), concluimos en segundo lugar, que este tipo de ayuda podría formar parte del discurso cotidiano del profesor dentro del aula; al menos, más que la atención hacia las otras dos necesidades.

Veamos dos ejemplos (uno en versión explícita y otro en la implícita).

Ejemplo 18:

TEXTO COMPLETO	CONTENIDO PUBLICO CALIDO	MOVES CALIDOS RECURSOS	ESTADOS SUSCITADOS
<p>(La alumna tiene la mano levantada con la intención de participar y la profesora la señala para que intervenga. La profesora mira directamente a la estudiante y le dice):</p> <p><i>Profesora:</i> Dime María.</p> <p><i>María:</i> otra palabra nueva</p>	Dime María.	Reconocimiento de interlocutor	Afinidad MI

(Extracto de clase 3, profesor 1. Véase en el documento “Análisis de 50 planificaciones en el aula”)

A lo largo de los ciclos de interacción anteriores a este, se han estado activando conocimientos previos sobre el tema del Universo y el Sistema Solar. A partir del extracto que ofrecemos aquí, vemos que una de las estudiantes levanta la mano para intervenir. La profesora repara en ello y le señala; además le mira directamente y le invita a participar diciendo: “*Dime María*”, reconociéndola de esta forma como una interlocutora dentro de la interacción.

El claro reconocimiento que la profesora brinda a María, se interpreta desde nuestro marco, como una atención explícita a su necesidad de afinidad, puesto que el enunciado podría favorecer en la estudiante la experiencia de sentirse parte de la interacción; es decir, de ser incluida en el proceso que acontece al planificar la lectura. La ayuda en esta oportunidad, podría favorecer además, los vínculos sociales; en este caso, entre ella y la profesora. Esta posibilidad podría promover en María un estado de motivación intrínseca a partir de la satisfacción de su afinidad.

En el siguiente ejemplo ilustramos la versión implícita de este mismo tipo de ayuda. Aquí observamos que, a diferencia de la versión explícita, el discurso docente no ofrece palabras claras sobre la preocupación que pudiera tener la profesora, de integrar o vincular a los estudiantes en la interacción. No obstante, el soporte ofrecido por la información no audible, nos ayuda a registrar cierto interés de parte de la profesora, sobre si ellos la siguen o no, en su discurso.

Es cierto que el monosílabo “¿no?” que veremos en ambas oportunidades, podría atender de manera muy sutil este tipo de necesidad. Somos conscientes del carácter tenue de las dos ayudas que presentamos. Sucede que, así como se dijo en el procedimiento de análisis, el registro de las ayudas, incluso aquellas de carácter muy sutil, se justifica por haber contabilizado todos los movimientos que sugieran alguna asistencia motivacional. El siguiente ejemplo refleja lo que decimos.

Ejemplo 19:

TEXTO COMPLETO	CONTENIDO PUBLICO CALIDO	MOVES CALIDOS RECURSOS	ESTADOS SUSCITADOS
<p>Profesora: Había cuatro palabras mágicas, ¿no?, de las que intervenía un órgano cada uno, ¿no?</p> <p>(La profesora se encuentra frente a una estudiante y la mira directamente. Posteriormente al segundo “no”, ofrece un instante de silencio, como esperando una</p>	<p>¿no?</p> <p>¿no?</p>	<p>“¿Estáis conmigo?” (I)</p> <p>“Necesito saber vuestra opinión” (I)</p>	<p>Afinidad (2)</p> <p>MI</p>

respuesta de su parte)			
------------------------	--	--	--

(Extracto de clase 2, profesor 10. Véase en el documento “Análisis de 50 planificaciones en el aula”)

En este pequeño extracto vemos que la profesora dice: “*Había cuatro palabras mágicas, ¿no?*” -les mira y hace un breve silencio- Con este primer *¿no?* pareciera ser que la profesora intenta indagar si los estudiantes la siguen o no en lo dice. Dicho de otro modo, examinar si éstos participan de algún modo de la interacción, al menos, acompañándola en su discurso. Por eso, recurrimos al parafraseo del Marco Integral 3X3: “¿Estáis conmigo?”, apelando a la atención de afinidad. En este caso, porque podría propiciar en los estudiantes la experiencia de sentirse parte de la interacción dentro del aula. De esta forma, se fomentaría quizá el vínculo social que pudiera producirse entre los niños y la profesora; en esta oportunidad, como un equipo que planifica la lectura en clase. En cualquier caso, dado que la profesora no utiliza palabras claras como las que son necesarias para registrar la ayuda en la versión explícita, nos servimos de la información no audible que ésta ofrece de forma simultánea, para registrar la ayuda en su versión implícita (e.g. mirar directamente a la estudiante y ofrecer un espacio de silencio).

Posteriormente a esta primera ayuda, vemos que la profesora continúa diciendo: “*de las que intervenía un órgano cada uno, ¿no?*”. Desde nuestro punto de vista, con este segundo “*¿no?*”, la profesora solicita de alguna forma la opinión de la estudiante. La información no audible revela en este caso un silencio de su parte, esperando quizá algún tipo de respuesta. De ahí la paráfrasis del modelo: “Necesito saber vuestra opinión”.

A continuación vemos otro ejemplo en versión implícita. Esta vez, el enunciado ofrece mayor claridad que el anterior a la hora de atender la necesidad de afinidad:

Ejemplo 20:

TEXTO COMPLETO	CONTENIDO PUBLICO CALIDO	MOVES CALIDOS RECURSOS	ESTADOS SUSCITADOS
<p>Profesor: Y las otras estaciones, en invierno, pues les da mas calor, porque los rayos les dan más perpendiculares sobre el hemisferio sur, ¿verdad?</p> <p>(el profesor camina entre los pupitres del aula, enfatiza su tono de voz al pronunciar “¿verdad?”. Y ofrece un pequeño lapso de silencio)</p> <p>Entonces el hemisferio sur, cuando aquí es invierno, allí es verano ¿verdad? ...</p> <p>(el profesor camina entre los pupitres del aula, enfatiza su tono de voz al pronunciar “¿verdad?”. Y ofrece un pequeño silencio)</p> <p>Están las estaciones cambiadas. Si aquí es primavera allí otoño, si aquí es verano allí invierno ¿vale?</p>	<p>¿verdad?</p> <p>¿verdad?</p> <p>¿vale?</p>	<p>“¿Estáis conmigo?” (I)</p>	<p>Afinidad (3) MI</p>

(Extracto de clase 2, profesor 2. Véase en el documento “Análisis de 50 planificaciones en el aula”)

En cualquier caso, a partir de estos ejemplos, y en vista de los datos que tenemos, pensamos que satisfacer la afinidad de los estudiantes de forma explícita no es algo tan sencillo como lo puede ser en su versión implícita. Muestra de ello, es que la versión implícita (8.5%) dobla la frecuencia de aparición de la primera (4.3%).

Ahora bien, una vez descrita la ayuda de atención a la necesidad de afinidad, recordamos que a lo largo de nuestra muestra se identificó una ayuda más, bajo la categoría de “Necesidades”. Esta atiende la necesidad de autonomía (véase tabla x). Tal y como sabemos, este recurso vela por la necesidad que tiene el estudiante de experimentar un cierto grado de independencia sobre la tarea. La única ayuda identificada se presentó en versión explícita (e.g. “*vuelve a leer eso que tú habías encontrado*”), representado por el 0.2% del total de la muestra. Al respecto de la autonomía, Vansteenkiste *et*

al., (2004, 2005) mostraron que la motivación intrínseca en interacción con un contexto social de autonomía tuvo un efecto significativo sobre el procesamiento superficial y profundo, rendimiento y persistencia de los estudiantes. De esta forma, afirman que la motivación intrínseca fomenta el compromiso y rendimiento, cuando existe un clima de autonomía vinculado a ella.

No se identificaron elementos discursivos cálidos que ofrecieran ayudas sobre la autonomía en su versión implícita. Tampoco se encontraron elementos discursivos que atendieran la necesidad de competencia, en ninguna de las dos versiones de la ayuda.

En definitiva, con respecto a esta categoría podemos concluir que los profesores atienden con mayor regularidad la necesidad de formar parte de una interacción dentro del aula, en comparación con la atención a las demás necesidades, a la hora de planificar la lectura (12.8%). El alto porcentaje de su aparición nos lleva a deducir que la atención a la afinidad podría formar parte del discurso docente cuando planifica en clase, pero en ningún caso nos lleva a concluir que ésta sea la ayuda más frecuente de todas las utilizadas.

A continuación nos dedicaremos a describir los resultados conforme a la segunda manera de propiciar un espacio de motivación intrínseca dentro del aula según la tabla anterior. Esta vez, nos referimos a la valoración de la tarea.

B. VALORACION DE LA TAREA (6.97%):

Sabemos que cuando las propiedades de la tarea son destacadas, la motivación del estudiante podría aumentar con respecto a ella. Según el consenso teórico realizado por De Sixte (2005), hay varias maneras en que puede valorarse la tarea: nivel de accesibilidad, realidad-utilidad, desafío óptimo, nivel de disfrute, curiosidad, novedad e importancia percibida; cualidades relacionadas entre si y pilares de la teoría de flujo propuesta por

Csikszentmihalyi, (1979). Cinco de ellas fueron identificadas en nuestra muestra: accesibilidad, realidad, curiosidad, novedad e importancia⁴².

Para una mayor claridad en la presentación de los datos, el porcentaje inicial en esta categoría (6,97%), se convertirá en el 100% (6.97%=100%, N: 33). Obviamente, los porcentajes de las ayudas se obtuvieron a partir del nuevo dato.

La tabla que vemos a continuación contiene los resultados más importantes en vista de las cinco características mencionadas.

“Valoración de la tarea” (N: 33)

ESTADO SUSCITADO	PROCESO	EXPLICITO	IMPLICITO
Accesibilidad		19 (58%)	2 (6%)
Realidad		9 (27%)	0 (0%)
Curiosidad		1 (3%)	0 (0%)
Novedad		1 (3%)	0 (0%)
Importancia		1 (3%)	0 (0%)
	TOTAL:	31 (94%)	2 (6%)

Tabla 12: Resultados con respecto a la valoración de la tarea.

El dato más sobresaliente de la tabla, señala que los profesores de nuestra muestra valoran el nivel de accesibilidad de la tarea con bastante regularidad (64%), en comparación con los demás valores identificados. Este valor es seguido en la secuencia por el de la realidad (27%), dejando de último en la hilera a los tres otros valores: curiosidad, novedad e importancia (3% en cada caso).

Otro dato de importancia, nos permite observar la abismal diferencia entre los porcentajes de ayudas explícitas (94%) versus las implícitas (6%).

Estos datos derivan en dos conclusiones. La primera: que los profesores de nuestro estudio valoran de forma frecuente el texto como accesible, y con menos regularidad pero de forma más frecuente que los demás valores, se valora la relación entre el tema de la lectura con la vida real de los estudiantes

⁴² La única ayuda identificada con respecto al desafío óptimo, la hemos incluido en el apartado de desafíos: motivación intrínseca (M.I.)

fuera del aula. La segunda conclusión permite ver que las ayudas, en vista de la valoración de la tarea, suelen darse con mayor frecuencia en su versión explícita. Esto quiere decir que, al menos en nuestra muestra, el discurso docente que valora la tarea, se relaciona en alto porcentaje con la claridad discursiva del profesor.

Por el porcentaje de aparición, ilustraremos los primeros dos recursos con los ejemplos respectivos.

Sabemos que el valor de la accesibilidad se ha formulado básicamente como la percepción de posible acceso a la tarea (Ames, 1992; Csikszentmihalyi, 1998). Esta percepción depende al menos, de tres factores. El primero apunta al equilibrio que supone la dificultad de la tarea conforme al esfuerzo que invierte el estudiante para alcanzarla. El segundo señala que los objetivos que se planteen deben ser realistas y a corto plazo. El tercer y último factor refuerza el segundo, señalando que la accesibilidad depende de cuán específicos sean los objetivos que se planteen a partir de ella (véase De Sixte, 2005).

Así como hemos venido haciendo, describiremos la versión explícita de la ayuda para pasar seguidamente a la versión implícita. El siguiente fragmento nos muestra la primera versión:

Ejemplo 21:

TEXTO COMPLETO	CONTENIDO PUBLICO CALIDO	MOVES CALIDOS RECURSOS	ESTADOS SUSCITADOS
<i>Profesora:</i> Vamos a volver a leerla un poquitín ... un poco más concentrados en lo que leéis.	vamos a volver a leerla un poquitín Un poco más	“Vamos a hacerlo juntos” (1) “No os pido la luna” (2)	Exp. éxito Accesibilidad

(Extracto de clase 2, profesor 10. Véase en el documento “Análisis de 50 planificaciones en el aula”)

En este ciclo la profesora solicita a sus estudiantes: “*leerla un poquitín*” (la página 57) ... y además: “*un poco más concentrados*”. No hay duda de que la profesora presenta una tarea asequible, que propone objetivos realistas y a corto plazo. ¿Estaríamos de acuerdo en que leer “un poquitín” y de forma

“más concentrada” es un objetivo accesible? Definitivamente si. Además “*leer un poquitín y de forma concentrada*” no parece una inversión de esfuerzo demasiado alta para ellos en comparación con la dificultad de la tarea; al menos, en cuanto al esfuerzo inmediato se refiere. Según lo que sabemos, si la tarea es accesible, hay una alta probabilidad de que los estudiantes se impliquen en ella, por lo tanto, su motivación intrínseca podría verse favorecida.

A diferencia de la escena que vemos con respecto a las ayudas explícitas, es decir, de la formulación de palabras claras que no requieren inferencias, la escena en su versión implícita si lo requiere. Según nuestro procedimiento de análisis, las ayudas en su versión implícita (6%), requieren de la asistencia de la información no audible, tal y como se ilustra en el siguiente ejemplo:

Ejemplo 22:

TEXTO COMPLETO	CONTENIDO PUBLICO CALIDO	MOVES CALIDOS RECURSOS	ESTADOS SUSCITADOS
<p><i>Profesor:</i> Vamos a leer esto solamente para saber si tenemos o no una idea...</p> <p>(El profesor está de pie y habla desde su escritorio. Mira a los estudiantes directamente)</p>	<p>vamos a leer esto + solamente</p>	<p>“Vamos a hacerlo juntos” “No os pido la luna”</p>	<p>Expectativa éxito Accesibilidad</p>

(Extracto de clase 1, profesor 2. Véase en el documento “Análisis de 50 planificaciones en el aula”)

A partir de este fragmento, vemos que el profesor valora la tarea como algo accesible, aunque a diferencia del caso anterior, éste no utiliza expresiones lo suficientemente claras: “*vamos a leer esto solamente para saber si tenemos o no una idea*”. En cualquier caso “leer solamente para tener una idea” es una tarea que tiene un objetivo claro y realista. Además, es a corto plazo, por no decir inmediato. Con el afán de registrar la ayuda del valor de la accesibilidad en versión implícita, nos apoyamos en el lenguaje no audible (mirar a los estudiantes directamente). En este caso, decimos que la valoración de la tarea podría motivar a los estudiantes puesto que es posible enfrentarse a ella y a su resolución inmediata dentro del aula. En cualquier caso, a pesar de los datos que nos ofrecen estudios anteriores sobre el valor de la accesibilidad (Ames,

1992; De Sixte, 2005; Csikszentmihalyi, 1998), no contamos con evidencia empírica que muestre datos específicos sobre su beneficio en la mente del lector durante este lapso de tiempo.

Ahora bien, una vez conocidos los ejemplos que ilustran el valor de la accesibilidad, a continuación veremos de qué manera se lleva a cabo la conexión del texto con la realidad de los estudiantes fuera del aula. Esto nos mostrará una manera diferente de dar valor a la tarea.

Cuando decimos que la ayuda enlaza la tarea con la vida real fuera del aula, queremos decir que el profesor trae “el mundo real” a la clase. Según la tabla anterior (tabla X), los profesores han conectado el tema del texto con la realidad de los estudiantes en nueve ocasiones (27%). A continuación, mostramos el fragmento de una interacción que ilustra este tipo de ayuda.

Ejemplo 23:

TEXTO COMPLETO	CONTENIDO PUBLICO CALIDO	MOVES CALIDOS RECURSOS	ESTADOS SUSCITADOS
<p>Profesor: ¿Tenéis vosotros plantas en vuestra casa?</p> <p>Alumnos: sí</p> <p>Profesor: ¿y hacia dónde tienen dirigidas las hojas?</p> <p>Alumnos: hacia el sol</p> <p>Profesor: bueno, pues eso es una relación de la planta, busca el sol, busca la luz, eso se llama tropismo de la planta, está buscando la luz, luego ahí hay una relación de la planta con el medio. Ella busca la luz, de tal modo que si la giráis, podéis hacer la prueba en casa, al cabo de dos o tres días vuelve a tener las hojas mirando a la luz. Probadlo, girar una planta en vuestra casa.</p> <p>Alumno: ¿pero si no tienes plantas para girar?...</p>	<p>¿Tenéis vosotros plantas en vuestra casa?</p> <p>¿y hacia donde tienen dirigidas las hojas?</p> <p>bueno</p> <p>pues eso es una relación .. podéis hacer la prueba en casa al cabo a la luz. Probadlo, girar una ... casa.</p>	<p>“Ponte en situación”</p> <p>“Mostradme lo que sé que sabéis” (1)</p> <p>“Sabéis esto”</p> <p>“Ponte en situación” (2)</p>	<p>MI valoración tarea. Conexión con la vida real</p> <p>Expectativa competencia x éxito</p> <p>Feedback de Competencia</p> <p>MI valoración tarea. Conexión con la realidad</p>

(Extracto de clase 1, profesor 3. Véase en el documento “Análisis de 50 planificaciones en el aula”

Así como el lector habrá podido suponer, el fragmento que mostramos se desprende de un episodio de activación de conocimientos previos sobre el tema de “Las plantas”. A partir de este extracto, podemos ver que el profesor relaciona de manera sistematizada el tema de la clase con el mundo fuera del aula. De esta forma, parece que intenta hacerles ver a los estudiantes, que el texto que están por leer tiene relación con el contexto inmediato que los rodea.

La primera ayuda ofrecida en esta línea, los coloca de inmediato frente a su vida cotidiana: *¿Tenéis vosotros plantas en vuestra casa?*; intentando enlazar el tópico de la lectura con el ambiente cotidiano de los niños. Posteriormente a la respuesta de los alumnos, el profesor ofrece una expectativa de competencia por éxito: *“¿y hacia dónde tienen dirigidas las hojas?”*, favoreciendo un ambiente motivacional prospectivo que facilita a los estudiantes una lectura positiva de sus propias competencias. Inmediatamente después, el profesor vuelve a valorar la tarea conectando el tema del texto (“Las Plantas”) con situaciones cercanas como la propia casa, diciendo: *“podéis hacer la prueba en casa”* o bien, *“probadlo, girar una planta en vuestra casa”*.

A continuación, un estudiante interviene así: *“¿pero si no tienes plantas para girar?”*, dando a entender que está implicado en lo que está pasando dentro del aula, trayendo su vida real fuera de clase al momento de la interacción. Para este caso, la implicación se muestra a partir de su preocupación sobre qué pasaría si alguien no tuviera plantas para girar. En este sentido, ¿podríamos pensar que las ayudas docentes vinculadas a la vida de los estudiantes fuera del aula, propicia su implicación con la tarea? Tal parece que sí. Prueba de ello, es la pregunta del estudiante relacionada con el tema, inmediatamente después de la intervención del profesor.

En cualquier caso, no se encontraron elementos discursivos vinculados a la valoración de la realidad en versión implícita, ni evidencia empírica que respalde su beneficio sobre los procesos cognitivos y estados emocionales y motivacionales del lector.

Ahora bien, aparte de las dos ayudas que hemos descrito con respecto a la valoración de la tarea (accesibilidad y realidad), en la tabla al inicio del

apartado (pág. X), incluimos otras tres ayudas que también cumplen con el objetivo de valorar internamente la tarea. Estas son la curiosidad, novedad e importancia. Las tres fueron identificadas de forma explícita una sola vez a lo largo de la muestra (3% para cada una). Para el último de los tres casos, una profesora dijo: “*Son muy importantes los hongos*” (refiriéndose al tema de lectura), ofreciendo la oportunidad de dotar al tema con algún grado de importancia. Ante este recurso es relevante hacer una aclaración y es la siguiente. No por el hecho de que la profesora dote de importancia al tema, los estudiantes también van a ofrecer ese tipo de valoración a la tarea. Esto dependerá del proceso de valoración que los estudiantes hagan sobre la importancia que perciban del tema de los “hongos”. La ayuda ha sido registrada puesto que hemos querido ser lo suficientemente minuciosos a la hora de recolectar cualquier indicio motivacional a través del discurso docente, tal y como referimos anteriormente. En cualquier caso, la información no audible que hemos recogido, acompaña el discurso de ciertos gestos que apoyan el registro de la ayuda. Para esta oportunidad, la profesora asiente con la cabeza mientras verbaliza “*son importantes los hongos*” y de forma simultánea mira directamente al estudiante que habló en referencia al tema de los hongos. Esto nos viene a decir que, en este caso, además de que la profesora ofrece claridad en su discurso con respecto a la importancia de la tarea, el enunciado se acompaña de la información no audible, reforzando los criterios para el registro de la ayuda.

Ahora bien, a pesar de no contar con datos que nos muestren el impacto que estas ayudas podría tener sobre la motivación intrínseca de los estudiantes, nuestro marco teórico de partida indica que la valoración de la tarea con respecto a la accesibilidad, realidad, novedad, curiosidad y a la importancia percibida, podría favorecer la implicación personal de los estudiantes con respecto a ella (Ames, (1992); Csikszentmihalyi, (1998); Deci *et al.*, (1997); Eccles y Wigfield, (2002); y Palenzuela, (1986) c.f. De Sixte (2005).

Con base en estos datos, podemos concluir que las dos maneras más frecuentes de valorar internamente la tarea cuando se planifica la lectura en clase, son el valor de la accesibilidad (64%) y de la realidad (27%).

C. PLANTEANDO DESAFIOS (1%)⁴³:

Hasta ahora hemos conocido dos formas de favorecer la motivación intrínseca de los estudiantes conforme a la tarea (véase gráfico X). Con base en nuestra plataforma teórica, sabemos que los estudiantes también podrían implicarse personalmente con ella cuando ésta supone un reto o desafío ante el cual ellos puedan mostrar sus capacidades o habilidades (Csikszentmihalyi, 1998)⁴⁴.

A lo largo de nuestra muestra, identificamos tres tipos de desafío: por competencia, por autoeficacia y por desafío óptimo. Los tres recursos cuentan con un común denominador: solamente se identificaron en la versión explícita. Situación similar a la identificada, según la valoración de la tarea.

“Planteando desafíos” (N: 483)

ESTADO SUSCITADO	PROCESO	EXPLICITO	IMPLICITO
Desafío por competencia		3 (0.6%)	0 (0%)
Desafío por autoeficacia		1 (0.2%)	0 (0%)
Desafío óptimo		1 (0.2%)	0 (0%)
	TOTAL:	5 (1%)	0 (0%)

Tabla 13: Resultados de los desafíos:

A partir de la tabla anterior podemos destacar dos cuestiones de importancia. La primera, es la escasez de desafíos que se han ofrecido a la hora de planificar la tarea en clase. La segunda, que de los tres tipos de desafíos, el de competencia (0.6%) es el que sobresale entre los demás. A partir de estos datos concluimos que los profesores no se han centrado en retar a sus estudiantes a lo largo de la planificación de la lectura; quizá porque la ayuda implique un nivel de trabajo que conlleve mayor complejidad o porque la

⁴³ El porcentaje que presentamos se basa en el 100% de las ayudas (N: 483).

⁴⁴ Según resultados previos (véase De Sixte, 2005), los estudiantes se implican personalmente con la tarea, cuando ésta representa un desafío por medio del cual, éstos puedan mostrar sus habilidades para poner en práctica el conocimiento.

ayuda se ofrezca en otros momentos de la interacción. No obstante, cuando se ha hecho, el desafío se ha forjado principalmente sobre sus conocimientos. El siguiente es un ejemplo de este último.

Ejemplo 24:

TEXTO COMPLETO	CONTENIDO PUBLICO CALIDO	MOVES CALIDOS RECURSOS	ESTADOS SUSCITADOS
<p>Profesora: nadie más, ¿no?!...</p> <p>(Mira a toda la clase y hace un breve silencio. Su tono de voz sugiere sorpresa y algún grado de provocación, como si no fuera posible que ningún otro estudiante sepa la respuesta.)</p>	nadie más... ¿no?!	“No me lo puedo creer”	Desafío competencia

(Extracto de clase 1, profesor 10. Véase en el documento “Análisis de 50 planificaciones en el aula”)

Este es el tercer ciclo de un episodio de activación de conocimientos previos que trata sobre el tema de “La alimentación”. Dado que los estudiantes aún no han contestado adecuadamente a la pregunta planteada, la profesora opta por desafiarlos conforme a sus conocimientos diciendo: “... ¿nadie más?, ¿no? ...” mirando a toda la clase y sugiriendo algo de sorpresa en su pregunta. Desde nuestro punto de vista, con este enunciado la profesora estaría desafiando la competencia de sus estudiantes, puesto que la provocación se dirige hacia los conocimientos que se tienen o no con respecto al tema⁴⁵. Asimismo, la información no audible con la que contamos confirma nuestras impresiones, puesto que el tono de voz de la profesora no solamente revela sorpresa de su parte, sino que además, sugiere algún tipo de provocación. El recurso fue identificado en tres oportunidades (0.6%).

A diferencia del desafío de competencia, el de autoeficacia intenta desafiar a los estudiantes para que demuestren su capacidad, poniendo en

⁴⁵ Para mayor detalle en la secuencia de ciclos, puede dirigirse al documento: “Análisis de 50 planificaciones en el aula”. Clase 1: profesor 10.

juego sus conocimientos con relación a la tarea. El siguiente fragmento es un claro ejemplo de lo que decimos:

Ejemplo 25:

TEXTO COMPLETO	CONTENIDO PUBLICO CALIDO	MOVES CALIDOS RECURSOS	ESTADOS SUSCITADOS
<p>Profesora: A ver si recordáis lo que vimos ayer...</p> <p>(La profesora utiliza un tono de voz enfático y desafiante. Toma el libro de texto y les mira directamente)</p>	<p>A ver si recordáis lo que vimos ayer...</p>	<p>“Veamos si sois capaces”</p>	<p>Desafío por autoeficacia Reto⁴⁶</p>

(Extracto de clase 2, profesor 10. Véase en el documento “Análisis de 50 planificaciones en el aula”)

A partir de este extracto, es fácil observar que la profesora podría estar desafiando a los estudiantes con respecto a su autoeficacia en relación a la resolución de la tarea: “*A ver si sois capaces de recordar*”. ¿No sería esta una manera de favorecer su motivación intrínseca? Puede que si. En este caso, la posible aparición de un estado de motivación intrínseca se desprende de la provocación que hace la profesora sobre si recuerdan lo que han visto en clase, poniendo a prueba su eficacia personal. A diferencia del recurso anterior, éste se identificó en un 0.2%.

El tercer y último desafío identificado, y presentado en la tabla anterior, muestra un desafío óptimo. Un desafío de este tipo surge de la medida ponderada o equilibrio entre dos factores clave: 1) la capacidad que tenga el estudiante para resolver la tarea y 2) el nivel de dificultad de la tarea que se le propone. El reto se establece precisamente a partir de la armonía o proporción entre ambas partes.

⁴⁶ En algunos casos a lo largo de la muestra, se han identificado ayudas que generan un estado emocional y motivacional secundario, es decir, que no es el principal que se ha registrado. La ayuda que hemos catalogado en este caso como estado principal, es el -Desafío por autoeficacia-. No obstante, la ayuda también representa un reto al estudiante. De ahora en adelante, cada vez que se identifique un estado emocional y motivacional secundario se señalará por medio de una nota al pie de la página.

Ejemplo 26:

TEXTO COMPLETO	CONTENIDO PUBLICO CALIDO	MOVES CALIDOS RECURSOS	ESTADOS SUSCITADOS
<p>Profesor: por ejemplo....¿qué tipo de transformación puede tener la energía cinética? puede producir sonido, se puede producir sonido, energía sonora a partir de ella?</p>	<p>qué tipo de transformación puede tener la energía cinética? puede producir sonido, se puede producir sonido, energía sonora a partir de ella?</p>	<p>“Como tú y yo” (I)</p>	<p>Expectativa autoeficacia competencia</p>
<p>Alumno 9 (Fernando): energía luminosa</p>			
<p>Profesor: ¿en qué caso? (el profesor sigue dirigiéndose a Fernando y utiliza un tono de voz que sugiere un reto/desafío)</p>	<p>¿en qué caso?</p>	<p>Demuéstralo (I)</p>	<p>Desafío óptimo</p>

(Extracto de clase 3, profesor 9. Véase en el documento “Análisis de 50 planificaciones en el aula”)

Previamente al ciclo que mostramos, el profesor se ha dedicado a pedir a los estudiantes que ofrezcan ejemplos de cada uno de los tipos de energía que han venido repasando. El fragmento que observamos, ilustra lo que decimos con el tipo de energía cinética: *¿qué tipo de transformación puede tener la energía cinética? puede producir sonido, se puede producir sonido, energía sonora a partir de ella?* El estudiante responde: *“energía luminosa”*. El profesor en este caso no ofrece un feedback de forma inmediata. Sin embargo, en ausencia de algún tipo de corrección, parece que la respuesta se da como correcta. Inmediatamente después, el profesor reta al estudiante para que ponga en juego sus conocimientos ante una tarea que aparenta un nivel adecuado de dificultad: *“¿en qué caso?”*. Desde nuestro punto de vista, el enunciado podría expresar cierta confianza en que el estudiante pudiera responder al desafío, puesto que el reto surge inmediatamente después a una respuesta correcta de su parte.

No se encontraron datos de este tipo de desafío en versión implícita, ni evidencia empírica de sus beneficios sobre la mente del lector; o dicho de otra forma, sobre sus procesos cognitivos y estados emocionales y motivacionales.

Rescapitulando, hasta ahora hemos visto las ayudas que podrían favorecer la motivación intrínseca del estudiante por medio de: 1) la atención a sus necesidades básicas, 2) la valoración de la tarea y 3) el planteamiento de desafíos. Con base en estos datos, hemos obtenido dos conclusiones generales y tres específicas.

La primera conclusión general señala que de las tres maneras en que se puede motivar intrínsecamente a un estudiante cuando se planifica la lectura, los profesores se ha centrado en sus necesidades básicas, valorando la tarea con menos frecuencia y desafiándolos en un porcentaje casi imperceptible. La segunda conclusión general nos permite saber que en su gran mayoría, las ayudas docentes vinculadas a esta variable no presentan evidencia empírica. Al menos, no en lo que se refiere a nuestra búsqueda.

La primera conclusión específica nos hace ver que las dos ayudas de más frecuencia identificadas en esta categoría, son la valoración de la accesibilidad (64%) y la realidad de la tarea (27%). La segunda conclusión señala que la atención a la necesidad de la afinidad sobresale entre las demás necesidades; haciéndonos pensar que ésta podría formar parte del discurso docente dentro del aula, dada su regularidad (64%). La tercera conclusión específica confirma datos anteriores, esto es, que la baja frecuencia de aparición de alguna ayuda, puede deberse en parte, a la dificultad de ser expresada a la hora de planificar la lectura.

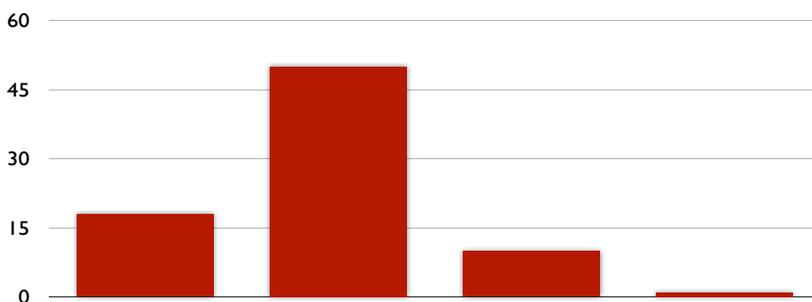
Una vez conocidas las ayudas ofrecidas por los profesores con respecto a esta primera variable: Valores-Motivos, a continuación nos dedicaremos a describir los resultados según la segunda variable del modelo: Cognición-Emoción. Al igual que con las ayudas presentadas, éstas también nos ayudarán a responder nuestra pregunta de trabajo: ¿Con qué frecuencia los profesores ofrecen ayudas cálidas cuando planifican la lectura en clase y cómo lo hacen?

2. COGNICION-EMOCION (78.03%):

Una vez descritos los resultados correspondientes a la primera variable (Valores-Motivos), nos dedicaremos de ahora en adelante a los resultados conforme a la segunda variable: “Cognición-Emoción”. Recordamos junto al lector que estos datos nos ayudarán a responder nuestra pregunta actual: ¿Con qué frecuencia los profesores ofrecen ayudas cálidas cuando planifican la lectura en clase y cómo lo hacen?

Según la tabla general que presentamos al inicio del apartado, la variable Cognición-Emoción consta de dos categorías principales: viabilidad y deseabilidad. Puesto que no contamos con datos que hayan suscitado estados motivacionales vinculados a la deseabilidad, dijimos que nos centraríamos en aquellos orientados a la viabilidad. Es decir, a la probabilidad subjetiva de logro. Unido a esto, también habíamos hecho referencia a que la “competencia”, es la creencia más destacada en comparación con las otras tres (éxito, autoeficacia y control). A continuación, presentamos un gráfico que nos ayudará a ilustrar los datos generales obtenidos con respecto a esta variable. Los datos para este gráfico son idénticos a los presentados en la tabla inicial del apartado, donde 78.03% es el porcentaje de ayudas cálidas vinculadas a la variable Cognición-Emoción, con respecto al total de ayudas identificadas para este estudio (N: 483).

“Resultados conforme a la variable Cognición-Emoción (78.03%)”



Éxito (17.27%) Competencia (50.16%) Autoeficacia (10.2%) Control (0.4%)

Gráfico 3: Resultados generales: Cognición-Emoción

A partir del gráfico, recordamos un asunto que salta a la vista con facilidad: la diferencia de frecuencias entre las cuatro creencias. Puesto que ya nos dedicamos a ello previamente, permítanos ir directamente a la descripción de los resultados conforme a cada una de las creencias: éxito, competencia, autoeficacia y control.

ÉXITO (17.27%)⁴⁷

Conforme a nuestro marco de partida, sabemos que una expectativa de éxito es la probabilidad subjetiva de obtener un resultado deseado, sin que ésta se asiente en creencias de otro tipo. Al igual que las demás expectativas mira hacia el futuro, es decir, que posee una clara dirección prospectiva (e.g. “*vamos a leer eso que...*”). Además, conforme a nuestro sistema de análisis, ésta se refiere a un objetivo o meta de lectura en su versión explícita (e.g. - “*después vamos a hacer el mapa conceptual*”), o a un tema de lectura o acción en su versión implícita (e.g. - “*vamos a leer lo del aparato digestivo*”).

Para el caso de la versión explícita, la ayuda la encontramos en 11 oportunidades (2.27%) y en la versión implícita 68 veces, representado por el 15% del total de la muestra. ¿Qué podría indicar esta radical diferencia entre las dos versiones de la ayuda? Permite concluir que provocar una posibilidad de éxito basada en objetivos, podría poseer un grado mayor de dificultad en su expresión a la hora de planificar en clase, en comparación con una expectativa enlazada al tema de lectura. Además, así como sucede con la ayuda de atención a la necesidad de afinidad, los datos permiten concluir que la alta frecuencia de su aparición, sobre todo en el caso implícito, indica que ésta podría formar parte del uso cotidiano del docente a la hora de plantear la planificación.

⁴⁷ Tal y como hemos aclarado, los porcentajes que presentamos en virtud de esta ayuda, tienen su base en el porcentaje original (17.27%). Es decir, están basados en el total de ayudas identificadas (N: 438).

Sabemos que el carácter prospectivo del enunciado, podría suscitar un ambiente motivacional positivo con respecto a la tarea, puesto que éste revela un acompañamiento del profesor hacia los alumnos (“*vamos a...*”). En estos casos, sabemos que las expectativas de éxito no ofrecen mucha información al estudiante sobre sí mismo, dado que la ayuda no proporciona datos sobre sus capacidades y/o habilidades. Por eso pensamos que el posible impacto emocional que podría tener sobre ellos no sería muy destacado. En cualquier caso, no sabemos si la ayuda repercutiría o de qué manera lo haría, en el proceso de su auto regulación.

Enlazando los asuntos mencionados hasta ahora, pensamos que la expectativa de éxito no promueve la viabilidad de la tarea de forma sobresaliente, como si se podría promocionar en el caso de que la expectativa estuviera acompañada de otro tipo de creencias. Esto lo decimos puesto que tales creencias podrían ofrecerle al estudiante un marco de interpretación sobre su conocimiento personal, el cual a su vez podría darle sentido a su comportamiento posterior (véase García y Pintrich, 1994; Markus y Nurius, 1986).

COMPETENCIA (50.16%)

A partir del gráfico anterior, vemos que la segunda creencia, y la de más alta frecuencia en aparición, corresponde con la de competencia. Como se ha dicho anteriormente, cuando hablamos de este tipo de creencia, nos referimos a la percepción que ésta pudiera tener algún estudiante con respecto a sus conocimientos/destrezas sobre algún dominio en particular (Deci y Ryan, 2000; De Sixte, 2005).

A continuación presentamos una tabla que muestra las tres posibles formas de promover la percepción de competencia conforme a trabajos previos en esta línea: expectativas, feedbacks y valoraciones (De Sixte, 2005; De Sixte y Sánchez, 2012). Dado que para este caso, las ayudas aumentan tanto en

cantidad, como en cualidad⁴⁸, convertiremos el total inicial (50.16%) de esta creencia en el 100%. Esto tiene el fin de ofrecer mayor claridad en la presentación de los datos.

“Expectativas, feedbacks y valoraciones (N: 246)⁴⁹”

ESTADO SUSCITADO \ PROCESO	EXPLICITO	IMPLICITO	Total
Expectativa de competencia	4 (1.6%)	24 (9.7%)	Exp: 68 (27.5%)
Expectativa de competencia-éxito	2 (0.8%)	23 (9.3%)	
Expectativa de competencia-autoeficacia	2 (0.8%)	13 (5.3%)	
Feedback Competencia	41 (16.7%)	103 (42%)	Feed: 173 (70.5%)
Feedback Competencia-Éxito	1 (0.4%)	4 (1.6%)	
Feedback Competencia-Autoeficacia	8 (3.2%)	16 (6.6%)	
Valoración Competencia	2 (0.8%)	0 (0%)	Valor: 5 (2%)
Valoración de Competencia por logro	3 (1.2%)	0 (0%)	
TOTAL	63 (26%)	183 (74%)	246 (100%)

Exp: Expectativas/Feed: Feedbacks/Valor: Valoración

Tabla 14: Resultados con respecto a la creencia de competencia

A partir de la tabla, lo primero que salta a nuestra vista, es la drástica diferencia entre las tres maneras de suscitar la percepción de competencia (expectativa: 27.5%, feedbacks: 70.5% y valoración: 2%). De esta forma, los datos hacen ver que el discurso docente en estos casos, se caracteriza por una mayor cantidad de ayudas en dirección retrospectiva (70.5%), en comparación con las ofrecidas en dirección prospectiva, es decir, hacia el futuro (27.5%). Estos números permiten concluir que los estudiantes de nuestro estudio reciben más ayudas sobre la percepción de lo que ya saben y/o conocen (feedbacks) acerca de los temas de lectura, en comparación con las ayudas sobre lo que perciben que podrían saber y/o conocer sobre esos mismos temas (expectativas), antes de enfrentarse al texto.

A continuación, presentamos los resultados conforme a las tres maneras de suscitar una percepción de competencia: A. Expectativas, B. Feedbacks y C. Valoraciones.

⁴⁸ Es decir, más cantidad de **tipo** de ayudas.

⁴⁹ Esto quiere decir que la base del 100% es del 246 ayudas en total.

A. Expectativas (27.5%):

A partir de la tabla anterior, podemos ver que los profesores participantes, han ofrecido tres maneras de suscitar una expectativa ligada a la percepción de competencia: expectativa de competencia, expectativa de competencia-éxito y expectativa de competencia-autoeficacia. A continuación, nos referiremos a cada una de ellas.

La primera de las ayudas que vemos en la tabla se denomina expectativa de competencia. Esto quiere decir, que la expectativa está basada en las creencias que el estudiante tenga sobre sí mismo en función del propio conocimiento, o lo que sería igual, sobre la percepción que éste pudiera tener de sus propios conocimientos. En este caso, antes de enfrentarse al texto. Al igual que para la expectativa de éxito que vimos anteriormente, este tipo de ayuda se encontró bajo las dos modalidades conocidas: explícita e implícita. El tipo de elemento explícito lo identificamos cuatro veces (1.6%) en el total de la muestra. En su versión implícita, el recurso representa un 9.7% del total. Es decir, que estuvo presente en 24 oportunidades en comparación con las únicas cuatro en su versión explícita.

La segunda expectativa que vemos en la tabla, representa una esperanza de logro (expectativa de éxito) cimentada en la creencia de poseer un conocimiento concreto (expectativa de competencia). Este nuevo tipo de ayuda es una especie de alianza entre los dos recursos motivacionales que vimos previamente. Por esta razón, representa la posibilidad de conseguir con éxito la tarea, apoyada en la idea de que se tiene el conocimiento necesario para ello (véase De Sixte, 2005).

Puesto que para este caso, la ayuda también se identificó bajo las dos modalidades, presentamos ambos ejemplos. Siguiendo la lógica que hemos utilizado hasta el momento, presentaremos primero el ejemplo de la versión explícita para pasar al ejemplo de la versión implícita:

Ejemplo 27:

TEXTO COMPLETO	CONTENIDO PUBLICO CALIDO	MOVES CALIDOS RECURSOS	ESTADOS SUSCITADOS
<p>Profesor: El año pasado empezamos estudiando la parte más sencilla de los seres vivos, seguro lo recordáis ¿Os acordáis cuál era la parte más sencilla de un ser vivo? Hombre que sí...!</p> <p>(la profesora mira a sus estudiante y ofrece un tono de voz más alto de lo normal en relación al enunciado: Hombre que si!)</p>	<p>Empezamos estudiando la parte más sencilla de los seres vivos...⁵⁰</p> <p>seguro lo recordáis ¿Os acordáis cuál era la parte más sencilla de un ser vivo? Hombre que sí...!</p>	<p>Diafonía</p> <p>“Mostradme lo que sé que sabéis”</p>	<p>Promueve la percepción de una decisión compartida</p> <p>Expectativa de competencia por éxito</p>

(Extracto de clase 1, profesor 4. Véase en el documento “Análisis de 50 planificaciones en el aula”)

Este enunciado pertenece a un episodio de conocimientos previos. Desde los tres ciclos anteriores, el profesor ha estado activando conocimientos en referencia a las funciones vitales de la nutrición, diciendo además que son temas vistos previamente. De esta forma, es posible pensar que por ser conocimientos que ya se han visto, el profesor espera que los estudiantes sepan responder a lo que él pregunte. En cualquier caso, el enunciado en cuestión se refiere efectivamente a algo que ellos conocen y que vieron en clase anteriormente. El profesor lo expresa claramente de la siguiente forma: “*El año pasado empezamos estudiando ...*”. A continuación podemos ver que el docente no solamente pregunta a los estudiantes si éstos poseen el conocimiento con respecto al tema: “¿*Os acordáis cuál era la parte más sencilla de un ser vivo?*”, si no que además, les ofrece una esperanza con respecto a la posibilidad de éxito que podrían tener al responder: “*...seguro lo recordáis...Hombre que si!*”.

A diferencia del recurso anterior (expectativa de competencia), en este caso la competencia no funge como protagonista del enunciado. La aparición simultánea de una expectativa de éxito, representa la confianza de parte del profesor hacia el estudiante, en el tanto el primero le insinúa al segundo, que

⁵⁰ Además del recurso de la diafonía, el enunciado muestra la posibilidad de entrever un “Esto no es nuevo”, como ayuda que promueve una corrección desde el control emocional. No obstante, no es lo suficientemente fuerte como para catalogarla. En cualquier caso, podría promover un estado motivacional secundario.

posee los conocimientos que se requieren para la tarea; en este caso: recordar cuál era la parte más sencilla del ser vivo. En palabras de De Sixte (2005) vemos que: “*el factor de la confianza, permite que se pueda valorar la posibilidad de que dicho alumno, perciba posibilidades de logro o éxito en atención a una competencia valorada desde el propio requerimiento*” (pág. 641).

Permítanos presentar a continuación el extracto de una interacción que muestra la versión implícita del recurso. Esta, al igual que la versión explícita, representa la posibilidad de alcanzar con éxito la tarea, apoyada en la percepción de tener el conocimiento necesario para ello. No obstante, a diferencia de la primera versión, el enunciado en este caso, no ofrece palabras lo suficientemente claras para su categorización, por ello hay que inferir y apoyarse en la información no audible de parte del docente para registrar la ayuda.

Ejemplo 28:

TEXTO COMPLETO	CONTENIDO PUBLICO CALIDO	MOVES CALIDOS RECURSOS	ESTADOS SUSCITADOS
<p>Profesor: Alba, hablábamos de la energía...hemos hablado de la energía cinética, energía luminosa, energía térmica, ¿cuáles nos quedan por mencionar?</p> <p>(el profesor se refiere concretamente a una estudiante, la mira directamente y habla con un todo de voz acentuado en la petición de una respuesta referida a algo que ellos podrían conocer)</p>	<p>hablábamos hemos hablado</p> <p>¿cuáles nos quedan por mencionar?</p>	<p>Diafonía (2)</p> <p>“Muéstrame lo que sé que tú sabes” (I)</p>	<p>Promueve la percepción de una decisión compartida</p> <p>Expectativa por éxito y competencia</p>

(Extracto de clase 3, profesor 9. Véase en el documento “Análisis de 50 planificaciones en el aula”)

A partir de este enunciado, vemos que el profesor comienza su turno de participación dándole pistas a la estudiante sobre lo que han venido hablando en ciclos anteriores: “*hablábamos de la energía...hemos hablado de la energía cinética, energía luminosa, energía térmica...*”. Posteriormente a estas señales, el profesor ofrece una oportunidad para que Alba pueda mostrar sus conocimientos con respecto al tema preguntándole: “*Alba...¿cuáles nos quedan por mencionar?*” De ahí la paráfrasis del Modelo 3X3, “Muéstrame lo que sé que tú sabes”. Nuestras

impresiones se pueden confirmar con la información no audible y el tono de voz que hemos registrado (e.g. el profesor se refiere concretamente a una estudiante, la mira directamente y habla con un todo de voz acentuado en la petición de una respuesta referida a algo que ellos podrían conocer).

A partir del ejemplo presentado, pensamos que el carácter prospectivo del enunciado suscita un ambiente motivacional positivo para Alba. Esto lo decimos porque la profesora muestra confianza en que ella tiene las competencias o el conocimiento necesario para responder. Por esta razón, se podría dar paso a posibles cogniciones y emociones positivas de la alumna, con respecto al afrontamiento de la tarea (véase De Sixte, 2005; García y Pintrich, 1994; Pekrun, 2002). En cualquier caso, es sabido por todos que la posibilidad de percibirse a sí misma como alguien competente, dependerá de la lectura que la estudiante haga de sus propios recursos. Sabemos también que esta lectura se sostiene en gran medida por apreciaciones de situaciones pasadas análogas a la actual, las cuales le hayan permitido visualizarse de manera positiva para afrontar el reto que se le presenta en ese momento.

En su versión explícita, este recurso aparece solamente en un par de ocasiones a lo largo de las sesiones analizadas, representado por el 0.8% del total de la muestra (véase tabla X). Este resultado nos hace pensar que ofrecer una oportunidad al estudiante para mostrarse confiado en sus conocimientos y enfrentar con ellos la tarea, es un recurso complejo a la hora de planificar la tarea de lectura en clase. Lo opuesto acaece en su versión implícita, dado que el recurso se encontró 23 veces a lo largo de todas las sesiones analizadas (9.3%).

Además de estos dos tipos de expectativa, a lo largo de nuestro trabajo identificamos un tercer tipo (véase tabla X). Para esta nueva oportunidad, la expectativa de competencia se ve acompañada por una ayuda cálida que se encarga de suscitar en el estudiante evaluaciones prospectivas sobre su eficacia personal. Esto daría como resultado un único movimiento que ofrece al estudiante la oportunidad de percibirse competente y autoeficaz frente a la nueva tarea. Este recurso también se identificó en sus dos versiones. En el

extracto que presentamos a continuación se encuentra ilustrada su versión explícita. Seguidamente pasaremos a describir la ayuda en su versión implícita.

Ejemplo 29:

TEXTO COMPLETO	CONTENIDO PUBLICO CALIDO	MOVES CALIDOS RECURSOS	ESTADOS SUSCITADOS
<p>Profesor: Fernando ¿Qué principio serías capaz de formular a partir de este ejemplo?...</p> <p>(el profesor utiliza tono de voz por medio del cual se adivina una provocación hacia Fernando)</p>	¿Qué principio serías capaz de formular a partir de este ejemplo?	“Como tú y yo sabemos”	Expectativa competencia x autoeficacia Reto ⁵¹

(Extracto de clase 3, profesor 9. Véase en el documento “Análisis de 50 planificaciones en el aula”).

En ciclos anteriores a este se ha venido hablando de la energía, y los estudiantes han ofrecido algunos ejemplos de tipos de energía. En un astuto movimiento, el profesor suscita una oportunidad para que Fernando ponga en práctica sus conocimientos sobre la física y responda al reto que se le plantea: *¿Qué principio serías capaz de formular a partir de este ejemplo?* Puesto que ambos tipos de percepción (conocimiento: competencia y ponerlo en práctica: autoeficacia) entran en juego a la hora de enfrentar y resolver la tarea, decimos que hay una expectativa de competencia por autoeficacia. Así, frente a la anticipación de oportunidades de logro (poner su conocimiento sobre la mesa) Fernando podrá experimentar posibilidades subjetivas que le impliquen en la tarea.

Una vez conocido el recurso en su versión explícita, veamos a partir del siguiente ejemplo a qué nos referimos con esta ayuda en su versión implícita.

Ejemplo 30:

TEXTO COMPLETO	CONTENIDO PUBLICO CALIDO	MOVES CALIDOS RECURSOS	ESTADOS SUSCITADOS
<p>Profesor: ¿tú sabes que forma tenía Antía el sistema solar, qué forma tenía?</p>	¿tú sabes que forma tenía Antía el	“Cómo tú y	Expectativa

⁵¹ El estado secundario que sugiere esta ayuda es un reto.

(el profesor habla con un tono de voz con el que claramente solicita algún tipo de respuesta de parte del estudiante en particular)	sistema solar, qué forma tenía?...	yo sabemos” (I)	competencia x autoeficacia
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------	-----------------	----------------------------

(Extracto de clase 2, profesor 2. Véase en el documento “Análisis de 50 planificaciones en el aula”)

Este extracto ilustra una nueva situación. El enunciado deja ver que el profesor suscita una expectativa de autoeficacia basada en los conocimientos de Antía. Conforme a nuestro marco, esta ayuda podría generar en el estudiante la aparición de evaluaciones prospectivas, cimentadas en las creencias sobre su competencia y eficacia personal. ¿Esto por qué? Porque el enunciado podría fomentar en el alumno la percepción de que él posee los conocimientos que se requieren para enfrentar ese nuevo reto.

Ahora bien, retomando los dos ejemplos anteriores, aparte de la percepción que se pudiera facilitar en Fernando y Antía sobre sus conocimientos y capacidades ¿Qué emociones podrían experimentar bajo estas mismas circunstancias? A partir de la dirección prospectiva del enunciado y a la luz de la clasificación de los estados anímicos dentro del aula (Pekrun, 2002), se podría anticipar cierto grado de alegría o esperanza con respecto al enfrentamiento y resolución de la tarea, dado que el profesor les ha ofrecido una oportunidad para percibirse con los conocimientos y habilidades necesarias para ponerlos en juego. En su versión explícita, este recurso se presentó solamente dos veces, representado por un 0.8% del total de la muestra. Esto nos hace pensar que la manifestación de este tipo de recurso al planificar la lectura en el aula, conlleva un nivel mayor de esfuerzo, al menos en comparación con la versión implícita, la cual se presentó en un 5.3% con respecto al total de la muestra, es decir, en 13 oportunidades.

A partir de estos dos ejemplos y a la luz de nuestra taxonomía, sabemos que un ambiente prospectivo con estas características, les ofrece a los estudiantes la oportunidad de experimentar emociones positivas. Conjuntamente, podría compensar la aparición de emociones negativas tales

como la ansiedad o el miedo, que podrían acaecer ante una pregunta que debe ser contestada frente a todos los compañeros. De acuerdo con los trabajos de De Steno y Salovey (1997) y Pekrun y Frese, (1992) c.f. De Sixte, (2005); Pekrun, (1992); las emociones son estados de ánimo que acompañan al estudiante en el proceso de aprendizaje y por ende, tienen efectos sobre las variables cognitivas.

En cualquier caso, debemos recordar un asunto importante. Esto es, que la oportunidad ofrecida por el profesor para que el estudiante se perciba competente, no implica necesariamente que éste incorpore tales ayudas a su sistema de creencias, o como decíamos en capítulos anteriores, a su “hipótesis de quien soy”. De esta forma, podemos decir que los recursos ofrecidos podrían promover en los estudiantes pensamientos positivos con respecto a su competencia y eficacia personal. Como consecuencia, el ambiente motivacional favorecería el aumento de la viabilidad con respecto a la tarea, y por ende, del compromiso conforme a ella.

Una vez conocidas las ayudas registradas conforme a las expectativas de competencia, a continuación nos enfocaremos en las ayudas dirigidas hacia los feedback con respecto a esta misma creencia.

B. Feedbacks (70.5%)⁵²:

Si volteamos nuestra mirada hacia la tabla anterior (tabla x), podremos ver que se identificaron tres maneras de promover un feedback de competencia.

El primero de ellos alude a la competencia como estado principal de la ayuda. En su versión explícita (e.g. “*muy bien*”) identificamos el recurso en 41 oportunidades a lo largo de la muestra (16.7%). Con un aumento significativo en su frecuencia vemos la versión implícita representada por un 42% del total. Es decir, 103 veces a lo largo de todas las sesiones. Como la ayuda en este caso tiene una clara dirección retrospectiva, la evaluación cognitiva que puedan

⁵² Recordamos al lector que, conforme a cambio anticipado, el porcentaje total de Feedbacks, corresponde con un 70.5%.

hacer los estudiantes sobre ellos mismos al recibirla, probablemente sea positiva. Esto debido a que sus esfuerzos se dirigirán hacia la recuperación de situaciones pasadas similares a la actual, condicionando de alguna manera, la viabilidad de la tarea. Además, el estado emocional de los estudiantes se podría relacionar con posibles sensaciones de alivio y/o orgullo de sí mismos con respecto a su respuesta y por qué no, de una expectativa positiva con respecto a un logro en su próxima actuación. No obstante, tal y como hemos mencionado anteriormente, no pretendemos dar afirmaciones con respecto al tipo de procesos auto regulatorios que acaecen en la mente de los estudiantes porque no contamos con la evidencia empírica para ello. Sin embargo, basados en la literatura consultada, creemos que existe una gran probabilidad de que las intervenciones del profesor conforme a los feedbacks de competencia, podrían motivar a los estudiantes de forma positiva, potenciando la viabilidad de la tarea, favoreciendo el compromiso.

Además del feedback de competencia, a lo largo de las planificaciones analizadas, identificamos un segundo tipo de feedback. Este nuevo tipo establece la relación entre un reconocimiento de competencia, y el logro que el estudiante ha tenido con base en esa competencia. Es decir, que la ayuda que el profesor ofrece, recae sobre una expectativa de competencia por éxito, la cual ha sido respondida exitosamente.

Ahora bien, ¿qué tipo de autoevaluaciones se podría favorecer en los estudiantes por medio de este tipo de ayudas? Dado que las autoevaluaciones permitirían el acceso a información sobre sí mismos, y por ende al autoconocimiento, una ayuda de competencia por éxito en dirección retrospectiva, posibilita que el estudiante evalúe sus percepciones de forma positiva. Sabemos que eso depende de “la hipótesis de lo que soy” y de la lectura que haga el estudiante con respecto a sus logros o fracasos anteriores al actual. En cualquier caso, sabemos que, en un contexto dónde se les evalúa positivamente, el beneficio no solamente sería de carácter cognitivo, sino que además, podría traer a los estudiantes beneficios sobre su estado emocional y motivacional. Dado que el recurso utilizado tiene una dirección retrospectiva,

es posible que los estudiantes tengan la oportunidad de experimentar sensaciones de tranquilidad, orgullo y felicidad, u otras emociones concordantes con el estado cognitivo que provoque la ayuda correspondiente. Bajo este supuesto, el fortalecimiento de la motivación de parte del profesor se orientaría hacia la viabilidad de la tarea, es decir, al compromiso que podrían establecer los estudiantes con respecto a la tarea.

Tal y como podemos apreciar en la tabla anterior, el recurso se identificó una vez (0,4%). A diferencia de la versión explícita del recurso, la versión implícita aumentó a un 1.6%. Esto viene a decir que probablemente, ambas versiones de la ayuda son difíciles de expresar dentro del aula cuando se planifica la lectura.

El tercer tipo de feedback vinculado a la competencia, también tiene la particularidad de estar compuesto por dos tipos de ayuda (véase tabla X). Para esta oportunidad, el recurso al que nos referimos podría tener más de un efecto sobre los estados cognitivos, emocionales y motivacionales de los estudiantes, porque hace referencia a dos tipos de percepción: competencia y autoeficacia. Esto quiere decir que la ayuda en este caso, recae sobre ambos tipos de creencia. ¿Y esto por qué? Porque el profesor ofrece motivación tanto para los conocimientos del estudiante, como para las habilidades que éste ha tenido para ponerlos en práctica. En este sentido, es muy probable que esta ayuda sea utilizada cuando la tarea requiera para su resolución, la percepción de ambos tipos de creencia. En este caso, ilustraremos la ayuda con un ejemplo en su versión explícita.

Ejemplo 31:

TEXTO COMPLETO	CONTENIDO PUBLICO CALIDO	MOVES CALIDOS RECURSOS	ESTADOS SUSCITADOS
<p>Profesor: ¿de qué tipo de energía?</p> <p>Alumna 3 (Alba): eléctrica</p> <p>Profesor: eléctrica, muy bien! Es una descarga de energía eléctrica.</p>	<p>¿de qué tipo de energía?</p> <p>Eléctrica ¡muy bien!</p>	<p>“Como tú y yo sabemos” (I)</p> <p>“Lo sabes y lo estás haciendo muy bien”</p>	<p>Expectativa competencia por autoeficacia</p> <p>Feedback competencia por autoeficacia</p>

(Extracto de clase 1, profesor 9. Véase en el documento “Análisis de 50 planificaciones en el aula”)

Este ejemplo se extrae de una clase en la que, a lo largo de los seis ciclos anteriores, profesor y estudiantes han estado repasando los contenidos sobre el tema de la energía y la ley de la gravedad. En este fragmento, el profesor pregunta: “¿de qué tipo de energía?”, a lo que Alba responde: “eléctrica”. El feedback explícito de competencia por autoeficacia resulta en: “*eléctrica, muy bien! Es una descarga de energía eléctrica*” ¿Por qué decimos que es un feedback de competencia por autoeficacia? Porque Alba ha tenido que poner en juego sus conocimientos sobre: ¿qué tipo de energía? Dado que el feedback ofrecido por el profesor reconoce claramente que Alba ha sabido aplicar sus conocimientos, el ambiente motivacional le podría proporcionar la oportunidad de percibirse tanto competente como eficaz para poner en práctica sus conocimientos. ¿No es este un precedente ideal para hacer frente al nuevo texto? Si lo es. Esto lo podemos decir porque las evaluaciones que Alba haga sobre sus propias percepciones (tanto de competencia como de autoeficacia), la podrían llevar a recuperar información sobre sí misma y logros pasados en alguna situación parecida a la presente. De esta forma, podría utilizar esa información en ese momento para hacerle frente a la tarea actual. En su versión explícita el recurso se presentó en un 3.2% del total de la muestra, es decir, en ocho oportunidades. En su versión implícita, la frecuencia aumentó al doble (6.4%), identificándose en 16 oportunidades (véase tabla X).

Recapitulando, hasta ahora hemos analizado las ayudas de competencia, en vista de las expectativas (prospectivo) y feedbacks (retrospectivo). Tal y como hemos referido al inicio del apartado, entre los primeros y los segundos encontramos una diferencia importante. Esto es, que las ayudas de feedback (dirección retrospectiva = 70.5%) superan en gran porcentaje a las expectativas (dirección prospectiva = 27.5%); concluyendo así, que los profesores centran sus esfuerzos en lo que los estudiantes conocen y

saben, descentrándose de lo que podrían conocer o saber, a la hora de planificar la lectura en clase.

Una vez conocidas las ayudas ofrecidas con respecto a las expectativas y feedbacks de competencia, a continuación nos dedicaremos a describir la tercera forma de ofrecer una ayuda según la percepción de competencia: la valoración de competencia.

C. Valoración de competencia (2%):

Conforme al Modelo Integral 3X3, las valoraciones también son una forma de suscitar percepciones de competencia a la hora de planificar la lectura en clase (véase De Sixte, 2005). A diferencia de los feedback, estas no son valoraciones contingentes. Identificamos dos de ellas. Ambas en versión explícita.

“Valoración en la dimensión cognición-emoción”

ESTADO SUSCITADO	PROCESO	
	EXPLÍCITO	IMPLÍCITO
Valoración Competencia	2 (0.8%)	0 (0%)
Valoración de Competencia por logro	3 (1.2%)	0 (0%)
TOTAL:	5 (2%)	0 (0%)

Tabla 15: Resultados con respecto a la creencia de competencia: valoración

A partir de la tabla anterior, podemos ver los dos tipos de valoración de competencia registrados en nuestro análisis. Ambos en modo explícito y con baja frecuencia de aparición, confirmando datos anteriores.

El primer recurso que mostramos, es un tipo de reconocimiento por medio del cual el profesor otorga competencia a los alumnos con respecto a un dominio en particular. El siguiente ejemplo nos ayudará a ilustrar esto que mencionamos:

Ejemplo 32:

TEXTO COMPLETO	CONTENIDO PUBLICO CALIDO	MOVES CALIDOS RECURSOS	ESTADOS SUSCITADOS
<p>Profesora: A ver, empezamos con la nutrición, vosotros ya visteis un montón de apartados que se refieren a este tema, entonces nos sirve de repaso de lo que vimos el año pasado, lo que pasa es que aquí nos habla más específicamente de lo que es la nutrición, ¿eh?</p>	<p>Empezamos vosotros ya visteis un montón vimos nos habla ¿eh?</p>	<p>“Vamos a hacerlo juntos” (1) “Con todo lo que sabéis” Diafonía (2) “¿Estáis conmigo?” (1)</p>	<p>Expectativa de éxito Valoración competencia Promueve la percepción de una decisión compartida Afinidad</p>

(Extracto de clase 1, profesor 10. Véase en el documento “Análisis de 50 planificaciones en el aula”)⁵³

A la luz de este ejemplo, vemos que la interacción se genera a partir de una expectativa de éxito implícita. Seguidamente, la profesora ofrece un reconocimiento sobre los conocimientos que tienen los alumnos sobre el tema: *“vosotros ya visteis un montón de apartados que se refieren a este tema”*. Esto nos viene a decir que la profesora les reconoce a los estudiantes que conocen sobre el tema de “La nutrición”, previamente a adentrarse en la lectura. Este reconocimiento podría provocar en los estudiantes una sensación positiva con respecto a la tarea porque las creencias de competencia que se podrían suscitar en ellos, se asentarían en la idea de que “ellos saben sobre el tema”; facilitando una lectura positiva en retrospectiva y por qué no decir también, en línea prospectiva. En este sentido, esta atribución podría generar en ellos una percepción ligada a las emociones positivas correspondientes (e.g. orgullo o tranquilidad). En consecuencia, nos podríamos encontrar frente a un ambiente motivacional y emocional que podría favorecer la viabilidad de la tarea y por ende, el compromiso de los estudiantes con respecto a ella. ¿Esto por qué lo decimos? Porque si los estudiantes experimentan un reconocimiento positivo vinculado a su conocimiento, su implicación personal hacia la lectura también podría verse

⁵³ A partir del enunciado, es posible percibir una especie de feedback correctivo desde el control emocional (*“vosotros ya visteis un montón de apartados”*). No obstante, la ayuda no es lo suficientemente clara como para catalogarla como explícita. Además, como no se tiene información no audible, tampoco es posible catalogarla en versión implícita. Hacemos la aclaración puesto que parte del enunciado podría entreeverse la paráfrasis: “Esto no es nuevo”.

favorecido. No obstante, sabemos que en un momento pre-decisional (y en cualquier momento del proceso motivacional), este tipo de percepciones dependen de la información personal que cada estudiante recupere en el momento actual de la tarea. Esto quiere decir que la información que viene del entorno inmediato, es decir, de la ayuda ofrecida por la profesora, se podrá interpretar con certeza a partir de los datos que el estudiante haya obtenido con respecto a su proceso de evaluación personal. Conforme a la tabla que hemos presentado, este tipo de recurso fue encontrado en un 0.8% del total de la muestra, es decir, en dos ocasiones solamente. ¿Resulta una tarea compleja valorar el conocimiento del estudiante al planificar la lectura en clase? Parece que sí.

El segundo tipo de valoración identificado en nuestro estudio se encuentra más directamente relacionado con un logro realizado. El ejemplo que mostramos a continuación ilustra este tipo de ayuda.

Ejemplo 33:

TEXTO COMPLETO	CONTENIDO PUBLICO CALIDO	MOVES CALIDOS RECURSOS	ESTADOS SUSCITADOS
----------------	--------------------------------	------------------------------	-----------------------

<p>Profesora: Niños, ya sentaditos. A ver, vamos a comenzar la clase de conocimiento del medio con un tema nuevo: los vegetales.</p> <p>(la profesora pide silencio, se apoya en uno de los escritorios de los niños y comienza a hablar)</p> <p>Tenemos todavía puesto en la pizarra el tema anterior. El tema anterior trataba de los animales, vamos a ver que aprendimos de los animales en el esquema. Después trataremos de averiguar qué vamos a aprender de los vegetales. De los animales por lo que vemos aquí, aprendimos a clasificarlos. Sabíais clasificar animales-vertebrados: conocíamos los mamíferos, las aves, los reptiles, los anfibios y los peces. Este curso llegaron todos estos, que eran los complicados.</p>	<p>vamos a comenzar un tema nuevo...</p> <p>Tenemos</p> <p>vamos a ver que aprendimos... trataremos de averiguar que vamos a aprender</p> <p>vamos a aprender</p> <p>aprendimos a clasificarlos Sabíais clasificar animales</p>	<p>“Vamos a hacerlo juntos (I) y esto es nuevo”</p> <p>Diafonía</p> <p>“Vamos a hacerlo juntos” (2) + lo que ya sabemos”</p> <p>“Vamos a hacerlo juntos y aprender” (I)</p> <p>“Esto ya lo aprendimos”</p>	<p>Exp. éxito. Novedad (MI)</p> <p>Promueve la percepción de una decisión compartida</p> <p>Expectativa de éxito x autoeficacia</p> <p>Expectativa de éxito y maestría</p> <p>Valoración reconocimiento competencia por logro (2)</p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

(Extracto de clase 1, profesor 7. Véase en el documento “Análisis de 50 planificaciones en el aula”)

En este caso la profesora parte por la identificación del tema y de su novedad: “*vamos a comenzar la clase de conocimiento del medio con un tema nuevo: los vegetales*”. Sabemos que la valoración interna de la tarea en este caso, podría suscitar una oportunidad para que desde el inicio de la clase se favorezca la motivación intrínseca de los estudiantes, asunto que ya hemos discutido. Posteriormente, la profesora ofrece ocasiones para que los estudiantes se puedan percibir eficaces para lograr con éxito la tarea que se les encomienda⁵⁴. Además de esto les propone aprender, ofreciendo una orientación de meta por maestría en su versión implícita, recurso que será analizado en detalle más adelante. Es decir, que hasta este momento la profesora ha optado por movilizar una expectativa de éxito orientada también hacia su motivación intrínseca; conjuntamente, les ofrece una oportunidad para percibirse con éxito

⁵⁴ Recursos analizados en detalle en ejemplos anteriores.

ante la tarea, basada en sus habilidades para poner en juego los conocimientos que poseen. Por último, les propone aprender. ¿No parece esta receta de ayudas, la antesala idónea para valorar el logro pasado de los estudiantes con respecto al tema? Al menos así lo parece. A continuación la profesora valora el logro por competencia: “...aprendimos a clasificarlos”. Esta consume sus ayudas con un recurso de la misma categoría: “Sabíais clasificar animales vertebrados”. Estas dos últimas ayudas reflejan un escenario en dónde las creencias suscitadas se relacionan con la consecución de un logro. De acuerdo a esto, las creencias que se podrían promover se vinculan al logro con respecto a la tarea, supeditado a las competencias que los estudiantes han demostrado tener con relación a lo que han alcanzado. Así, este recurso podría motivar en los estudiantes una correspondencia entre el logro y sus competencias.

El ambiente motivacional que promueve la profesora en este sentido es un contexto idóneo, puesto que con base en éste, los estudiantes tienen la posibilidad de hacer una lectura positiva de sus logros pasados. De esta forma, esta circunstancia les permitiría visualizarse a sí mismos como personas con capacidades que se cristalizan en un logro, reforzando así la posibilidad de enfrentarse a la nueva tarea con éxito. ¿Y esto por qué? Porque la lectura retrospectiva que ellos pueden realizar con respecto a sus buenas actuaciones (y capacidades) en ocasiones pasadas, viene a reavivar una lectura positiva de ellos mismos ante este nuevo reto; pensamientos que se vinculan a emociones de bienestar frente al desafío (véase Pekrun, 2002). Este recurso fue registrado en un 1.2% del total de la muestra; presentándose una sola vez más en comparación con el recurso anterior (véase tabla X).

Rescapitulando, hasta ahora hemos analizado los resultados conforme a la competencia según: a) expectativas, b) feedbacks y c) valoraciones. Confirmamos así, que las ayudas ofrecidas por los profesores se centraron principalmente en la versión implícita (74%), dejando en segundo lugar su expresión explícita (26%). Además, vimos que los profesores han motivado a sus estudiantes con más ayudas en dirección retrospectiva (70.5%), en comparación con las ofrecidas en dirección retrospectiva (27.5%). Concluimos

de esta forma, que al planificar la tarea en el aula, es más fácil mirar hacia el pasado, que hacia el futuro. Al menos, eso sucede con respecto a la percepción de competencia.

A continuación podremos observar qué sucede en este sentido, conforme a la tercera creencia de la secuencia según la variable Cognición-Emoción: la autoeficacia.

AUTOEFICACIA (10.2%)⁵⁵

La tercera creencia que hemos identificado según la variable Cognición-Emoción corresponde a la autoeficacia. Sabemos que la autoeficacia alude a la percepción que tiene el sujeto de poder llevar a la práctica o poner en juego aquellas capacidades que posee con relación a una tarea. Es decir, de sus propias destrezas para organizar y llevar a cabo alguna acción específica. Las creencias de autoeficacia además, determinan cómo la persona siente, piensa, se motiva a si misma y se comporta (Bandura, 1994).

Tal y como hemos venido haciendo, a continuación presentamos una tabla que muestra los tres movimientos que identificamos conforme a la autoeficacia en un momento de planificación. Dos de ellos corresponden a una expectativa y el tercero a un tipo de feedback. ¿Se ofrecerán ayudas en dirección retrospectiva con mayor frecuencia que las ayudas ofrecidas en dirección prospectiva, así como vimos en el caso de la competencia? Esta pregunta la podremos responder inmediatamente después de presentar los datos de la tabla:

“Autoeficacia” (N: 483)

ESTADO SUSCITADO \ PROCESO	EXPLICITO	IMPLICITO	Total
Expectativa de autoeficacia	2 (0.4%)	27 (5.7%)	Exp: 31 (6.5%)
Expectativa de autoeficacia- éxito	2 (0.4%)	0 (0%)	

⁵⁵ A lo largo de la sección, utilizaremos el mismo porcentaje mencionado en la tabla inicial.

Feedback de Autoeficacia	6 (1.4%)	11 (2.3%)	Feed: 17 (3.7%)
TOTAL	10 (2.2%)	38 (8%)	48 (10.2%)

Exp: Expectativa / Feed: Feedback

Tabla 16: Resultados con respecto a la creencia de autoeficacia.

A partir de la tabla anterior podemos observar dos asuntos de relevancia. El primero de ellos nos indica que, a diferencia de la competencia, las expectativas (6.5%) dominan en frecuencia al tipo de ayuda tipo feedback (3.7%). Esto permite concluir que en el caso de la autoeficacia, los profesores han optado por ofrecer más ayudas en dirección prospectiva (percepción de lo que los alumnos podrían poner en práctica con respecto al tema) en comparación al número de ayudas en dirección retrospectiva sobre esta misma creencia (percepción de lo que los alumnos creen poder poner en práctica con respecto al tema). En cualquier caso el número sigue siendo menor al de las ayudas en dirección retrospectiva, ofrecidas según la competencia.

El segundo asunto que observamos, señala que de las tres ayudas, dos se presentan en ambas versiones. Es decir, que solamente la expectativa de autoeficacia-éxito se presenta en su versión explícita.

A continuación segmentaremos la exposición de los resultados conforme a la creencia de autoeficacia en dos breves secciones: A- Expectativas y B- Feedbacks.

A- Expectativas (6.5%):

La primera ayuda en esta línea, engloba situaciones en las que el profesor plantea una especie de reto, favoreciendo que el estudiante ponga en juego su habilidad vinculada a la eficacia personal. De esta forma, podría promover que el alumno pueda percibirse a sí mismo de esta manera. Puesto que la versión explícita de la ayuda puede ser más conocida para nosotros por estudios anteriores (véase De Sixte, 2005; Castellano, 2011), ofrecemos un ejemplo ilustrativo de la versión implícita solamente.

Ejemplo 34:

TEXTO COMPLETO	CONTENIDO PUBLICO CALIDO	MOVES CALIDOS RECURSOS	ESTADOS SUSCITADOS
<p>Profesora: Vamos a la página 34, donde vamos a estudiar un tema, dice.... “A las 5 en punto”, se titula. Vamos a pensar en ese título qué nos quiere decir...si te dice alguien “A las 5 en punto”, ¿qué querrá decir eso?</p> <p>(mira a los estudiantes directamente y el tono de su voz refleja una especie de provocación)</p>	<p>vamos a estudiar un tema ... Vamos a pensar en ese título ...</p> <p>¿qué querrá decir eso?</p>	<p>“Vamos a hacerlo juntos” (2) (I)</p> <p>“Mostradme si lo sabéis” (I)</p>	<p>Expectativas de éxito</p> <p>Expectativa autoeficacia</p>

(Extracto de clase 5, profesor 5. Véase en el documento “Análisis de 50 planificaciones en el aula”)

A partir del ejemplo anterior y a la luz del Marco Integral 3X3, el carácter prospectivo del enunciado podría suscitar un contexto orientado positivamente hacia los estudiantes. Esto lo decimos porque en este caso, ofrecería oportunidades para que éstos se perciban con las habilidades necesarias para poner en práctica sus conocimientos. De esta manera, la motivación que la clase ha recibido, es una esperanza (expectativa) para responder qué significa “A las 5 en punto”. Para esta oportunidad, la profesora no utiliza palabras que se vinculan directamente a alguna habilidad que ellos deberán poner en práctica, por eso la ayuda no hay sido registrada en su versión explícita. No obstante, lo hace en tercera persona (*¿qué querrá decir eso?*). Además, la información, en este caso, del tono de su voz, sugiere una especie de provocación ante la cual los estudiantes deberían responder a la pregunta, poniendo en juego sus conocimientos.

Desde el planteamiento de esta investigación, sabemos que los estados de ánimo podrían tener efectos sobre los estados cognitivos del estudiante y viceversa. Esto quiere decir algo que también sabemos: las emociones responden a evaluaciones cognitivas (Zajonc, 1980). En esta línea, la importancia de las emociones en un momento pre-decisional, radica en su funcionamiento en interacción con las evaluaciones cognitivas. De esta forma, las emociones prospectivas en un momento de planificación se relacionan con procesos de evaluación cognitivos retrospectivos, facilitando la recuperación de

material de conocimiento personal para ambas dimensiones (cognición y emoción). En este caso, el tipo de información recuperado, interpretado a partir de las ayudas ofrecidas, condicionarán de alguna manera la viabilidad de la tarea. En su versión explícita el recurso se presentó solamente 2 veces (0.4%). En su versión implícita, fue encontrado 27 veces, representado por un 5.7% del total de la muestra.

Además de las ayudas que hemos descrito anteriormente, a lo largo de nuestro trabajo identificamos un nuevo recurso. A diferencia del caso anterior, la expectativa de autoeficacia no ejerce el papel del estado motivacional principal. En este caso el profesor le sugiere al estudiante que afrontar la tarea con éxito (expectativa de éxito), deviene de poner en práctica su propia habilidad (expectativa de autoeficacia). Es decir, que el éxito de la tarea reside en que el estudiante muestre sus habilidades personales. A continuación, presentamos un ejemplo en la versión explícita:

Ejemplo 35:

TEXTO COMPLETO	CONTENIDO PUBLICO CALIDO	MOVES CALIDOS RECURSOS	ESTADOS SUSCITADOS
<i>Profesora:</i> Vamos a empezar con las plantas, y vamos a conseguir clasificarlas.	Vamos a empezar con las plantas... vamos a conseguir clasificarlas	“Vamos a hacerlo juntos” (I) “Vamos a conseguirlo”	Expectativa de éxito Expectativa de éxito x autoeficacia

(Extracto de clase 1, profesor 7. Véase en el documento “Análisis de 50 planificaciones en el aula”)

A partir del ejemplo, vemos que el profesor expresa una cierta confianza sobre el objetivo que tiene en clase: conseguir clasificar las plantas. Esta expresión podría brindarle a los estudiantes la ocasión para percibirse con posibilidades de enfrentarse al logro con éxito -lo vamos a conseguir-, cimentada en sus habilidades o eficacia personal. Puesto que el profesor expresa claramente: “*vamos a conseguir clasificarlas*”, muestra además una preocupación por acompañarles ante la nueva tarea que deben enfrentar. La esperanza ante el logro y la oportunidad de verse con habilidades para enfrentarse a él, podría provocar en los estudiantes la aparición de emociones

positivas, que vistas desde un escenario prospectivo, facilitaría la viabilidad con respecto a la tarea. El estudiante en este caso podría pensar: “tengo las habilidades necesarias para enfrentarme a la tarea con éxito”; de esta forma, también podría sentir esperanza y/o anticipar cierto grado de tranquilidad, orgullo o alegría ante el texto (véase De Sixte, 2005; Pekrun, 2002).

B- Feedbacks (3.7%):

El tercer y último recurso vinculado a la autoeficacia identificado en nuestra muestra, se orienta hacia los posibles efectos sobre la percepción de eficacia personal del estudiante a partir de una ayuda, en este caso, en dirección retrospectiva. Esta se centra exclusivamente en ofrecerle al estudiante una retroalimentación con respecto a su autoeficacia, o dicho de otro modo, con respecto a la manera en que éste ha logrado “poner en juego” sus habilidades.

En su versión explícita, el recurso lo encontramos seis veces, representado por un 1.4% del total de la muestra. Para el caso del recurso en versión implícita, la cifra aumentó a un 2.3% (11 veces). Esto podría indicar que posiblemente ofrecer un feedback positivo de autoeficacia en su forma explícita, podría tener más dificultades para ser expresada a la hora de planificar la lectura, en comparación con una ayuda en su versión implícita. En cualquier caso, puesto que el recurso ofrecido podría promover en los estudiantes su percepción de eficacia, el ambiente motivacional que tal intervención ha creado, podría tener posibles efectos positivos sobre este tipo de percepción. El posible incremento de la motivación en este caso, posibilita el aumento de la viabilidad con respecto a la tarea, orientada al compromiso con ésta. Por corresponder a una ayuda en dirección retrospectiva, los sentimientos que podrían aflorar en los estudiantes probablemente serían de alivio y orgullo de sí mismos con respecto a las veces pasadas en que han logrado desenvolverse de la misma manera. Con esto queremos decir que haber recibido un feedback con respecto a la eficacia personal, podría brindar a los estudiantes sensaciones positivas a nivel emocional y motivacional. Como consecuencia, el ambiente

motivacional resultará propicio para aumentar de alguna manera, su compromiso con la tarea.

A la luz de lo que hemos expuesto, las reflexiones en torno a la propia actuación, en este caso con respecto a la autoeficacia, se transforman en una herramienta que favorece la auto regulación y la evaluación de la propia conducta (Bandura, 1988, 1999; Zimmerman y Martínez-Pons, 1990; Zimmerman, 1998). Con respecto a la evidencia empírica que muestra su beneficio sobre el lector en tareas de planificación de lectura tenemos pocos datos. Un único estudio de los que hemos revisado, contempla un contexto motivacional compuesto por ayudas de auto eficacia. La autora pone de manifiesto la ausencia sistemática del impacto de las ayudas cálidas en esta línea. Sin embargo, en lo que respecta al rendimiento vinculado a la comprensión del texto señala que *“los resultados apuntaron a una compleja relación entre la dificultad de la tarea y el beneficio de los diferentes componentes de la ayuda”* (Castellano, 2011. Pág. 281).

Hasta ahora, vistas las ayudas correspondientes a la percepción de autoeficacia, podemos observar que, a diferencia de la competencia, los profesores han optado por ofrecer más ayudas en dirección prospectiva, en comparación a las ofrecidas en dirección retrospectiva.

Recapitulando, hasta ahora hemos analizado tres tipos de ayudas vinculadas a la viabilidad de la tarea: éxito, competencia y autoeficacia. A continuación, mostramos los resultados que enfocan su atención en el último componente de tal constructo.

CONTROL (0.4%)⁵⁶

Este tipo de recurso, a diferencia de los que hemos visto hasta ahora, hace referencia a las creencias que los estudiantes podrían tener sobre la capacidad personal de dirigir su conducta por iniciativa propia, con respecto a los resultados que puedan obtener en virtud de la tarea. En este sentido, el

⁵⁶ Para esta sección se utilizarán los mismos porcentajes que se utilizaron inicialmente.

compromiso que se ha de asumir con ella, representa una valoración subjetiva vinculada a sus consecuencias.

A continuación mostramos la tabla que muestra el único recurso identificado en esta línea.

“Control”

ESTADO SUSCITADO	PROCESO	EXPLICITA	IMPLICITA
Expectativa de control		2 (0.4%)	0 (0%)
	TOTAL	2 (0.4%)	0 (0%)

Tabla 17: Resultados con respecto a la creencia de control

Este tipo de recurso se identificó una única vez (0.4%), siendo una de las más bajas en frecuencia de aparición. ¿Qué implicaciones podría tener la baja incidencia de este tipo de ayuda a la hora de planificar la lectura en clase? La baja regularidad de su frecuencia, nos permite concluir que a la hora de planificar la lectura en clase, el discurso docente no ofrece grandes posibilidades para que los estudiantes se puedan percibir dotados de control sobre la tarea y los resultados positivos que de ahí se puedan obtener.

En esta línea, un profesor ha dicho:

Ejemplo 36:

TEXTO COMPLETO	CONTENIDO PUBLICO CALIDO	MOVES CALIDOS RECURSOS	ESTADOS SUSCITADOS
Profesor: “Vamos a hacer en silencio la lectura del texto que está en un círculo amarillo...en silencio, y después vosotros mismos vais a preguntar a los demás cosas relacionadas, cuestiones relacionadas con esa lectura”.	vosotros mismos vais a preguntar a los demás cosas ...	“esto lo hacéis vosotros”	Expectativa control <i>Autonomía</i> ⁵⁷

(Extracto de clase 1, profesor 7. Véase en el documento “Análisis de 50 planificaciones en el aula”)

⁵⁷ El enunciado invita a pensar en una ayuda que pudiera satisfacer la necesidad de autonomía de los estudiantes. No obstante, ésta no es lo suficientemente clara como para catalogarla de esta forma. Por esto hemos recurrido a su categorización como estado motivacional secundario.

A partir del ejemplo anterior, identificamos la ayuda de percepción de control cuando el profesor dice *“vosotros mismos vais a preguntar a los demás...”*, ofreciendo de esta forma una oportunidad para que los estudiantes puedan percibir que son ellos los que tienen el control sobre su propia tarea. Eso se traduce en la confianza que la profesora deposita en que la resolución depende en alguna medida de su colaboración. De ahí la paráfrasis: *“Esto lo hacéis vosotros”*.

En este caso, este tipo de ayuda podría favorecer en los estudiantes una posibilidad de valoración positiva de sí mismos con relación a la probabilidad de logro; pero no porque la ayuda esté cimentada en expectativas de resultados o competencias, sino porque lo está sobre la percepción de poder controlar su propia acción en virtud del resultado. En este sentido, el profesor facilita que los estudiantes valoren la posibilidad de percibirse con capacidad de ejercer el mando sobre una actividad determinada y obtener resultados con respecto a tal acción. En este caso *“preguntar a los demás”*.

Tal y como hemos venido señalando, el tipo de lectura que el estudiante haga con respecto a su percepción de control en ese momento, dependerá de la interpretación que haga del control personal que haya ejercido en situaciones similares a esta en el pasado, es decir, del resultado de sus evaluaciones personales en esta línea. Al respecto, sabemos que, dependiendo de la lectura personal recuperada, ésta ejercerá o no cierta fuerza sobre la conducta actual. En cuanto al ámbito emocional, ya sabemos que una lectura positiva sobre sí mismo conllevará posibles sentimientos de esperanza de logro con respecto a la consecución de la tarea. Según la taxonomía de Pekrun (1992), las sensaciones positivas prospectivas estarían vinculadas a la anticipación de la alegría y/o esperanza, entre otras.

Ahora bien, con respecto a la identificación de esta ayuda es importante que hagamos una aclaración. En este caso concretamente, el profesor ofrece la oportunidad a los estudiantes de percibirse autónomos o con capacidad de control con relación a la tarea que deben realizar. No obstante, consideramos que no representa la fuerza motivacional suficiente como para pensar que el

profesor está ofreciendo al alumno una oportunidad en la que pueda percibir la capacidad de regular su conducta por iniciativa personal. Esta ayuda ha sido registrada por las razones que hemos expuesto con anterioridad en reiteradas ocasiones. Esto es, por la rigurosidad que hemos querido tener al identificar y catalogar cada mínimo rastro motivacional ofrecido por los profesores.

Por último, debemos decir que al igual que para los primeros movimientos cálidos, en el caso de la percepción de control, nos encontramos desprovistos de evidencia empírica que sostenga su beneficio sobre la auto regulación del aprendizaje en los episodios de planificación de la lectura dentro del aula.

Resumiendo, hasta ahora hemos analizado los resultados conforme a las cuatro creencias que conforman la probabilidad subjetiva de logro, es decir a la viabilidad de la tarea. De esta forma confirmamos nuestras primeras impresiones, esto es, que las ayudas ofrecidas por los profesores para la variable Cognición-Emoción se centraron en la versión implícita de las ayudas, dejando en segundo lugar su expresión explícita. A partir de esta variable (Cognición-Emoción) podemos desprender una conclusión general y cuatro conclusiones específicas.

La conclusión general nos hace ver que la ayudas correspondientes a la variable Cognición-Emoción se estudian en un bajo porcentaje a nivel experimental, en comparación a las veces en que vemos la ayuda ofrecida en el discurso docente dentro del aula; al menos en lo que a nuestra revisión se refiere. Prueba de ello es la ausencia sistemática de evidencia empírica que apoye el beneficio de las ayudas sobre el proceso de auto regulación del estudiante en esta línea.

La primera conclusión específica señala que la expectativa de éxito (sobre todo en su versión implícita), podría formar parte del discurso del profesor. La segunda conclusión específica reside en que las ayudas según la competencia, se centran en la dirección retrospectiva, en comparación con aquellas ofrecidas en dirección retrospectiva. Hallazgos similares fueron encontrados en Sánchez *et al.*, (2010). No obstante, las ayudas encontradas

según la autoeficacia nos ofrecen una tercera conclusión específica: conforme a ellas, hay más ayudas en dirección prospectiva que retrospectiva. En cualquier caso, la diferencia entre ambas, nos lleva a pensar que la mayoría de ayudas ofrecidas por los profesores para esta variable se centran en la dirección retrospectiva, puesto que además hay más ayudas de competencia que de autoeficacia. La última y cuarta conclusión específica que desprendemos de los datos obtenidos, indica que los profesores ofrecen pocas oportunidades para que los estudiantes perciban que tienen el control de la tarea, a la hora de planificar.

Una vez conocidos los resultados según las primeras dos variables del Modelo Integral 3X3: Valores-Motivos y Cognición-Emoción, a continuación conoceremos los resultados según la tercera variable: Orientación de Meta. Así, podremos responder a la pregunta: ¿Con qué frecuencia los profesores ofrecen ayudas cálidas cuando planifican la lectura en clase y cómo lo hacen?

3. ORIENTACION DE META (1.4%)⁵⁸:

Al comienzo de este apartado, mencionamos que los resultados obtenidos se presentarían bajo las tres variables del marco teórico de partida. Hasta ahora, nos hemos detenido en las dos primeras: Cognición-Emoción y Motivos-Valores. A partir de ahora, ofrecemos los resultados obtenidos con respecto a la tercera y última variable del modelo: Orientación de Meta.

Recordamos que la orientación de meta es la manera en que la persona, en este caso el estudiante, afronta el nuevo logro. En esta línea, sabemos que hay dos maneras concretas de afrontamiento: por maestría o por ejecución (Harackiewicz y Elliot, 1993; Harackiewicz, Barron, Pintrich, Elliot y Thrash, 2002). La orientación de meta de ejecución, por su parte, ha sido diferenciada teóricamente en dos tipos según el tipo de valencia: ejecución por aproximación y ejecución por evitación (Ames, 1992; Elliot, 1999, c.f. De Sixte,

⁵⁸ Para este caso, también hemos utilizado los porcentajes ofrecidos en la tabla inicial.

2005); Ames y Archer, 1988); Dweck, (1986); Nicholls, (1984). A continuación, describiremos las ayudas identificadas según estos tres modos de afrontamiento.

La siguiente tabla muestra el tipo de ayuda identificada y los porcentajes registrados.

“Orientación de meta”

ESTADO SUSCITADO \ PROCESO	EXPLICITA	IMPLICITA
Orientación de meta por ejecución	Aproximación: 2 (0.4%)	Aproximación: 3 (0.6%)
	Evitación: 0 (0%)	Evitación: 0 (0%)
Orientación de meta por maestría	0 (0%)	2 (0.4%)
TOTAL:	2 (0.4%)	5 (1%)

Tabla 18: Resultados sobre la orientación de meta

A partir de la tabla, dos asuntos llaman nuestra atención. El primero indica por un lado, que las ayudas vinculadas a la orientación de meta por ejecución se identificaron tanto en la versión explícita (0.4%) como implícita (0.6%), y por el otro, que las de maestría se identificaron solamente en su versión implícita (0.4%). El segundo asunto nos permite señalar que, con respecto a la orientación de meta por ejecución, las ayudas identificadas se refieren en su totalidad al tipo de ejecución por aproximación (1%). Es decir, de aquellos casos en los que los alumnos se podrían orientar -en un escenario de comparación con los demás-, hacia la demostración de competencia y capacidad con respecto a la tarea. Tal y como veremos más adelante, puesto que los dos tipos de ayuda identificados, comparten la misma valencia, ambos ofrecen beneficios sobre la mente del lector.

A continuamos, describimos en detalle las ayudas identificadas según el orden de la tabla. Esto quiere decir que nos centramos primero en las ayudas asociadas a la orientación de meta por ejecución, para pasar posteriormente a las de orientación de meta por maestría.

1. Orientación de meta por ejecución (1%):

Hemos dicho que la orientación de meta por ejecución es la manera de afrontar el nuevo logro en comparación con los demás (Harackiewicz y Elliot, 1993; Dweck y Legget, 1988). Tal y como se puede apreciar en la tabla presentada, se registraron tres ayudas implícitas y dos ayudas explícitas de orientación de meta por ejecución; todas ellas del tipo de ejecución por aproximación. ¿Qué puede decirnos este resultado según el Modelo Cálido 3X3? Sabemos que la orientación de meta por ejecución-aproximación, se da cuando las personas, buscando obtener juicios normativos más elevados que los demás y teniendo una percepción alta de su propia habilidad, se aproximan al logro para demostrar su competencia. Además, algunas investigaciones referidas dentro de este marco (véase Harackiewicz y Elliot, 1993; Elliot y Church, 1997, c.f. De Sixte, 2005), demostraron también que el tipo de orientación de meta por ejecución-aproximación se vincula positivamente con el tipo de motivación intrínseca, del cual sabemos que promueve la implicación del estudiante con respecto a la tarea. Dicho así, los profesores de nuestra muestra, han ofrecido ayudas en las que se comparan unos estudiantes con otros. No obstante, dado que la comparación es de tipo “aproximación”, ésta podría resultar positiva para los estudiantes.

En esta línea, nuestros resultados indican también que los profesores de nuestro estudio no han ofrecido ayudas sobre el tipo de orientación de meta por ejecución-evitación. Es decir, del tipo de ayudas que evitarían que el estudiante pudiera parecer incompetente con relación a los demás, en el escenario de la comparación.

Como que en los estudios analizados en el primer capítulo de nuestro trabajo (Benware y Deci, 1984; Bergin, 1995; Graham y Golan, 1991; Grolnick y Ryan, 1987; McWham y Abami, 2001) se muestra la versión explícita del tipo de orientación por ejecución, a continuación mostraremos un ejemplo de la versión implícita. El siguiente extracto nos ayudará a ilustrar la ayuda correspondiente a la orientación de meta por ejecución-aproximación.

¿Por qué decimos que esta es una ayuda de orientación de meta de ejecución-aproximación? Porque desde nuestro punto de vista, el profesor promueve una oportunidad para que Ángel responda correctamente a la pregunta. En esta línea, la comparación le ofrece a Ángel, la posibilidad de responder cuántos planetas hay en el Sistema Solar y así, demostrar su competencia en comparación a Pablo. Esta es una intervención que podría ayudar a Ángel a aproximarse al logro (dando la respuesta correcta⁶⁰); cosa que Pablo no consiguió.

A pesar de que no sabemos que pasa por la mente de Ángel, hemos venido diciendo que el tipo de orientación de meta ejecución-aproximación puede estar vinculado con resultados positivos (véase Harackiewicz y Elliot, 1993; Elliot y Church, 1997, c.f. De Sixte, 2005). Además, como este tipo de orientación podría vincularse con la motivación intrínseca, la comparación en este caso, no conllevaría una valencia negativa a nivel motivacional. Claro está, esto dependería de la interpretación que el estudiante haga de la ayuda.

Por esta razón, es posible pensar que Grolnick y Ryan (1987) pudieran no estar de acuerdo con nosotros completamente en este punto. Esto lo decimos, puesto que en su estudio, los autores encontraron que los estudiantes bajo la orientación de meta por ejecución, tuvieron una experiencia de mayor presión y tensión, en comparación con la orientación de meta por maestría y el grupo control. En cualquier caso, a diferencia de la propuesta que se lleva a cabo en este estudio, los autores no llevan a cabo la distinción entre orientación de meta por ejecución-aproximación vrs ejecución-evitación. Al menos, ésta no se hace explícita en las instrucciones previas a la lectura que ofrecen a los participantes del estudio⁶¹.

⁶⁰ La respuesta de Angel ha sido correcta: “ocho planetas y tres planetas enanos”. Para más detalle sobre esta interacción, por favor dirigirse al documento “Análisis de 50 planificaciones dentro del aula”, ubicada en los Anexos de nuestra investigación.

⁶¹ Para más detalle sobre este estudio, por favor dirigirse al primer capítulo de nuestra investigación: ¿Por qué es importante planificar en contextos de lectura?, o bien, puede dirigirse al artículo original. Su fuente se encuentra en la “Bibliografía” de nuestro trabajo.

Una vez descritos los resultados con respecto a la orientación de meta por ejecución, a continuación nos dedicaremos a describir las ayudas según la orientación de meta por maestría. Es decir, de aquella que busca una comparación intra-personal, o lo que sería lo mismo, una comparación con uno mismo.

2. Orientación de meta por maestría (0.4%):

Conforme a nuestro marco teórico de partida, la orientación de meta por maestría es el modo que tiene, en este caso el estudiante, de afrontar el nuevo logro comparándose consigo mismo. Por ser un tipo de comparación dónde el principal referente es la misma persona, quién adopta este tipo de orientación, busca mejorar con respecto al estado previo de su actuación (véase Harackiewicz *et al.*, 2002; Régner *et al.*, 2007).

A continuación, veremos uno de los dos casos en que el recurso fue identificado. Por medio de la tabla que hemos presentado, ya sabemos que la ayuda se registró únicamente en su versión implícita.

Ejemplo 38:

TEXTO COMPLETO	CONTENIDO PUBLICO CALIDO	MOVES CALIDOS RECURSOS	ESTADOS SUSCITADOS
<p>Profesora: Ahí estamos mezclando lo que es alimentación y nutrición. Vamos a aprender a diferenciarlo...</p> <p>(el profesor mira a la clase con tono de voz enfático)</p>	<p>estamos...</p> <p>Vamos a aprender a diferenciarlo</p>	<p>Diafonía</p> <p>“Vamos a hacerlo juntos” “aprender” (I)</p>	<p>Promueve la percepción de una decisión compartida</p> <p>Expectativa de éxito</p> <p>OM maestría</p>

(Extracto de clase 1, profesor 10. Véase en el documento “Análisis de 50 planificaciones en el aula”)

A partir de este ejemplo, podemos observar que la profesora anticipa a los estudiantes que éstos tienen un claro objetivo tras la lectura: “*aprender a diferenciar la nutrición y la alimentación*”. En este caso, aprender a diferenciar los conceptos de la alimentación y de la nutrición, que al parecer, los estudiantes están mezclando. Para esta oportunidad, la profesora sugiere una comparación,

dónde los estudiantes son su propio referente. ¿Por qué decimos que éstos serían su propio referente? Porque revisando el discurso de la profesora, observamos que les comunica claramente: “(nosotros), *vamos a aprender a diferenciarlo*” Por ende, podemos entender que la profesora indica a sus alumnos que podrán superarse con respecto al estado previo de su actuación (-cuando mezclaban los conceptos-). El recurso fue señalado en su versión implícita, dado que el profesor no expresa una clara comparación entre los estudiantes y ellos mismos, como referente principal.

A partir de la revisión elaborada, encontramos varios estudios que mostraron que el tipo de orientación de meta por maestría, ofrece al lector mayores beneficios sobre sus procesos de aprendizaje y estados emocionales y motivacionales, en comparación con la orientación de meta por ejecución y/o grupos control (Benware y Deci, 1984; Bergin, 1995; Graham y Golan, 1991; Grolnick y Ryan, 1987; McWham y Abami, 2001). Los beneficios se presentaron según las variables frías y cálidas que ya conocemos. Conforme a las variables frías, este tipo de orientación ofreció mayor rendimiento (Benware y Deci, 1984) y mejor recuerdo del texto (Conti, Amabile y Pollak, 1995; Graham y Golan, 1991), además de favorecer las estrategias cognitivas del lector (McWham y Abami, 2001). Con respecto a las variables cálidas, este mismo tipo de orientación de meta ofreció mayor motivación general (Benware y Deci, 1984), e interés (Bergin, 2005; Grolnick y Ryan, 1987; Schaffner y Schiefele, 2007). Otros autores hallaron además, un incremento en el nivel de disfrute (Bergin, 2005; Grolnick y Ryan, 1987) y autonomía (Grolnick y Ryan, 1987).

No encontramos evidencia empírica sobre el beneficio que podría ofrecer este tipo de ayuda en su versión implícita, sobre la mente del lector.

Ahora bien, una vez conocidos los escenarios registrados según los dos tipos de orientación (por ejecución y por maestría), podemos desprender dos conclusiones. 1. Ambos tipos de ayuda ofrecen beneficios sobre la mente del lector y 2. Hay mayor cantidad de estudios experimentales sobre este tipo de

ayuda, en comparación a la cantidad de ayudas utilizadas en clase a la hora de planificar la lectura junto con los estudiantes.

La primera de ellas, subraya un asunto mencionado anteriormente. Esto es, que los dos tipos de orientación de meta identificados (tanto por maestría, como por ejecución-aproximación) podrían ofrecer beneficios sobre los procesos cognitivos y estados emocionales y motivacionales de los estudiantes. Esto lo podemos decir, puesto que, como ya sabemos, ambos tipos de orientación comparten la valencia de la “aproximación” al logro; a pesar de que un tipo de orientación, contemple la comparación con otros (ejecución), y el otro, base la comparación con la propia persona (maestría).

La segunda conclusión señala que existen más investigaciones que estudian el posible impacto de la orientación de meta sobre la mente del lector, en comparación a la cantidad de ayudas utilizadas en clase a la hora de planificar la lectura junto con los estudiantes. Esto quiere decir que, conforme a la variable Orientación de Meta, las ayudas se estudian a nivel experimental en un mayor porcentaje de lo que se utilizan realmente dentro del contexto de aula; al menos en lo que a nuestra muestra se refiere. Este fenómeno es el opuesto al identificado según las otras dos variables del modelo 3X3 (Valores-Motivos y Cognición-Emoción). En esta línea, recordamos que según las dos primeras variables, las ayudas identificadas durante el episodio de la planificación de la lectura en clase, fueron mayor en número, en comparación a los estudios que estudian su impacto sobre la mente del lector a lo largo del mismo episodio de tiempo.

CONCLUSIONES FINALES CON RESPECTO A LOS RESULTADOS CALIDOS

Recapitulando, hasta ahora hemos analizado las ayudas identificadas conforme a las tres variables del modelo. A la luz de los datos obtenidos, hemos llegado a cuatro conclusiones generales y cuatro conclusiones específicas.

La primera conclusión general nos hace ver que hay ayudas que podrían presentar más y menos dificultad para ser expresadas dentro del aula a la hora de planificar la lectura en clase. Prueba de ello es la diferencia entre las ayudas explícitas (30%) e implícitas (70%). La segunda conclusión consiste en que los profesores se centran más en la dimensión de la viabilidad (78.03%) que en la deseabilidad (0%). La tercera conclusión general permite afirmar que los profesores ofrecen más ayudas en dirección retrospectiva (78.01%), en comparación con las ayudas identificadas en dirección prospectiva (21.99%). La cuarta y última conclusión general nos hace ver que, al menos en nuestra revisión, existen más estudios experimentales centrados en cómo motivar intrínsecamente a los estudiantes a la hora de planificar la lectura, en comparación a lo que realmente se hace dentro del aula en ese lapso de tiempo. Unido a esto, vemos que los profesores ofrecen más ayudas relacionadas con las creencias y emociones de los estudiantes en clase, en comparación con el número de estudios que encontramos en esta línea a nivel experimental. Por último, en el caso de la variable Orientación de Meta, observamos el fenómeno opuesto. Esto quiere decir que observamos menos ayudas ofrecidas en clase, en comparación al número de estudios que las estudian a nivel experimental. En definitiva, esta última conclusión nos indica que a nivel experimental se investigan aspectos discursivos motivacionales que encontramos poco en clase; y que, sobre el tipo de ayuda que encontramos con más regularidad en clase, hay poco estudiado a nivel experimental.

Las conclusiones específicas son cuatro. 1) Los profesores atienden con más regularidad la necesidad de afinidad, en comparación con las demás necesidades dentro del aula 2) Hay ayudas cálidas que podrían formar parte del discurso del profesor dentro del aula (e.g. atención a la afinidad o expectativa

de éxito) 3) Según la categoría de valoración de la tarea, la accesibilidad y la realidad son las dos ayudas que se ofrecen en más alto porcentaje. 4) Según la variable Cognición-Emoción, los profesores optaron por centrarse en los conocimientos de los estudiantes (competencia), en comparación con las otras tres creencias (autoeficacia, éxito y control).

En definitiva, hasta ahora hemos conocido las ayudas ofrecidas por los profesores en vista de las tres variables referidas: Valores-Motivos, Cognición-Emoción y Orientación de Meta. Tal y como hemos venido refiriendo, las tres variables se componen de ayudas que muestran más y menos dificultad para ser expresadas a la hora de planificar la lectura en el aula. Por esta razón, los datos nos llevan a concluir que, así como lo observamos en la dimensión fría, la organización de la tarea desde la dimensión cálida también puede ser ordenada de manera jerárquica.

Tal y como hicimos con los hallazgos de carácter frío, a continuación ofrecemos una tabla que resume los comportamientos discursivos encontrados a nivel cálido. Tales comportamientos corresponden con los cinco patrones que hemos diseñado y anticipado en el procedimiento de análisis. Recordamos junto al lector, que en ese mismo apartado, hemos anunciado a qué nos referimos con cada tipo de ayuda cálida (explícita, implícita, sofisticada y no sofisticada). Por esta razón, ahora mostramos directamente los elementos que conforman cada patrón y la frecuencia de su aparición con respecto al total de la muestra.

“Jerarquía de patrones de comportamiento de los elementos cálidos”

PATRON	ELEMENTOS PRESENTES	FRECUENCIA
Patrón 1	Sin elementos	6 (12%)
Patrón 2	Elementos implícitos - no sofisticados	25 (50%)
Patrón 3	Elementos implícitos - sofisticados	10 (20%)
Patrón 4	Elementos explícitos - no sofisticados	8 (16%)
Patrón 5	Elementos explícitos - sofisticados	1 (2%)
TOTAL:		50

Tabla 19: Patrones de comportamiento dimensión cálida

A partir de la tabla anterior vemos que las ayudas cálidas, al igual que las frías, se presentan de manera más y menos elaboradas cuando un profesor planifica la lectura dentro del aula. Esto nos hace ver que existen diferentes maneras de motivar a los estudiantes a la hora de planificar el texto en clase.

De esta forma, vemos que los profesores prescinden de motivar a sus estudiantes en un 6%, o sea, en 12 ocasiones a lo largo de la muestra. Conjuntamente, vemos que en la mitad de los casos (50%), ofrecen ayudas implícitas poco sofisticadas (e.g. “Vamos a leer la página 57”); siendo el patrón más frecuente en nuestra muestra.

Además, de forma más reducida continúan motivando a sus estudiantes desde una lógica implícita, aunque recurren también en este caso a movimientos sofisticados⁶² (20%) (e.g. “A ver Elena ¿qué estudia la física, qué es la física?”). En menos casos (16%), los docentes ofrecen un estilo de motivación basada en recursos cálidos de carácter explícito, contando con la asistencia de elementos no sofisticados (e.g. “Por equivocación mía...”). Por último, podemos ver que el patrón más complejo de ayudas cálidas es el menos frecuente (2%), presentándose solamente una vez a lo largo de las 50 sesiones analizadas (e.g. “María, haz memoria y recuérdanos un poquitín lo que estuvimos estudiando la semana pasada de los vegetales”).

A partir de estos resultados, ¿qué podemos concluir? Al respecto, sería acertado referirnos a los trabajos de Ericsson (2002), según la relación entre el número de personas que alcanzan un nivel de desempeño determinado y el nivel de desempeño. Los estudiosos de estos fenómenos nos muestran en este sentido, que cuando se eleva el nivel de exigencia en el dominio de una habilidad, se constata que descende el número de personas que lo practican (véase Sánchez *et al.*, 2010). Para esta oportunidad, podemos decir que mientras más complejas sean las ayudas cálidas, el nivel de desempeño de los profesores

⁶² Tal y como se mencionó en el procedimiento de análisis, se habla de una ayuda de nivel **sofisticado** cuando el mensaje verbal del profesor expone elementos discursivos que tienen como objetivo “leer la mente del otro”. En este caso, leer la mente del estudiante.

es más bajo (2%), que en los casos en que éstas gozan de un nivel mayor de sencillez (50%).

4.3.2 ¿De qué manera los profesores integran las ayudas frías y cálidas en un solo espacio de planificación?

En el apartado anterior de nuestro trabajo, hemos mostrado los hallazgos obtenidos con respecto a nuestra primera pregunta de investigación, es decir, según el tipo de ayudas frías y cálidas proporcionadas por los profesores durante la planificación de la lectura en clase. Además de la frecuencia de su aparición, mostramos los posibles procesos cognitivos, y estados emocionales y motivacionales que se podrían generar en la mente de los estudiantes a partir de ellas.

Para ese primer apartado nos dedicamos a describir los dos tipos de ayuda de manera independiente. Esto quiere decir, que primero nos volcamos en la dimensión fría, para centrarnos en un segundo momento en la cálida. En un par de ejemplos que ofrecimos para ilustrar las ayudas, dimos un pequeño anticipo sobre la composición simultánea de ambos tipos (fría y cálida) a la hora de planificar. Aún así, no hemos dado respuesta a la segunda pregunta de nuestro trabajo: ¿De qué manera los profesores integran las ayudas frías y cálidas en un solo espacio de planificación? Por esta razón, nuestro objetivo principal en este apartado, consiste en ofrecer los hallazgos obtenidos en esta línea.

Iniciaremos la exposición de nuestros resultados, mostrando el escenario general del comportamiento discursivo simultáneo frío y cálido en un solo cuadro (N: 50)⁶³. Posteriormente a la descripción del cuadro, nos

⁶³ Para más detalles sobre la composición del cuadro por favor dirigirse al apartado de procedimiento de análisis.

encaminaremos hacia los episodios de planificación estrictamente⁶⁴. De esta forma podremos responder a nuestra pregunta actual.

4.3.2.1. Comportamiento general del discurso docente según ambas dimensiones: fría y cálida.

Dado que el comportamiento general del discurso se compone de los patrones fríos y cálidos, nos conviene traer a la memoria el modelo de categorías correspondiente. Recordamos así, que los cinco patrones fríos establecidos se conforman de la siguiente manera⁶⁵:

PATRON FRIO (PF)	ELEMENTOS PRESENTES
PF1	Sin elementos
PF2	Tema
PF3	Listado de temas
PF4	Episodio Antes-Ahora + tema
PF5	Episodio Antes-Ahora + listado de temas/objetivos

Por su parte, los patrones cálidos constan de la siguiente nomenclatura:

PATRON CALIDO (PC)	ELEMENTOS PRESENTES
PC1	Sin elementos
PC2	Ayudas implícitas - No sofisticadas
PC3	Ayudas implícitas - Sofisticadas
PC4	Ayudas explícitas - No sofisticadas
PC5	Ayudas explícitas - Sofisticadas

⁶⁴ Esto quiere decir que detallaremos únicamente en los patrones fríos 3 y 5, y su respectivo acompañamiento motivacional. Es decir, los escenarios que anticipan los temas de lectura, ya sea en presencia o no, de un episodio de activación de conocimientos previos.

⁶⁵ Para más detalle por favor dirigirse al apartado de procedimiento de análisis.

Con respecto a estos últimos patrones, recordamos que tal y como se mencionó en el procedimiento de análisis, se habla de una ayuda cálida **explícita** cuando el mensaje verbal del profesor expone elementos discursivos claros que se dirigen hacia las variables motivacionales de estudio. En estos casos no se necesita inferir o suponer otro mensaje más que el ofrecido por el profesor con sus palabras. Por otro lado, se habla de una ayuda cálida **implícita** cuando el mensaje no expone elementos discursivos claros con respecto a tales variables. Por ello, se debe inferir o suponer, para confirmar el mensaje. Además, como en estos casos el material audible no es suficiente para registrar el enunciado, nos apoyamos en el material no audible por medio de la fuente original de los datos (audio-video), para confirmar las primeras impresiones conforme a su categorización.

Así mismo, se habla de una ayuda de nivel **sofisticado** cuando el mensaje verbal del profesor expone elementos discursivos que tienen como objetivo “leer la mente del otro”. En este caso, leer la mente del estudiante. Cuando decimos que su objetivo es leer la mente del estudiante, nos referimos a que los profesores se podrían anticipar con sus ayudas a los posibles procesos de introspección o evaluación que éstos pudieran hacer con respecto a sí mismos en interacción con el entorno. Por el contrario, se habla de una ayuda cálida **no sofisticada** cuando el mensaje verbal del profesor no cumple con ese nivel de complejidad. Esto quiere decir que la ayuda goza de mayor sencillez y va dirigida hacia otras variables motivacionales tales como las necesidades de los estudiantes o la valoración de la tarea, entre otros.

Una vez evocados los patrones fríos y cálidos de nuestro sistema, a continuación mostraremos de qué manera los hemos organizado en su forma de aparición simultánea. Así, nos daremos una idea inicial del comportamiento general del discurso docente, a la hora de considerar ambas dimensiones cuando se planifica la lectura en clase.

Tal y como se detalló en el procedimiento de análisis, para la elaboración del cuadro, hemos dividido la columna izquierda de patrones fríos en dos cuadrantes: lectura sin planificación (PF1 y PF2) y lectura con

planificación (PF3, PF4 y PF5). La horizontal superior que muestra los patrones cálidos también se ha segmentado en dos cuadrantes: ayudas cálidas implícitas sofisticadas y no sofisticadas (PC1, PC2, PC3) y ayudas cálidas explícitas sofisticadas y no sofisticadas (PC4 y PC5). El cruce de los datos ofrece el siguiente escenario:

“Comportamiento discursivo paralelo entre las dimensiones fría y cálida en una planificación de lectura dentro del aula”

Patrones Fríos \ Patrones Cálidos	Ayudas cálidas implícitas ⁶⁶ (PC1, PC2 y PC3)	Ayudas cálidas explícitas (PC4 y PC5)
Lectura sin planificación (PF1 y PF2)	56%	8%
Lectura con planificación (PF3, PF4 y PF5)	26%	10%

Tabla 20: Comportamiento paralelo de patrones fríos y cálidos (N: 50).

A partir de la tabla, entrevemos tres conclusiones generales. La primera nos hace ver que la tercera parte de las sesiones analizadas cuenta con un espacio de planificación de lectura⁶⁷ (36%); indicando así, que para el 64% restante no se planifica. La segunda conclusión señala que del 36% planificado, el 10% se acompaña de un espacio cálido nutrido de ayudas explícitas (sofisticadas o no) y el otro 26% se acompaña de un discurso implícito (sofisticado o no). Estas primeras impresiones, nos permiten interpretar que dos terceras partes de las actividades de lectura, se encuentran desprovistas de señales que guíen al lector hacia la meta y además, de un escenario motivacional claro que promueva el compromiso con ella. Además, nos guían

⁶⁶ Tal y como fue explicado en el procedimiento de análisis, el patrón cálido carente de ayudas (P1) se incluyó en el cuadrante superior izquierdo.

⁶⁷ Dicho de otra manera, presenta espacios que ofrecen las características que hemos designado para hablar de planificación de la lectura.

hacia la tercera conclusión. Esta es, que solamente en la quinta parte de las planificaciones analizadas (10%), se les anticipa a los estudiantes lo importante del texto, favoreciendo además, un ambiente motivacional propicio orientado hacia la meta de lectura.

Una vez conocido el escenario general del discurso docente según ambas dimensiones de la ayuda, de ahora en adelante nos centraremos en el análisis de los escenarios de planificación, tal y como fue anunciado. No obstante, antes de ello, permítanos aclarar un asunto importante con respecto a nuestra muestra.

A partir de los resultados generales que hemos obtenido, ahora sabemos que los profesores planifican poco en cuánto a la lectura se refiere (36%). En esta línea, los datos resultan relevantes puesto que con ellos podemos responder a nuestra pregunta general: ¿Qué hacen los profesores cuando planifican la lectura en clase? Sin embargo, desde nuestro punto de vista, estos números resultan insuficientes para poder responder a nuestra pregunta actual: ¿De qué manera los profesores integran las ayudas frías y cálidas en un solo espacio de planificación? Puesto que con nuestros datos nos enfrentamos a un escenario limitado para ofrecer una respuesta sensata a esta pregunta, hemos sumado una segunda muestra de sesiones de lectura conjunta a nuestro corpus inicial. De esta forma podremos dar solución a este problema.

La nueva muestra que añadimos, consta de 32 sesiones más de lectura conjunta, analizadas bajo idénticas condiciones que las primeras 50 sesiones. Esto quiere decir que el corpus total de nuestro estudio consta de 82 sesiones de lectura.

De estas nuevas 32 sesiones, se registró un total de 11 planificaciones (34%), cifra equiparable al total registrado para la primera muestra de nuestro estudio (36%, N:7). De estas 11 planificaciones, cuatro corresponden con un PF3 (listado de temas) y las siete restantes con un PF5 (antes-ahora + listado de temas). Esta condición ofrece un total de ocho PF3 y diez PF5 (N: 18).

A continuación nos dedicaremos a describir las 18 planificaciones analizadas.

4.3.2.2. Escenarios de planificación (N: 18)

En los próximos párrafos nos dedicaremos a describir los 18 espacios de planificación analizadas. Para cada sub-apartado: A. Listado de temas y B. Antes-Ahora + listado de temas, ofreceremos gráficas independientes, las cuales servirán de guía para cada una de las dos exposiciones.

Dado que tanto para los escenarios fríos, como para los cálidos nos hemos servido de 5 patrones, hemos estructurado las gráficas de esta manera: en la vertical izquierda hemos colocado los números del 0⁶⁸ al 5 para representar cada patrón (frío y cálido) y en la horizontal inferior colocamos el número de veces en que aparece un contexto de planificación ligado al nivel 3 (listado de temas) o 5 (antes-ahora + listado de temas). Los patrones fríos están representados por el color azul y los patrones cálidos por el rojo. Posteriormente a cada gráfico, ofreceremos un ejemplo para ilustrar el tipo de planificación. Comenzaremos con el tipo PF3 (listado de temas), para pasar seguidamente al escenario PF5 (antes-ahora + listado de temas), el más complejo de nuestra muestra.

A. PF3: LISTADO DE TEMAS

Hemos dicho que a partir del total de planificaciones analizadas (N: 18), identificamos ocho que están compuestas por un listado de temas (PF3). Tal y como sabemos, este tipo de planificación no cuenta con un episodio de activación de conocimientos, si no que muestra en ese listado, el camino futuro que se ha de seguir con la lectura. A continuación, mostramos el gráfico correspondiente a este tipo de planificación, conjuntamente a los patrones cálidos correspondientes. Seguido de esto, pasaremos al análisis de este tipo de contexto.

⁶⁸ Tal y como fue mencionado en el procedimiento de análisis, a pesar de que el 0 no corresponde con ningún patrón, éste se incluye con la única intención de que el patrón 1 sea más legible.

“Escenarios de planificación correspondientes al tipo de planificación PF3 (listado de temas)”

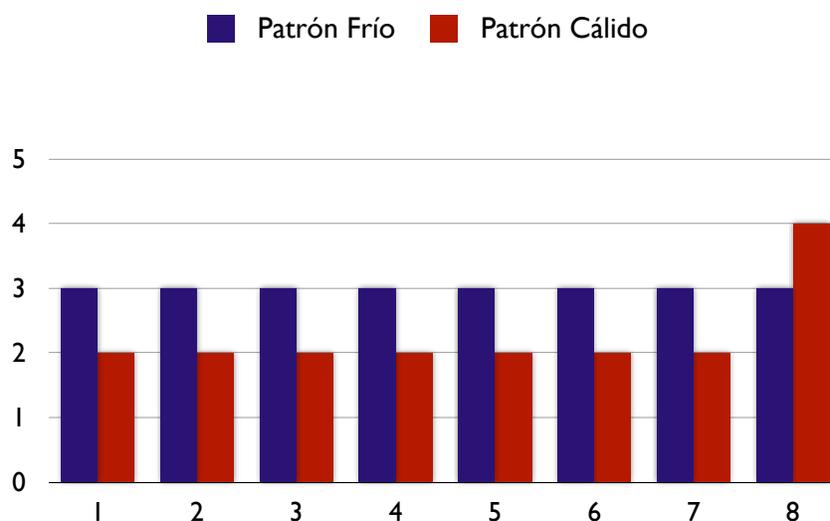


Gráfico 4: Escenarios discursivos compuestos: tipo de planificación PF3.

A partir de la gráfica anterior, vemos que siete de las ocho planificaciones (87.5%), corresponden con escenarios que planifican la lectura con un listado de temas (PF3), y se acompañan a su vez, de ayudas cálidas implícitas no sofisticadas (PC2). Solamente uno de ellos (12.5%) corresponde con un tipo de ambiente cálido compuesto por elementos explícitos, aunque también, no sofisticados (PC4). ¿Cuál es el común denominador motivacional entre estos dos patrones? La presencia de ayudas cálidas no sofisticadas. De estos datos desprendemos una primera conclusión específica: cuando se presenta una planificación del tipo PF3, la mayoría de ayudas cálidas identificadas requieren algún grado de inferencia, o deben apoyarse en el lenguaje no verbal del profesor para su adecuado registro. Además, por corresponder al nivel no sofisticado, gozan de gran sencillez; o dicho de otra forma, no tienen el objetivo de leer la mente del lector.

A continuación, ofrecemos un ejemplo para ilustrar este tipo de planificación junto al PC2, el escenario compuesto más frecuente en esta línea:

Ejemplo 1:

C	MOVES FRIOS RECURSOS	CONTENIDO PUBLICO FRIO	TEXTO COMPLETO	CONTENIDO PUBLICO CALIDO	MOVES CALIDOS RECURSOS	ESTADOS SUSCITADOS
M	Identifica listado de temas	los usos de la energía y los problemas de la energía... consecuencias negativas, impactos negativos que pueden tener en el ambiente o en el paisaje	Profesora: Bueno, vamos a pasar a la siguiente página: 78. Bueno, aquí nos habla de los usos de la energía y los problemas de la energía, consecuencias negativas, impactos negativos que pueden tener en el ambiente o en el paisaje, ¿eh? Más o menos algunas cosas ya las hemos comentado. Vamos a verlas ahora un poquito reagrupadas, ¿vale? A ver, Marta...	vamos a pasar a la siguiente nos habla ¿eh?... más o menos algunas cosas ya las hemos comentado. Vamos a verlas ahora un poquito reagrupadas ¿vale?	“Vamos a hacerlo juntos” (I) Diafonía “¿Estáis conmigo?” (I) “No os pido la luna” (I) “Vamos a hacerlo juntos” (I) “¿Estáis conmigo?” (I)	Expectativas de éxito Decisión compartida Afinidad Accesibilidad Expectativas de éxito Afinidad

(Extracto de clase 4, profesor 5. Véase en el documento “Análisis de 50 planificaciones en el aula”)

Este es el primer ciclo de la cuarta clase del profesor número 5. A lo largo de las tres clases anteriores, el profesor y sus estudiantes han estado leyendo sobre “La energía”, “Las fuentes de energía” y “La producción de la electricidad”. Para esta cuarta clase la profesora ha optado por llevar a cabo una planificación sencilla, anunciando algunos temas que se verán con la lectura. La profesora no se ha limitado a ofrecer el título del texto como en los casos anteriores⁶⁹, sino que más bien, amplía el camino de lectura a sus estudiantes. ¿De qué manera? Indicándoles los tópicos (no solo uno) que encontrarán a lo largo del texto, anunciado así de qué tratará la lectura: “... *los usos de la energía y los problemas de la energía ... consecuencias negativas ... impactos negativos ...*”. Esta condición, es decir, la anticipación de lo que ellos se irán a

⁶⁹ Para más detalle sobre las sesiones del profesor 5, por favor dirigirse al apartado “Análisis de 50 sesiones de clase”.

encontrar en el futuro, es lo que nos permite decir que estamos frente a una planificación. Lo que la profesora hace en este caso, es prepararles el camino de lo que se irán a encontrar después. Conforme al primer capítulo de nuestro trabajo, este tipo de contexto, podría guiar al lector hacia los segmentos importantes del texto facilitando su recuerdo (Rothkopf y Billington, 1979; Reynolds, Trathen, Sawyer y Shepard, 1993).

Con respecto a la fuerza motivacional, el ambiente cálido parece ofrecerle a los estudiantes una oportunidad de experimentar sensaciones de confianza y/o esperanza (expectativa de éxito) con respecto a la tarea de lectura, puesto que el profesor les acompaña en una acción concreta: *“vamos a pasar a la siguiente en la página 78”*...*“vamos a verlas un poquito reagrupadas”*. Conjuntamente, la atención hacia su afinidad podría favorecer una experiencia para implicarse personalmente a partir del realce en la motivación intrínseca. Además, la condición de que la tarea sea de alguna forma accesible (*“más o menos algunas cosas ya las hemos comentado”*...*“un poquito reagrupadas”*) quizá le ofrezca al estudiante un impulso más con respecto al compromiso que habrá de asumir con ella, dado su valor de accesibilidad.

En cualquier caso, a pesar de no contar con la evidencia empírica que se requiere para afirmar cuál podría ser el efecto de la instrucción sobre los estados motivacionales de los estudiantes, nuestros datos permiten afirmar que la lista de temas u objetivos, podría orientar al estudiante hacia los segmentos importantes del texto, ayudándoles a recordarlos. Al respecto, Rothkopf y Billington, (1979); Reynolds, Trathen, Sawyer y Shepard, (1993), encontraron que una guía de objetivos o preguntas previamente a la lectura, orienta a los estudiantes hacia los segmentos importantes del texto facilitando su recuerdo.

Una vez conocido el contexto a partir de un PF3 (listado de temas), ahora observaremos el comportamiento simultáneo entre ambas dimensiones cuando se presenta un listado de temas, pero en presencia de un episodio antes-ahora (PF5).

B. PF5: ANTES-AHORA + LISTADO DE TEMAS

Este tipo de planificación constituye el patrón frío de mayor nivel en nuestro estudio, convirtiéndose en el contexto de mayor complejidad identificado.

A continuación mostramos la gráfica correspondiente a la totalidad de escenarios con estas características, escotados de los contextos cálidos correspondientes.

“Escenarios de planificación correspondientes al tipo de planificación PF5 (Antes-Ahora + listado de temas)”

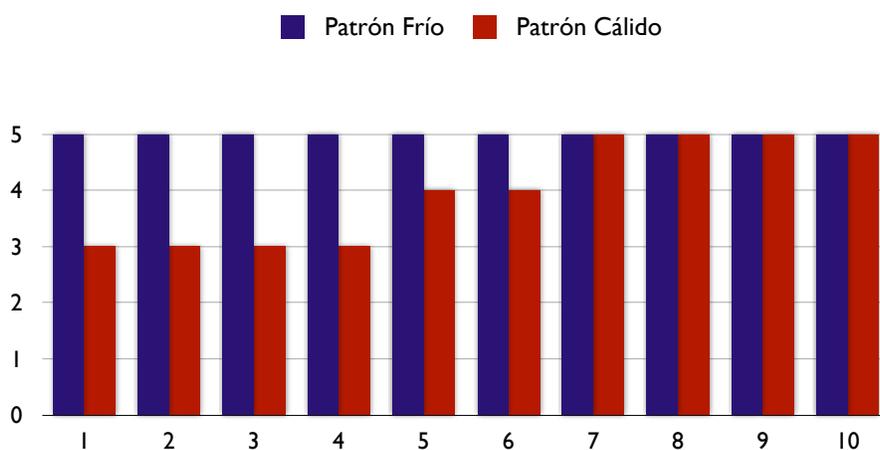


Gráfico 5: Escenarios discursivos compuestos: tipo de planificación PF5.

A partir de la figura, podemos observar que para este tipo de planificación (PF5) se encontraron tres sub-escenarios cálidos aledaños. El primero, junto a un patrón tipo PC3 (40%), el segundo junto al PC4 (20%), el tercer y último patrón frío, junto al PC5 (40%). A partir de estos datos es fácil observar que los patrones que dominan en frecuencia de aparición son los que corresponden al PC3 y PC5. ¿Qué tienen en común los PC3 y PC5? Ambos están compuestos por ayudas sofisticadas: implícitas para PC3 y explícitas para el PC5. Esta primera conclusión nos lleva a afirmar que cuando los profesores

planifican con un PF5, las ayudas cálidas aledañas son en su gran mayoría apoyos sofisticados, sea explícitos o implícitos. Esto nos hace ver que cuando un profesor se aventura a planificar la tarea activando los conocimientos previos de los estudiantes y ofreciendo un listado de temas u objetivos, opta por ofrecer de forma simultánea, ayudas cálidas claras sobre los posibles estados motivacionales que acaecen en un momento previo a la tarea, “leyendo la mente de los estudiantes”, anticipándose a la posibilidad sobre posibles procesos de introspección y autoevaluación que los estudiantes podrían llevar a cabo con respecto a ellos mismos en este lapso de tiempo.

A continuación mostramos un ejemplo que ayudará a ilustrar este tipo de escenario.

Ejemplo 3:

C	MOVES FRIOS RECURSOS	CONTENIDO PUBLICO FRIO	TEXTO COMPLETO	CONTENIDO PUBLICO CALIDO	MOVES CALIDOS RECURSOS	ESTADOS SUSCITADOS
I	Identifica un tema	Tema nuevo: los vegetales.	Profesora: Niños, ya sentaditos. A ver, vamos a comenzar la clase de conocimiento del medio con un tema nuevo: los vegetales. (la profesora pide silencio, se apoya en uno de los escritorios de los niños y comienza a hablar)	vamos a comenzar un tema nuevo...	“Vamos a hacerlo juntos (I) y “tema nuevo” Diafonía	Exp. éxito. Novedad (MI)
M	Evoca tema anterior	El tema anterior trataba de los animales	Tenemos todavía puesto en la pizarra el tema anterior. El tema anterior trataba de los animales, vamos a ver que aprendimos de los animales en el esquema. Después trataremos de averiguar qué vamos a aprender de los vegetales. De los animales por lo que vemos aquí, aprendimos a clasificarlos. Sabíais clasificar animales vertebrados: conocíamos los mamíferos, las aves, los reptiles, los anfibios y los peces. Este curso llegaron todos estos, que eran los complicados.	Tenemos vamos a ver que aprendimos ... trataremos de averiguar que vamos a aprender aprendimos a clasificarlos	“Vamos a hacerlo juntos” + lo que ya sabemos” “Vamos a hacerlo juntos y aprender” (I)	Expectativa de éxito x autoeficacia Expectativa de éxito y maestría
G	Organización/listado de temas	Después trataremos de averiguar que vamos a aprender de los vegetales.		Sabíais clasificar animales conocíamos los	“Esto ya lo aprendimos” “Ya lo sabéis” “Esto ya	Valoración reconocimi. Competencia por logro (3)

I R E	Identifica un tema	con las plantas	Profesora: Ahora vamos a empezar con las plantas, y vamos a conseguir clasificarlas. Lo primero que hicimos con las plantas, con los vegetales... hoy no está Cristina para contárnoslo, es olvidarnos de unos seres vivos que no son vegetales... que son...	mamíferos	lo aprendimos”	
	2 Establece meta	Conseguir clasificarlas	Alumno: los hongos.	vamos a empezar con	“Vamos a hacerlo juntos” (I)	Exp éxito.
I R E	Evoca estrategia	Lo primero que hicimos con las plantas...	Profesora: los hongos, efectivamente. Se les llamaba durante mucho tiempo planta porque el aspecto de la seta parece una planta, pero la seta es la parte exterior de un hongo, un hongo es mucho más.	vamos a conseguir clasificarla	“Vamos a conseguirlo”	Exp. autoeficacia x éxito
	Explicación del profesor	Se les llamaba durante mucho tiempo ...	Alumno: señorita. (el estudiante levanta la mano)	los hongos, efectivamente...	“Efectivamente”	Feedback de autoeficacia
S I M E T R I C A	Invita a reconsiderar	¿tú crees que un hongo se parece más a un animal?	Profesora: ¿qué? (la profesora se acerca hacia él)	¿qué?	Reconocimiento del interlocutor	-Afinidad
		¿tú crees que un hongo se parece más a un animal?	Alumno: que yo he oído que las setas se parecen más a los animales que a las plantas.	¿tú crees que un hongo se parece más a un animal?	“¿Tú que opinas?”	Expectativa control
			Profesora: ¿tú crees que un hongo se parece más a un animal?			
			Alumno: no, no en el aspecto, sino de cómo son.			
			Profesora: de cómo son ...			
			Profesora: ¿por qué Israel?			
			(la profesora mira a Israel, mueve la cabeza hacia arriba y le hace una especie de desafío)	¿por qué Israel?	“Muéstrame si lo sabes” (I)	Expectativa autoeficacia Desafío
			Alumno: no sé.	a ver, Manuel.		
			Alumno: yo sé por qué.			
			Profesora: a ver, Manuel.		“Muéstrame si lo sabes” (I)	Expectativa autoeficacia Desafío
			(impresiona por el tono de voz, que la profesora			

<p>— — — C 4 I R I R F F — — — C 5 M O N O L O G A L</p>	<p>Propone una estrategia</p>	<p>Después vosotros mismos vais</p>	<p>sigue con la misma intención de retar al alumno, en este caso a Manuel, sobre porqué pueden ser....)</p> <p>Alumno: porque las setas no fabrican su propio alimento...</p> <p>Profesora: eso vamos a ver de las setas, eso lo tendremos que ir descubriendo después, ¿vale? son muy importantes los hongos, ya lo habíamos visto.</p> <p>Profesora: Vamos a empezar la lectura de los vegetales en la página 38. Vamos a hacer en silencio la lectura del texto que está en un círculo amarillo, en silencio...</p> <p>(los niños comienza a abrir cuadernos o libros y empiezan a trabajar. La profesora pasa por los pupitres...)</p> <p>Después vosotros mismos vais a preguntar a los demás cosas relacionadas con esa lectura. Fáciles, muy cortitas las preguntas, pero hay que pensar al menos tres preguntas para lanzar a los compañeros.</p> <p>(su tono de voz invita a un especie de reto de forma amable y convincente)</p> <p>Rubén no está en la página que yo he dicho, 38 Rubén, un círculo amarillo con un texto, ¿entendiste? Miguel, ¿ya lo leíste? ¿ya tienes preparadas tres preguntas?</p>	<p>vamos a ver... lo tendremos que-ir descubriendo después son muy importantes ..</p> <p>Vamos a empezar Vamos a hacer en silencio la lectura</p> <p>vosotros mismos vais a preguntar a los demás</p> <p>fáciles, muy cortitas las preguntas ... pero hay que pensar al menos tres preguntas</p> <p>¿entendiste? ¿ya lo leíste? ¿ya tienes preparadas preguntas?</p>	<p>“Vamos a hacerlo juntos” “Veamos como lo hacemos” “Esto es importante”</p> <p>“Vamos a hacerlo juntos” (2)” (I)</p> <p>“Esto lo hacéis vosotros” “No os pido la luna” y “como tú y yo sabemos”</p> <p>“¿Estás conmigo?”</p> <p>“¿Ya lo tienes?”</p>	<p>Expectativa de éxito. Exp. autoeficacia MI por valoración interna de tarea</p> <p>Exp éxito.</p> <p>Exp control. Autonomía (MI)</p> <p>Accesibilidad y expectativa a Competencia autoeficacia</p> <p>Afinidad</p> <p>OM ejecución</p>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------	------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

(Extracto de clase 1, profesor 7. Véase en el documento “Análisis de 50 planificaciones en el aula”)

Algo que podría llamar la atención de este fragmento, es la corta extensión del episodio antes-ahora, al menos en comparación con otros episodios de la misma naturaleza que hemos encontrado en nuestra muestra⁷⁰. No obstante, parece ser lo suficientemente extenso como para presentar un listado de temas y además, las ayudas cálidas más complejas de nuestro sistema de análisis. Es decir, que a lo largo de esta planificación, no solamente se activan los conocimientos previos de los estudiantes, sino que además, se anticipa una meta y se promueve el compromiso que el estudiante ha de asumir con ella.

Lo que vemos en el ejemplo, es la planificación de la primera clase de la unidad. En ella, la profesora parte por la identificación de un tema (*“los vegetales”*), verbalizando la propiedad de su novedad: *“vamos a comenzar la clase de conocimiento del medio con un tema nuevo”*⁷¹. Además, la expectativa de éxito podría representar algo así como *“Vamos a ver juntos algo nuevo”*, comunicándole al estudiante que no se encuentra solo ante la nueva tarea. De esta forma, le ofrece un acompañamiento de forma prospectiva traducido en la posibilidad de crear un ambiente motivacional positivo. Seguidamente, la profesora ofrece varias oportunidades para que los estudiantes se puedan percibir de manera positiva y/o con esperanza frente a la tarea que están por emprender. Cuando ésta dice: *“Vamos a ver qué aprendimos de los animales en el esquema”*, creemos que expone una esperanza de logro, que a nuestra manera de ver, estaría sustentada en las habilidades de los estudiantes. ¿Y esto porqué? Porque hay un logro por descubrir: ver qué aprendieron. ¿Y cómo se podría descubrir? Por medio de las habilidades que los estudiantes poseen. Tal requerimiento de su parte se auxilia por una clara confianza sobre las habilidades que éstos tengan con respecto a la resolución (exitosa) de la nueva tarea que se les propone. La confianza del profesor es la que le ofrece al estudiante la ocasión de percibirse

⁷⁰ Para más detalle sobre la extensión de los episodios “antes-ahora” por favor dirigirse al documento de Anexos “Análisis de 50 sesiones de clase”.

⁷¹ Según lo que hemos visto en apartados anteriores, este tipo de valoración de la tarea podría impulsar la motivación intrínseca de los estudiantes (en este caso, desde el inicio de la clase); y por ello, favorecer su implicación personal con respecto a ella.

con posibilidades de enfrentarse al logro con éxito, basado en su eficacia personal. Con base en nuestro marco teórico, esto lo traducimos como una expectativa de éxito por autoeficacia.

A continuación dice: “*vamos a aprender ...*”, ¿No es esta otra manera de motivar a los estudiantes con respecto a su aprendizaje? Claramente si, puesto que además, para esta oportunidad, la expectativa de éxito está vinculada a una meta clara o un logro específico: aprender. Decimos que se ampara por una orientación de meta por maestría, porque según nuestro marco teórico, este tipo de orientación sugiere de alguna manera una comparación entre “la clase y ella misma”. Algo así como: “vamos a aprender sobre los vegetales y por eso podremos saber más que antes”. En este sentido estaremos de acuerdo en lo siguiente. Podría resultar altamente motivante para un estudiante, que el profesor le acompañe en la ardua tarea de aprender y de esta forma, adquirir juntos más conocimientos (“*vamos a aprender*”). A partir de estas nuevas ayudas, podríamos pensar que la fuerza motivacional orientada al compromiso con la tarea también se vería reforzada a medida que las ayudas van aumentando en su cantidad y complejidad. Es cierto que no contamos con los datos empíricos para afirmar que una expectativa de éxito brinda efectos positivos a nivel cognitivo, emocional y motivacional sobre el aprendizaje de los estudiantes. Pero si contamos con estudios experimentales que avalan que una orientación de meta por maestría tiene derivaciones positivas sobre el aprendizaje y motivación del estudiante. Trabajos en esta línea afirman que la orientación de meta por maestría aumenta el rendimiento y la motivación (Benware y Deci, 1984); el disfrute y el interés (Bergin, 1995; Grolnick y Ryan, 1987); el recuerdo (Graham y Golan, 1991) y la autonomía (Grolnick y Ryan, 1987). Sumado a esto, sabemos que el carácter prospectivo del enunciado podría suscitar emociones positivas. ¿Esto porqué? Porque tal y como Pekrun (2002) lo indica en la taxonomía de emociones en ambientes académicos, ante este tipo de ambiente se podrían generar emociones de esperanza, anticipación de la alegría, orgullo, etc. Además, podría favorecer a disminuir (o por lo menos

neutralizar) la aparición de emociones negativas que podrían aparecer ante una nueva tarea dentro del aula. En este caso: aprender.

Seguidamente de las ayudas orientadas a la expectativa de éxito y a la orientación de meta por maestría, la profesora valora de forma retrospectiva el logro de los estudiantes basados en su propia competencia. Es decir, que hasta ahora, la profesora ha optado por ofrecer a los estudiantes algunas oportunidades para percibirse con éxito ante la tarea y les ha propuesto además, aprender junto a ella. ¿No parece este panorama, la antesala idónea para valorar el logro de los estudiantes con respecto al tema? Al menos así parece para esta profesora. Esto podemos decirlo porque posteriormente a este “lobby” motivacional, brinda una nueva ayuda orientada al reconocimiento del logro por competencia: *“De los animales por lo que vemos aquí, aprendimos a clasificarlos”*. Y ofrece otro más: *“Sabíais clasificar animales vertebrados”*; posibilitando la motivación de los estudiantes en una correspondencia entre el logro y sus propias competencias. En este sentido, el ambiente motivacional que presenta la profesora es un contexto idóneo para que los estudiantes hagan una lectura positiva de sus logros pasados. Esta circunstancia les permitiría visualizarse a sí mismos como personas con capacidades, favoreciendo así la posibilidad de enfrentarse a la nueva tarea con éxito. Esto lo decimos porque la lectura retrospectiva que ellos pueden tener con respecto a sus actuaciones (y capacidades) en ocasiones pasadas, viene a reavivar una lectura positiva de ellos mismos ante este nuevo reto.

Una vez valorado el logro basado en las competencias de sus estudiantes, la profesora ofrece una nueva expectativa de éxito por autoeficacia diciendo: *“y vamos a conseguir clasificarlas”*, mostrando una vez más la preocupación por acompañarles ante la nueva tarea que deben enfrentar, y por lo que parece, además van a lograr. En otras palabras, el profesor envía un mensaje que dice más o menos así: tenemos la esperanza de lograr la nueva tarea juntos. En este caso: clasificar las plantas. La esperanza ante el logro y la oportunidad de verse con habilidades para enfrentarse a él, podría provocar en los estudiantes la aparición de emociones positivas, que vistas desde un

escenario prospectivo, facilitaría la viabilidad con respecto a la tarea. El estudiante en este caso podría pensar: “si tengo las habilidades para enfrentarme a la tarea con éxito”, también podría sentir esperanza y/o anticipar cierto grado de tranquilidad, orgullo o alegría (véase Pekrun, 2002).

Posteriormente la profesora ofrece una ayuda con respecto a la valoración de la tarea: “*son muy importantes los hongos*”, favoreciendo la motivación intrínseca de los estudiantes. Con respecto a esta ayuda en particular, ya hemos comentado en el apartado anterior, que ha sido registrada puesto que queremos ser lo suficientemente rigurosos a la hora de identificar cualquier indicio de motivación. Pero es importante aclarar, que no por el hecho de que la profesora dote de importancia a la tarea, será suficiente para que los estudiantes la doten de importancia. Esto dependerá, como cabría esperar, de las percepciones que tengan ellos sobre estos aspectos en particular con respecto a la tarea.

Si volvemos por un momento al ejemplo, podemos ver que la profesora termina la planificación proponiendo una estrategia para leer: “*Vamos a empezar la lectura de los vegetales en la página 38. Vamos a hacer en silencio la lectura del texto que está en un círculo amarillo*”, ofreciendo una serie de expectativas de éxito en su versión implícita. Seguidamente dice: “*Después vosotros mismos vais a preguntar a los demás cosas relacionadas con esa lectura*”, brindando así, una oportunidad para suscitar en ellos la percepción o la creencia de que son ellos los que tienen el control sobre su propia tarea. Eso se traduce en la confianza que la profesora deposita en que la resolución efectiva de la tarea depende en alguna medida en su aporte o colaboración con respecto a ella. En este caso, este tipo de ayuda podría favorecer en los estudiantes una valoración positiva de sí mismos con relación a la probabilidad de logro, pero no porque la ayuda esté cimentada en expectativas de éxito o de competencia, sino más bien, porque podría estar cimentada en la percepción de poder controlar su propia acción. En este sentido el profesor facilita que los estudiantes valoren la posibilidad de percibirse con capacidad de ejercer el mando sobre una actividad determinada. En este caso: “*preguntar a los demás ...*”. Además, la estrategia supone una ayuda

adicional de accesibilidad explícita, como valoración interna de la tarea: *“fáciles, cortitas las preguntas”*. Ofreciendo como punto final, una ayuda hacia su motivación intrínseca.

Recapitulando, con la nueva muestra que hemos añadido a nuestro corpus inicial, hemos llegado a una conclusión general y dos conclusiones específicas que nos ayudan a responder nuestra pregunta de trabajo de forma más pormenorizada. La conclusión general afirmar que los escenarios más simples de planificación (PF3), se ven acompañados de un escenario cálido poco claro y poco sofisticado. Fenómeno coincidente con el escenario más complejo (PF5). Esto quiere decir que cuando nos encontramos con el planteamiento de un estado futuro de más complejidad, el contexto motivacional también aumenta de complejidad, respecto a su composición. En definitiva, podemos decir que mientras más compleja sea la planificación, ésta estará compuesta por elementos discursivos cálidos que podrían favorecer los procesos cognitivos, y estados metacognitivos y motivacionales vinculados a la auto-regulación del aprendizaje.

La primera conclusión específica, señala que las planificaciones compuestas por un listado de temas (PF3), se acompañan en su mayoría por ayudas cálidas no sofisticadas, independientemente de que sean explícitas o implícitas. La segunda conclusión específica señala que ante la presencia de una planificación antes-ahora + listado de temas (PF5), las ayudas cálidas aledañas son sofisticadas. Algo interesante que ocurre entre ambos tipos de planificación, es que las ayudas sofisticadas o no sofisticadas, aparecen independientemente de que sea explícitas o implícitas. En este caso, la relación que encontramos sería de este tipo:

“Relación entre el tipo de planificación
y ayudas sofisticadas y no sofisticadas”

Tipo de planificación \ Ayudas cálidas	SOFISTICADAS	NO SOFISTICADAS
PF3	0%	100%
PF5	80%	20%

Tabla 21: Resultado según la relación entre ayudas cálidas sofisticadas y no sofisticadas y tipo de planificación.

A partir de esta sencilla tabla, resumimos el escenario que ya conocemos, y con el cual podríamos dar algún respuesta a nuestra pregunta de trabajo actual, es decir: ¿De qué manera los profesores integran las ayudas frías y cálidas en un solo espacio de planificación? Aún así, a partir de estos resultados, en nuestras mentes ronda una nueva cuestionante: Si el PF3 ofrece un anuncio del estado futuro: ¿por qué no encontramos un escenario cálido aledaño similar al del PF5? Puesto que la diferencia entre el PF3 y el PF5 es la presencia (o no) del episodio de activación de conocimientos previos ¿Sería probable que la presencia de las ayudas cálidas, en este caso, las sofisticadas, pudieran estar supeditadas a tal episodio, en lugar de al anuncio de un estado futuro? Al respecto, Sánchez *et al.*, (2010) nos vienen a decir que la presencia de un episodio de estas características (antes-ahora), permite que el estudiante pueda concebirse como competente; y en nuestro caso, autoeficaz y con control sobre la tarea. Es decir, que efectivamente, la presencia de un episodio antes-ahora promueve la presencia de ayudas cálidas sofisticadas. Dicho de otra manera, el tipo de ayuda cálida está supeditado a la presencia o ausencia de este tipo de episodio. Aún así, nos seguimos preguntando, además de esto, ¿la presencia de estas ayudas, se deberá (también) al tipo de ciclo de interacción dentro de la planificación de la tarea de lectura? ¿A qué nos referimos con ciclo de interacción?

Conforme a nuestro sistema de análisis, hemos dicho que los episodios que componen una actividad se descomponen a su vez en ciclos, la unidad comunicativa más elemental del análisis. Un ciclo recoge todos los intercambios discursivos que se necesiten para alcanzar un acuerdo entre las partes que intervienen en la interacción. Por esta razón este intercambio se convierte en una estructura de participación. Esto es, la “configuración de roles interaccionales, derechos y responsabilidades” que determinan las convenciones sobre “quién puede decir qué, cuándo y cómo” (véase Cazden y Beck, 2003)⁷².

Puesto que nuestras intuiciones giran alrededor de la idea, de que la presencia de este tipo de ayudas podría depender también del tipo de ciclo de interacción, hemos hecho un nuevo análisis basado en estas impresiones.

Re-análisis e interpretación de los datos:

Hemos dicho que una vez establecida la relación entre ayudas cálidas y frías en un mismo discurso, nos encontramos frente a una nueva disyuntiva. Esta es, que queríamos explicar a ciencia cierta, por qué ante el primer tipo de planificación (PF3), no encontramos un escenario de ayudas cálidas sofisticadas, tal y como las encontramos en el segundo tipo (PF5).

Ante esta nueva interrogante, nos dimos a la tarea de analizar todos los ciclos de las planificaciones registradas (N: 132) con el fin de averiguar si a partir del tipo de ciclo, monologal o de interacción, podíamos encontrar alguna explicación más específica con respecto a la diferencia de ayudas cálidas identificadas en cada tipo de planificación.

Para mostrar estos resultados, hemos elaborado dos tablas, una para cada tipo de planificación. Para cada una de ellas, hemos colocado en la vertical izquierda los dos tipos de ciclo considerados para el análisis: 1) Interacción (IRE-IRF-SIMETRICO) y 2) Monologal. Además, en la horizontal

⁷² Los ciclos de interacción según este sistema son: IRE-IRF-SIMETRICO (de interacción entre profesor y estudiantes) O MONOLOGAL (solo el profesor). Para más detalle del tipo de ciclos que corresponden con este tipo de análisis por favor dirigirse al apartado de “Procedimiento de Análisis”.

superior, ubicamos las ayudas cálidas explícitas, tanto no sofisticadas (PC4) como sofisticadas (PC5) correspondientes a cada tipo de ciclo.

A continuación, presentamos los resultados obtenidos conforme al primer tipo de planificación (PF3), seguida de la descripción correspondiente. Posteriormente, mostraremos los resultados según el segundo tipo (PF5).

“Comportamiento discursivo cálido para cada tipo de ciclo:
Tipo de planificación PF3”

Ayudas cálidas (N:7)		AYUDAS CALIDAS EXPLICITAS	
		PC4 (6) (No sofisticadas)	PC5 (1) (Sofisticadas)
Ciclos en la planificación (N:11)			
PF3 (11)	Interacción (4) 37%	0% (0)	0% (0)
	Monologal (7) 63%	85% (6)	15% (1)

Tabla 22: Comportamiento de las ayudas sofisticadas y no sofisticadas en un tipo de planificación PF3, considerando ambos tipos de ciclo.

Al hacer un examen de la tabla podemos llegar a cuatro conclusiones. La primera señala que para este tipo de planificación, se registraron cuatro ciclos de interacción (37%), superados en frecuencia por los siete ciclos monologales (63%). Lo segundo que se puede desprender, es que cuando se presentan ciclos de interacción, el discurso docente se encuentra exento de ayudas cálidas; revelando lo tercero: la presencia de ayudas se concentra en los ciclos monologales. Este escenario deja ver a su vez, la cuarta y última conclusión. Esto es, que la mayoría de ayudas cálidas presentes en los ciclos monologales son del tipo no sofisticado (85%), registrándose solamente una del tipo sofisticado (15%).

Con base en estos datos, podemos concluir que el discurso docente que planifica con un listado de temas, se acompaña en su mayoría de ayudas explícitas no sofisticadas; y, cuando éstas están presentes, son ofrecidas cuando

el profesor organiza la lectura en forma de monólogo. O lo que es lo mismo, durante los momentos en los que no se cuenta con la participación de los estudiantes. ¿Encontramos episodios de interacción que favorezcan la presencia de ayudas cálidas sofisticadas cuando se anuncia un listado de temas? Tal parece que no.

Una vez conocido el escenario cálido supeditado a los ciclos correspondientes a la planificación PF3, observemos a continuación el contexto de ayudas cálidas que podemos encontrar a partir de los ciclos que componen una planificación estilo PF5.

“Comportamiento discursivo cálido en cada tipo de ciclo:
Tipo de planificación PF5”

Ayudas cálidas (N:157)		AYUDAS CALIDAS EXPLICITAS	
		PC4 (65) (No sofisticadas) 42%	PC5 (92) (Sofisticadas) 58%
PF3 (121)	Interacción 84% (102)	25% (40)	45% (71)
	Monologal 16% (19)	17% (25)	13% (21)

Tabla 23: Comportamiento de las ayudas sofisticadas y no sofisticadas en un tipo de planificación PF3, considerando ambos tipos de ciclos de interacción.

A partir de esta nueva tabla, podemos desprender tres conclusiones. La primera distingue la diferencia entre los ciclos monologales y los ciclos de interacción, en relación al tipo de planificación PF3; puesto que para esta vez, los ciclos de interacción superan en gran frecuencia (84%), como cabría esperar, a los monologales (16%). Lo segundo, indica que, también a diferencia del tipo de planificación anterior, las ayudas sofisticadas (58%) destacan sobre las no sofisticadas (42%). La tercera y última conclusión, señala que las ayudas sofisticadas, se encuentran en su gran mayoría en los ciclos de interacción (45%), reduciendo su frecuencia de aparición en los ciclos de tipo monologal (13%); escenario diferente al tipo de planificación anterior.

Con base en estos resultados, podemos concluir que, cuando se organiza la lectura con un tipo de planificación PF5, hay más ayudas sofisticadas que no sofisticadas, y además, que éstas se encuentran, mayoritariamente, en los ciclos de interacción. Esto quiere decir que los profesores de nuestra muestra ofrecen más ayudas sofisticadas cuando cuentan con la participación de los estudiantes.

Recapitulando esta última información, hasta ahora hemos identificado dos diferencias entre el escenario cálido supeditado al tipo de ciclo de interacción, dependiendo del tipo de planificación. Las hemos resumido en la siguiente tabla:

“Diferencias entre los dos tipos de planificación según el escenario cálido y el tipo de ciclo al que se supeditan”

Planificación tipo PF3	Planificación tipo PF5
1. Hay más ciclos tipo monologal	1. Hay más ciclos tipo interacción
2. La mayoría de ayudas son no sofisticadas y se sitúan en ciclos <u>monologales</u>	2. La mayoría de ayudas son sofisticadas y se sitúan en ciclos de <u>interacción</u>

Ahora bien, observadas estas diferencias, detengámonos por un instante en la primera de ellas, es decir, en la diferencia del tipo y cantidad de ciclos que componen el episodio de la planificación.

Es verdad que cabe esperar que el tipo de planificación PF5 se componga por más episodios de interacción que el tipo de PF3, por la naturaleza de sus características, es decir, por contar con un episodio de activación de conocimientos previos (antes-ahora). Sin embargo, resulta importante realzar este punto en nuestro análisis porque esto nos proporciona información adicional de relevancia.

Sabemos que los ciclos de interacción que conforman el episodio antes-ahora se integran de ayudas explícitas sofisticadas. Además, a partir de nuestros análisis anteriores, también sabemos que se constituyen de gran cantidad de ayudas en dirección retrospectiva. Por esta razón, a partir del tipo y cantidad de ciclos, podemos decir que nuestros profesores, tienden a recurrir más veces a

movimientos sofisticados y retrospectivos, mostrando la tendencia de mirar más hacia atrás (hacia el pasado), que hacia delante (el futuro). Esto quiere decir que cuando los profesores interactúan más con sus estudiantes a la hora de planificar la lectura en clase (PF5), ofrecen mayor cantidad de ayudas vinculadas al compromiso con la meta tanto en dirección prospectiva como retrospectiva, que cuando planifican la lectura a lo largo de ciclo monologales, es decir, cuando hablan ellos nada más (PF3). Esto indica que mirar hacia el pasado, es decir, contar con un episodio de activación de conocimientos previos, es lo que ofrece la posibilidad de favorecer competencia, autoeficacia y control, cosa que no sucede con solamente mirar hacia el futuro.

En definitiva, a partir de este último análisis, podemos concluir que las PF5 están constituidas de más ayudas cálidas explícitas y sofisticadas, sobre todo en los ciclos de interacción, más que en sus ciclos monologales, en comparación con el listado de temas (PF3). Esto confirma, que las ayudas cálidas presentes en una planificación, dependen del tipo de planificación, y además, del tipo de ciclo de interacción; revelando así que cuando hay ciclos de interacción dentro de un espacio de planificación PF5, hay mayor cantidad de ayudas explícitas y sofisticadas, que cuando el profesor planifica de forma monologal, prescindiendo de la participación del estudiante. Ante la pregunta ¿el tipo de interacción que el profesor tiene para relacionarse con los estudiantes podría explicar la diferencia entre los escenarios cálidos encontrados? La respuesta sería afirmativa.

4.4.4. ¿Qué tipo de variabilidad instruccional presentan los docentes a lo largo de cuatro clases consecutivas de una unidad didáctica a la hora de planificar la lectura?

En los dos apartados anteriores hemos conocido los resultados obtenidos según las dos primeras preguntas que nos han guiado hasta este momento: 1- ¿Qué tipo de ayudas (frías y cálidas) utilizan los profesores para planificar la

lectura en el aula? y 2- ¿De qué manera las integran en sus espacios de planificación?

En este apartado, nuestro fin es ofrecer los hallazgos derivados de la tercera y última pregunta de trabajo: ¿Qué tipo de variabilidad instruccional presentan los docentes a lo largo de cuatro clases consecutivas de una unidad didáctica a la hora de planificar la lectura?⁷³ A partir de esta pregunta queremos ofrecer alguna explicación sobre el cambio o estabilidad en el discurso docente, a lo largo de las sesiones de clase analizadas. Para explicar el fenómeno del cambio o estabilidad del comportamiento discursivo, hemos dividido el apartado en dos variables: 1) Variabilidad inter-profesor (entre los profesores) y 2) Variabilidad intra-profesor (un mismo profesor con base en sus cuatro clases).

Para referirnos a la variabilidad inter-profesor, hemos agrupado a los docentes en tres grupos (bajo, medio y alto) según el número de planificaciones realizadas. A medida que vayamos analizando esta primera variable, iremos describiendo la variabilidad intra-profesor. En cualquier caso, antes de referirnos a estas dos variables (inter e intra), permítanos ofrecer la escena general de lo que hemos encontrado según la variabilidad global entre el grupo de docentes.

4.4.4.1. Variabilidad instruccional: una escena general

A la luz de nuestras observaciones, hemos distinguido dos factores que, desde nuestro punto de vista, podrían arrojar un poco de luz sobre la variabilidad del discurso docente. Estos dos factores son: 1) la posición que ocupa la lectura en el transcurso de la clase con respecto a otras actividades y 2) el objetivo de lectura.

⁷³ En el procedimiento de análisis referimos que para responder a esta pregunta, hemos trabajado con cuatro sesiones en lugar de cinco sesiones por cada profesor, reduciendo la muestra a 40 sesiones de lectura conjunta. No hemos incluido la sesión “Narrativa” dedicada exclusivamente a la lectura, puesto que no contamos con la información necesaria para saber si ésta se encuentra antes o después de las otras cuatro sesiones, y por ende no podemos ubicarla en orden secuencial.

Con respecto al primer factor, hemos visto que los profesores leen conjuntamente con sus alumnos, en la primera o segunda actividad a lo largo de su clase. De esta forma, el primer factor ofrece dos opciones en que se puede ubicar la lectura: 1) *Primera actividad* o 2) *Segunda actividad*. Según el segundo factor, los profesores leen junto con sus estudiantes con uno, de dos objetivos: elaborar un tema nuevo o consolidar el tema visto anteriormente. Esto indica que para el segundo factor también tenemos dos opciones que podrían ofrecer alguna posible explicación para tal variabilidad. En este caso: 1) *Elaborar* o 2) *Consolidar*.

A continuación, ofrecemos una tabla que pone a nuestra disposición la escena general sobre la variabilidad instruccional que han presentado los diez profesores conforme a los dos factores mencionados. La columna vertical izquierda, nos advierte de la posición que ocupa la actividad de la lectura: 1) Primera Actividad o 2) Segunda Actividad, la cual se segmenta a su vez en el segundo factor: 1) Elaborar o 2) Consolidar. Las dos columnas verticales a mano derecha destacan cuántas sesiones son y no son planificadas, tal y como sería sensato encontrarse en este caso.

“Panorama general de la variabilidad del discurso docente
a la hora de planificar la lectura dentro del aula”

PRIMER FACTOR	SEGUNDO FACTOR	CON PLAN	SIN PLAN
Primera actividad	Elaborar	32.5%	22.5%
	Consolidar	0%	0%
Segunda actividad	Elaborar	12.5%	12.5%
	Consolidar	0%	20%

Tabla 24: Resultados generales sobre la variabilidad instruccional del grupo docente.

A partir de los datos de la tabla podemos desprender dos conclusiones generales y tres conclusiones específicas. Estas serán comentadas conforme a los dos factores que ya conocemos.

Con respecto al **primer factor**, vemos que los docentes han llevado a cabo la lectura como primera actividad en el 55% de las oportunidades;

anteponiéndola ante otra para el resto de los casos (45%)⁷⁴. Así, se concluye fácilmente, que los profesores inician la clase leyendo, más que con otras actividades. Por otro lado, vemos que cuando la lectura va de primera en la secuencia, se destina a elaborar, planificándose en el 32.5% de los casos. Sin embargo, cuando va de segunda actividad, tiene el objetivo tanto de elaborar como de consolidar, planificándose en un 12.5% del total. De estos datos podemos desprender una conclusión específica: cuando la lectura va de primera en la secuencia de actividades, se planifica prácticamente el doble, que cuando ésta va precedida por alguna otra actividad. Según el primer factor, también podemos observar que hay un 22.5% de casos que no se planifica. ¿Por qué no se planifica en ese 22.5% de los casos en que la clase se inicia con la lectura? Permítanos continuar con los datos según los dos factores en cuestión, para pasar posteriormente a las explicaciones que tengamos con respecto a la falta de planificación.

Recapitulando, hasta ahora podemos concluir que, a la luz del primer factor, los profesores planifican la lectura en mayor porcentaje cuando inician la clase esta actividad (55%), que cuando ésta va secundada por otra actividad (45%). Además. Los profesores planifican en el 32.5% de los casos cuando se inicia la clase leyendo, reduciendo el porcentaje prácticamente a la mitad (12.5%) cuando la lectura viene precedida por otra actividad.

En vista del **segundo factor**, el primer dato de la tabla que salta a la vista, muestra que los profesores elaboran un nuevo tema en el 80% de los casos y lo consolidan en el 20% restante. Esto permite concluir que cuando los profesores inician la clase leyendo, en la mayoría de los casos tienen el fin de presentar un tema nuevo. Además, cuando lo hacen, es decir, cuando se elabora, se planifica en el 55% de los casos, no obstante cuando se consolida, se prescinde de ella.

⁷⁴ Identificamos dos actividades precedentes: 1) ATA de revisión de tarea que precede a la lectura en un 35% y 2) ATA de realización de tarea (e.g. elaboración de cuadro o mapa conceptual) que la precede en el otro 7.5%. Para mayor detalle dirigirse al apartado de Anexos.

De estos datos desentrañamos una segunda y tercera conclusiones específicas. Esto es, que cuando se planifica siempre se elabora, aunque no siempre que se elabora se planifica. Unido a esto, cuando se consolida, nunca se planifica.

Según estos **dos factores**, desentrañamos dos conclusiones generales y tres conclusiones específicas, según la variabilidad general del discurso docente al planificar la lectura en clase.

La primera conclusión general indica que los profesores tienden a iniciar la clase leyendo (55%), con respecto a otro tipo de actividades (45%). La segunda conclusión general señala que los profesores tienden a elaborar (80%) más que a consolidar los temas de clase (20%) en lo que a la lectura se refiere. Las tres conclusiones específicas son: 1) Cuando la lectura va de primero en la secuencia se planifica en un 32.5%, casi el doble de cuando la lectura va precedida de otra actividad (12.5%), 2) Siempre que se planifica se elabora, aunque no siempre que se elabora se planifica, y 3) Cuando se consolida, no se planifica.

Una vez conocidos los dos factores que podrían explicar de alguna forma la variabilidad general del discurso docente con respecto a la planificación, y las conclusiones derivadas, nos queda un asunto pendiente. Esto es, las posibles explicaciones que podamos dar para justificar los escenarios en que no se planifica.

Dijimos que los profesores no planifican en el 22.5% cuando la lectura va de primera en la secuencia. Además, tampoco se planifica cuando la lectura viene precedida de otra actividad y tiene el fin de elaborar (12.5%). Por último, se vuelve a prescindir de ella en un 20% cuando se consolida en la segunda actividad. ¿Qué explicación podemos ofrecer para estos tres casos en que no se planifica? Iremos detallando caso por caso, comenzando por el primero de ellos.

El primer caso en el que no se planifica, corresponde con un 22.5% en que inicia la clase con la lectura. Esto podría tener su explicación en dos variables conocidas: fría y cálida. ¿Podríamos aplicar estas dos variables,

vinculadas al docente, más allá de su discurso? Claramente sí. Con respecto a las razones de “carácter frío”, podríamos pensar en las limitaciones que presentan los profesores, y en general presentamos los seres humanos, con respecto a los propios procesos cognitivos y/o metacognitivos a la hora de realizar este tipo de tareas (e.g. organizar y anticipar un problema, plantear objetivos, establecer metas, etc). En relación a este punto nos preguntamos ¿Ha aprendido el profesor a plantear metas a lo largo de su carrera? ¿Conoce la importancia de un objetivo a la hora de organizar la clase? Permítanos por ahora dejar estas preguntas en puntos suspensivos para volver a ellas en la discusión final de nuestros resultados, y anticipar brevemente a qué nos referimos con las razones de carácter cálido.

Cuando hablamos de las razones de “carácter cálido”, nos referimos a la propia motivación del profesor. En este caso, su percepción personal de competencia, autoeficacia o control. Además de esto, podemos considerar la valoración que haga de su propio trabajo, de la materia o de los temas de su clase, etc. Por ejemplo, ¿son los temas importantes para el docente? ¿Los considera útiles? ¿Le interesan? ¿Cuáles son sus necesidades básicas como docente? ¿Su trabajo le desafía? Al igual que para el caso frío, permítanos responder a estas preguntas en la discusión final de resultados. De esta manera, seguir explicando por qué creemos que no se planifica en los dos casos que nos faltan por describir.

El segundo caso en el que no se planifica, corresponde con un 12.5% de sesiones de lectura que van de segunda actividad. Esto permite concluir que quizá, como la clase ha comenzado, no se considere necesario anunciar el tema nuevamente. El tercer y último caso en el que no se planifica, está representado por un 20% de sesiones de lectura que van precedidas de otra actividad y el texto consolida el material. Estos números permiten concluir además, que si los estudiantes se enfrentan a un texto conocido, probablemente no hay una necesidad de planificarlo, puesto que los estudiantes ya los conocen. Similar, aunque no igual, al caso anterior.

En vista de estos últimos datos, podemos llegar a una tercera y última conclusión general. Conforme a nuestros datos, la falta de planificación reside en: 1) limitaciones personales (frías y cálidas) y 2) posición de la lectura (primera o segunda) y objetivo del texto (elaborar o consolidar).

Una vez conocido el comportamiento según la variabilidad instruccional general según los docentes a la hora de planificar, a continuación describiremos la variabilidad instruccional según las dos variables mencionadas: inter e intra-profesor. De esta forma, podremos dar respuesta a nuestra pregunta de trabajo: ¿Qué tipo de variabilidad instruccional presentan los docentes a lo largo de cuatro clases consecutivas de una unidad didáctica a la hora de planificar la lectura?

4.4.4.2. Variabilidad instruccional según las variables inter e intra:

Puesto que ya conocemos la escena general según la variabilidad instruccional del discurso docente, en este apartado centraremos nuestra atención en la variabilidad inter e intra profesor, tal y como anticipamos previamente.

Para describir la variabilidad inter-profesor tomamos la decisión de dividir al conglomerado de docentes en tres grupos: bajo, medio y alto; dependiendo del número de planificaciones elaboradas. A continuación presentamos una tabla con los resultados más sobresalientes en esta línea.

“Resultados conforme a la variabilidad inter-profesor”

Grupos	Profesores	%
Primer grupo: rendimiento <u>bajo</u> (0-1 planificación)	6, 5, 4 y 1	40%
Segundo grupo: rendimiento <u>medio</u> (2 planificaciones)	2, 3, 7 y 8	40%
Tercer grupo: rendimiento <u>alto</u> (3 planificaciones)	9 y 10	20%

Tabla 25: Los tres grupos de rendimiento según las planificaciones.

A partir de la tabla, vemos que el primer y el segundo grupo, se componen de cuatro profesores (40%). En el caso del tercero, el de más alto

rendimiento, se compone de dos (20%). De estos datos, podemos desprender una primera conclusión según la variabilidad inter-profesor. Esto es, que planificar tres sesiones de lectura (75%), es probablemente una tarea más compleja que planificar la mitad de la sesiones (50%) y una de ellas solamente (25%). Por ello quizá, encontramos que menos profesores lo llevan a cabo.

Al respecto, resulta atinado referirnos una vez más a los trabajos de Ericsson (2002), según la relación entre el número de personas que alcanzan un nivel de desempeño determinado y el nivel de desempeño. Los estudiosos de estos fenómenos nos muestran en esta línea que cuando se eleva el nivel de exigencia en el dominio de una habilidad, se constata que desciende el número de personas que lo practican (véase Sánchez *et al.*, 2010). Para este caso podemos decir que mientras más clases se planifiquen, el nivel de desempeño de los profesores es más bajo (20%), que en los casos en que se planifican menos clases (40%).

A continuación nos dedicaremos a describir cada uno de los tres grupos, recordando que la variabilidad intra-profesor se irá discutiendo conforme vayamos describiendo cada grupo. Para cada uno de ellos se ofrece una representación gráfica, La columna izquierda representa el patrón de planificación tanto frío como cálido, tal y como los conocemos: PF1-PF5 para el caso de los patrones fríos y PC1-PC5 para el caso de los patrones cálidos. La horizontal inferior representa la secuencia de las clases (C1, C2, C3, C4⁷⁵). Tal y como ya sabemos, el color azul corresponde con los patrones fríos y el color rojo para los cálidos.

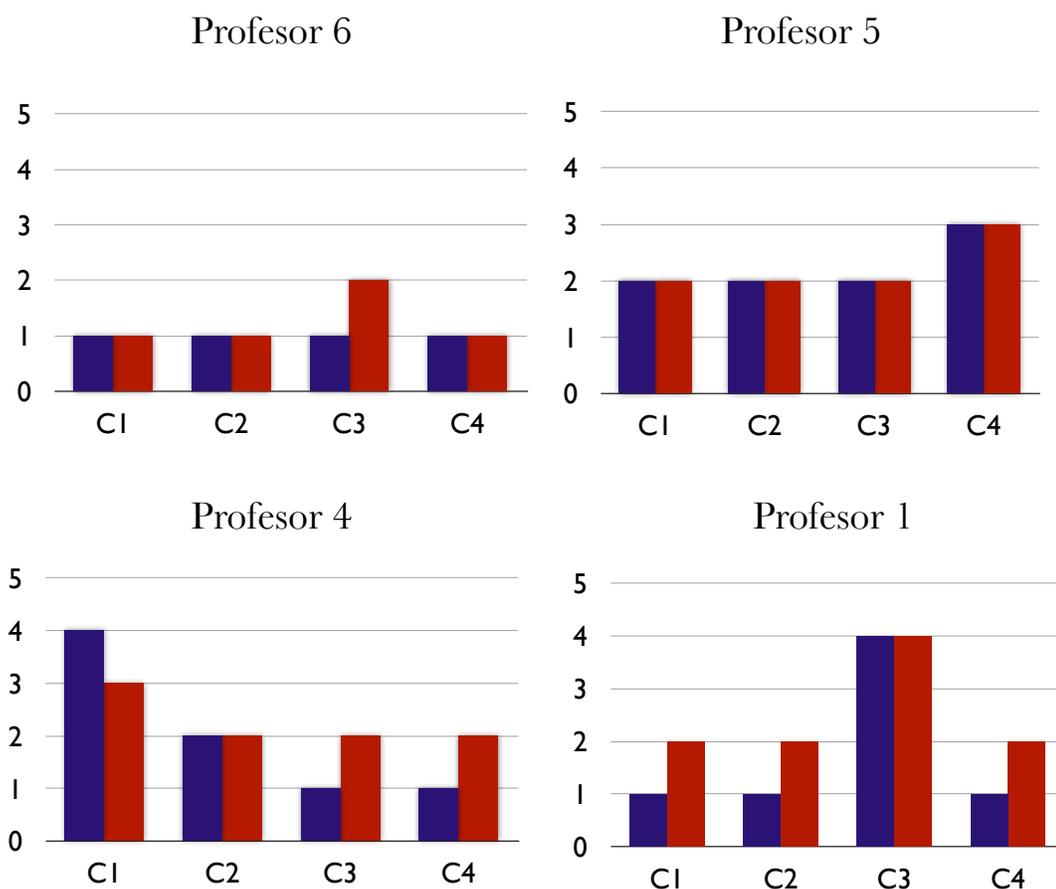
1. PRIMER GRUPO: RENDIMIENTO BAJO (40%).

El primer grupo se compone de cuatro profesores que a lo largo de las cuatro sesiones analizadas, planificaron una o ninguna de ellas. Para estos casos, el escenario cálido que les acompaña también se caracteriza por contener los elementos más básicos. Los únicos casos en los que el

⁷⁵ Clase 1: C1, Clase 2: C2, Clase 3: C3 y Clase 4: C4

acompañamiento cálido se compone de ayudas de mayor calidad, es cuando efectivamente la planificación está presente, asunto que confirma algunas conclusiones que hemos analizado en profundidad en apartados anteriores.

“Resultados primer grupo: rendimiento bajo”



Gráficos en conjunto 1: Grupo de rendimiento bajo

A partir de las cuatro gráficas anteriores, es fácil reconocer el común denominador instruccional de estos profesores: 0 o 1 planificación de las cuatro sesiones de lectura analizadas.

El comportamiento instruccional del **profesor 6**, muestra una carencia de elementos tanto fríos y cálidos para ambos tipos de comportamiento discursivo a lo largo de las cuatro clases; revelando de esta forma, una estabilidad instruccional indiscutible. El comportamiento instruccional del **profesor 5** también presenta una variabilidad bastante estable. Para este caso, comienza sus tres primeras clases con la anticipación de un tema de lectura (PF2). Para la C4, éste la refuerza con un listado de temas (PF3). La dimensión cálida se mantiene estable a lo largo de las cuatro clases (PC2), aumentando para la última sesión (PC3). El **profesor 4** por su parte, comienza sus sesiones ofreciendo un contexto frío propicio para planificar (PF4), pero a medida que las clases avanzan, se van debilitando tanto en la manera de anticipar un estado deseado futuro (PF3 y PF1), como en la fuerza motivacional que les acompaña (PC2 y PC1). Por último, para el **profesor 1**, vemos que a lo largo de tres sesiones (C1, C2 y C4) se mantiene una constante para los dos patrones (PF1 y PC2); a excepción de la tercera clase, en la cual intercambia ambos tipos de comportamiento discursivo por patrones más complejos. De esta forma nos encontramos con un cambio del PF1 al PF4 para la dimensión fría, ofreciendo para esta vez una planificación que anuncia el tema de la lectura en presencia de un episodio de activación de conocimientos previos. A su vez, este escenario frío se acompaña de un ambiente motivacional más favorable que los demás casos, gozando de la presencia de ayudas que podrían promover un mayor compromiso con el logro (PC3). En conclusión, los cuatro profesores que componen este grupo se caracterizan por una estabilidad intra-profesor discursiva, mostrando un patrón regular conforme a las cuatro clases analizadas.

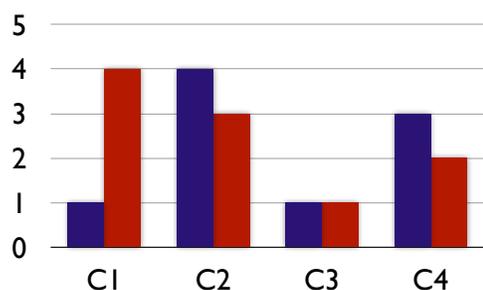
2. SEGUNDO GRUPO: RENDIMIENTO MEDIO (40%).

El segundo grupo que hemos identificado, también se compone de cuatro profesores (40%). A diferencia de los docentes del primer grupo, éstos han optado por planificar dos sesiones de lectura, de las cuatro que componen

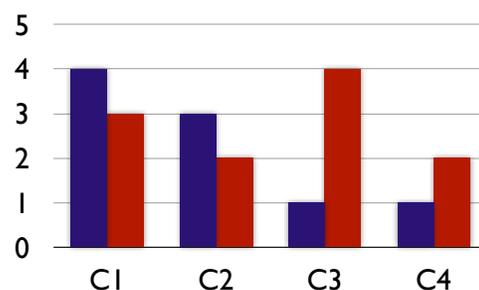
la secuencia (50%). Ese es el común denominador entre los cuatro. Su rendimiento se ve reflejado en las siguientes gráficas.

“Resultados segundo grupo: rendimiento medio”

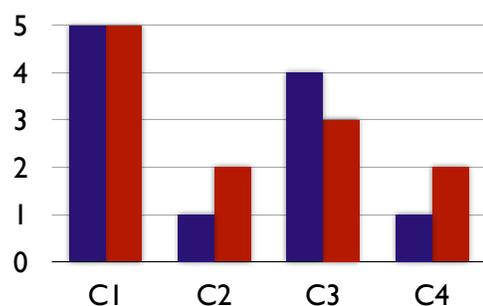
Profesor 2



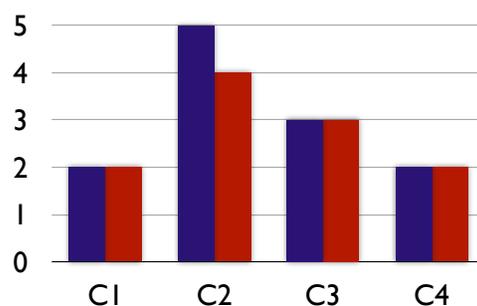
Profesor 3



Profesor 7



Profesor 8



Gráficos en conjunto 2: Grupo de rendimiento medio

Por lo que vemos aquí, los dos primeros profesores (2 y 3) planifican dos de cuatro sesiones. Cada uno de ellos anuncia el tema con una PF4 y PF3. Sin embargo, para el caso del profesor número 3, hemos encontrado una razón por la cual estas dos sesiones se encuentran carentes de planificación. Con esto nos referimos a que las actividades previas a ambas sesiones de lectura, se encuentran precedidas por una actividad de realización de tarea en clase, que

está planificada. La primera de ellas con un tipo de PF3 (listado de temas) y la segunda con un tipo de planificación PF4 (antes-ahora+tema)⁷⁶.

El tercer profesor (7) también planifica dos clases: una PF4 como los dos anteriores, y una PF5, el tipo de planificación mas compleja de nuestra muestra. El cuarto y último profesor (profesor 8) planifica también con un PF5 en su primera clase, aunque baja de nivel para la última, anunciando solamente el tema de lectura (PF2). Esto quiere decir que los profesores de este grupo mira tanto hacia el futuro, como hacia el pasado, al menos en una de sus planificaciones.

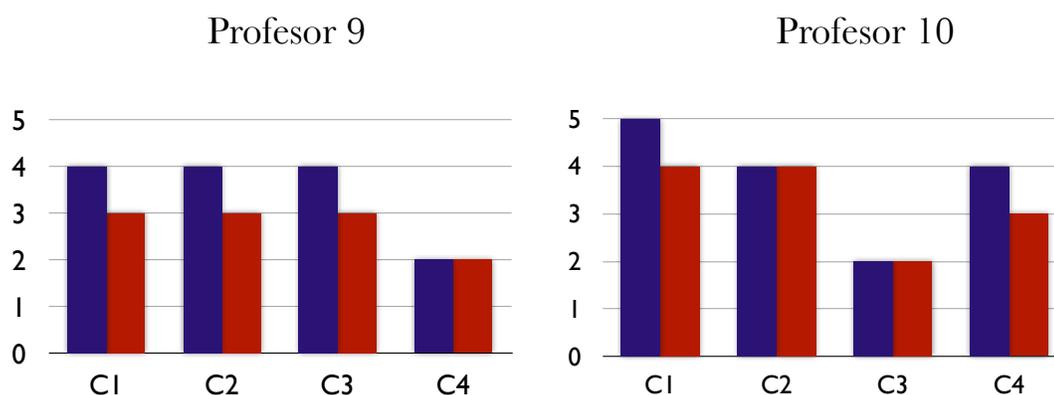
En conclusión, los cuatro profesores que componen este segundo grupo se caracterizan por una inestabilidad discursiva considerable. Esto es de esperar por dos razones. Primero, como planean dos clases de cuatro, es de esperar que su quehacer ascienda y descienda según el nivel de planificación. Segundo, porque los movimientos docentes están motivados, en cierta medida, por los dos factores que señalamos, cuando hablamos de la variabilidad general ente los profesores.

3. TERCER GRUPO: RENDIMIENTO ALTO (20%).

El tercer y último grupo se compone de dos profesores que han planificado la lectura en tres de las cuatro clases. Esta es la particularidad que comparten. A partir de la siguientes gráficas veremos que éstos ofrecieron un rendimiento alto, al planificar casi todas las sesiones (75%).

“Resultados primer grupo: rendimiento alto”

⁷⁶ Para más detalles sobre las planificaciones de las actividades previas a las sesiones de lectura, por favor dirigirse a la sección de Anexos XX



Gráficos en conjunto 3: Grupo de rendimiento alto

Para el caso del **profesor 9**, observamos que para las tres primeras clases, se anticipa un estado futuro nutrido de un tema en presencia del episodio de activación de conocimientos previos (PF4). Todos estos escenarios se acompañan a su vez de un PC3 cálido, el cual integra dentro de sus componentes las creencias de competencia y autoeficacia. Para la cuarta clase sin embargo, sucede algo que capta nuestra atención. En este sentido, ambas dimensiones descienden radicalmente al PF2 y PC2. En este caso, el profesor planifica diciendo: *“página 74... Elena...otras fuentes de energía de las que ya hemos estado hablando”*. ¿En vista de estas palabras, podríamos explicar este cambio de patrón de planificación? Claro que sí. Además, al decir “otras”, confirma, como anteriormente hemos explicado, que se ha estado hablando (y planificando) sobre las fuentes de energía⁷⁷.

El comportamiento instruccional del **profesor 10** es algo distinto al anterior, puesto que éste comienza planificando sus clases con el patrón más complejo observado en el total de la muestra (PF5), respaldado por un ambiente motivacional propicio para promover el compromiso con ella (PC3). Para la C2, el profesor vuelve a activar los conocimientos previos de los estudiantes, aunque esta vez opta por anticipar solamente un tema. Sin

⁷⁷ Para más detalle sobre las clases anteriores, por favor dirigirse al apartado de anexos: “Análisis de 50 sesiones de clase”

embargo, mantiene el mismo contexto motivacional. Para la C3, ambos patrones descienden un nivel, dejando ver una planificación con las ayudas mínimas en ambos sentidos. Para la C4 la dimensión fría se convierte nuevamente en un ambiente adecuado para anticipar un estado futuro deseado (PF4). El profesor se inclina a su vez por un contexto motivacional que promueva en el estudiante una fuerza motivacional mayor a la clase anterior.

Tal y como podemos ver, a diferencia del grupo anterior, pero similar al primero, estos docentes se caracterizan por la estabilidad en su comportamiento instruccional conforme a la planificación de la tarea, puesto que planifican tres de las cuatro sesiones analizadas.

En resumen, la variabilidad instruccional según las variables intra e inter-profesor nos hacen ver que la estabilidad instruccional del primer y tercer grupo (60%) superan en frecuencia al segundo, el cual mostró un porcentaje menor con respecto a los primeros (40%). Esto nos lleva a concluir que los profesores de nuestro estudio muestran mayor estabilidad que inestabilidad discursiva, con respecto a la planificación (o no) de la lectura en clase.

Son pocos los hallazgos, al menos revisados para este trabajo, que centran su atención en el cambio o estabilidad del discurso docente dentro del aula. El único estudio revisado, se refiere al de Seidel *et al.*, (2006), quienes encontraron que la interacción discursiva entre profesores y estudiantes tiende a ser constante a lo largo de las sesiones, con una mayor participación del profesor sobre los estudiantes.

A partir de los datos obtenidos, hemos llegado a dos conclusiones que permiten responder a la pregunta actual de trabajo. La primera de ellas, señala que la variabilidad discursiva de los docentes depende de 1) Los dos factores conocidos: -ubicación de la lectura con respecto a otras actividades y -el fin de la lectura (elaborar o consolidar) y 2) las limitaciones (frías o cálidas) del docente. La segunda conclusión indica que 6 profesores presentan mayor estabilidad en su discurso (60%) a la hora de planificar la tarea en clase, en comparación a los demás (40%), quienes presentaron cambios discursivos a lo largo de las planificaciones analizadas.

QUINTO CAPITULO DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

INTRODUCCIÓN

Llegados al final de este trabajo, recapitulemos brevemente lo que hasta ahora hemos conocido, y así, proceder a la discusión de los hallazgos principales.

En el primer capítulo, hemos justificado la importancia de la planificación de la lectura, puesto que estudios anteriores demuestran que cuando se les da a los lectores un propósito para leer (e.g. estudiar o entretenerse) se promueve la adaptación del procesamiento cognitivo del lector hacia dicho propósito (Bråten y Samuelstuen, 2004; Linderholm y van den Broek, 2002), que cuando se les proporcionan objetivos específicos o se resaltan determinadas frases del texto, aumenta el recuerdo de los contenidos relacionados con ese objetivo o esas frases (Bråten y Strømsø, 2010; Kaakinen, *et al.*, 2003; Kaakinen y Hyona, 2008; McCrudden *et al.*, 2005; Ramsay y Sperling, 2010); y además, que si la instrucción llama la atención de posibles inconsistencias se facilita el aprendizaje (Alvermann y Hague, 1989; Alvermann y Hynd, 1989), sobre todo cuando hay una activación de los conocimientos previos del lector (Alvermann y Hague, 1989; Diakidoy *et al.*, 2003). Por último, conocimos que el discurso cálido favorece un ambiente positivo previo a la lectura, lo que podría provocar una mejoría en el rendimiento de los estudiantes en tareas de comprensión superficial y profunda (McWhaw y Abrami, 2001; Schaffner y Schiefele, 2007; Vansteenkiste, Simons, Lens, Sheldon y Deci, 2004; Vansteenkiste, Simons, Lens, Soenens y Matos, 2005).

En el segundo capítulo nuestro objetivo básico fue analizar cómo ayudan y cómo planifican los profesores en clase. Con los pocos estudios identificados, se concluye que éstos dominan el discurso sobre los estudiantes (Lam *et al.*, 2009; Meyer y Turner, 2002; Seidel y Prenzel, 2006; van de Pol *et al.*, 2012) y que planifican poco dentro del aula.

Justamente por la relevancia que tiene la planificación de la lectura, y por lo poco que sabemos sobre cómo se planifica en clase, hemos querido analizar qué tipo de planificaciones se hacen realmente en las aulas. Nos hemos detenido especialmente en el análisis conjunto de los procesos fríos, ya analizados por Sánchez *et al.*, (2010). Además nos hemos centrado con gran interés en los procesos cálidos; lo que nos ha permitido ofrecer datos de relevancia sobre su comportamiento paralelo en un mismo episodio. Nuestro propósito es “leer” lo que los profesores hacen, desde lo que sabemos que podría ser conveniente, según las evidencias reunidas.

El objetivo del presente y último capítulo de trabajo es la discusión de los hallazgos obtenidos según dichos análisis, conforme a nuestros tres objetivos. Posteriormente, presentaremos las conclusiones e implicaciones educativas que de éstas han surgido. Luego ofreceremos las nuevas preguntas que se hayan suscitado. Finalizamos el capítulo con las limitaciones de la investigación.

5. Discusión:

Hemos comenzado nuestra investigación con una pregunta general: ¿Qué hacen los profesores cuando planifican la lectura en clase?

Esta pregunta fue desglosada en tres objetivos específicos, a través de los cuales hemos respondido a nuestro problema. Con el fin de proceder a la discusión, seguiremos el orden de los objetivos desde dónde nos hemos proyectado desde un inicio:

1. Identificar y describir las ayudas frías y cálidas, que se presentan en los episodios de planificación de las actividades de lectura en 50 sesiones de clase regular, estableciendo una trayectoria entre ellas de forma independiente.
2. Establecer la relación entre las ayudas frías y cálidas presentes en el discurso docente en los episodios de planificación registrados.

3. Identificar el índice de variabilidad intra (dentro) e inter (entre) del discurso docente a lo largo de cuatro sesiones consecutivas de clase, con respecto a la planificación de la lectura.

Los resultados obtenidos los hemos sintetizado conforme a nuestros tres objetivos. Con respecto al primer objetivo, se reveló que el 14% de las lecturas cumplen los requerimientos para decir que hay planificación, y que éstas están acompañadas de un ambiente cálido compuesto por elementos de viabilidad únicamente. Esta escena se da en todas las planificaciones. Según este primer objetivo, también vimos que los docentes tienen varias maneras de planificar, dependiendo de la cantidad y calidad de las ayudas ofrecidas. El segundo objetivo reveló que la presencia de elementos discursivos vinculados a la viabilidad de la tarea, podrían estar supeditados a la presencia de los elementos fríos, o lo que sería igual, al tipo de planificación presente. También se encontró una relación significativa entre los elementos de la viabilidad de la tarea y la presencia de interacción entre estudiantes y profesor. El tercer y último objetivo, hace ver que los profesores mantuvieron mayor estabilidad (60%) que inestabilidad (40%) en su discurso, durante la planificación de las sesiones consecutivas de clase.

Una vez conocido el resumen de nuestros hallazgos principales, pasemos a discutirlos en ese orden, comenzando por el primero.

Con respecto al **primer objetivo**, nos encontramos con dos fenómenos de relevancia. El primero de ellos, se repite a lo largo de nuestra investigación. Este es, que tanto para las ayudas (frías y cálidas) y por ende, para los patrones de planificación correspondientes, nos hemos encontrado con varias categorías según el nivel de complejidad. Según estos primeros datos, los trabajos de Ericsson (2002) muestran que cuando se eleva el nivel de exigencia en el dominio de una habilidad, desciende el número de personas que lo practican. Para nuestro estudio lo que podemos decir es que, mientras más complejos son los elementos discursivos en una planificación, el porcentaje de los profesores es más bajo, que cuando la complejidad es menor.

El segundo fenómeno se refiere estrictamente a las ayudas cálidas. En esta línea, encontramos que hay más ayudas conforme a la variable “Cognición-Emoción” en comparación con las otras dos variables. Unido a esto, solamente encontramos ayudas con respecto a la viabilidad (78%) y ninguna, con respecto a la deseabilidad (0%). ¿Esto qué nos dice? Que nuestros profesores se dedican a ayudar a los estudiantes a identificar sus probabilidades o recursos personales para conseguir una meta, antes de favorecer su deseo por ella.

Con respecto al **segundo objetivo**: -Establecer la relación entre los escenarios discursivos fríos y cálidos presentes en los espacios de planificación identificados-, obtuvimos también dos hallazgos fundamentales. El primero revela que los profesores elaboran básicamente dos tipos de planificación. Uno anuncia un estado futuro de lectura con un listado de temas (PF3) y el otro anticipa ese listado, pero en presencia de un episodio de activación de conocimientos previos (PF5). La diferencia entre los dos tipos, consta del tipo de contexto cálido que le acompaña. Por un lado, el PF3 se acompaña de ayudas cálidas poco sofisticadas (versión implícita: 87.5% y versión explícita: 12.5%). Por el otro, el PF5 se acompaña de ayudas sofisticadas (40% tanto implícita como explícita. Esto quiere decir que mirar hacia el pasado es lo que favorece, en este caso, la presencia de ayudas vinculadas a la percepción de competencia, autoeficacia y control a la hora de planificar, fenómeno que no sucede con mirar hacia el futuro solamente. En fin, todos estaríamos de acuerdo en que, según nuestras inquietudes, estos datos cuentan con una cuota de relevancia considerable. No obstante, a pesar de ello nos seguíamos preguntando ¿Por qué un panorama que mira hacia el futuro solamente (listado de temas -PF3-), no presenta más ayudas cálidas sofisticadas?

Ante este panorama y con el objetivo de esclarecer aún más esta diferencia, ampliamos nuestra muestra con 11 nuevas planificaciones del corpus del grupo. Los resultados corroboraron nuestros primeros resultados. Esto es, que el tipo de escenario motivacional, podría depender de alguna forma del tipo de planificación, y además, que también podría estar

relacionado con la presencia o no de interacción. Esto viene a decir, que cuando hay interacción, hay mayor número de ayudas cálidas sofisticadas, que cuando el profesor prescinde de la participación del estudiante. Lo que sería igual: en su ausencia, la fuerza motivacional que podría implicar al estudiante en la tarea podría disminuir. Ante la pregunta ¿La interacción entre profesor y estudiante podría explicar la diferencia entre los escenarios cálidos encontrados? La respuesta sería afirmativa. En cualquier caso, debemos aclarar que la interacción solo “podría”, en este caso, explicar la diferencia entre la presencia de un ambiente cálido u otro. No pretendemos ofrecer explicaciones causales sobre este hecho. Es decir, que no podemos afirmar que la interacción causa la presencia de las ayudas. Lo que si podemos decir es que ambos factores están relacionados de alguna forma.

Al respecto, varios autores afirman que la motivación para aprender se define como la intención de participar en una actividad específica (Pintrich y Schunk, 2002; Schiefele, 2001). En este caso, ¿participar en la planificación motivaría más, que escuchar al profesor dar indicaciones solamente? Meyer y Turner (2002) nos responden así:

“Debido a que el profesor hace posible la participación de los estudiantes, éstos tienen múltiples oportunidades para buscar soluciones para auto-corregirse o evaluarse. Al hacerlo, el andamiaje educativo crea oportunidades para construir y demostrar su competencia, revelando formas de aprender, supervisar y evaluar, que están apoyados al mismo tiempo en las oportunidades de autorregularse” (Meyer y Turner, 2002, pág. 20).

Parafraseando a las autoras, participar en la interacción podría resultar gratificante para el estudiante, puesto que si le permite mostrar sus capacidades, competencia, supervisarse y evaluarse a si mismos, sería de esperar que su participación en el salón de clases aumente, lo que les motivará a aprender aún más (véase Dossey, 2012). Esto viene a decir que un espacio donde el estudiante participa, favorece la aparición de ayudas vinculadas a la

motivación. Fenómeno que hemos visto a partir de nuestros resultados. Es así, como la expresión lingüística del profesor es más que un simple enunciado dentro del aula: es un acto discursivo que se realiza como acción y como consecuencia tiene un repercusión determinada (Bajtin, 1979, c.f. Gómez, 1979). Parafraseando al autor, lo que podemos decir es que, en nuestro caso, el discurso pronunciado a la hora de planificar la tarea, es una acción específica que podría traer como resultado, mayor motivación el estudiante dentro del aula.

Ahora bien, una vez discutidos nuestros dos primeros objetivos, procedamos brevemente a la discusión del **tercero**. A partir de este último objetivo vimos diferencias conforme a la variabilidad discursiva inter e intra personal. La variabilidad inter-profesor ofreció tres tendencias distintas de comportamiento: baja, media y alta. Con respecto a las diferencias intra-profesor notamos que algunos de ellos presentaron marcadas diferencias entre una sesión y otra. Es así, como el 40% presenta un discurso inestable a partir de las ayudas ofrecidas y el otro 60% presentó estabilidad en la secuencia de las cuatro sesiones. Hallazgos similares encontraron (Seidel *et al.*, 2006) puesto que las rutinas de los profesores dentro del aula, ofrecen patrones de enseñanza con posibles resistencias al cambio a lo largo de tres sesiones, especialmente en la interacción con sus estudiantes.

5.1. ¿Por qué puede resultar complejo planificar dentro del aula?

En vista de los estudios referidos y los hallazgos obtenidos, planificar y ayudar a planificar dentro del aula, es una tarea compleja. Los datos hablan por sí solos reflejando que las planificaciones de más complejidad son las más difíciles de promover. Dado que este fenómeno solamente ha sido analizado con profesores de 5to y 6to nivel de colegio, no nos atrevemos a generalizar estos datos para otras poblaciones. No obstante, nos preguntamos ¿se comportarían de forma similar los profesores de institutos o universidades? ¿Qué diferencia podría haber entre ellos?

Ahora bien, ya hemos anticipado que desde nuestro parecer, puede haber más de una sola causa que pueda explicar la falta de planificación. Estas se relacionan con dimensiones conocidas: las de “carácter frío” y “carácter cálido”.

Con respecto a las de “carácter frío”, creemos que éstas podrían relacionarse con las limitaciones que las personas en general, en este caso, los profesores, presentan con respecto a sus propios procesos cognitivos y/o metacognitivos a la hora de plantear objetivos, establecer metas, justificar la importancia de la lectura, etc. Esto podría explicar de alguna manera el porqué los profesores no siempre llevan a cabo una “buena” planificación en clase. Así, algunos autores afirman que el número de eventos preparados en la mente para organizar datos simultáneamente, está limitada por la restricción de la memoria en la construcción de planes mentales (véase Drake y Palmer, 2000).

Por otro lado, pensamos que las razones de “carácter cálido” podrían relacionarse con la propia motivación del profesor, con sus necesidades como docente, su personalidad y las particularidades psicológicas con respecto a la tarea que debe desarrollar en este contexto. Es decir, el profesor ¿se percibe competente o con las habilidades necesarias para poner en práctica su conocimiento? ¿sabrá lo que supone su importancia dentro de un proceso de aprendizaje? Y porqué no pensar: ¿le gusta ser docente? ¿se siente motivado para ello? ¿le interesa?

Ya hemos dicho que estos motivos “fríos” y “cálidos” son solamente una intuición, la cual se deberá estudiar más adelante y en profundidad. No obstante, resultan sensatos en un principio, puesto que nos ayudan a dar alguna explicación del porqué es complejo planificar dentro del aula desde ambas dimensiones. Es importante recalcar que nuestro estudio no pretende dar afirmaciones al respecto. Más bien, éstas son nuevas preguntas que se van desprendiendo de los hallazgos.

Sumado a estas dos razones, es sabido que las aulas son lugares difíciles para fomentar la motivación intrínseca y la auto regulación, puesto que el éxito y el fracaso son conductas públicas y las demandas de rendimiento son

constantes (currículos, calificaciones, pruebas etc.). Además, la co-regulación entre un profesor y una veintena de alumnos con diferentes necesidades y competencias es muy complejo en toda clase de instrucciones (véase Brophy, 1999). De esta forma, las aulas develan sistemas complejos en los que muchos factores influyen en el aprendizaje del estudiante (Lampert, 2002).

Según esto último, sería sensato preguntarse: ¿qué puede pasar entonces si no se planifica la tarea de lectura en clase? Lo que podemos decir es lo que la investigación revela. Que si no se dedica un espacio intencionado para favorecer el establecimiento de la meta y el compromiso con ella, componentes frío y cálido en una planificación, es posible que no se esté creando una buena oportunidad para regular el aprendizaje; imprescindible en un contexto educativo, especialmente cuando pretendemos promover la construcción activa del conocimiento.

5.2. Conclusiones:

Los datos ofrecidos a lo largo de este trabajo nos posibilitan extraer las conclusiones finales:

- 1- Los docentes de nuestra muestra se dedicaron en un 14%, a ofrecer algún elemento discursivo ligado a la planificación. Además, ofrecieron varias maneras de planificar, dependiendo de la calidad de las ayudas presentes en la instrucción.
- 2- Los escenarios discursivos cálidos se componen en su gran mayoría de ayudas vinculadas a la viabilidad de la tarea (78.03%), dejando la deseabilidad en un plano imperceptible (0%).
- 3- Los escenarios discursivos cálidos podrían depender del tipo de planificación; estando relacionados de alguna forma, a la interacción entre profesor y estudiantes dentro del aula.
- 4- La variabilidad instruccional reveló que los profesores muestran mayor estabilidad (60%) que inestabilidad (40%) en su discurso a lo largo de

cuatro sesiones de clase, con respecto a la planificación. Es decir, que planificaron de forma regular a lo largo de más sesiones seguidas, que de forma irregular.

5.3. Implicaciones educativas y preguntas futuras de investigación:

A partir de las conclusiones anteriores, podemos desprender algunas implicaciones educativas que desde nuestra investigación tienen sentido.

En efecto, vemos que hay distintas maneras de planificar dentro del aula. Ante eso ya nos hemos preguntado: ¿un profesor puede aprender a planificar?

Es sabido que es poco preciso hablar de personas “no auto reguladas”, o de ausencia de procesos auto regulatorios (véase Winne, 1997). Desde esta perspectiva, lo que podría distinguir a las personas efectivas de las poco efectivas en términos de auto regulación, es la calidad y cantidad de procesos auto regulatorios que éstos ponen en marcha. En este sentido, nuevas preguntas rondan nuestras mentes: ¿Los profesores podrían poner en marcha nuevos procesos auto regulatorios? Es decir, ¿se les puede entrenar para establecer metas y favorecer el compromiso con ellas? ¿Se les puede enseñar la importancia de la planificación y cómo ponerla en práctica dentro del aula?

Sabemos que para aprender nuevas prácticas instruccionales (en nuestro caso, a establecer metas y a favorecer el compromiso con ellas), los profesores necesitan aprender donde están, o al menos, donde están otros profesores similares a ellos. ¿Esto para qué? para saber hacia dónde deben ir. En esta línea, los hallazgos encontrados podrían ser de utilidad, en el tanto, ofrecen información acerca de dónde están los profesores (al menos unos cuantos) y cuáles son algunas de las dificultades que este tipo de proceso conlleva a la hora de planificar la lectura en clase. Es sabido que una ayuda es un préstamo de consciencia que los profesores hacen a sus alumnos para realizar algunos de los múltiples procesos que intervienen en la comprensión lectora (véase Sánchez *et al.*, 2010). En esta línea, los resultados de este trabajo podrían funcionar como

un préstamo de conciencia sobre las implicaciones que tiene aprender a planificar la lectura dentro del aula. O al menos, en qué consiste y para qué sirve.

Gracias a los trabajos de Ciga (2012) y van de Pol *et al.*, (2012), sabemos que los profesores pueden cambiar después de cierto entrenamiento frío, sin embargo, éstos tienden a comportarse de la misma manera a cómo se comportaban antes del entrenamiento, después de un tiempo. No obstante, no tenemos datos para decir lo mismo sobre el aspecto cálido. Y aunque los resultados podrían resultar similares, no lo sabemos. ¿Serán necesarios programas de formación motivacional para el profesorado? ¿Cómo serían? ¿Por dónde podríamos comenzar?

En definitiva, la realidad de un profesor en el contexto del aula, sumado a la dificultad que supone planificar, podría explicar en parte la dificultad de llevar a cabo una buena planificación. ¿Guardarán relación estos dos motivos?, y si hubiese relación ¿En que sentido sería? Las razones o motivos vinculados al porqué los profesores planifican, seguirá siendo una pregunta para investigaciones posteriores. Con relación a la falta de estudios en esta línea, Mac Leod y Conway (2005) ponen de manifiesto que hay poco trabajo hecho que centre su interés en medir las habilidades personales para planificar.

Dicho esto, nos sentimos esperanzados, puesto que los datos que ofrecemos reflejan una imagen de lo que realmente sucede dentro del aula. Tal y como decíamos en la introducción de nuestro trabajo, esta tesis es una invitación a mirarnos al espejo y a darnos cuenta, por medio de otros, de lo que supone poner en marcha algunos procesos cognitivos, y porqué no decir, motivacionales, cuando ayudamos a alguien a planificar la lectura dentro del aula.

5.4. Limitaciones:

Una vez destacadas las implicaciones educativas de nuestro trabajo, sería importante referiremos a sus limitaciones.

Nos hemos dado a la tarea de analizar el discurso docente a la hora de planificar la lectura en clase, y hemos interpretado todos los enunciados correspondientes. No obstante, no hemos analizado los silencios, el tipo de entonación o el modo en que éstos han sido expresados. Es sabido, que este tipo de recursos son importantes a la hora de analizar el discurso, con lo cual, nos preguntamos si un análisis pormenorizado de este tipo de manifestaciones, ofrecería mayor información con respecto a algunos de los elementos cálidos vinculados a la planificación. En cualquier caso, analizar este tipo de elementos no corresponden con los objetivos de nuestro trabajo.

En segundo lugar, consideramos que hemos desatendido, por decirlo de alguna manera, el elemento frío orientado al procedimiento de lectura. Sabemos que lo primordial en una planificación, son los elementos fríos vinculados al establecimiento de la meta. No obstante, no nos hemos dedicado a establecer la relación entre el componente del procedimiento y el ambiente cálido que le acompaña. Es cierto que esto no ha sido contemplado como parte de nuestros objetivos, sin embargo, a lo largo de nuestro estudio nos hemos preguntado ¿Podría estar el elemento del procedimiento relacionado con un ambiente motivacional específico?, ¿podría un procedimiento simple estar en compañía de un ambiente motivacional de iguales características o viceversa?

En tercer y último lugar, nos queremos referir al Sistema de Análisis utilizado. Hemos analizado en profundidad dos de las tres dimensiones del sistema: ¿Qué se hace? y ¿Cómo se hace? No obstante, hemos dejado de lado la tercera dimensión: ¿Quién lo hace?; esto es, el -Nivel de participación de los alumnos- en la elaboración del contenido. Sabemos que nuestros objetivos han estado centrados en el análisis del discurso docente nada más. Sin embargo, nos preguntamos ¿el análisis del nivel de participación de los alumnos, nos hubiese ofrecido alguna información adicional sobre el uso de ayudas frías y/o cálidas docentes a la hora de planificar la lectura en clase?

Ahora bien, a pesar de estas limitaciones, nos sentimos optimistas con respecto a nuestros resultados, ya que éstos no solamente confirman hallazgos con respecto a estudios anteriores, sino que además, acarrear consecuencias

tanto para la teoría, como para la práctica educativa. De esta forma podemos decir que hemos cumplido con los objetivos de trabajo que nos hemos planteado.

INDICE DE FIGURAS

Figura 1: Estudios centrados en el propósito de la lectura.....	
Figura 2: Estudios centrados en objetivos y preguntas previamente a la lectura.	
Figura 3: Estudios centrados en la perspectiva de la lectura.....	
Figura 4: Estudios centrados en la perspectiva de la lectura..... (segundo grupo).	
Figura 5: Estudios centrados en la detección de inconsistencias.....	
Figura 6: Estudios centrados en ayudas cálidas previamente a la lectura.....	
Figura 7: Estudios que analizan en general las ayudas del profesor en clase.....	
Figura 8: Estudios que analizan la planificación del profesor en clase.....	
Figura 9: “Elementos de una planificación”. Tomado de Sánchez, García y Rosales (2010).....	
Figura XX: Dimensiones que explican los pasos del sistema de análisis en una interacción. Tomado de: Sánchez, García, Castellano, De Sixte, Bustos y García-Rodicio, (2008).....	
Figura 11: “Elementos ideales de una planificación”. Tomado de Sánchez, García y Rosales (2010).....	

INDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Porcentajes de aparición de las actividades típicas de aula.....	
Gráfico 2: Resultados generales: Valores-Motivos.....	
Gráfico 3: Resultados generales: Cognición-Emoción.....	
Gráfico 4: Escenarios discursivos compuestos: tipo de planificación PF3.....	
Gráfico 5: Escenarios discursivos compuestos: tipo de planificación PF5.....	
Gráficos en conjunto 1: Grupo de rendimiento bajo.....	
Gráficos en conjunto 2: Grupo de rendimiento medio.....	
Gráficos en conjunto 3: Grupo de rendimiento alto.....	

INDICE DE TABLAS

Tabla 1: Las tres partes del procedimiento: analizar, jerarquizar y cruzar la información.....	
Tabla 2: Niveles de complejidad en los patrones de comportamiento de elementos fríos.....	
Tabla 3: Niveles de complejidad en los patrones de comportamiento de elementos cálidos.....	
Tabla 4: Cruce de patrones fríos y cálidos.....	
Tabla 5: Cruce del tipo de planificación PF3 con las ayudas cálidas correspondientes.....	
Tabla 6: Cruce del tipo de planificación PF5 con las ayudas cálidas correspondiente.....	
Tabla 7: Resultados generales sobre la variabilidad instruccional del grupo docente.....	
Tabla 8: Fiabilidad para actividades típicas de aula, episodios y elementos discursivos fríos y cálidos.....	
Tabla 9: Patrones de comportamiento discursivo: ayudas frías.....	
Tabla 10: Resultados conforme a las tres variables del Marco Integral 3X3.....	
Tabla 11: Resultados en relación a las necesidades básicas personales.....	
Tabla 12: Resultados con respecto a la valoración de la tarea.....	
Tabla 13: Resultados de los desafíos.....	
Tabla 14: Resultados con respecto a la creencia de competencia.....	
Tabla 15: Resultados con respecto a la creencia de competencia: valoración....	
Tabla 16: Resultados con respecto a la creencia de autoeficacia.....	
Tabla 17: Resultados con respecto a la creencia de control.....	
Tabla 18: Resultados sobre la orientación de meta.....	
Tabla 19: Patrones de comportamiento dimensión cálida.....	
Tabla 20: Comportamiento paralelo de patrones fríos y cálidos (N: 50).....	

Tabla 21: Resultado según la relación entre ayudas cálidas sofisticadas y no sofisticadas y tipo de planificación.....

Tabla 22: Comportamiento de las ayudas sofisticadas y no sofisticadas en un tipo de planificación PF3, considerando ambos tipos de ciclo.....

Tabla 23: Comportamiento de las ayudas sofisticadas y no sofisticadas en un tipo de planificación PF3, considerando ambos tipos de ciclos de interacción...

Tabla 24: Resultados generales sobre la variabilidad instruccional del grupo docente.....

Tabla 25: Los tres grupos de rendimiento según las planificaciones.....

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Aitkens, J. (1993). Section eleven: a longitudinal study of teacher learning and development. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*, Atlanta, Georgia.

Alexander, P. A., Kulikowich, J. M. y Schulze, S. K. (1994). The influence of topic knowledge, domain knowledge, and interest on the comprehension of scientific exposition. *Learning and Individual Differences*, Vol. 6, 379–397.

Alonso Tapia, J. (1991). *Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar*. Santillana. Madrid. ISBN: 84-294-3334-1

Alonso Tapia, J. (1995). *Orientación Educativa: Teoría, evaluación e intervención*. Síntesis. Madrid. ISBN: 84-7738-320-0

Alonso-Tapia, J. (2005). *Orientación educativa. Teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Síntesis.

Alvermann, D. E. y Hynd, C. R. (1989). Effects of prior knowledge activation modes and text structure on non-science majors' comprehension of physics. *Journal of Educational Research*, 83(2), 97- 102

Alvermann, D. E. y Hague, S. A. (1989). Comprehension of counterintuitive science text: Effects of prior knowledge and text structure. *Journal of Educational Research*, 82, 197–202.

Alvermann, D. E., Smith, L. C. y Readence, J. E. (1985). Prior knowledge activation and the comprehension of compatible and in-compatible text. *Reading Research Quarterly*, 20, 420-436.

Ames, C. (1992). Achievement goals and the classroom climate. In J. Meece y D. Schunk (Eds.), *Student perceptions in the classroom* (pp. 327-348). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Ames y Archer (1988). Achievement Goals in the Classroom: Students' Learning Strategies and Motivation Processes. *Journal of educational psychology*. Vol. 80, No. 3, 260-26z.

Anderson, C. (1982). The search for school climate: a review of the research. *Review of Educational Research*, Vol. 52(3), 368-420.

Asakawa, K. y Csikszentmihalyi, M. (2000). Feelings of connectedness and internalization of values in Asian American adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 29(2), 121-145.

- Atkinson, J. W. (1981). Studying personality in the context of an advanced motivational psychology. *American Psychologist*, Vol. 36(2), 117-128.
- Austin, J. T. y Vancouver, J. B. (1996). Goal constructs in psychology: Structure, process, and content. *Psychological Bulletin*, Vol. 120, 338-375.
- Bajtin, M. M. (1979). *Estética de la creación verbal*. Siglo 21 editores.
- Bandura, A. (1982). The assessment and predictive generality of self-percepts of efficacy. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, Vol. 13, 195-199.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy. The exercise of Control*. W. H. Freeman and Company. Universidad de Stanford.
- Bandura, A. (1988). Self regulation of motivacion and action throught goal systems. En V. Hamilton, G. H Bower y N. H Fridja (Eds.) *Cognitive perspectives on emotion and motivation* (pp. 37-61). Kluwer academic publishers.
- Bandura, A. (1984). Representing personal determinants in causal structures. *Psychological Review*, Vol. 91, 508-511.
- Bandura, A. (1999). Social cognitive theory of personality. In L. Pervin & John, O. P. (Ed.), *Handbook of personality: Theory and research* (2nd ed., pp. 154-196). New York: Guilford Publications.
- Bandura, A. (2002). Social Cognitive Theory in cultural context. *Applied Psychology: an International Review*, Vol. 51 (2), 269-290.
- Beck, I. L. y McKeown, M. G. (1991). Conditions of vocabulary acquisition. In R. Barr, M. Kamil, P. Mosenthal, & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 2, pp. 789-814). New York: Longman.
- Benware, C. A. y Deci, E. L. (1984). Quality of learning with an active versus passive motivational set. *American Educational Research Journal*, Vol. 21, 755-765.
- Bergin, D. (1995). Effects of a mastery versus competitive motivation situation on learning. *Journal of Experimental Education*, Vol. 63, 4-11.
- Boekaerts, M. (1995). Selfregulated learning: bridging the gap between metacognitive and metamotivation theories. *Educational psychologist*, Vol. 30 (4), 195-200.
- Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: where we are today. *International Journal of Educational Research*, Vol. 31, 445-457.

Boekaerts, M., Maes, S. y Karoly, P. (2005). Self-regulation across domains of applied psychology: Is there an emerging consensus? *Applied Psychology: An International Review*, Vol. 54, 149–154.

Boekaerts, M. y Niemivirta, M. (2000). Self-regulated learning: Finding a balance between learning goals and ego-protective goals. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich y M. Zeidner, *Handbook of self-regulation*. San Diego, CA: Academic Press.

Borko, H. y Livingston, C. (1989). Cognition and Improvisation: Differences in Mathematics instruction by expert and novice teachers. *American Educational Research Journal*. Vol. 36 (4), 473-498.

Bråten, I. y Samuelstuen, M. S. (2004). Does the influence of reading purpose on reports of strategic text processing depend on students' topic knowledge? *Journal of Educational Psychology*, Vol. 96(2), 324–336.

Bråten, I. y Strømsø, I. (2010). When law students read multiple documents about global warming: Examining the role of topic-specific beliefs about the nature of knowledge and knowing. *Instructional Science*, Vol. 38, 635-657.

Broncano, A., Ciga E. y Sánchez E, (2012). *El papel de la lectura de textos en las unidades didácticas*.

Brophy, J. (2000). Teaching. Brussels, Belgium: International Academy of Education. <www.ibe.unesco.org>

Brown, A. L. Bransford , J. D. Ferrara, R. A. y Campione, J. C. (1983) Learning, remembering and understanding. En J. H. Flavell y E. M. Markman (compiladores), *Handbook of Child Psychology / 4a. ed.*, Vol.3: Cognitive Development. New York: Wiley.

Burón, J. (1994). *Motivación y aprendizaje*. Mensajero, Bilbao.

Castellano, N. (2008). *La mediación Cálida: un estudio experimental sobre su impacto en el aprendizaje*. Trabajo de grado. Universidad de Salamanca, Salamanca. España.

Castellano, N. (2011). *Mediación cálida y aprendizaje: La facilitación de los procesos motivacionales y volitivos a través del discurso, un estudio sobre su impacto en la comprensión*. Tesis doctoral. Universidad de Salamanca, Salamanca. España.

Cazden, C., y S. Beck (2003), Classroom discourse, en C. Grasser, M. Gernsbacher y S. Goldman, *Handbook of Discourse Process*, Londres, LEA.

Ciga, E. (2012). *Aprendizaje auto-regulado y desarrollo profesional: Cómo ayudar a los profesores a promover en los alumnos el proceso auto-regulatorio de establecimiento de metas*. Tesis doctoral. Universidad de Salamanca, Salamanca. España.

Graham, S. y Golan, S. (1991). Motivational influences on cognition: Task involvement, ego involvement, and depth of processing. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 83, 187-194.

Conti, R., Amabile T. M. y S. Pollack. (1995). "The Positive Impact of Creative Activity: Effects of Creative Task Engagement and Motivational Focus on College Student's Learning". *Personality y Social Psychology Bulletin* Vol. 21, 1107–1116.

Coté, N., Goldman, S. R. y Saul, E. U. (1998). Students making sense of informational text: Relations between processing and representation. *Discourse Processes*, Vol. 25 (1), 1-53.

Covington, M. V. (2000). Goal theory, motivation, and school achievement: An integrative review. *Annual Review of Psychology*, Vol. 51(1), 171-190.

Covington, M. V. y Omelich, C. L (1985). Ability and effort valuation among failure-avoiding and failure-accepting students. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 73, 799-808.

Covington, M. V. y Omelich, C. L. (1984). Task-oriented versus competitive learning structures: Motivational and performance consequences. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 76, 1038-1050.

Csikszentmihalyi, M. y Csikszentmihalyi, I. (Eds.). (1988). *Optimal experience: Psychological studies of flow in consciousness*. New York: Cambridge University Press.

Csikszentmihalyi, M. (1997). Intrinsic motivation and effective teaching: A flow análisis. En J. L. Bess (Ed.), *Teaching well and loving it: Motivating faculty to teach effectively* (pp. 72-89). Baltimore, MD, US: John Hopkins University Press.

Csikszentmihalyi, M., & Csikszentmihalyi, I. (1988). *Optimal experience: Psychological studies of flow in consciousness*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Csikszentmihalyi, M. (1998). *Finding Flow: The Psychology of Engagement With Everyday Life*. Basic Books. ISBN 0-465-02411-4.

Csikszentmihalyi, M. (1997), *Finding the Flow: The Psychology of Engagement with Everyday Life*, Basic Books, Perseus, New York.

Csikszentmihalyi, M., Rathunde, K., y Whalen, S. (1993). *Talented teenagers*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Chinn, C. A. y Brewer, W. F. (1993). The role of anomalous data in knowledge acquisition: A theoretical framework and implications for science instruction. *Review of Educational Research*, Vol. 63, 1-49.

Das, Kar y Parrila (1998). *Planificación cognitiva: bases psicológicas de la conducta inteligente*. Cognición y desarrollo humano. Paidós.

Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.

Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 53, 1024–1037.

Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, Vol. 11(4), 227-268.

Deci, E. L., Kasses, T. y Ryan, R. M. (1997). Self-determined teaching: Opportunities and obstacles. En J.L. Bess (Ed.), *Teaching well and liking it: Motivation faculty to teach effectively* (pp. 57-71). Baltimore, MD, US: John Hopkins University Press.

DeCharms, R. (1968). *Personal causation: The internal affective determinants of behavior* (New York: Academic Press).

De Sixte, R. (2005). *Un sistema de observación de las mediaciones emocionales en la interacción profesor-alumno. La estrecha relación entre cognición y emoción*. Tesis doctoral. Universidad de Salamanca, Salamanca. España.

De Sixte, R. y Sánchez, E. (2010). *¿Qué procesos se movilizan con la ayuda de otros? Mediaciones frías y mediaciones cálidas*. *Revista do Aprendizagem e Desenvolvimento*, Vol. 46 (Ediciones Piaget).

De Sixte, R. y Sánchez, E. (2012). “Cognición, motivación y emoción en la interacción profesor-alumno. Una propuesta para analizar su relación mediante el registro de las ayudas frías y cálidas”. *Infancia y Aprendizaje*, 35 (4).

Diakidoy, I. N. (1998). The role of reading comprehension in word meaning acquisition during reading. *European Journal of Psychology of Education*, Vol.13, 131-154.

Diakidoy, I. N. y Kendeou, P. (2001). Facilitating conceptual change in astronomy: A comparison of the effectiveness of two instructional approaches. *Learning and Instruction*, Vol.11, 1-20.

Diakidoy, I. N., Kendeou, P. y Ioannides, C. (2003). Reading about energy: The effects of text structure in science learning and conceptual change. *Contemporary Educational Psychology*, 28, 335-356.

Dibbelt, S. y Kuhl, J. (1997). Volitional processes in decision making: Personality and situational determinants. In J. Kuhl & J. Beckmann (Eds.), *Volition and Personality. Action Versus State Orientation* (pp. 177-194): Hogrefe & Huber Publishers.

Di Vesta, F. J. y Di Cintio, M. J. (1997). Interactive effects of working memory span and text context on reading comprehension and retrieval. *Learning and Individual Differences*, Vol. 9 (3), 215-231

Drake, C. y Palmer, D., (2000). Skill acquisition in music performance: relations between planning and temporal control. *Cognition*. 74 (2000) 1-32.

Dossey, A. (2012). Strategies to increase the level of student engagement with state adopted curriculum materials. *Thesis for the degree of Master in Arts*. California State University.

Dole, J.A. (2000). Explicit and implicit instruction in comprehension. In B.M. Taylor, M.F. Graves, & P. Van Den Broek (Eds.), *Reading for meaning: Fostering comprehension in the middle grades*, 52-69. Newark, DE: International Reading Association.

Duchastel, P. C. y Brown, P. F. (1974). Incidental and relevant learning with instructional objectives. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 66, 481-485.

Duell, O. K. (1974). Effect of type of objective, level of test questions, and the judged importance of tested materials upon posttest performance. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 66, 225-232.

Dweck, C. S. y Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, Vol. 95, 256-273.

Eccles J. S. y Wigfield A. (2002). Motivational beliefs, values and goals. *Annual review Psychology*. Vol. 53, 109-132.

Eccles, J. S. (1994). Understanding women's educational and occupational choices; applying the Eccles *et al.*, model of achievement related choices. *Psychology of woman Quarterly*. Vol. 18. Blackwell Publishing Oxford.

Elliot A. J. y Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance goals and intrinsic motivation: mediational analysis. *Journal of personality and social psychology*. 70, 461-475.

Elliot, A. J., y McGregor, H. A. (2001). A 2×2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 501-519.

Elliot, A.J., McGregor, H.A., y Gable, S. (1999). Achievement goals, study strategies, and exam performance: A mediational analysis. *Journal of Educational Psychology*, 91(3), 549-563.

Elliot, A. J. y Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation. A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 70, 461-475.

Elliot, A. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*. 34, 169-189.

Elliot, E. S y Dweck, C. S (1988). Goal: An approach to motivation and achievement. *Journal of personality and Social Psychology*, 54 (1), 5-12.

Elliot, A. J., McGregor, H. y Gable, S. (1999). Achievement goals, study strategies, and exam performance: A mediational analysis. *Journal of Experimental Social Psychology*, 91, 549-563.

Elliot, A. J. y McGregor, H. (2001). A 2×2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 501-519.

Eccles, J.S., Wigfield, A. y Schiefele, U. (1998). Motivation to succeed. In N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology* (Vol. IV, 5th ed., pp. 1017-1095). New York: John Wiley.

Eccles, J.S., Wigfield, A y Schiefele, U. (1997). Motivational Beliefs, Values and Goals. *Annual Review Psychology*, 53, 109-132.

Ericsson, A. K. y Lehman, A. C. (1996). Expert and exceptional performances: Evidence of maximal adaptation to task constraints. *Annual Review of Psychology*, Vol. 47, 273-305.

Ferrara, A., Brown, A. L. y Campione J.C. (1986). Children's Learning and Transfer of Inductive Reasoning Rules: Studies of Proximal Development. *Child development*. Vol. 57, 1087-1099.

Feather, N. T. (1990). Bridging the gap between values and actions. En E. Tory Higgins y Richard M Sorrentino (Eds.), *Handbook of motivation and cognition*. Foundations of Social Behavior. (Vol.2, pp, 151-192.) New York. Guilford Press.

Ford, M. E. (1992). *Motivating Humans. Goals, Emotions and Personal Agency Beliefs*. Sage Publications: Diane S. Foster.

Forgas, J. P. (1999). Network theories and beyond. En T. Dalgleish y M. Power (Eds.), *Handbook of Cognition and Emotion*. (pp. 591-611) John Wiley y Sons.

Forgas, J. P. (1991). *Emotion and social judgement*. Pergamon Press.

Frase, L. T. y Kreitzberg, V. S. (1975). Effect of topical and indirect learning directions on prose recall. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 67, 320–324.

Fraser, B. (1985). *Individualized classroom environment questionnaire*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.

Friedman, Sara L., Scholnick, E., Coking, R. (1987). *Blueprints for thinking: the role of planning cognitive development*. Cambridge University Press.

Frijda, N.H. (1993). Moods, emotion episodes, and emotions. In M. Lewis & J.M. Haviland (Eds.), *Handbook of emotions* (pp. 381, 403). New York: Guilford Press.

Frijda, N.H. (1996). *Passions: Emotion and socially consequential behavior*. In R.D.Kavanaugh, B. Zimmerberg, y S.Fein (Eds.), *Emotion: Interdisciplinary perspectives* (pp. 1-27). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc.

Frijda, N. H. (1999). *Emotions and hedonic experience*. In D. Kahneman, E. Diener, y N. Schwarz (Eds.), *Well-being: The foundations of hedonic psychology* (pp. 190-212). New York: Russell Sage Foundation.

García, T. y Pintrich, P.R. (1994). Regulating motivation and cognition in the classroom: The role of self-schemas and self-regulatory strategies. En D.H. Schunk y B.J. Zimmerman (Eds.). *Self-regulation of learning and performance. Issues and educational applications*. Hillsdale, NJ.: LEA.

Goldman, S. R., & Bisanz, G. (2002). Toward a functional analysis of scientific genres: Implications for understanding and learning processes. In J. Otero, J. A. Leon, & A. C. Graesser (Eds.), *The psychology of science text comprehension* (pp. 19-50). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Goetz, E. T., Schallert, D. L., Reynolds, R. E., & Radin, D. I. (1983). Reading in perspective: What real cops and pretend burglars look for in a story. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 75(4), 500–510.

Gollwitzer, P. M. (1990). Action Phases and mind sets. En E. T Higgins y R. M. Sorrentino (Eds). *Handbook of motivation and cognition: foundation of social behavior* (Vol. 2 pp. 53-92). New York, The Guilford Press.

Graesser, A. C., Gernsbacher, M. A. y Goldman, S. R. (1997). Cognition. In T. Van Dijk (Ed.), *Discourse as structure and process: Discourse studies: A multidisciplinary introduction* (pp. 292-319). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Grolnick, W. S. Ryan R. M. y Deci E. L. (1991) Inner Resources for school achievement: Motivational Mediators of childrens' perceptions of their parents. *Journal of educational psychology*, 83 (4), 508-517.

Grolnick, W. S. y Ryan, R. M. (1987). Autonomy in children's learning: An experimental and individual difference investigation. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 52, 890-898.

Guzzetti, B. J., Snyder, T. E., Glass, G. V. y Gamas, W. S. (1993). Promoting conceptual change in science: Meta-analysis of instructional interventions from reading education and science education. *Reading Research Quarterly*, Vol. 28, 116-161.

Harackiewicz, J. M., Barron, K. E. y Elliot, A. J. (1998). Rethinking achievement goals: When are they adaptive for college students and why? *Educational Psychologist*, Vol. 33(1), 1-21.

Hewson, P. W y M. G. A. B. Hewson, (1984). The role of conceptual conflict in conceptual change and the design of science instruction. *Instructional Science*, Vol. 13, 1-13.

Harackiewicz, J.M., Barron, K.E., Pintrich, P.R., Elliot, A.J. y Thrash, T.M. (2002). Revision of achievement goal theory: Necessary and illuminating. *Journal of Educational Psychology*, 94, 638-645.

Harackiewicz, J. M., y Linnenbrink, E. A. (2005). Multiple achievement goals and multiple pathways for learning: The agenda and impact of Paul R. Pintrich. *Educational Psychologist*, 40, 75 - 84

Harackiewicz, J. M., y Elliot, A. J. (1993). Achievement goals and intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 904-915.

Hayes y Roth (1979). A Cognitive Model of Planning. *Cognitive Science*, Vol. 3, 275-310 (1979).

Heckhausen, H. (1991). *Motivation and action*. Springer-Verlag.

Heckhausen, H. y Gollwitzer, P. M. (1987). Thought Contents and cognitive functioning in motivational and versus Volitional States of mind. *Motivation and Emotion*, 11 (2), 101-120.

Hiebert, J., Gallimore, R., Garnier, K., Bogard Givvin, K., Hollingsworth, J. y Jacobs, J., et al. (2003). *Teaching mathematics in seven countries. Results from the TIMSS 1999 video study*. Washington, DC: National Center for Education Statistics, US Department of Education.

Huertas, J. A. (1997). *Querer aprender. Principios de la motivación humana*. Buenos Aires: Aique.

Hunter, J. y Csikszentmihalyi, M. (2003). The positive Psychology of interested adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, Vol. 32, pp. 27–35.

Kaakinen, J., Hyona, J. y Keenan, J.M. (2001). The role of prior knowledge in processing perspective-relevant and perspective-irrelevant text information. *Abstracts of the Psychonomic Society*, Vol. 6, 60-61.

Hynd, C. R. (2001). Refutational texts and the change process. *International Journal of Educational Research*, Vol. 35 699–714.

Hynd, C. (2001). Persuasion and its role in meeting educational goals. *Theory into Practice*, 40 (4): 249-254

Kendeou, P., Rapp, D.N., & van den Broek, P. (2004). The influence of readers' prior knowledge on text comprehension and learning from text. In R. Nata (Ed.), *Progress in Education* (pp. 189-210). New York: Nova Science Publishers, Inc.

Kaakinen, J. K. y Hyönä, J. (2005). Perspective effects on expository text comprehension: Evidence from think-aloud protocols, eyetracking, and recalls. *Discourse Processes*, Vol. 40, 239-257.

Kendeou, P. y van den Broek, P. (2007). The effects of prior knowledge and text structure on comprehension processes during reading of scientific texts. *Memory and Cognition*, Vol. 35(7), 1567-1577.

Kaakinen, J. K. y Hyönä, J. (2007). Strategy use in the reading span test: An analysis of eye movements and reported encoding strategies. *Memory, and Cognition*. Vol. 15, 634-646.

Kaakinen, J. K. y Hyönä, J. (2007). Perspective effects in repeated reading: An eye movement study. *Memory and Cognition*, 35, 1323-1336.

Kaakinen, J. K. y Hyönä, J. (2008). Perspective-driven text comprehension. *Applied Cognitive Psychology*, Vol. 22, 319 - 334.

Kaakinen, J. K., Hyönä, J. y Keenan, J. M. (2002). Perspective effects on online

text processing. *Discourse Processes*, Vol. 33(2), 159–173.

Kaakinen, J. K., Hyönä, J. y Keenan, J. M. (2003). How prior knowledge, WMC, and relevance of information affect eye fixations in expository text. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, Vol. 29, 447–457.

Kanfer, R. y Ackerman, P. L. (1989). Motivation and cognitive habiliteís: An integrative aptitude-treatment interaction approach to Skull acquisition. *Journal of Applied Psychology-Monograph*, Vol. 74, 657-690.

Kaplan, R. (1974). Effects of learning prose with part versus whole presentations of instructional objectives. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 66, 787–792.

Kaplan-Sadock (2004). *Sinopsis de psiquiatría. Ciencias de la conducta/ Psiquiatría clínica*. Madrid: Waverly Hispánica. pp. 211-217 (9ª edición).

Kaplan, R. y Rothkopf, E. Z. (1974). Instructional objectives as directions to learners: Effect of passage length and amount of objective-relevant content. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 66, 448–456.

Kendeou, P., Rapp, D. N. y van den Broek, P. (2003). The influence of reader's prior knowledge on text comprehension and learning from text. In R. Nata (Ed.), *Progress in Education, Vol.13* (pp 189-209). Nova Science Publishers, Inc: New York.

Kendeou, P., Rapp, D.N., y van den Broek, P. (2004). The influence of readers' prior knowledge on text comprehension and learning from text. In R. Nata (Ed.), *Progress in education* (Vol. 13, pp.189-209). New York: Nova Science

Kendeou, P., Rapp, D. N. y van den Broek, P. (2003). The influence of reader's prior knowledge on text comprehension and learning from text. In R. Nata (Ed.), *Progress in Education* (Vol. 13, pp. 189–209). New York: Nova Science Publishers Inc.

Kendeou, P. y van den Broek, P. (2005). The effects of readers' misconceptions on comprehension of cientific text. *Journal of Educational Psychology*, 97, 235–245.

Kendeou, P. y van den Broek, P. (2007). Interactions between prior knowledge and text structure during comprehension of scientific texts. *Memory and Cognition*, 35, 1567–1577.

Kintsch, W. (1980). Learning from text, levels of comprehension, or: Why anyone would read a story anyway. *Poetics*, Vol. 9: 87–89.

Kintsch, W. (1998). *Comprehension. A paradigm for cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Kuhl, J. (1985). Volitional mediators of cognitive behavior consistency: Self-regulatory processes and action versus state orientation. In J. Kuhl y J. Beackham (Eds.), *Action control: From Cognition to behavior* (pp. 101-128). New York: Srpringer-Verlag.

Lam, S., Law, Y y Shum, S. (2009). Classroom discourse and educational outcomes in the era of educational reform. *British of Educational Psychology*, Vol. 79, 617-641.

Lam, S. F., Pak, T.S. y Ma, W.Y.K. (2007). Motivating instruccional contexts inventory: In P. R. Zelick (Eds). *Issues in the psychology of motivation* (pp.119-136). Huppauge, NJ: Nova Science.

Lazarus, R.S. (1984). On the primacy of cognition. *American Psychologist*. 39 (2), 124.

Lazarus, R.S. (1991). *Emotion and adaptation*. Oxford University.

Lazarus, R.S. (1999). The Cognition-Emotion debate: a bit of history. En T. Dalgleish y M. J. Power (Eds.), *Handbook of cognition and emotion* (vol. 1, pp 3-19). John Wiley and sons.

Lepper, M., & Greene, D. (1978). *The Hidden Cost of Rewards*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

Lemke, J. (1997). *Aprender a hablar ciencia*. Lenguaje, aprendizaje y valores. Barcelona. Paidós.

Linderholm, T. y van den Broek, P. (2002). The effects of reading purpose and working memory capacity on the processing of expository text. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 94(4), 778-784.

Lipson, M. Y. (1982). Learning new information from text: The role of prior knowledge and reading ability. *Journal of Reading Behavior*, 14, 243-261.

Locke y Latham, 1990;

Locke, E. A., Shaw, K. N., Saari, L. M. y Latham, G. P. (1981). Goal setting and task performance: 1969- 1980. *Psychological Bulletin*, Vol. 90(1), 125-152.

López, F. (1995). *Necesidades de a infancia y protección Infantil. Fundamentación teórica, clasificación y criterios educativos*. Madrid: ministerio de asuntos sociales.

- Maslow, A. (1970). *Motivation and personality*. New York: Harper.
- McCrudden, M. T. y Schraw, G. (2007). Relevance and goal-focusing in text processing. *Educational Psychology Review*, 19, 113–139
- McCrudden, M. T., Schraw, G. y Kambe, G. (2005). The effect of relevance instructions on reading time and learning. *Journal of Educational Psychology*, 97, 88–102.
- McClelland, D. C. (1985). *Human motivation*. Glenview, Ill.: Scott and Foresman.
- McLeod y Conway (2005). Well being and the anticipation of positive future experiences: the role of income, social networks and planning ability. *Cognition and Emotion*, Vol. 19, 357–374.
- McWhaw K. y Abrami, P.C. (2001). Student Goal orientation and interest: effects on student's use of selfregulated Strategies. *Contemporary Educational Psychology*, Vol. 26 (3), 311-329.
- Magliano, J. P., Trabasso, T. y Graesser, A. C. (1999). Strategic processing during comprehension. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 91(4), 615–629.
- Maria, K. y MacGinitie, W. (1987). Learning from texts and refute the reader's prior knowledge. *Reading Research and Instruction*, 26, 222–238.
- Markus, H. y Nurius, P (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 41 (9), 954-969.
- Markus, H. y Wurf, E. (1987). The dynamic self-concept: A social psychological perspective. *Annual Review Psychology*. 38, 299-337.
- Mason, L., Gava, M. y Boldrin, A. (2008). On warm conceptual change: The interplay of text, epistemological beliefs, and topic interest. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 100 (2), 291-309.
- Maslow, A., (1970). *Motivation and Personality*. New York, Harper.
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1993). The intelligence of emocional intelligence. *Intelligence*, 17, 433-442.
- Meyer D. y Turner J. (2002). Using instruccional discourse Analysis to study scaffolding of student selfregulation. *Educational psychologist*. 37 (1), 17-25.

Midgley, C., Maehr, M., Hruda, L.A., Anderman, E., Anderman, L. y Gheen, M. (2000) Manual for the patterns of adaptative learning Surrey. Ann Arbor, MI: University of Michigan.

Morris, R y Ward G. (2005). *The Cognitive Psychology of Planning*. Series Editor Kenneth J. Holhooly.

Myers, J. L., & O'Brien, E. J. (1998). Accessing the discourse representation during reading. *Discourse Processes*, 26, 131–157.

Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: conceptios of ability, subjetive, experience, task choice and performance. *Psychology Review*. 91 (3), 328-346.

Narvaez, D., van den Broek, P. y Ruiz, A. B. (1999). The influence of reading purpose on inference generation and comprehension in reading. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 91(3), 488–496.

Osborne, J. F., Erduran, S. y Simon, S. (2004). Enhancing the quality of argument in school science. *Journal of Research in Science Teaching*, Vol. 41(10), 994-1020.

Palenzuela, D. L. (1987). Sphere-Specific measures of perceived control: perceived contingency, perceived competente or what?. A critical evaluation of Pulhus and Christie's approach. *Journal of research in personality*. 21, 264-286.

Palenzuela, D. L. (1986). Control. En J. L. Vega (coord.), *Diccionario de psicología de la educación* (pp. 113-117). Madrid: Anaya.

Peeck, J., van den Bosch, A.B. & Kreupeling, W.J. (1982). Effect of mobilizing prior knowledge on learning from text. *Journal of Educational Psychology*, 74(5), 771-777.

Pekrun, R. (1992). The impact of emotions on learning and achievement: towards a Theory of cognitive/motivacional mediators. *Applied Psychology: An International review*, 41 (4), 359-376

Perry, N. E., Vanderkamp, K. O., Mercer L. K. y Norbdy C. J. (2002). Investigation teacher-students interactions that foster selfregulated learning. *Educational psychologist*. Vol. 37 (1), 5-15.

Pichert, J. W., & Anderson, R. C. (1977). Taking different perspectives on a story. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 69, 309–315.

Pintrich, P. R. (1989). The dynamic interplay of student motivation and cognition in the college classroom. *Advances in Motivation and Achievement*, Vol. 6, 117-160.

Pintrich, P. R. (1999). Motivational beliefs as resources for and constraintson conceptual change. In S. Schnotz, S. Vosniadou, y M. Carretero (Eds.), *New perspectives on conceptual change* (pp. 33–50). Amsterdam. Pergamon

Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in Self-regulated Learning. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation*. (pp. 451-502). San Diego: Academic Press.

Pintrich, P.R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95, 667-686.

Pichert, J. W. y Anderson, R.C. (1977). Taking different perspectives on a story. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 69, 309-315.

Pintrich, P. R., y De Groot, E. V. (1990). Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic-Performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.

Pintrich P. R. y García, T. (1993) Student goal orientation and self-regulation in the collage classroom. *Advances in Motivation and achievement*, 7, 371-402.

Pintrich, P. R., y Garcia, T. (1991). Student goal orientation and self-regulation in the college classroom. In M. Maehr & P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement. Vol. 7: Goals and self-regulatory processes* (pp. 371–403). Greenwich, CT: JAI.

Pintrich P. R. y Shunk D. H. (1996). *Motivation in education. Theory, research and applications*. Englewood Cliffs. (New Jersey) Prentice Hall.

Pintrich, P.R., Marx, R.W. y Boyle, R.A., Beyond cold conceptual change: the role of motivational beliefs and classroom contextual factors in the process of conceptual change, *Review of Educational Research*, 63 (2), 167–199, 1993

Pintrich, P.R. y Schunk, D.H. (2002) *Motivation in education: Theory, research and applications*. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice-Hall.

Pintrich, P. R., & Schrauben, B. (1992). Students' motivational beliefs and their cognitive engagement in classroom academic tasks. In D. H. Schunk y J. L. Meece (Eds.), *Student perceptions in the classroom* (pp. 149–183). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Pokay P. y Blumenfeld P.C. (1990). Predicting achievement early and late in the semestre: the role of motivation and use of learning Strategies. *Journal of Educational Pscologist*. Vol. 82, 41-50.

Ramos M. A. y Beltrán, J. (2001) *Evaluación del valor intrínseco de la tarea a través de una prueba tridimensional*. Consultado el 11 de marzo del año 2002: <http://psicologia-online.com/ciopa2001/actividades/55/Universidad> (en De Sixte 2005)

Ramsay, C. M. y Sperling, R. A. (2010). Designating reader perspective to increase comprehension and interest. *Contemporary Educational Psychology*, Vol. 35, 215-227.

Rapp, Kendeou y van den Broek, (2003).

Régner, I., Escribe C. y Dupeyrat, C. (2007). Evidencia of social comparison in mastery goals in natural academic settings. *Journal of Educational Psychology*. 99 (3), 575-583.

Renninger, K. A. (1989). Individual differences in children's play interest. In L. T. Winegar (Ed.), *Social interaction and the development of children's understanding* (pp. 147-172). Norwood, NJ: Ablex.

Renninger, K. A. (1990). Children's play interests, representation, and activity. In R. Fivush and K. Hudson (Eds.), *Knowing and remembering in young children* (pp. 127-165). New York: Cambridge University Press

Reynolds, R. E., Trathen, W., Sawyer, M. L. y Shepard, C. R. (1993). Causal and epiphenomenal use of the selective attention strategy in prose comprehension. *Contemporary Educational Psychology*, Vol. 18(2), 258-278.

Rotter, J.B. (1966). "Generalized expectancies of internal versus external control of reinforcements". *Psychological Monographs* 80 (609).

Rosales, J., Iturra, C., Sánchez, E., De Sixte, R., (2006). El análisis de la práctica educativa. Un estudio de la interacción profesor-alumnos a partir de dos Sistemas de Análisis diferentes. *Infancia y Aprendizaje*, Vol. 29 (1), 65-90.

Rothkopf, E. Z. y Billington, M. J. (1975). Two-factor model of the effect of goal-descriptive directions on learning from text. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 67, 692-704.

Rothkopf, E. Z. y Billington, M. J. (1979). Goal-guided learning from text: Inferring a descriptive process model from inspection times and eye movements. *Journal of Educational Psychology*, 71, 310-327.

Rothkopf, E. Z. y Kaplan, R. (1972). Exploration of the effect of density and specificity of instructional objectives on learning from text. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 63, 295-302.

Royer, James M. & Carlo, Maria S. & Dufresne, Robert J. & Mestre, Jose P. (1996), "The assessment of levels of domain expertise while reading", *Cognition and Instruction* 14(3), 373-408.

Ryan R. M. y Deci E. L. (2000). Selfdetermination Theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well being. *American Psychologist*, Vol. 55, 68-78.

Ryan, R. M. y Connell, J.P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: examining reasons for acting in two domains. *Journal of personality and social psychology*. Vol. 57, 749-761

Sánchez, E. (1996). Los textos divulgativos como una conversación encubierta: Análisis de los recursos comunicativos de un texto divulgativo. *Infancia y Aprendizaje*, Vol. 75, 85-96.

Sánchez, E., García, J. R., Castellano, N. M., De Sixte, R., Bustos, A. y García-Rodicio, H. (2008). Qué, cómo y quien: tres dimensiones para analizar la práctica educativa. *Cultura y Educación*, Vol. 20 (1), 95-118.

Sánchez, E., García J. y González, A. (2007) Can Differences in the Ability to Recognize Words Cease to Have an Effect Under Certain Reading Conditions? *Journal of Learning Disabilities*, Vol. 40 n 4 p290-305

Sánchez, E., García R. y Rosales J. (2010). *La lectura en el aula. Qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer*. Editorial: Grao. Crítica y fundamentos.

Sánchez, M. y Rosales, J. (2005) *La práctica educativa. Una revisión a partir del estudio de la interacción profesor alumnos en el aula*. *Cultura y Educación*, Vol. 17 (2), 147-173.

Sánchez E. y Suárez S. (1999). El desarrollo del lenguaje en el mundo académico. En M. Peralbo y B. J. Gómez y R. Santórum (Eds.). *Desarrollo del lenguaje y de la cognición* (105-122). Madrid: Pirámide.

Sardo-Brown, D. (1996). A longitudinal study of novice secondary teacher's planning. *Teaching and teacher education*. Vol. 12 N. 5, pp 519-530.

Scott, J., Jamieson-Noel, D. y Asselin, M. (2003). Vocabulary instruction throught the day in twenty.three canadian upper.elementary classrooms. *The elementary School Journal*. Vol 103, N 3. 269-286.

Schraw, G. y Dennison, R.S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, Vol. 19(4), 460-475.

Schaffner E. y Schiefele U., (2007). The effect of the experimental

manipulation of situational representation of text. *Learning and instruction*. Vol. 17, 755-772

Scheerens, J. y Bosker, R. J. (1997). The foundations of educational effectiveness. Oxford, UK: Pergamon.

Shepard, (1986).

Schiefele, U. (1991). Interest, learning and motivation. *Educational psychologist*. Vol. 26 (3-4), 299-323.

Schiefele, U. y Csikszentmihalyi, M. (1995) Motivation and Ability as Factors in Mathematics Experience and Achievement. *Journal for Research in Mathematics Education*, 26 (2), 163-181.

Schmidt, H. G., De Grave, W. S., De Volder, M. L. Moust, J. H. C. y Patel, V. L. Explanatory Models in the Processing of Science Text: The Role of Prior Knowledge Activation through Small group Discussion. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 81 (1989): 610-619

Schraw, G. y Dennison, R. (1994). The effect of reader purpose on interest and recall. *Journal of Reading Behavior*, Vol. 26, 1-18.

Schunk, D. H. (1999). Social-self interaction and achievement behavior. *Educational Psychologist*, Vol. 30 (4), 219-227.

Shunk, D. H. (1989). Self-efficacy and achievement behaviors. *Educational Psychology review*. 1 (3), 173-208.

Schunk, D. H. (2001). Self-Regulation through Goal Setting. ERIC/CASS Digest. ED462671.

Schunk, D. H. y Ertmer, P. (2000). Self-Regulation and Academic Learning. Self- efficacy enhancing interventions. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation* (pp. 631-649). San Diego: Academic Press.

Schunk, D. H. y Zimmerman, B. (1997). Social origins of self-regulatory competence. *Educational Psychologist*, Vol. 30 (4), 195-208.

Shunk, D. H. (1995). Inherent Details of Self-Regulated Learning include student perceptions. *Educational Psychologist*. 30 (4), 213-216.

Seegers G. y Boekaerts M., (1996). Gender-related differences in self-referenced

cognitions in relation to Mathematics. *Journal for reserach in Mathematics education*, 27 (2), pp. 215.

Seidel, T. y Prenzel, M. (2006). Stability of teaching patterns in physics instruction: finding from a video study. *Learning and instruction*.

Seidel, T., Rimmele, R y Prenzel, M. (2005). Clarity and coherence of lesson goals as a scaffold for Students learning. *Learning and Instruction*. Vol. 15, 539-556.

Simons, J. Dewitte S. y Lens W. (2001). The future motivates. Experimentally manipulated utility influences performance through Motivated behavior. Unpublished research report. Department of psychology, research center for Motivation and Time Perspective.

Sinatra, 2005.

Slavin, R. E. (1992). When and why does cooperative learning increase achievement? Theoretical and empirical perspectives. In R. Hetz-Lazarowitz and Miller (Eds.). *Interaction in cooperative groups: the theoretical anatomy of Group learning* (pp- 145-173). New York. Cambridge University Press.

Stigler, J.W., Gonzales, P., Kawanaka, T., Knoll, S. y Serrano, A. (1999). *The TIMSS videotape classroom study. Methods and findings from an exploratory research project on eighth-grade mathematics instruction in Germany, Japan, and the United States*. Washington, DC: U.S. Department of Education.

Ugartetxea, J. (2001). Motivación y metacognición, más que una relación (online). *Revista electrónica de investigación y evaluación educativa*, 7, 1-17.

Tapia, A. (1995). *Orientación educativa: teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Síntesis.

Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. *Advances in Experimental Social Psychology*, 29, 271–360.

van de Pol, J., Volman, M. y Beishuizen, J. (2012). Promoting teacher scaffolding in small-group work: a contingency perspective. *Teaching and teacher education*. Vol. 28, 193-205.

van den Broek, P. W., y Kendeou, P. (2008). Cognitive processes in comprehension of science texts: the role of co-activation in confronting misconceptions. *Applied Cognitive Psychology*, 22 (3), 335-351.

van den Broek, P. Lorch, R. F. Jr., Linderholm, T. y Gustafson, M. (2001). The effects of readers' goals on inference generation and memory for texts. *Memory and Cognition*, Vol. 29(8), 1081–1087.

Van den Broek, P., Rapp, D.N., & Kendeou, P. (2005). Integrating memory-based and constructionist processes in accounts of reading comprehension. *Discourse processes*, 39, 299-316.

van den Broek, P., Risdén, K., Fletcher, C. R. y Thurlow, R. (1996). A “landscape” view of reading: Fluctuating patterns of activation and the construction of a stable memory representation. In B. K. Britton & A. C. Graesser (Eds.), *Models of understanding text* (pp. 165–187). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

van den Broek, P., Virtue, S., Everson, M., Tzeng, Y. y Sung, Y. C. (2002). Comprehension and memory of science texts: Inferential processes and the construction of a mental representation. In J. Otero, J. A. Leon, & A. C. Graesser (Eds.), *The psychology of science text comprehension* (pp. 131–154). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

van den Broek, P., Young, M., Tzeng, Y. y Linderholm, T. (1999). The landscape model of reading. In H. van Oostendorp & S. R. Goldman (Eds.), *The construction of mental representations during reading* (pp. 71–98). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Van Dijk, T. A., y Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic.

Van de Pol, J., Volman, M. y Beishuizen, J. (2012). Promoting teacher scaffolding in small-group work: A contingency perspective. *Teaching and Teacher Education*, 28, 193-205.

Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Sheldon, K. M. y Deci, E. L. (2004). Motivating learning, performance, and persistence: The synergistic role of intrinsic-goal content autonomy-supportive context. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 87, 246 – 260.

Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Soenens B. y Matos L. (2005). Examining the motivacional impact of intrinsic versus extrinsic goal framing and autonomy-supportive versus internally controlling Communications style on early adolescent’s academic achievement. *Child development*. Vol. 76 (2), 483-501

Veenman, Van Hout-Wolters y Afflerbach (2006). Metacognition and learning: conceptual and methodological considerations. *Metacognition Learning*, Vol. 1, 3–14.

Vosniadou, S. (2003). Exploring the relationships between conceptual change and intentional learning. In G. M. Sinatra y P. R. Pintrich (Eds.), *Intentional conceptual change* (pp. 377–406). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Wiser, M. y Amin, T. (2001). “Is heat hot?” Inducing conceptual change by integrating everyday and scientific perspectives on thermal phenomena. *Learning and Instruction*, Vol. 11, 331–355.

Watson, D. L. y Tharp, R. (1993). *Self-directed behavior: Self-modification for personal adjustment*. Pacific Grove, CA: Books/Cole.

Wigfield, A. y Eccles, J.S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68-81

Winne, P.H. y Perry, N.E. (2000). Measuring self-regulated learning. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich, y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 531-566). San Diego, CA: Academic Press.

White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66, 297-333.

White, R. W. (1968). *Ego and reality in psychoanalytic theory*. New York: International Universities Press.

Wigfield, A., Eccles, J. S., Schiefele, U., Roeser, R., y Davis-Kean, P. (2006). Development of achievement motivation. In W. Damon (Series Ed.) y N. Eisenberg (Volume Ed.), *Handbook of child psychology*, 6th Ed. Vol.3. Social, emotional, and personality development (pp. 933–1002). New York: Wiley

Ysseldyke, J. y Christenson, S. (1993). *The instruccional environment system-II*. Longmont, CO: Sopris West.

Yürük, N. (2007). The effect of supplementing instruction with conceptual change texts on students' conceptions electrochemical cells. *Journal of Science Education and Technology*, 16, 515-523.

Zeidner, M., Boekaerts, M. y Pintrich, P.R. (2000). Self-regulation. Directions and challenges for future research. En M. Boekaerts, P.R. Pintrich y M. Zeidner, *Handbook of Self-Regulation* (pp. 749-768) San Diego: Academic Press.

Zimmerman, B. J. (1994). Dimensions of academic self-regulation: A conceptual framework for education. In D. H. Schunk y B. J. Zimmerman (Eds.), (pp. 3-21). Hillsdale, NJ: Erlbaum, Inc. *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*.

Zimmerman, B. J. (1998). Developing Self-fulfilling cycles of academic regulation: an analysis of exemplary instructional models. . In D. H. Schunk and B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-Regulated learning: From teaching to self-reflective practice*. (pp. 1-17). New York: Guilford Press.

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining Self-Regulation: A Social Cognitive Perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation* (pp. 13-39). San Diego: Academic Press.

Zimmerman, B. J. y Martínez-Pons, M. (1986). Development of a structured Interview for assesing Students use of selg-regulated learning Strategies. *American Educational Research Journal*, 23, 614-628.

Zimmerman, B. J. y Martínez-Pons, M. (1988). Construct validation of a strategy model of Students self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 80, 284-290.