



**VNiVERSiDAD  
D SALAMANCA**

**Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación**

**Tesis doctoral**

**El papel de los textos expositivos en las Unidades Didácticas  
de Historia. Un estudio comparativo de su uso por parte de  
profesores en servicio con experiencia docente y principiantes  
de Grecia.**

**Vasiliki Eirini Konitopoulou**

**Dirigida por**

**Javier Rosales Pardo**

**Raquel De Sixte Herrera**

**Salamanca 2015**

El Dr. Javier Rosales Pardo, Profesor Titular de la Universidad de Salamanca

de la Facultad de Educación, y

la Dr. Raquel De Sixte Herrera, Profesor Ayudante Doctor de la Universidad de Salamanca de la Escuela de Educación y Turismo de Ávila,

Certifican que:

La presente Tesis Doctoral, El papel de los textos expositivos en las Unidades Didácticas de Historia. Un estudio comparativo de su uso por parte de profesores en servicio con experiencia docente y principiantes de Grecia, realizada por Dña. Vasiliki Eirini Konitopoulou, licenciada en Pedagogía, se ha desarrollado bajo nuestra dirección y supervisión, y reúne, a nuestro juicio, los méritos suficientes de originalidad y vigor para la autora puede optar con ella al título de Doctor en Psicología.

Y para que así conste, firmamos la presente en Salamanca, 14 de julio de 2015

Fdo: Dr. Javier Rosales Pardo

Fdo: Raquel De Sixte Herrera

# ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN</b>	p.4
<b>MARCO TEÓRICO</b>	p.6
<b>Capítulo 1. Lectura y comprensión de textos históricos en el aula</b>	p.7
1.1 Introducción	p.7
1.2 ¿Qué hacemos cuando leemos?	p.8
1.3 ¿Qué peculiaridades tienen los textos históricos para hacer tan compleja su lectura?	p.11
1.4 ¿Qué papel juegan los textos en las aulas de Historia?	p.15
1.5 ¿Qué indican las investigaciones griegas sobre los libros de textos de primaria?	p.23
<b>Capítulo 2. Análisis de la interacción profesor-texto-alumnos         durante las clases</b>	p.26
2.1 Introducción	p.26
2.2 ¿Cómo utilizan los profesores los textos históricos en el aula?	p.27
2.3 Los contextos instruccionales	p.27
A. Organización	p.29
B. Contenido Público	p.36
C. Autonomía	p.43
2.4 La instrucción llevada a cabo por profesores con y sin experiencia profesional	p.51

<b>ESTUDIOS EMPÍRICOS</b>	p.57
<b>Introducción</b>	p.58
<b>Capítulo 1. Estudio I: La organización de las Unidades Didácticas</b>	p.59
Metodología	p.59
Resultados	p.65
Discusión	p.75
<b>Capítulo 2. Estudio II: Análisis de los contenidos que se hicieron públicos</b>	p.78
Metodología	p.78
Resultados	p.86
Discusión	p.90
<b>Capítulo 3. Estudio III: Autonomía de los alumnos</b>	p.93
Metodología	p.93
Resultados	p.98
Discusión	p.104
Conclusiones Finales	p.106
<b>Referencias Bibliográficas</b>	p.108
<b>Anexos</b>	CD
Anexo 1. Libro de texto y Mapas Conceptuales	
Anexo 2. Datos originales sobre los resultados	
Anexo 3. Ejemplos de las transcripciones sobre la metodología utilizada	
Anexo 4. Transcripciones de la muestra	
Anexo 5. Análisis detallada de la transcripción de una Unidad Didáctica	

## INTRODUCCIÓN

La pregunta de partida de este proyecto de investigación fue ¿qué sabemos realmente sobre los textos históricos y su uso, la lectura y su rol, y los contextos que construyen los profesores? En este sentido, el principal objetivo que perseguimos en esta Tesis Doctoral es arrojar luz sobre el papel de los textos expositivos en las Unidades Didácticas de Historia en Grecia y su uso por profesores de distinta experiencia docente. Concretamente, intentaremos a) definir la presencia y el papel de la lectura textual dentro del seno de una Unidad Didáctica, b) revelar qué tipo de procesos cognitivos se llevan a cabo para la comprensión de los textos leídos, c) determinar el nivel de participación de los alumnos en dichos procesos cognitivos.

Ahora bien, es posible que el lector de este trabajo llegue a pensar ¿por qué centrar nuestro interés en estos aspectos? ¿cuál la relevancia? En primer lugar, es indudable que la revisión de la literatura científica nos ofrece informaciones no sólo sobre qué procesos cognitivos se ponen en marcha a lo largo de la lectura de los textos, sino también cómo se diferencia la lectura al enfretrarse con textos de distintas áreas cognitivas. De esta manera, cabe suponer que la lectura en la área cognitiva de Historia se ha sido objetivo de investigación. De hecho, los investigadores han anotado ya el rol significativo que juegan de los textos en la enseñanza de esta disciplina concreta (Moje, Stockdill, Kim, & Kim, 2011). No obstante, también la revisión de estudios relacionados permite detectar una cierta carencia de estudios que específicamente estén interesados en temas de comprensión textual en la clase, hecho que nos dirige a una falta de datos descriptivos de qué ocurre en contextos educativos reales respecto a la lectura. Si tenemos en cuenta que la mayoría de los estudios hechos se han llevado a cabo por investigadores precedidos desde el campo de ciencias humanas y sociales, y no por investigadores especializados en temas de lectura, nos podría ayudar, nos permitía justificar esta paradoja (Moje et al., 2011).

La aportación de esta Tesis Doctoral viene en el intento de capturar una visión completa de cómo se usan los textos de Historia en contextos educativos reales, enfocando a tres dimensionales instruccionales a la vez: la organización, el contenido público y la autonomía. Dicho de otro modo, este proyecto se dedica a explorar la interacción entre los textos, los lectores y los profesores en el contexto educativo siempre bajo la perspectiva de la comprensión textual.

Por lo tanto, hemos considerado conveniente dividir el Marco Teórico en dos grandes apartados. En el primero se podrá encontrar una revisión sobre estudios acerca de comprensión lectura y las peculiaridades de la disciplina de Historia, dedicando la segunda parte a aquellos que se han centrado en el estudio de la parte más instruccional. Concretamente, al principio profundizaremos sobre lo que significa comprender un texto, las competencias que participan en este proceso. Después nos referiremos a las características específicas de los libros de texto de Historia y al uso de dichos textos en la clase. En la segunda parte, completaremos el Marco Teórico dedicando unas páginas a las dimensiones del contexto instruccional y, por último, a las diferencias encontradas a la hora de enseñar entre profesores expertos y novatos, es decir a estudios comparativos con respecto a la instrucción llevada a cabo por tutores con más o menos años de experiencia profesional.

Con respecto ahora a la investigación empírica llevada a cabo para este proyecto, ella tratará de captar un momento de la práctica educativa griega dedicado a la disciplina de Historia en contexto real. La parte de la investigación se ha dividido a su vez en los tres estudios descriptivos que la componen. Estos tres estudios, que en realidad son complementarios, persiguen responder a las tres cuestiones planteadas en las líneas anteriores mediante la presentación de los datos encontrados y su discusión posterior. En cada capítulo- estudio de la parte investigadora el lector puede encontrar los objetivos planteados por conseguir, la metodología utilizada, los resultados y la discusión.

Antes de continuar con este trabajo, es necesario agradecer a los directores de los colegios, los profesores y las profesoras griegas, los alumnos y sus padres por su participación en esta investigación. Es indudable que sin su voluntad y su acuerdo este estudio no se podría llevar a cabo. Además, se debe dar agradecimientos a los directores de esta Tesis, Javier Rosales Pardo y Raquel de Sixte Herrera, por la supervisión, la colaboración y la ayuda prestada, tanto en nivel académico como en nivel personal, durante estos tres últimos años de trabajo.

# **MARCO TEORICO**

# CAPÍTULO 1

## LECTURA Y COMPRENSIÓN DE TEXTOS HISTÓRICOS EN EL AULA

### 1.1 Introducción

Para cumplir con el objetivo principal de este trabajo, que no es otro que determinar cuál es el papel de los textos y el uso que hacen de ellos los profesores en el aula necesitamos conocer antes qué hacemos cuando nos enfrentamos a ellos, esto es, necesitamos conocer las competencias y las habilidades que activan los lectores durante el proceso lector. Enfrentarse a un texto con la intención de comprenderlo implica una serie de operaciones cognitivas que van desde la planificación de un objetivo para su lectura hasta la activación de los conocimientos previos relacionados con los contenidos tratados en el mismo. Sólo cuando tengamos esto claro, seremos capaces de determinar hacia qué aspectos de los implicados en la tarea de comprender un texto dirige la atención el profesor. Efectivamente, cuando un profesor lee con sus alumnos en las aulas puede centrar su atención a diferentes aspectos del proceso lector. Por ejemplo, puede llamar la atención de los alumnos sobre aspectos relacionados con la identificación de las ideas fundamentales de los textos que están leyendo, puede también reflexionar sobre el proceso de comprensión de textos en general marcando aquellos aspectos que le resulten esenciales en el momento en el que están leyendo el texto o, simplemente, puede supervisar la correcta decodificación de cada palabra haciendo ver, además a sus alumnos su significado. Como es fácil suponer no todas estas actividades tienen la misma repercusión en la interpretación del texto; no es lo mismo ayudar a los alumnos a identificar el significado de una palabra que permitirle identificar las ideas fundamentales del texto y sus conexiones fundamentales. Quizá sea esta la razón por la que nos resulta imprescindible comenzar este trabajo haciendo referencia a qué significa leer desde el punto de vista de cuáles son los procesos que se ponen en marcha cuando nos enfrentamos con un texto. De este modo, en lo que sigue vamos a caracterizar la comprensión como un proceso complejo en el que están implicados.

Así, comenzaremos el capítulo con una presentación breve sobre en qué consiste comprender un texto revelando los procesos cognitivos que se activan en la mente del



lector durante la lectura. Seguidamente, enfocaremos en la lectura de textos históricos, sus propiedades y las peculiaridades que convellan a la hora de su interpretación. A continuación, preseguiamos arrojar luz- a través de una revisión de literatura- al papel que tienen los textos históricos en las aulas. Por último, esta parte concluirá con la presentación de investigaciones relacionadas con los libros de textos de Historia y la comprensión, desarrolladas en Grecia.

## 1.2 ¿Qué hacemos cuando leemos?

¿Qué significa leer? y ¿qué hacemos cuando nos enfrentamos con un texto con intención de acceder a la información contenida en el mismo?

En una revisión reciente Sánchez, García y Rosales (2010) hacen una descripción bastante completa para lo que a nuestros intereses se refiere, en la que nos muestra lo que implica enfrentarse con un texto con la intención de comprenderlo. En concreto, en el cuadro siguiente se representan las habilidades lectoras que se ponen en marcha para que el lector logre una interpretación completa del texto. En realidad, el cuadro muestra qué hacemos para llegar a una comprensión comprensión superficial, profunda y crítico- reflexiva:

**Cuadro 1: Actividades y procesos implicados para la comprensión y la interpretación textual (Sánchez, García, & Rosales, 2010)**

Comprensión superficial		Comprensión Profunda	Comprensión Crítico- Reflexiva
Actividadesdecarácterlocal	Actividadesdecarácterglobal	Actividadesdecarácterintegracional	Actividadesdecarácterreflexivo
Acceder al significado de las palabras	Identificar el tema global del texto	Generarinferencias	Crearmetas y planes
Construirproposiciones	Extraerlasideasglobales		Detectarerroresdecomprensión
Crearrelacioneseentreellas	Reparar en las relaciones entre las ideas globales		Reparar los errores detectados

Siguiendo el cuadro que acabamos de presentar podemos comprobar que alcanzar una comprensión superficial implica llevar a cabo una serie de actividades, tanto de carácter local como también de carácter global y cuyo fin último es la interconexión de los significados del texto de un modo coherente, lo que se llama *texto base* (Kintsch, 1998; 2005). De forma más concreta, el primer paso al enfrentarse con el texto es decodificar las palabras que le componen con precisión y atribuir a cada una su significado correspondiente. Una vez accedido al significado de cada palabra, el lector tiene que combinar dichos significados y extraer las ideas que se formulan de ellos, o sea construir las *microproposiciones*<sup>1</sup> del texto. Tras la construcción de las proposiciones el lector habrá que crear relaciones lineales entre ellas para no perder el hilo conductor del texto, construir la denominada *microestructura* del texto (Kintsch, 1998; 2005). Sin embargo, parece obvio que construir la microestructura del texto no es suficiente para que un lector logre el nivel de comprensión superficial, puesto que son necesarias actividades de carácter más general. La identificación del tema del texto leído, el saber de qué se trata, es la primera actividad de proceso global, mientras la segunda es la construcción de *macroproposiciones*, de ideas más generales y abstractas, que aunque reflejan el contenido del texto no incluyen detalles. La tercera actividad de esta categoría, según se ve en el cuadro, hace referencia a la creación de relaciones entre dichas ideas genéricas, o sea construir las *macroestructura* del texto (Kintsch, 1998; 2005). Por último, en un estadio final el lector debería construir una coherencia esquemática de lo leído en términos causales, descriptivos, comparativos, argumentativos, secuenciales, o motivacionales, según indica el modo organizativo de la presentación del texto a través de los marcadores y los conectores discursivos (Sánchez, 1998). Esta interrelación global de las ideas del texto es conocida como *superestructura* del texto (Kintsch, 1998; 2005).

El segundo nivel de interpretación textual coincide con el denominado *modelo de situación* (Kintsch, 1998; 2005). El modelo de la situación implica una comprensión profunda de la realidad descrita en el texto, por eso es preciso que las proposiciones derivadas del mismo coincidan con los conocimientos previos, generales o específicos del lector estrictamente relacionados con el tema que trata el texto. Cuando el lector añada dichos conocimientos en su representación textual surgirá una representación

---

<sup>1</sup> Proposición: cada una de las ideas que pueden elaborarse a partir de un texto (Sánchez et al, 2010).

mental más completa (Cain, Oakhill, & Bryant, 2004). Concretamente, el lector combina las informaciones dadas del texto con sus conocimientos previos del mundo generando inferencias, cuya activación permite construir puentes entre la información ya leída y la de nuestro conocimiento previo ya consolidado, permitiendo la construcción mental y coherente de lo que leemos (León, 2003). Tal y como lo expresa León (2003), las inferencias “se identifican con representaciones mentales que el lector construye, al tratar de comprender el mensaje leído, sustituyendo, añadiendo, integrando u omitiendo información del texto” (pp.23-26).

El último nivel de interpretación textual se obtiene una vez lograda una comprensión crítico-reflexiva de lo leído a través de actividades de metacognitivas. Podríamos decir que estas habilidades<sup>2</sup> ofrecen al lector una cierta dosis de regulación y control, permitiéndole crear metas sobre lo que va a leer, evaluando el nivel de comprensión que se va alcanzando y verificando si se llega al estándar de estas metas, además de detectar si hay inconsistencia en la comprensión del texto para tomar decisiones, elegir y poner en marcha los medios adecuados para superarlas (Sánchez et al., 2010).

Dicho de otro modo, las destrezas metacognitivas se pueden clasificar en las siguientes categorías: las de planificación, que tienen lugar antes del aprendizaje; las de gestión de la información, las de vigilancia y de reparación durante del aprendizaje, y las de evaluación después del aprendizaje. La adquisición de destrezas metacognitivas, como ya se ha mencionado, exige mucho tiempo y esfuerzo por parte del lector, pero incluso en el caso de aplicación errónea de una destreza puede surgir un nuevo conocimiento metacognitivo (Nelson, Narens, 1990).

En resumen, hay que anotar que puede darse un tipo de comprensión y no otro dependiendo de los recursos que se hayan puesto en marcha durante la lectura. Por ejemplo, es probable que el lector parafrasee las palabras contenidas en el texto, pero que no sea capaz de aplicar las ideas que ellas formulan en otra tarea y al revés (Sánchez et al., 2010). Sin embargo, parece notorio que el alcance de una interpretación completa del texto se debe recorrer un camino muy largo, un camino que requiere un conjunto de competencias sincronizadas (Aidinis, 2012).

---

<sup>2</sup>Las habilidades metacognitivas están también condicionadas por el crecimiento biológico y culminan su desarrollo durante la adolescencia.

### 1.3 ¿Qué peculiaridades tienen los textos históricos para hacer tan compleja su lectura?

Hasta ahora sabemos lo que hacemos cuando leemos, sin embargo, todavía desconocemos las peculiaridades, aun más específicas, relacionadas estrictamente con la lectura en textos con características particulares como pueden ser los textos históricos. Puesto que el objetivo principal de esta tesis es arrojar luz sobre el uso de los textos en las clases de Historia, parece imprescindible conocer cuáles son las propiedades y las dificultades que implica la lectura en el área de Historia.

En este sentido, Gewertz (2012) ha señalado el modo en que las propias características de los textos históricos determinan el modo de comportarse de los lectores cuando se enfrentan a ellos. Concretamente, para Gewertz los textos históricos se caracterizan por unadensidad en la presentación de ideas, por lo que hace imprescindible que el lector vaya más allá de una representación superficial del texto. Así, parece que la activación de conocimientos previos a través de la generación de inferencias es la clave para lograr una comprensión profunda. Por ejemplo, la presencia de continuas contradicciones textuales hacen que los lectores deban interpretar de forma subjetiva los hechos reseñados por diferentes autores desde distintas perspectivas. Es decir, las aparentes inconsistencias que se presentan en el texto hacen que un lector activo deba detectarlas y reflexionar sobre ellas y las intenciones implícitas de cada autor.

De forma más específica, a continuación mostramos qué características más destacadas presentan los libros de texto en el área de Historia. Antes de comenzar cabe anticipar que, aunque estos elementos pueden encontrarse en otras materias o tipos de texto también, su aparición como conjunto es muy frecuente al examinar los extractos históricos.

1. *Vocabulario específico*. El vocabulario de los textos históricos se puede considerar de nivel elevado (Shanahan, Shanahan, 2008). Así, por ejemplo es probable que los alumnos tengan dificultad para acceder al significado directo de palabras como *régimen*, *constitución*, *edad media* etc. todas ellas, palabras de uso frecuente en este tipo de textos. Por otro lado, otra peculiaridad del uso de algunas nociones en contexto histórico es que a veces ellas pueden obtener

otro significado distinto a su diario, como en el caso de la palabra *poder* que en contexto histórico le atribuye el significado de autoridad, mientras en su uso diario el de capacidad.

2. *Densidad del contenido.* Los autores intentan cubrir un contenido muy amplio en unas solas páginas, por lo tanto no sólo vuelve difícil absorber tanta información, sino también distinguir entre la información principal y de detalle (Brophy, VanSledright, 1997; Gunning, 2003). Concretamente, los autores introducen en sus textos considerable número de ideas, sin aclararlas y ofrecer ejemplos correspondientes antes de avanzar de la información dada a la nueva.
3. *Carencia de coherencia en la organización textual.* Es sabido que los textos de Historia suelen presentar una alta densidad informativa que dificultala elaboración de conexiones entre las ideas. Es decir, los textos no ofrecer información suficiente para clarificar las conexiones entre las acciones y los hechos (Brophy et al., 1997), aún cuando sabemos que los fenómenos históricos deben presentarse como un conjunto de eventos y factores, explícitamente conectados (Montanero, Lucero, 2011). Además, se ha visto que los subtítulos y los marcadores discursivos no siempre hacen claros los cambios que ocurren en la progresión temática de los textos (Fang, Schleppegrell, 2008).
4. *Mezcolanza de géneros textuales.* Los textos históricos la mayoría de las veces se basan en una idea clara y alrededor de ella incluyan informaciones (Brophy et al., 1997). Así, estos textos no suelen seguir la estructura original, es decir: listado de temas, causa- efecto, problema- solución, comparación- contraste (Hall, Sabey, 2007; Gunning, 2003). Los profesores suelen recomendar a sus alumnos que reconozcan el género textual como modo para mejorar su comprensión (Sánchez, 1998), pero en este caso no se encuentran estas estructuras típicas, puesto que los textos se consiste en una suma de distintos patrones que cada uno sirve una diferente función. Por ejemplo narrar un evento, describirlo, presentar su explicación o debatir entre persepctivas diferentes (Fang et al., 2008).
5. *Falta de ser presente y visible la voz de autor histórico.* Por la intención de los libros de texto de presentar la información como objetiva suelen escribir los textos usando la tercera persona, eliminando sólo por apariencia los puntos de

vista personales, políticos, nacionales etc (Paxton, 1999; 2002). Además, pocas veces se incluye información añadida sobre las perspectivas personales del autor como fuente histórica. Como consecuencia el lector se estorba durante el proceso de conseguir una comprensión crítico- reflexiva, por lo que no puede evaluar el texto a correspondencia con la función, la cual quería servir. De otra forma, sabemos que una comprensión crítico- reflexiva implica identificar una meta para la lectura y eso se hace aún más complicado cuando no tenemos claro cuál es el objetivo final de quien escribe el texto.

Por ejemplo, a continuación mostramos un fragmento de uno de los textos utilizados en nuestro estudio empírico llamando la atención sobre cada una de estas dificultades específicas.

**Cuadro 2: Ejemplo de un extracto histórico y su conjunto de peculiaridades**

Elementos	Texto
Vocabulario específico Densidad de contenido Carencia de coherencia en la organización textual Mezcolanza de géneros textuales Falta de ser presente y visible la voz de autor histórico	El 1827, mientras las discusiones políticas continuaban y los negocios militares estaban en estado crítico, se reunió nuevo Congreso Nacional en Trizoina. El Tercer Congreso Nacional votó a su vez nueva Constitución, más democrático que los precedentes y se decidió Nauplio como nueva capital del Estado. IoannisKapodistrias se eligió Gobernante de Grecia, mientras para la confrontación más eficaz de los ejércitos turcos e egipcios se eligieron jefes de las fuerzas armadas griegas los Generales ingleses Sir Richard Church en la tierra y Thomas Cochrane en el mar.

Este párrafo nos permite observar con cierta facilidad la presencia de un vocabulario específico, por ejemplo Congreso Nacional, Constitución. Con respecto a la densidad de contenido, la podemos observar también en la primera proposición del párrafo en la cuál no se aclaran ni entre quienes eran las discusiones políticas ni porqué los

negocios militares estaban en estado crítico. Haciendo referencia a la cohesión y la coherencia, vemos que en el párrafo del texto expositivo se organiza en orden cronológico, mientras se consiste por proposiciones declarativas con marcadores discursivos escasos entre ellas (mientras, para). Por último, como podemos entender el párrafo es escrito en voz pasiva y la voz del autor es ausente, con la intención de dar al texto un poco más objetividad.

Por lo tanto, podríamos afirmar que los libros de textos de Historia, por sus características específicas, pueden conllevar dificultades en todos los niveles de comprensión para sus lectores. Concretamente, el uso de un vocabulario muy específico afectará tanto la precisión de la decodificación como la rapidez de la lectura, aumentado como es lógico los obstáculos a la hora de comprender el texto (Sánchez, 1998). Del mismo modo, la densidad de la información contenida en los textos requerirá demasiado espacio en la memoria de trabajo. La carencia de marcadores discursivos y de la coherencia textual hará más difícil la construcción no sólo de la microestructura, de la macroestructura textual, sino también de la superestructura, puesto que los lectores no podrán usar sus conocimientos previos sobre la estructura y la organización genérica de los textos, pero tampoco sus conocimientos poseados por sus experiencias previas, ya que la mayoría de los temas tratados no tiene relevancia con la vida diaria de los alumnos. Por último, el uso de la tercera persona en los textos, según Paxton (1999) no invita al lector para cuestionarse, ya que este estilo carece de metadiscurso. Como consecuencia no sólo los textos parecen de menos interés para los alumnos, sino también la comprensión que ellos van a adquirir no llega a ser crítica, puesto que desconocen el punto de vista que adopta el escritor (Paxton, 2002). De esta manera, la falta de una voz visible dificultaría los procesos interpretativos de alto nivel como los de evaluación y de reflexión del texto.

En definitiva, según parece que la comprensión de un texto histórico requiere una participación activa del lector durante el proceso de la lectura (close reading), una activación continua de conocimientos previos para la contextualización de los hechos que se van presentando (contextualization) y una capacidad especial para detectar las contradicciones encontradas en los extractos leídos (corroboration), así como poder reflexionar y evaluar los textos y sus propósitos (sourcing) (Gewertz, 2012).

A pesar de todo ello, varias investigaciones han demostrado evidencias que las lecturas de los alumnos en las clases de Historia raramente se caracterizan por procesos tan sofisticados a los que nos acabamos de referir. Por ejemplo Nokes (2011) ha señalado que los obstáculos más frecuentes con los que los alumnos se enfrentan a la hora de leer un texto histórico tienen que ver con sus escasos recursos cognitivos no desarrollados completamente a su edad, sus conocimientos previos limitados, sus opiniones escasamente sofisticadas sobre la vida, como por ejemplo el dualismo: en el mundo hay sólo el bueno y el malo, y la errónea idea sobre lo que se supone estudiar el pasado.

#### **1.4 ¿Qué papel juegan los textos en las aulas de Historia?**

El uso de los textos en las aulas de Historia ha sido documentado en diferentes estudios (Afflerbach, VanSledright, 2001; Moje, Stockdill, Kim, & Kim, 2011; Paxton, 1999). Por ejemplo, Afflerbach y VanSledright dicen que "aprender Historia en la escuela a menudo gira entorno a la lectura, por lo que gran parte del contenido que los estudiantes tienen que aprender está determinado por los textos que leen" (2001, p.696), cuyo fin es proporcionar información de nuevos temas a los alumnos (Paxton, 1999). Los libros de texto de Historia no sólo tienen un papel fundamental en la vida en el aula en la actualidad, sino que además lo van a seguir teniendo en un futuro cercano (Paxton, 1999). Parece, por tanto, que su estudio tiene una enorme relevancia. Sin embargo, ¿qué sabemos sobre cómo son utilizados en las aulas de Historia? Como veremos a continuación esta aparente relevancia choca frontalmente con la escasez de estudios descriptivos (Bain, 2006; Britt, Rouet, Georgi, & Perfetti, 1994; Moje et al., 2011; Montanero, Lucero, 2012; Reisman, 2012a; Paxton, 1999).

La mayoría de estudios con los que contamos, se han llevado a cabo fundamentalmente por investigadores de ciencias sociales, pero no por investigadores centrados en la lectura (Moje et al., 2011). Quizá, por este motivo, la mayoría de estos estudios se han ocupado de temas como el desarrollo de la conciencia histórica y la ética, el conocimiento adquirido por los alumnos al final de una instrucción de la unidad y las características y limitaciones específicas de los textos, como los combinados géneros textuales, la incoherencia, el énfasis en los detalles en contraste con las ideas principales, y el alto nivel de vocabulario (Brophy et al., 1997). Se



detecta así una importante variabilidad en el estudio sobre los textos históricos. En la figura que aparece a continuación se recoge en esencia dicha variabilidad en cuanto a lo que se ha investigado en relación con los textos de Historia y su comprensión.

**Cuadro 3: Revisión del uso de los textos en las aulas de Historias, su lectura y comprensión**

<b>Foco de la investigación</b>		
Comprensión en función de la especificidad del contenido	Comprensión según el género textual	Comprensión determinada por estrategias
O' Brien & Stewart, (1992) Perfetti, Rouet, & Britt (1999) Reisman, (2012b) Shanahan&Shanahan, (2008) Wineburg, (1994)	Afflerbach & VanSledright, (2001) Brush & Saye, (2002) Levstik & Pappas,(1992) Levstik,(1989) Montanero & Lucero (2012) VanSledright, (1994)	Britt & Aglinskias, (2002) Kinder & Bursuck, (1993) McKeown & Beck, (1994) Paxton, (2002) Wiley & Voss, (1999) Wolfe & Goldman, (2005)

Los distintos trabajos se interesan por los textos históricos, sin embargo, como iremos desgranando, cada uno de ellos pone el énfasis en lo que entienden determinante factor para su comprensión. Considerando, pues, el foco de interés de las distintas investigaciones, hemos establecido tres categorías de estudio para la revisión de la literatura existente: a) comprensión en función de la especificidad del contenido, b) comprensión según el género textual, c) comprensión determinada por estrategias. La primera categoría recoge estudios interesados en delimitar las características específicas de los contenidos históricos que determinan su comprensión o su comparación con textos de otras disciplinas. En la segunda se incluyen trabajos que examinaron el impacto del género textual en la comprensión de los alumnos. La última categoría se centra en las estrategias que se han mostrado eficaces a la hora de promover la comprensión de este tipo de textos y su instrucción.

El primer grupo de trabajos se han centrado en el modo en que se aborda la lectura de textos en diferentes materias. Por ejemplo, Shanahan et al., (2008) han descrito el modo en que se usan los textos expositivos en áreas como Química, las Matemáticas y la Historia. En concreto, este estudio- trabajo con profesores de Educación Secundaria y haciendo uso de protocolos de lectura en voz alta- llegó a la conclusión

de que el uso de textos en Química está dirigido a facilitar a los alumnos la comprensión de experimentos, mientras que en el caso de los textos históricos el objetivo final no es otro que extraer ideas acerca de las perspectivas particulares de cada texto.

En otro estudio, O'Brien y Stewart (1992) han señalado que los profesores hacen un mayor uso de los textos en clases de Lengua y explican cómo esta forma de proceder se basa en tres creencias equivocadas. Según la literatura que ellos han revisado los profesores no creen que sea su responsabilidad enseñar a sus alumnos cómo obtener información por los textos (leer para aprender) debido a su consideración que los procesos de alfabetización (aprender a leer) son adquiridos en los primeros grados de la educación y estos son suficientes. La segunda razón tiene que ver con su resistencia y sus emociones negativas con respecto a la calidad de los libros de textos. Por último, una parte importante del profesorado considera que una enseñanza de calidad se basa sólo en el conocimiento del contenido y no tanto el aprendizaje de competencias procedimentales como es la lectura.

Otros investigadores han examinado las características más singulares, que dependen de la naturaleza de la Historia, tales como la construcción de la Historia o las habilidades requeridas para la comprensión. En otras palabras, se supone que la Historia se presenta a través de una combinación de acciones, hechos y condiciones intrínsecas y extrínsecas simultáneas (Montanero et al., 2011). De otro modo, según estos autores la Historia se construye por acciones ejecutadas por motivos personales, emocionales o psicológicos que tienen lugar dentro de un contexto geográfico, político, socio-económico, cultural o religioso en un tiempo concreto, formulando así una cadena de eventos. Como resultado, debido a la multicasualidad existente, todos y cada autor quiere contar una historia en particular y no la "verdadera" (Shanahan et al., 2008). Teniendo en cuenta la siguiente definición de que "los textos históricos son, en efecto, evidencia de artefactos que se utilizan en un proceso analítico, dialógico, interpretativo y constructivo" (Paxton, 1999, p.317), con respecto a la capacidad de comprensión, estamos de acuerdo con la opinión de que, aparte de la construcción de *texto base* y el *modelo de la situación* propuestos por Kintsch y van Dijk (1978; Kintsch, 1986), en la lectura de los textos de la historia un *modelo intertextual* está incluido (Perfetti, Rouet, & Britt, 1999; Wineburg, 1994).

Su Modelo intertextual incluía “predicadores intertextuales” que representaban la relación entre los documentos (por ejemplo: apoyos, oposiciones, acuerdos, contradicciones, secuencias) y demuestra los esfuerzos del lector para sintetizar y conciliar las opiniones de los documentos (Reisman,2012b, p.88).

Según Winerburg (1994) y Perfetti et al. (1999), proponen que los lectores deberían percibir la Historia como un concepto que acepta interpretaciones varias y que sus fuentes como evidencias, cuya validez habría que evaluarse.

Reisman (2012b), ahora, en el estudio “Reading Like an Historian” quiso ver los efectos de una intervención curricular de instrucción basada en textos (Document-Based Lesson) sobre tanto el desarrollo de razonamiento histórico y de la comprensión lectora de los alumnos, como también la transferencia de las estrategias obtenidas en otras materias. Dicha intervención duró 6 meses y en ella participaron 236 alumnos de grado once de cinco escuelas públicas. Los resultados indicaron diferencias significativas entre los participantes y el grupo de control respecto con el razonamiento histórico y especialmente en las habilidades de evaluar las fuentes (sourcing) y de la participación activa durante la lectura (close reading), puesto que los alumnos se familiarizaron bastante con ellas por la práctica. Además, los alumnos que participaron en el estudio mostraron mejores resultados sobre los conocimientos adquiridos a través de actividades originales, al contrario de los alumnos de control que se han expuesto a tareas, cuyo objetivo era la memorización. Por último, el estudio demostró diferencias entre los grupos con referencia a la comprensión lectora, debido al uso extensivo de documentos escritos y su elaboración posterior para el grupo experimental.

En la segunda categoría hemos incluido las investigaciones que estudiaron la comprensión textual de los estudiantes de grados diferentes en formatos narrativos, como son las de Levstik (1989), Levstik y Pappas (1992), o de formatos expositivos por VanSledright (1994) y por Montanero y Lucero (2012). Por otra parte, Afflerbach y VanSledright (2001) incorporaron en su estudio varios tipos de textos inconvencionales (diario, poema, referencias intertextuales, etc.) para desafiar el pensamiento histórico y la comprensión de los estudiantes. Además, Brush y Saye (2002) se interesaron por el papel de los textos digitales en el aula, el uso de los recursos de contenido interactivo.

Detalladamente, Levstik (1989) examinó la relación entre las narraciones históricas y el aprendizaje de Historia de una niña del quinto grado. Tras la exposición de la niña a narraciones históricas, el autor concluyó que las narraciones históricas provocaron el interés de la niña en tal grado como usarlas como punto de referencia para juzgar la calidad de los libros de texto de las ciencias sociales. Por ejemplo, entre otras cosas, la niña apuntó en su entrevista la importancia de la empatía que sintió por los actores históricos mediante estas narraciones, un elemento que es cierto que falta en los libros de textos tradicionales. De hecho, Brophy et al. (1997) han observado sobre el estilo de escritura de los textos históricos que ellos carecen de vivacidad y redondez por la falta de adjetivos y ejemplos reales, cosa que no favorece lógicamente el desarrollo de la empatía por parte del lector. Así, Levstik acaba de recomendar la integración de las disciplinas de Lengua con la de Historia, con el fin de conectar el aprendizaje de Historia con la interpretación y la creación de narraciones. Levstik y Pappas (1992) dieron un paso más justificando la relevancia de usar textos y métodos de instrucción narrativos en Historia, puesto que la propia naturaleza de dicha disciplina se basa en ellos. La narración sirvió a los historiadores para la transformación de la recogida de datos en una secuencia de causas- eventos. Los autores anotan que la narración no sólo es un formato que llama la atención de los alumnos, sino también como todos los niños son familiarizados con ella, incluso los alumnos de primer grado, pueden entender los motivos y las metas de los protagonistas de la Historia con bastante facilidad.

VanSledright (1994) quiso investigar el conocimiento histórico de los alumnos obtenido de libros de texto expositivos y de historias de ficción de la biblioteca escolar. Los resultados derivados por las entrevistas y los cuestionarios demostraron, en primer lugar, que las historias de ficción les parecían más interesantes, pero los libros de texto expositivos les servían mejor para la búsqueda de datos para sus proyectos. En segundo lugar, los resultados mostraron que los alumnos consideraron que lo que habían que hacer con los textos históricos era recoger datos, aunque no sabían como juzgar la fiabilidad de la información leída, ni que hacer en caso de enfrentarse con afirmaciones contradictorias.

Montanero y Lucero (2012) en su investigación, entre otras cosas, quisieron describir los efectos de diferentes maneras de organización de textos expositivos en el aprendizaje y la comprensión de los alumnos. Para ello, repartieron cinco versiones

del mismo texto a estudiantes de universidad. En cada una de las versiones, el texto daba énfasis a diferentes estructuras retóricas (casualidad antecedente- consecuencia, casualidad consecuencia- antecedente, problema- solución, comparación, secuencia temporal) gracias a sus marcadores y conectores discursivos. Los resultados obtenidos indicaron que los estudiantes se acordaban mejor del texto que aclaraba la estructura causal de los hechos con el orden temporal (antecedente- consecuencia) en que se habían sucedido.

Afflerbach y VanSledright (2001) estudiaron cómo alumnos de quinto grado de buen rendimiento académico se defendían ante textos originales y de diferente tipos, con el objetivo de ver los retos que estos textos presentan para los alumnos y las estrategias que ellos aplicaron para conectar las informaciones textuales entre sí. Los alumnos participantes leyeron un extracto de diario y un poema, pero también un capítulo de libro de texto tradicional sobre el mismo temario. Los autores evaluaron- a través de un protocolo de pensamiento en voz alta- que el vocabulario desconocido y la sintaxis compleja de los extractos no convencionales no sólo elevaron el grado de dificultad para los alumnos, especialmente para ellos que no se habían expuesto antes en formatos textuales similares, sino además que no encajaban con las expectativas de los alumnos sobre en qué consiste un texto histórico.

Por otra parte, Brush y Saye (2002) quisieron explorar el potencial del uso de hipertexto en clase de Historia y el rol de las ayudas prestadas desde el profesor hacia su alumnos. Por eso ellos decidieron examinar cómo los textos digitales eran utilizados dentro de un ambiente interactivo, el de programa *Decision Point*. En su estudio participaron alumnos de secundaria y los resultados se han obtenido a través de observaciones, entrevistas y los datos procedidos del mismo de programa informativo. Dicho programa incluía herramientas para ayudar a los alumnos no sólo en la recogida y análisis de datos, sino también en la formulación de argumentos mediante material auditivo, visual y por supuesto mediante textos originales y reconstruidos. Tras la práctica de los alumnos con el programa, los resultados, que interesan más a nosotros, indicaron la mejora en la interconexión de informaciones derivadas por varios textos. No obstante, los autores anotaron que el uso del programa costó esfuerzo tanto para los alumnos como para su profesor hasta su familiarización.

La tercera y última categoría se refiere a trabajos en los que se ha tratado de mejorar el rendimiento de los estudiantes en su enfrentamiento con los textos históricos a través de estrategias específicas. En concreto, en estos estudios se han explorado qué estrategias son más eficaces cuando se trata de mejorar el rendimiento de los alumnos, las actitudes y el interés hacia la Historia. Por ejemplo Kinder y Bursuck (1993) quisieron ver si cómo los alumnos de la secundaria que participaron en su estudio mejorarían su rendimiento con respecto a la vinculación de conocimientos históricos. Por lo tanto, los autores diseñaron una intervención completa para su aplicación en clase. En su estudio se mostró que la estrategia del análisis del contenido tomando notas de textos históricos narrativos en formato problema- solución- efectos es una técnica capaz de mejorar significativamente el rendimiento académico de los alumnos (Kinder et al., 1993). En otro caso, Wolfe y Goldman (2005) estudiaron el aprendizaje obtenido de alumnos de secundaria, tras su exposición en varios textos históricos que contenían contradicciones. Según el análisis de los protocolos de pensamiento en voz alta de los participantes, los autores concluyeron que la proporción de autoexplicación se consideró que servía mejor al desarrollo del razonamiento de los alumnos comparando con la paráfrasis (Wolfe et al., 2005).

Por otra parte, McKeown y Beck (1994) aplicaron en los libros de texto "estrategias de reparación", tales como proporcionar más conocimientos previos mediante inferencias elaborativas, y volver a escribir extractos textuales de una manera más coherente a través de procedimientos retóricos (véase para la clasificación de procedimientos de reparación Montanero et al., 2012), con el objetivo de ver si estas estrategias mejoraran la comprensión obtenida por los alumnos. Los resultados indicaron que ambas estrategias de reparación facilitaron la comprensión, aunque los beneficios producidos por la coherencia de los textos eran mayores. Paxton (2002) en su investigación con alumnos de secundaria quiso explorar el impacto de hacer la voz del autor más presente y visible en los textos en el conocimiento histórico y crítico de los estudiantes. Por lo tanto él aplicó también una estrategia de reparación del texto. De hecho, dividió su muestra en dos grupos y al primer repartió un extracto auténtico de libro de texto, escrito en la tercera persona de un autor anónimo, mientras al segundo dio un extracto reescrito en la primera persona haciendo presente la voz de autor. Paxton encontró que para los alumnos de primer grupo era raro considerar el

autor como fuente histórica, hacer evaluaciones sobre la perspectiva adoptada por el autor y sus informes carecían de comentarios reflexivos y críticos.

Con respecto a la instrucción de estrategias ahora, se han estudiado qué técnicas de instrucción habían promovido a los estudiantes para razonar históricamente. Wiley y Voss (1999) llevaron a cabo dos experimentos para determinar qué condiciones eran más fructíferas para la construcción de un modelo de situación y una comprensión profunda por los mismos los estudiantes universitarios que participaron. Estos autores concluyeron que la estrategia de escribir informes argumentativos en vez de escribir narraciones, resúmenes o explicaciones tras la lectura de textos encontrados en la red, aunque requiera más esfuerzo, era más beneficiosa. Además, Britt y Aglinskias (2002) tras examinar las competencias de citar fuentes, contextualizar y corroborar de alumnos de secundaria y de estudiantes universitarios desarrollaron un sistema de tutorías a través del ordenador para la práctica de dichas competencias, llamado *Sourcer's Apprentice*. Los resultados indicaron que, tras el uso de dicho programa, los participantes mejoraron con referencia a estas habilidades y que sus informes escritos eran más ricos sobre la información contenida y más integrados.

Recapitulando la revisión de la literatura entorno de estudios que examinaron el uso de los textos históricos incluyendo el eje de comprensión, podemos formular unas conclusiones. Dichas conclusiones nos ayudaran en primero a interpretar los resultados de nuestro estudio empírico y en segundo a anotar la distancia entre lo que se hace en las aulas griegas y lo que se debería hacer. Concretamente, hemos visto que aunque la lectura en cada disciplina tiene una función diferente (Shanahan et al., 2008), los profesores de vez en cuando consideran necesaria la instrucción directa de estrategias que son eficaces para la superación de los obstáculos inherentes de cada área de conocimiento (O'Brien et al., 1992), como por ejemplo las que sirven la construcción de un modelo intertextual en el caso de Historia (Perfetti et al., 1999; Reisman, 2012b; Wineburg, 1994). Además, los resultados han indicado que las narraciones es el género textual que atrae más los alumnos y el que se entiende mejor por ellos (Levstik, 1989; Levstik et al., 1992; Vansledright, 1994), al contrario con los textos expositivos y los textos en formatos no convencionales para la disciplina de Historia (Afflerbach et al., 2001; Vansledright, 1994). No obstante, para conseguir una comprensión profunda en textos expositivos, no convencionales o digitales, la familiarización de los alumnos con estos tipos, la buena estructura organizativa de los

textos y el ser visible la voz de autor históricos son factores determinantes (Afflerbach et al., 2001; Brush et al., 2002; McKeown et al., 1994; Montanero et al., 2012; Paxton, 2002). Por último, sabemos que la enseñanza explícita de estrategias y la práctica continua de los alumnos con ellas puede mejorar su rendimiento (Britt et al., 2002; Kinder et al., 1993; Wiley et al., 1999; Wolfe et al., 2005).

### **1.5 ¿Qué indican las investigaciones griegas sobre los libros de textos de primaria?**

Ya sabemos, tras la revisión previa, que los estudios se suelen inclinar por investigar el uso de los textos históricos por una variedad de motivos, por ejemplo desde la ética y la construcción de una consciente histórica nacional hasta la organización de los libros de texto y las peculiaridades aquellas que afectan la comprensión. Ahora bien, este trabajo pretende ilustrar el uso de este tipo de textos en las aulas griegas, por tanto, la pregunta que nos hacemos ahora es, ¿hay estudios relevantes en Grecia? ¿Si los hay, cual es su foco de interés? y ¿qué conclusiones podemos extraer de la investigación existente?

Desde nuestra revisión hemos observado que varios estudios se han centrado en investigar los libros de texto de Historia de primaria en Grecia, pero con el objetivo de explorar los contenidos y su ética (Gousteris, 1998). Es decir, gran parte de los investigadores estudiaron la formulación de currículo, como también la presentación de los otros pueblos a través del lenguaje usado en los libros de texto. Por ejemplo, el estudio de Axli (1993) examinó si las perspectivas sobre los turcos y los búlgaros que se crearan mediante el contenido de los textos y su lenguaje en los libros de texto de Historia en Grecia. Esta autora concluyó que los libros de texto se distanciaban mucho de lo que se llama la enseñanza para la paz. En la misma línea podemos citar la investigación por Flouri y Kalogiannaki (1996) que analizó el contenido de 42 los libros escolares griegos, incluyendo los de Historia, sobre la presentación de los pueblos de los Balcanes y de los turcos. Las referencias negativas sobre estos pueblos a través del análisis del discurso de dichos libros, según los autores, llegan a un porcentaje de 5,6%.



Sin embargo, el estudio de Kouloumparitsi (1993) se aproxima un poco más a nuestro interés, puesto que examinó el nivel de legibilidad del anterior libro de texto de Historia de cuarto de primaria. En su estudio participaron 183 alumnos de cuarto de primaria y completaron al final del curso académico textos elípticos de su propio libro. Es decir unas palabras claves se faltaron de los textos usados en el estudio y los alumnos se invitaron a prever cuales serían estas palabras. Según los resultados indicaron que dicho libro se comprende con mucha dificultad aun por alumnos de buen rendimiento académico, puesto que el valor media para el grado de legibilidad era 26%.

Otro estudio empírico que viene a afirmar la dificultad de los textos y el aprendizaje problemático que obtienen los alumnos es de Brettos (1995) que quiso investigar entre otras cosas a) en qué grado los alumnos de tercer curso poseen conocimientos básicos que forman parte del contenido de sus libros de textos, b) si los alumnos de cursos superiores poseen conocimientos básicos de curriculum de Historia de la clase de tercero. Las conclusiones de este autor, como se han formulado a través de las evaluaciones de los alumnos, eran que ni los alumnos de tercero pero ni los alumnos mayores poseen conocimientos básicos respecto al contenido de Historia de esta clase. Desgraciadamente, los conocimientos de los alumnos eran imprecisos y a veces erróneos.

Con respecto a la presencia de los libros escolares de Historia en la instrucción, Gousteris (1998) en su revisión de estudios relacionados indica que el libro de texto es el material principal para la preparación y la organización de la enseñanza, obteniendo un porcentaje de 90%. Además, las tareas instruccionales con el libro de texto en la clase parecen que cubren el 1/3 de la enseñanza, como han mostrado los cuestionarios completados por docentes.

Concluyendo la revisión de la literatura griega, podríamos afirmar que nos estamos enfretando con una característica fundamental: la ausencia de trabajos descriptivos que han planteado cuestiones similares con las nuestras, relevantes con el eje de comprensión textual en las clases de Historia. Las escasas investigaciones relacionadas con el tema la lectura en clase son genéricas y basadas en lo que dicen los profesores en vez de lo que realmente pasa en las aulas (véase Gousteris, 1998). Además, los estudios que se interesaron a explorar la comprensión de los alumnos, en

el caso de Brettos (1995) percibieron la comprensión como el acuerdo del contenido histórico tras su instrucción, mientras en el caso de Kouloumparitsi (1993) en el nivel de microestructura textual.

## **CAPÍTULO 2**

### **ANÁLISIS DE LA INTERACCIÓN PROFESORES-TEXTO-ALUMNOS DURANTE LAS CLASES**

#### **2.1 Introducción**

En el primero Capítulo del Marco Teórico hemos presentado informaciones respecto a la comprensión lectora, en general, y sobre las peculiaridades de la lectura de los textos históricos, en específico. Es decir, ya sabemos qué procesos se ponen en marcha a lo largo de la lectura de un texto histórico, pero todavía no podemos responder a la siguiente pregunta: ¿qué uso dan los profesores a los textos en las clases? Por tanto, el objetivo principal de este Capítulo es presentar las informaciones que disponemos sobre el análisis de la interacción profesor- texto- alumnos durante la clase y responder a la cuestión planteada.

Así pues, la relevancia de esta segunda parte se deriva por el hecho de que nos permite conocer, en primer lugar, la metodología utilizada por varios investigadores para la exploración de los contextos educativos reales. En segundo lugar, obteniendo ya las herramientas eficaces para el análisis de la práctica educativa, seremos capaces de conocer desde dentro cómo los docentes suelen estructurar su instrucción diaria, qué es lo que se hace realmente en las clases y cómo se define la distancia entre lo real y lo ideal. Además, el conocimiento de los estudios de este ramo, nos facilitará a la explicación del diseño de nuestra investigación empírica y a la interpretación de los resultados obtenidos.

Con respecto a la estructura de este segundo Capítulo, en primer lugar, el lector encontrará informaciones generales sobre el contexto instruccional, las dimensiones que los investigadores han distinguido para su mejor análisis, es decir la organización global de la instrucción, el contenido que se hace público durante las interacciones comunicativas y la autonomía que los profesores ofrecen a sus alumnos sobre la elaboración del nuevo conocimiento. Como parece obvio, en las próximas líneas se presentarán las propiedades particulares de cada una de ellas tres dimensiones. En segundo lugar, esta parte se dedicará brevemente a una revisión de estudios comparativos entre profesores con y sin experiencia profesional con respecto a su

instrucción, puesto que la muestra de nuestro estudio tomó en cuenta también esta variable.

## **2.2 ¿Cómo utilizan los profesores los textos históricos en el aula?**

Como resulta evidente, los libros de texto no son el único protagonista relevante en el proceso de enseñanza- aprendizaje de la historia; los profesores y las interacciones que mantienen con sus alumnos y con los propios textos resultan determinantes (Paxton, 1999). Efectivamente, todo aquello que hacen los profesores en sus aulas, ya sea organizar las actividades a realizar, decidir qué es lo que se lee y qué es lo que se explica, o qué responsabilidad asumen los alumnos en todo el proceso, resulta determinante para que los alumnos lleguen a penetrar en los contenidos históricos. Aparte pues de la transmisión de la información nueva a través de los propios textos, sabemos que las explicaciones discursivas tienen también una mayor presencia en las aulas de Historia. A lo largo de estas explicaciones discursivas es el profesor el que asume toda la responsabilidad sobre la transmisión de la información (Wade, Moje, 2000).

Por tanto, habiendo presentado en el capítulo anterior información sobre los textos y sus características, ya es hora de pasar a explorar las interacciones que tienen lugar en el contexto instruccional, conocer los mensajes que nos pueden transmitir mediante su análisis multidimensional. Para ello hemos optado por el análisis de las interacciones comunicativas entre los docentes y sus alumnos para dar respuestas a las cuestiones planteadas de nuestro estudio.

## **2.3 Los contextos instruccionales**

Durante los últimos años los psicólogos de la educación han empezado a centrar su interés en lo que se hace realmente en las aulas, alejándose de las investigaciones que se llevan a cabo fuera de la clase, fuera de auténticas condiciones de aprendizaje. Desde este punto de vista consideraron sensato enfocar su atención hacia los procesos psicológicos que se ponen en marcha durante la interacción cuando resolvemos una tarea (Meyer, Turner, 2002). De este modo, aunque los estudios perdieran un poco el

control de las variables que afectan en cada caso el proceso de aprendizaje, ganarían en capturar las redes de relación que se producen en un contexto instruccional. Por ejemplo, en el caso de Meyer y Turner (2002) las relaciones entre el aprendizaje, el rendimiento académico, la motivación del alumno y la instrucción seguida por el docente.

¿Pero en qué consiste la noción de contexto instruccional y qué se ha estudiado cuando se ha tratado de describirlo con precisión? Concretamente, Turner y Meyer (2000) consideran como contexto instruccional todo lo relacionado con las interacciones entre el profesor, los alumnos, la disciplina, las actividades instruccionales, el método de enseñanza y la motivación que se manifiesta por parte de los alumnos. Así, uno de los temas prioritarios sobre los que se ha dirigido la atención ha sido el estudio de los contextos instruccionales en los que se producen los procesos de enseñanza-aprendizaje (Brophy, Good, 1986; Blumenfeld, Puro, & Mergendoller, 1992; Doyle, 1981; Lee, 2000; Trickett, Moos, 1974; Zimmerman, Bandura, & Martinez-Pons, 1992). Lógicamente la propia complejidad del concepto ha llevado a que su estudio haya sido abordado desde múltiples perspectivas (Anderman, Anderman, 2000; Kelcey, Carlisle, 2013; Sánchez, Rosales, 2005; Turner et al., 2000). En nuestro caso y para poder alcanzar nuestros objetivos, nos hemos centrado en la descripción de las investigaciones que abordan el estudio de las interacciones comunicativas que tienen lugar en las aulas cuando los profesores y sus alumnos tratan de resolver tareas relacionadas con el uso de la lectura. En este sentido, nuestra revisión está más cerca de una visión microanalítica de los contextos instruccionales que comparte unas ciertas características como son su marco teórico, el sistema del análisis, y los recursos necesarios para lograr la construcción de una comprensión conjunta entre el profesor y sus alumnos (Sánchez et al., 2005). En concreto, hemos decidido examinar tres dimensiones específicas que caracterizan los contextos instruccionales: a) cómo se organizan las aulas, b) qué contenidos se hacen públicos y c) qué autonomía asumen los profesores y sus alumnos en la construcción de esos contenidos públicos (Kelcey et al., 2013; Sánchez et al., 2005; Sánchez et al., 2010; Seidel, Shavelson, 2007). Estas tres dimensiones, su definición, su relevancia y estudios precedentes se presentan a continuación por separado.

## A. Organización

¿A qué nos estamos refiriendo cuando hablamos de organización de las aulas? La organización se refiere a las condiciones de la clase por las que se examina la función de las actividades escolares y la coherencia que hay entre ellas. La noción de organización del contexto educativo se puede ver desde dos perspectivas distintas, pero complementarias. La primera perspectiva atribuye a la noción de organización un carácter genérico haciendo referencia al modo de administración de las actividades de la clase durante la instrucción (Crippen, Sanguenza, 2013; Seidel, Prenzel, 2006; Turner, Midgley, Meyer, Gheen, Anderman, Kang, & Patrick, 2002), mientras que la segunda es de carácter específico haciendo referencia al tipo de actividades que componen una Sesión o un Unidad Didáctica<sup>3</sup> (Coll, Colomina, Onrubia, & Rochera, 1992; Lemke, 1997; Sánchez et al., 2005; Sánchez et al., 2010).

La importancia de estudiar esta dimensión se deriva del hecho de que investigaciones relacionadas han demostrado que la organización de la instrucción por parte del profesor tiene mayor impacto en el aprendizaje de los alumnos (Duffy, Roehler, & Rackliffe, 1986). Según Doyle (1979) la estructura de las actividades escolares y su significado es una herramienta muy útil para comprender de qué manera los alumnos van adquiriendo los conocimientos académicos en la clase, puesto que “dicha estructura determina qué aspectos del contexto instruccional afectarán a los alumnos” (1979, p.197). Esta estructura estaría al servicio de una meta didáctica a alcanzar y contaría con una serie de acciones encaminadas a lograrla, o como lo expresa Doyle cada instrucción conlleva una ecología conductual concreta (Doyle, 1979). Por lo tanto, una instrucción organizada de manera coherente y con metas definidas con claridad ofrecerá a los alumnos el apoyo necesario para activar sus conocimientos previos, encajar las nuevas informaciones en las redes de conocimiento existentes, además de facilitar la regulación de los procesos cognitivos que se ponen en marcha en este tipo de contextos. Si las actividades en las cuales los alumnos van a participar

---

<sup>3</sup> Unidad Didáctica: Conjunto de textos, actividades, explicaciones o tareas relacionadas temáticamente entre sí que organizan formalmente los contenidos de cada materia o asignatura (Sánchez et al., 2010, p. 375).

Sesión: Cada uno de los segmentos horarios que componen la jornada escolar (Sánchez et al., 2010, p. 375).

están bien organizadas, es más posible que muestren más interés y que obtengan un aprendizaje de mayor calidad (Seidel, Rimmele, & Prenzel, 2005).

Al estudiar el modo en que se organizan las aulas, los investigadores suelen hacer referencia a dos perspectivas. Por ejemplo, Seidel y Prenzel (2006) o Crippen y Sanguenza (2013), han analizado las interacciones entre profesor y alumnos durante la instrucción y las han dividido basados en el criterio del modo de administrar la clase. Estos autores identificaron los siguientes tipos de administración en las clases que han examinado: instrucción en toda la clase, trabajo de alumnos en grupo (sin ser definido el rol de cada participante), trabajo en grupo colaborativo (ser definido el rol de cada participante), trabajo individual y de transición entre uno y otro. Por su parte, otros investigadores como Lemke (1997) y Coll et al. (1992) consideraron preferible no quedarse en el modo que una actividad se hace, sino estudiar las propias actividades, sus estructuras, sus propósitos y las secuencias entre ellas. Siguiendo la segunda perspectiva estos trabajos han encontrado distintos tipos de actividades escolares que sirven a una meta específica a lo largo de una Secuencia Didáctica, sea una Unidad Didáctica o sea una Sesión. En concreto, en su estudio centrado en la función de la lectura Sánchez y sus colaboradores han identificado la actividad de lectura colectiva, de interpretación, de explicación, de análisis de experiencias y de planificación (Broncano, Ciga, Sánchez, 2011; Sánchez et al., 2010), mientras otros autores interesados en la instrucción en aulas de física han encontrado tipos de actividades como la realización, la presentación, la evaluación y la recapitulación de deberes (Seidel et al., 2006; Crippen et al., 2013).

Algunas de las actividades encontradas en las aulas mientras los profesores y sus alumnos leen conjuntamente han sido identificadas por Sánchez et al.(2010). En concreto, estos autores tomaron la denominación original de Episodio presentada por Jay Lemke para referirse al modo en el que se organizan las aulas (Lemke, 1997). Los Episodios son los componentes de las actividades escolares y se pueden dividir a partir de los cambios del tema o los cambios de estructura de la actividad que se producían. Por ejemplo, mientras los profesores y sus alumnos leen conjuntamente, estos autores han identificado episodios de planificación, de activación de conocimientos previos la lectura, de lectura, de interpretación, de explicación y de cierre. A continuación presentamos algunos ejemplos de cada uno de estos Episodios.

**Cuadro 5: Ejemplo de la organización de las actividades lectoras (Sánchez et al, 2010)**

Actividades lectoras	Episodio de planificación
	Episodio de activación de conocimientos previos
	Episodio de lectura
	Episodio de interpretación
	Episodio de explicación
	Episodio de cierre

La *planificación* puede interpretarse como una oportunidad para la creación de metas u objetivos didácticos que hay que alcanzarse a lo largo del desarrollo de cada sesión. Al referirnos a la lectura, una planificación serviría para plantear la pregunta que el lector- alumno hay que responder o buscar a la hora de leer dicho texto (Gunning, 2003). Según Sánchez y su equipo de trabajo (2010) se han identificado varios tipos de planificación que tienen lugar en las sesiones como: sesiones sin ninguna planificación, planificación que anticipa sólo los temas que se van a explorar, planificaciones en las cuales se anticipa el procedimiento de actuar o las que se especifica el logro que se debe alcanzar. En este sentido, Tina Seidel ha indicado que aquella instrucción que está mediada por una planificación coherente y de claridad es un predictor del rendimiento académico de los alumnos. Así, al especificar los maestros las metas para conseguir en cada Unidad o Sesión se les está ayudando a organizar paso a paso el procedimiento para la adquisición de conocimientos, el control y la regulación de los procesos cognitivos del aprendizaje (Seidel et al., 2005). Las planificaciones ofrecen la oportunidad a los alumnos de activar sus conocimientos previos relacionados con el tema por enseñar e intentar a encajar las nuevas informaciones en los redes de conocimiento ya construidos. Además, se ha indicado que una planificación clara y coherente lleva a los alumnos a elaborar de una forma más profunda los contenidos, aparte de ser un apoyo de carácter motivacional (Seidel et al., 2005).

Para ilustrar más el carácter de este episodio, citaremos un ejemplo de la muestra de Sánchez et al. (2010, p.199):

Profesor: Bien, vamos a empezar a leer el primer texto que nos va a hablar de dónde viven las personas. Y luego veremos las diferencias que hay entre las ciudades y los pueblos. Empezamos a leer cada uno hasta un punto.
---



La *activación de conocimientos previos* es un episodio estrechamente conectado con el de planificación. En la activación de los conocimientos que ya poseen los alumnos, el profesor intenta establecer un punto de referencia común entre lo sabido y lo nuevo, entre su conocimiento formal y el informal de sus alumnos (Gunning, 2003; Sánchez et al., 2010). El conocimiento previo ayuda a los alumnos en el proceso de generar informaciones para rellenar las posibles lagunas que hay en sus representaciones mentales erróneas o incompletas y también dar coherencia a lo escrito (Reisman, 2012a).

<p>Profesora: El texto se titula «El suelo, las rocas y los minerales». En el tema anterior ¿qué habíamos visto?</p> <p>Alumno: La tierra.</p> <p>Alumnos: El agua y el aire.</p> <p>Profesora: El agua y el aire... y habíamos visto el universo, de ahí vimos el planeta Tierra, que era uno de los planetas del sistema solar, después empezamos a hablar de la atmósfera y del agua. Y ahora ¿qué pasa? Si hemos estudiado ya tanto el aire como el agua, ahora nos falta estudiar el...</p> <p>Alumnos y Profesora: ... Suelo....</p> <p>Profesora: Que es lo que vamos a ver en este tema: El suelo, las rocas y los minerales. Por decirlo de alguna forma: la parte sólida de la Tierra. ¿La parte líquida que sería, Manuel?</p> <p>Alumno: El agua.</p> <p>Profesora: ¿El agua de los...?, ¿dónde está el agua?</p> <p>Alumno: En los ríos.</p> <p>Profesora: ¿Dónde más?</p> <p>Alumno: En los mares.</p> <p>Profesora: Más.</p> <p>Alumno: En los lagos.</p> <p>Profesora: Vale. [...] (Sánchez et al., 2010, p. 215).</p>
--

Los episodios dedicados a la *lectura* está claro que son unos de los episodios más encontrados en Sesiones y en Unidades desarrolladas en el contexto educativo. La lectura, como es obvio se refiere a estos momentos que se dedican o bien en la lectura compartida con el conjunto de la clase, lea el profesor o lea un alumno, o bien en la lectura silenciosa o individual llevada a cabo por los alumnos. En este punto hay que anotar que el primer tipo de lectura se caracteriza por la supervisión del profesor, mientras el segundo tipo es lógico que carece de ella (Sánchez et al., 2010).

Profesora: Bueno, ahora, vamos a leer el texto desde el principio.

Alumna: Señora...

P: Ioanna

A: *Los pueblos de los Balcanes deseaban su cumplimiento nacional. El 1912 se han enfrentado a un peligro común, cuando los Neoturcos intentaron hacer turcos todos los habitantes de las regiones que pertenecían al imperio de otomano. Entonces, los cuatro Estados cristianos: Serbia, Bulgaria, Montenegro, Grecia hicieron alianza a contra de Turquía y empezaron guerra.*

P: Bien (Konitopoulou, De Sixte, & Rosales, 2013).

Con respecto a la *interpretación- evaluación* de la información extraída por los textos leídos, podríamos decir que son aquellos momentos de la instrucción que se dedican a la interpretación de lo que el texto va aportando o de la valoración de la adquisición del contenido por parte de los alumnos (Sánchez et al., 2010). Los mismos autores en su análisis de las interacciones instruccionales de su muestra han identificado los siguientes tipos de estos episodios: selección, interpretación y reflexión de la información textual, en los cuales nos referiremos con bastante detalle en la parte dedicada a la segunda dimensión.

Profesora: A ver... ¿para qué creéis vosotros que necesitan las plantas el aire? Pensadlo bien. Para hacer una función que habéis dicho antes. ¿Sólo saben éstos para qué necesitan las plantas el aire? ¡Manolete! ¡El aire! ¿Para qué?

Alumno: Para vivir.

Profesora: Para vivir, pero, ¿para qué?, ¿concretamente, para qué, amigo? A ver... ¿para qué te parece a ti? Venga... ¿Para qué necesitan los seres vivos el aire?

Alumna: Pues para respirar.

Profesora: ¡Claro, para respirar! ¿Es que las plantas no respiran? ¿Respiran o no respiran las plantas?

Alumnos: Sí.

Profesora: ¡Claro, respiran, como no van a respirar!, si no, se morirían, como cualquier ser vivo. Entonces, el aire, aunque no nos lo pone ahí el libro, nosotros lo podemos pensar y discurrir. Las plantas necesitan el aire para...

Alumnos: Respirar. (Sánchez et al., 2010, p. 231).

Otro momento especial de la instrucción es el de *cierre* o dicho de otro modo, de *recapitulación*. Este episodio brinda la oportunidad de clarificar y fijar la información sobre la que se ha trabajado a lo largo de la interacción, y de asegurarse mediante la recapitulación, que los alumnos la han llegado a comprender. Además, este episodio puede servir como un instante de reflexión sobre lo enseñando (Sánchez et al., 2010).

Profesora: Ahora ¿qué debemos acordarnos de esta clase? Dos cosas. El primero es el tratado de Agiou Stefanou y tenemos que saber que pasó entonces y el segundo es la conferencia de Berlín y al final, chicos, Grecia ¿salió con beneficios? ¿Tenía beneficios después de estas negociaciones? Sampson.

Alumno: Señora, Grecia...aquí nos dice que Bulgaria se ha apropiado unos terrenos griegos y después en el otro mapa que no nos han dado estos lugares que ha tomado Bulgaria... Solo un trozo muy pequeño.

P: los trozos de Bulgaria es del primer tratado, el tratado de Agiou Stefanou, del segundo, sin embargo, no podemos decir, aunque era un trozo pequeño, teníamos algo beneficio. ¿Cuál era eso? Gianni.

A: Ipiros se unió con Grecia

P: una parte de Tesalia y una parte de Ipiros, es decir Arta

A: ¿estos dos?

P: sí, estos dos tenemos que recordar, Reni. Tenemos que saber que pasó en estos dos concretos, ¿vale? Y cuál era el beneficio para Grecia (Konitopoulou et al., 2013).

Habiendo conocido los episodios que frecuentemente componen las actividades lectoras, cabe cuestionarnos ¿cómo se puede comparar instrucciones que utilizan distintos materiales didácticos enseñados por varios docentes en diferentes comunidades estudiantiles? Para superar este obstáculo los investigadores consideraron sensato usar la medida temporal, es decir contabilizar la presencia de cada tipo de actividad, episodio etc. dentro de la instrucción a través de los minutos dedicados a ellos (Berliner, 1979; Broncano et al., 2011; Coll et al., 1992; Crippen et al., 2013; Seidel et al., 2006; Rosenshine, 1979). Esto ha permitido explorar la organización de la enseñanza, los hábitos que tienen los docentes y hacer ver a qué cosas ellos prestan más atención. Además, según Seidel y Shavelson (2007) el tiempo dedicado al aprendizaje se ha mostrado que tiene un predictor elemental sobre la eficacia de la instrucción.

Una vez presentada la primera dimensión, seguiremos exponiendo los resultados de investigaciones previas para no sólo tener una visión completa, sino también para facilitar nuestra discusión posterior entre lo que indican los estudios y lo que demuestra nuestro estudio empírico. Empezando con la primera perspectiva del uso de la noción de la organización, la que se refiere a la administración de la clase, aunque carecemos de datos específicos sobre las actividades lectoras, sabemos desde estudios hechos en distintas áreas que los profesores suelen preferir la instrucción con el grupo clase (Crippen et al., 2013; Seidel et al., 2006). Por ejemplo en el estudio de Seidel y Prenzel (2006) los 13 profesores que estudiaron dedicaron a la instrucción con el grupo clase aproximadamente desde el 50% hasta el 82% del tiempo didáctico total.

Es decir, la mayor parte del tiempo lo dedicaron a trabajar dirigiendo su atención al grupo completo con lo que el tiempo que dedicaron a formar grupo cooperativos u otro tipo de agrupamiento fue mucho más escaso. Esta opción de los profesores vinieron a confirmar los datos descriptivos procedidos del estudio de Crippen y Sanguenza (2013). Estos autores, aunque tuvieron incluido en su estudio la variable de la percepción de auto-eficacia de los profesores que compusieron su muestra, concluyeron que tanto los profesores con alta auto-eficacia a la hora de instrucción como también aquellos con baja usaron más la enseñanza dirigida a grupo clase.

Con respecto a los componentes de las actividades de Lectura Colectiva, el equipo de trabajo de Sánchez ha llevado a cabo una investigación, compuesta de una muestra de 30 profesores, que nos ofrece datos muy interesantes sobre la estructura global de estas actividades concretas. Concretamente, a continuación mostramos en un cuadro los episodios encontrados y su frecuencia de aparición a lo largo de las 30 enseñanzas observadas.

**Cuadro 6: Tipo de episodios y frecuencias de aparición (Sánchez et al., 2010)**

Tipo de episodios	Frecuencia de aparición
Episodio de lectura en voz alta	100% (30/30 instrucciones)
Episodio de interpretación o evaluación	100% (30/30)
Episodio de planificación	53% (16/30)
Episodio de activación de conocimientos previos	46% (14/30)
Episodio de explicación	7% (2/30)
Episodio de resolución de actividades	7% (2/30)

En el cuadro 6 se presentan, pues, algunos de los tipos de episodios y sus frecuencias de aparición de dicha investigación sobre las Lecturas Colectivas. Es evidente que cuando trabajaron la lectura en las aulas, los profesores solían organizar la instrucción en dos episodios principales, el de lectura en voz alta y de la interpretación. Estos dos episodios, como podemos ver, se han identificado en cada una enseñanza de la muestra observada. Por otro lado, otros episodios como la planificación y la activación de conocimientos previos eran un poco menos frecuentes de los anteriores en esta muestra, pero igual de importantes (Broncano et al., 2011; Seidel et al., 2005). De forma más concreta, el episodio de planificación y de activación de conocimientos previos se incluyeron en la instrucción de la mitad de los participantes profesores. Por

último, el episodio de explicación de la información nueva y el de resolución de actividades en el aula se observaron sólo en la organización de dos profesores.

Con respecto al estudio de Broncano, Ciga y Sánchez (2011), él se centró al papel de la lectura dentro de las cuatro Unidades Didácticas distintas de la disciplina de Historia. Este estudio revela datos sobre las diferentes funciones que la actividad de lectura puede tener y su presencia temporal a lo largo del desarrollo de la Unidad. Los resultados de esta investigación sugieren que hay una apreciable variabilidad sobre el uso de la lectura de los textos, su presencia y su valor. Detalladamente, se indica que sobre las actividades lectoras se dedicaron porcentajes de tiempo bien diferentes entre las cuatro Unidades examinadas que oscilaron desde 10% hasta 54% sobre el tiempo total. Además, al considerar la función que sirven las actividades lectoras, es decir si en ellas hay o no una supervisión directa del proceso de interpretación y elaboración del texto, los autores encontraron grande discrepancia entre su muestra.

Partiendo de estos resultados, autores que citamos concluyeron en la propuesta de la reconsideración consciente por parte de los profesores con relación al papel que cumple la lectura en las clases, sea fuente principal de conocimiento o sea material complementario para la realización de tareas, y sugieren asumir también que no todos los tipos de la lectura encajan por igual ni en los requisitos de cada disciplina ni en las necesidades de los alumnos.

## **B. Contenido Público**

Pasamos ahora en la segunda dimensión instruccional, el de contenido que se hace público. Esta dimensión se refiere al contenido de las interacciones comunicativas entre el profesor y los alumnos durante el desarrollo de las actividades en el aula. La relevancia de investigar el contenido público se deriva del hecho de que un considerable número de estudios han relacionado el contenido del discurso instruccional con los aprendizajes que consiguen alcanzar los alumnos tras el desarrollo de la Sesión (Smart, Marshall, 2013). Pero no sólo eso, también sabemos, por ejemplo, que la calidad del instrucción a través del análisis del discurso revela impacto positivo en las competencias cognitivas, la motivación, el interés y la

autonomía de los alumnos sobre los cuales hablaremos a continuación (Seidel et al., 2006).

Por otra parte, el contenido que se hace público en las clases nos permite revelar en qué en tipo de tareas están involucrados los alumnos mientras se enfrentan a la comprensión del texto o lo que es lo mismo, qué tipo de procesos se están elicitando por parte de los profesores mientras supervisan las tareas de sus alumnos. Los maestros pueden supervisar la comprensión de sus alumnos cuando plantean problemas pero no les ofrecen las respuestas, cuando paran su discurso para que más alumnos expresen verbalmente su opinión o cuando los docentes comentan, elaboran o cuestionan el razonamiento de los alumnos. Así, los investigadores han podido distinguir clases que promueven procesos cognitivos de alto nivel y como consecuencia una comprensión profunda del conocimiento nuevo, y por otra parte clases que mantienen un nivel de exigencia inferior. Detalladamente, se ha observado que los alumnos participantes en una instrucción exigente tienden a explicar y razonar sobre sus respuestas dadas, puesto que los profesores que piden de los aprendices explicaciones elaboradas, coherentes y expresadas con claridad y les ofrecen un modelado sobre como llegar a resolver una discrepancia. Por otro lado, los alumnos que les enseñan en clases de menos exigencia suelen recapitular, pero no explicar su razonamiento. En el último caso que se ha descrito, los maestros adoptan un rol activo con respecto a la resolución de problemas y los alumnos aquello del consumidor de conocimiento, ya que los profesores no demandan elaboración y precisión en las respuestas y el procedimiento seguido, resolución de las discrepancias y aplicación de estrategias metacognitivas (Webb, Franke, Ing, Chan, De, Freund, & Battey, 2008; Webb, 2009). Evidencias derivadas por estudios de distintas áreas de conocimiento, como por ejemplo de las matemáticas y la literatura han confirmado la relación entre la calidad del discurso instruccional y su impacto a los aprendizajes conseguidos por los alumnos (Smagorinsk, Fly, 1993).

Así, no es de extrañar el hecho de que muchas investigaciones se han centrado a explorar la calidad del discurso instruccional. Detalladamente, el contenido que se hace público mediante el discurso en las clases se suele analizar a través de las preguntas planteadas y las respuestas formuladas (Franke, Webb, Chan, Ing, Freund, & Battey, 2009; Graesser, Person, & Magliano, 1995), de las interacciones comunicativas con relación al contenido textual (Sánchez et al., 1999; Sánchez et al.,

2010), o gracias a patrones temáticos (Lemke, 1997) y mensajes identificados en los segmentos de interactividad (Coll et al., 1992).

Por ejemplo, una forma de valorar qué tipo de contenidos se hacen públicos durante la realización de una tarea concreta ha sido analizando las preguntas que los profesores formulan a sus alumnos. Con este objetivo, Franke y sus colegas categorizaron las preguntas de los profesores en cuatro distintas categorías: las generales, las específicas, las de prueba y las preguntas guiadas (Franke et al., 2009). Las preguntas categorizadas como generales fueron aquellas que no se referían en algo concreto y más bien fueron generadas para activar los conocimientos previos de los alumnos o servían como introducción al tema por enseñar. Las preguntas específicas, al contrario, tuvieron el rol de explicar con claridad y de modo detallado las informaciones, cuales no se habían comprendido de los alumnos. El tercer tipo se consistía en una serie de preguntas que aceptan respuestas múltiples y varias para la mejor exploración del tema didáctico. En el último caso, ahora, los tutores guiaban los alumnos para que ellos daban respuestas concretas o explicatorias.

En otro estudio dedicado al uso de preguntas Graesser y su equipo (Graesser et al., 1995) enfocaron en la manera de la cual los profesores componían la pregunta planteada. Según sus datos indican, los profesores solían formular preguntas elípticas, o sea omitaban palabras, frases o proposiciones asumiendo que se podían inferir fácilmente por el contexto. Sin embargo, estos autores indicaron que esta afirmación varias veces es equivocada, si tomamos en cuenta el hecho que los alumnos dan las respuestas erróneas fracasando entender el propio contenido de la pregunta.

Por otra parte, sin embargo, en el discurso instruccional las preguntas no se formulan sólo por los profesores, sino también por los otros protagonistas, los alumnos, aunque es verdad que los últimos suelen adoptar el rol de aprendiz pasivo. ¿Qué sabemos, pues, sobre cuándo preguntan los alumnos? La mayoría de las preguntas que los alumnos formulan no se refieren a sus carencias de conocimiento, al contrario surgen en los siguientes casos:

- Cuando el alumno enfrenta obstáculo en el problema que hay que resolver
- Cuando el alumno detecta una contradicción entre la nueva información y la dada

- Cuando el alumno detecta un evento raro
- Cuando hay una laguna obvia en su base de conocimientos previos
- Cuando el alumno hay que elegir entre dos alternativas soluciones igual atractivas (Graesser et al., 1995).

Hasta ahora hemos visto el estudio del contenido público a través de la formulación de preguntas, pero nos falta por presentar todavía otros sistemas del análisis del contenido público en las interacciones dentro del aula. Específicamente, Sánchez y sus colaboradores (Sánchez et al., 1999; Sánchez et al., 2010) en sus investigaciones en el campo de comprensión propusieron el análisis de las interacciones estudiando los turnos conversacionales, que se llevaban a cabo durante la instrucción. En concreto, un turno conversacional fue definido como: «la unidad comunicativa que se inicia con una petición, orden o pregunta y concluye cuando tal petición es satisfecha» (Sánchez et al., 2010, p. 367). En este sentido, el inicio de todo ciclo introduce una situación de desequilibrio en la conversación, mientras que su cierre restablece la situación de equilibrio y simetría entre los participantes. Una vez que identificaron los turnos conversacionales presentes en la interacción valoraron el tipo de procesos cognitivos que se evocaba en cada uno de los turnos conversacionales. Por ejemplo los turnos conversacionales podían referirse al reconocimiento de las palabras, a la selección de informaciones, la interpretación de las ideas textual o la reflexión. Una vez clasificados los turnos conversacionales por categorías, se extrajeron los contenidos proposicionales que contenían para que fuera posible su posterior comparación con los contenidos textuales. A continuación citamos un ejemplo por Sánchez et al. (2005, p. 164) para ilustrar este procedimiento del análisis.

<p>Profesor: ¿Dónde viven los lobos?          Alumno: En el bosque.          Profesor: En el bosque, muy bien. Pero construyen una casa para ellos. ¿Cristina?          Alumno: Una casa en rocas.          Profesor: Se llaman guarida y las construyen en cuevas, en rocas.</p>
---

En el ciclo comunicativo presentado parece obvio que los contenidos proposicionales que se generan son que 1) los lobos viven en el bosque, 2) los lobos construyen casas, 3) los lobos construyen casas en las rocas y 4) las casas se llaman guaridas. Estos



contenidos propocionales, ahora, se reflejan en el contenido textual que han leído los alumnos y en concreto en esta concreta propocisión: *a lo largo del día pasa el tiempo en su guarida, que puede ser cualquier cueva o agujero en las rocas*. De este modo, los autores consiguieron identificar hacia qué informaciones textuales se dirige la atención de los alumnos, ideas principales o de detalle, y además qué tipo de elaboración de la información textual se comparte públicamente.

Como comentamos al inicio del apartado, otra forma de analizar los contenidos que se hacen públicos durante la interacción es el llevado a cabo por Jay Lemke. Este autor (1997) examinó el contenido de las interacciones formuladas en las actividades escolares mediante «Patrones Temáticos». Los Patrones Temáticos, es decir las relaciones que se generan entre un conjunto de conceptos, sirven para el análisis semántico de los temas tratados y las estrategias lingüísticas utilizadas. La importancia de este sistema de análisis se deriva del hecho de que cuando las palabras se combinan, el significado del todo es mayor que la suma de las partes por separado y gracias a este sistema se puede medir la comprensión y el aprendizaje de los alumnos.

Por último, tenemos la propuesta de Coll et al. (1992). Estos autores exploraron las interacciones comunicativas dentro de lo que ellos denominan «Segmentos de Interactividad», esto es los mensajes formulados durante los intercambios a lo largo de cada actividad. Según estos autores, los mensajes son las unidades mínimas de expresión y se pueden analizar con correspondencia a su contenido referencial, es decir si dichos mensajes se refieren a una acción, a un procedimiento, a una operación etc. Este sistema de análisis permite medir la frecuencia de aparición de unos mensajes respecto de otros, y también interpretar las relaciones que se construyen entre ellos.

En resumen, todos los sistemas de análisis descritos en las líneas anteriores, aparte de sus diferencias metodológicas, comparten el objetivo de explorar el discurso instruccional para dar a conocer qué contenido se hace público en clase y a qué nivel de comprensión se corresponden los procesos cognitivos que se ponen en marcha.

Llegados a este punto, es el momento de ofrecer algunos datos empíricos sobre la utilidad de la dimensión del contenido público, ante de adentrarnos en la autonomía. Con respecto, pues, al impacto de discurso instruccional en los procesos cognitivos, sabemos que si el discurso del profesor se centra en preguntas de evaluación de

recuerdo de hechos, por ejemplo, los alumnos obtienen conocimientos que se corresponde un nivel de comprensión superficial, mientras si las preguntas generadas por los profesores son complejas y piden razonamiento, explicación, justificación de los conocimientos por parte de los alumnos, parece lógico que ellos logrará una comprensión más elevada del nuevo conocimiento (Smart et al., 2013; Web, 2009). En las clases en las cuales los maestros apoyaban a los alumnos en la interpretación textual y demandaban la elaboración de ideas, se ha encontrado que los aprendices con frecuencia conseguían un razonamiento profundo. Al contrario, cuando los profesores asumían toda la responsabilidad de la interpretación de lo leído y dejaban al margen la contribución estudiantil, los alumnos ofrecían como respuestas breves interpretaciones sin elaboración (Smagorinsky et al., 1993).

No obstante la distancia entre lo ideal y la situación real es considerable. Según Graesser y sus colaboradores, sólo el 4% de las preguntas formuladas por los profesores en el aula se referían a un proceso cognitivo de comprensión profunda o crítica, puesto que la mayoría de las preguntas eran cortas y demandaban una información explícita del texto (Graesser et al., 1995). Sobre los procesos de comprensión que se desvelan via las preguntas del discurso, la investigación hecha por Lam y su equipo muestra que los profesores solían presentar información más que elaborar pensamientos o ideas iniciadas por los alumnos (Lam, Law, & Shum, 2009). La formulación de preguntas al enseñar un contenido se ha demostrado que la mayoría de las veces no eran auténticas y además en un grado considerable eran de carácter retórico, es decir el profesor las respondía por si mismo inmediatamente (Lam et al., 2009).

Las anteriores afirmaciones las confirma también el estudio llevado a cabo por Sánchez y sus colaboradores (2010), el cual hemos referido de manera más meticulosa en el apartado anterior.

**Cuadro 7: Patrones de episodios de interpretación y frecuencias de aparición (Sánchez et al, 2010)**

Patrones de los episodios de interpretación identificados en la clase	Frecuencia de aparición
No se extrae información, no se interpreta el texto ni se hace una lectura reflexiva	57% (17/30 instrucciones)
Se extrae información	24% (7/30 instrucciones)
Se interpreta el texto	19% (6/30 instrucciones)

Detalladamente, Sánchez, García y Rosales (2010) han distinguido 3 procesos de comprensión textual: extraer información textual, interpretarla o revisar críticamente lo leído. En estos tres procesos de comprensión textual nos hemos referido con detalle también en el capítulo anterior, por eso en este punto sólo anotaremos que estos tres términos- extraer, interpretar y reflexionar- que se corresponden a los niveles de comprensión superficial, profunda y crítica, son los que utiliza OECD (2010) para referirse a una persona alfabetizada. Como podemos ahora ver en el cuadro anterior, la mayoría de los profesores de esta muestra (57%) no solían elaborar la información por enseñar, sino sólo presentarla a sus alumnos. Un porcentaje considerable de la muestra (24%) solía extraer la información textual, es decir seleccionarla o/ y organizarla, mientras el resto de los profesores (19%) han elevado el nivel de comprensión que pedían adquirirse por sus alumnos y han interpretado el texto. No obstante, es llamativo, pero no sorprendente el hecho que no se ha encontrado ningún caso en el que se valore críticamente el texto o el proceso de comprensión seguido para interpretarlo. Similares resultados han obtenido Sánchez, Rosales y Suárez (1999) en su estudio centrado en las interacciones conversacionales entre profesores y alumnos, demostrando que los primeros solían comentar el significado de alguna palabra y revisaban alguna de las ideas principales del texto, pero no de manera consciente para la construcción de una representación mental coherente y global del tema examinado.

Llegando al fin de la presentación de esta segunda dimensión, podemos concluir que los estudios previos afirman que los profesores suelen presentar más la información nueva que elaborarla. Esta evidencia significa que los docentes se limitan con una nivel de comprensión superficial, dejando a segundo plano procesos cognitivos de más alto nivel como la interpretación y la reflexión. Es más cuanto más exigente son los proceso cognitivos para conseguir comprensión de alto nivel, cuanto menos frecuente dichos procesos se identifican en el discurso instruccional.

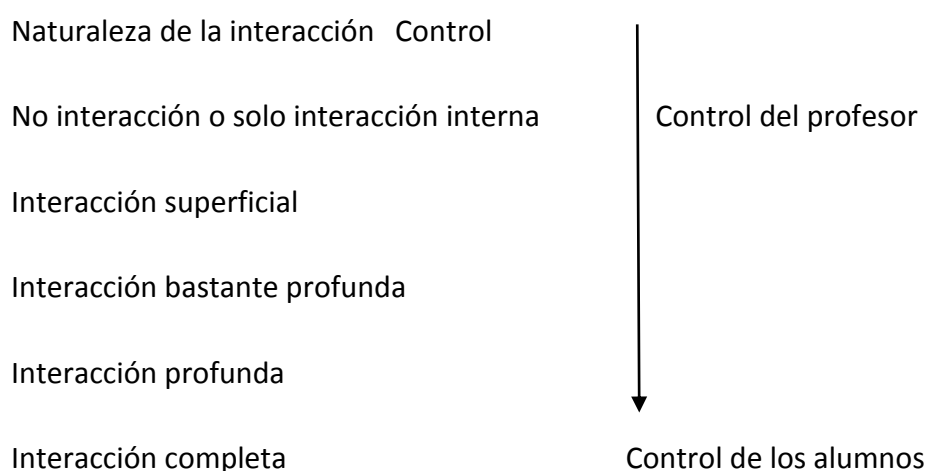
### C. Autonomía

La tercera y última dimensión instruccional sobre la cual hablaremos es la autonomía. Según la perspectiva socio- cultural, los alumnos construyen los nuevos conocimientos dentro del contexto social del aula (Jones, Tanner, 2002) y sus profesores son los encargados de guiar y facilitar el proceso del aprendizaje (Abdullah, Bakar, & Mahbod, 2012). Además, es sabido que el aprendizaje eficaz ocurre sólo cuando ambos profesores y alumnos se interaccionan y participan en actividades instruccionales de manera activa (Abdullah et al., 2012). Como consecuencia, resulta importante valorar qué nivel de responsabilidad o autonomía asumen profesores y alumnos en la construcción del conocimiento, dado que podría ocurrir que los profesores asumieran la responsabilidad en aquellas cuestiones más exigentes pero a la vez más importantes de la tarea, con lo que los alumnos ni tendrían la oportunidad de construir solos su propio conocimiento ni familiarizarse con las estrategias cognitivas necesarias para conseguirlo.

¿Pero cómo se puede compartir la autoridad en clase? Y aún más ¿cómo dejar a los alumnos la responsabilidad de la elaboración del nuevo conocimiento? Los investigadores de este campo han propuesto la instrucción basada en los principios de *scaffolding*, es decir en un apoyo temporal, cuyo fin es facilitar a los aprendices cuando ellos necesiten ayuda (Lajoie, 2005; Turner, Meyer, Cox, Logan, DiCintion, & Thomas, 1998). En detalle, definiendo la noción inglesa, el *scaffolding* se basa en la idea que una persona (un agente, un profesor, un alumno) o un material tecnológico (un agente pedagógico que se adapte, un sistema de tutorías inteligentes) controla el rendimiento del aprendiz durante el proceso de aprendizaje y determina cuando y como facilitar este proceso (Azevedo, Jacobson, 2008). Decidir, ahora, *cuando* scaffold es necesario, *como* y *para qué* y *a quién* son cuestiones principales que intentaremos responder brevemente tomando en cuenta que el *scaffolding* es un proceso que depende de las metas didácticas y el contexto instruccional por supuesto (Lajoie, 2005). *Scaffolding* se aplica para apoyar a los alumnos en la resolución de un problema, en completar una tarea escolar, o en el proceso de conseguir una meta didáctica que superan las competencias de los aprendices. El *scaffolding* es adaptativo y temporal para permitir a los alumnos que participen en el proceso del aprendizaje mejorando a la vez sus competencias hasta que ellos gradualmente sean expertos (Eshach, Dor- Ziderman, & Arbel, 2011; GE, Land, 2004). Meyer y Turner

consideran que durante el instruccional scaffolding los profesores apoyan a los alumnos de manera cognitiva, motivacional y emocional en el proceso del aprendizaje con el propósito de que se vuelvan autónomos (2002). Adquiriendo los alumnos, pues, una participación activa, intensa y de calidad a lo largo del construcción del nuevo conocimiento (Azevedo, diSessa, & Sherin, 2012), ellos alcanzarán a desarrollar competencias de alto nivel cognitivo y una comprensión profunda de la materia (Webb, Franke, Ing, Wong, Fernandez, Shin, & Turrou, 2013).

Investigadores como Tanner, Jones, Kennewell y Beauchamp (2005), por su parte, se han interesado en el estudio de la transferencia de la responsabilidad a lo largo de las secuencias discursivas. Según ellos, la interacción instruccional se puede capturar en la siguiente figura.



**Figura 1: Interacción en instrucción en toda clase (Tanner et al., 2005)**

Como podemos ver en la Figura, hay cinco niveles de interacciones. Cuanto más superficial es la interacción más aumentado su control por el profesor. Por otro lado, la interacción completa se llega al dejar el control de los intercambios comunicativos a los alumnos. En concreto, en el nivel primero, toda la interacción es determinada y dominada por el profesor, el cual organiza su discurso basándose en ciclos comunicativos monológicos de estilo de conferencia. En este nivel no hay *casi ninguna interacción* entre los procesos cognitivos de los alumnos y la instrucción. En el segundo nivel se ve un tipo de *interacción simple* y de bajo nivel que se centra en

preguntas graduadas, o lo que se llama en inglés *funneling* (Tanner et al., 2005). En esta ocasión los tutores son los que dirigen el discurso hacia una solución predeterminada del antemano. Las preguntas son cortas y de bajo nivel cognitivo que requieren una sola respuesta correcta. Sin embargo, según citan los mismos autores este tipo de interacción es el más encontrado en la práctica educativa diaria. En el tercer nivel, el de la *interacción bastante profunda*, la contribución por la parte de los alumnos empieza a ganar terreno. Aquí la interacción se formula de modo más dialógico incluyendo más pruebas hasta la definición de la respuesta correcta. Además, la evaluación no pertenece exclusivamente a los profesores. En el siguiente nivel, profesores y alumnos colaboran entre sí para la construcción colectiva del conocimiento y la *interacción* llega a ser *profunda*. El discurso se desarrolla sobre una cuestión problemática, para cuya resolución todas las opiniones merecen explorarse. Aunque la presencia del profesor todavía es visible, la interacción acepta, respeta y elabora más las contribuciones estudiantiles. El último nivel requiere confianza y flexibilidad por parte del tutor, ya que es él que necesita evaluar las estrategias usadas por los alumnos, sus explicaciones expresadas, seguir su pensamiento e incorporar sus ideas en el discurso. En el último nivel la *interacción* se denomina como *completa* (Tanner et al., 2005).

Resumiendo, según Tanner y sus colaboradores, es posible entender que lo más predeterminado es el discurso por el tutor, menos oportunidades hay para una participación activa por parte de los alumnos. Y al contrario, si el conocimiento se adquiere de forma colaborativa y los intercambios comunicativos son abiertos y flexibles, caben elaboraciones imprevistas y distintas, la participación de los alumnos es activa y juega un papel importante en el desarrollo de la instrucción, ellos se asumen gran parte de responsabilidad. Al promover que los alumnos asuman parte de la autoridad, se convierten en constructores de su propio conocimiento y no en simples consumidores que se limitan a asumir procedimientos, eventos y dar una respuesta (Engle, Conant, 2002).

No obstante, ¿cómo se relaciona el modo de instrucción con la autonomía de los participantes en el discurso y, como consecuencia, su participación en la clase? Como ya hemos dicho, la organización de la instrucción y del discurso en clase influye en el

aprendizaje de los alumnos de varios modos, puesto que cada vez les puede permitir distinto margen de participación y responsabilidad. El rendimiento, la participación, la eficacia y la motivación de los alumnos, por ejemplo se han relacionado estrechamente con las estructuras que revela el discurso instruccional (Nystard, 2006; Smart et al., 2013). Pero además sabemos que cuantas más oportunidades de participación se dan a los alumnos, más desarrollo se permite a sus destrezas y autoeficacia, siendo más probable su interés y motivación en torno a la actividad.

Según se refleja en el siguiente cuadro, han sido muchos los estudios interesados en el análisis de esta dimensión instruccional. Todos estos estudios han centrado gran parte de su interés en el análisis de la autonomía. No obstante, según se observa, han seguido varios caminos que procedemos a describir.

**Cuadro 8. Estudios relacionados con la dimensión de autonomía**

<b>Estudios</b>	<b>Medidas de autonomía</b>
Sinclair, Coulthard, 1975	Secuencias discursivas: IRE, IRF
Lam, Law, & Shum, 2009	Quien enuncia la idea
Molinari, Mameli, & Gnisci, 2013	Que tipo de pregunta inicia la conversación del contenido
Sánchez, García, & Rosales, 2010	Quien enuncia la idea Se providen ayudas a los alumnos en la formulación de pregunta Qué tipo de ayudas se ofrecen
Sánchez, Rosales, & Suárez, 1999	Quien enuncia la idea Que tipo de pregunta se formula Que tipo de ayudas se ofrecen
Seidel & Prenzel, 2006	Que se enuncia Cómo se justifica Que longitud tiene lo enunciado

El primer estudio que hemos citado en el cuadro no es otro que el de Sinclair y Coulthard (1975) y su investigación relacionada con las estructuras de participación. Tras de muchos años la observación sistemática del discurso instruccional se ha revelado que las estructuras de participación más frecuentes en el aula son triádicas y de tipo IRE e IRF (Sinclair, Coulthard, 1975). Detalladamente, el primer tipo **Indagación- Respuesta- Evaluación**, descrito por primera vez por Sinclair y Coulthard (1975) es un modo de organización de los ciclos comunicativos en el cual el profesor es el único responsable de plantear preguntas y evaluar las respuestas dadas. Estos intercambios suelen basarse en preguntas cerradas que ofrecen oportunidades limitadas a los alumnos para extenderse en sus respuestas, expresar o evaluar ideas por ellos mismos. Lo que se pide de los alumnos es recordar hechos, fechas o formulas o dar la única respuesta anticipada por el profesor (Tanner, Jones, Kennewell, & Beauchamp, 2005). En otras palabras, el discurso tradicional que encontramos en clase está dominado por el profesor, mientras las contribuciones de los alumnos en términos de tiempo y de calidad son limitadas. Por otra parte, el segundo tipo **Indagación- Respuesta- Feedback**, se diferencia en el hecho de que “no hay ninguna respuesta preestablecida de antemano y la evaluación se transforma en una retroalimentación en el que es posible rescatar, enriquecer, reelaborar la respuesta de los alumnos” (Sánchez et al., 2010, p. 372). Por tanto, cabe pensar que, aparte del tema de la retroalimentación, el tipo de las preguntas formuladas del profesor es un factor importante tanto para la autonomía de los alumnos y consecuentemente para el contexto instruccional.

En este punto, podemos concluir que cada práctica instruccional dependiendo de su organización, como parece obvio, conlleva un tipo de interacción concreto entre los participantes (profesor y alumnos), o dicho de otro modo una *estructura de participación* específica. La estructura de participación puede aumentar o disminuir el nivel de autonomía de los profesores o sus alumnos dependiendo del patrón que se aplica en los ciclos comunicativos. Las estructuras de participación que organizan la interacción “informan implícitamente a los protagonistas del rol que pueden adoptar durante la comunicación y de las creencias y los valores sobre el conocimiento” según Sánchez et al. (2010, p.371).

Hasta ahora hemos examinado el análisis de las secuencias discursivas, pero no nos dedicaremos con más detalles a este tipo de estudios, puesto que el sistema de



análisis seguido en nuestro estudio empírico se diferencia un poco de ellos. Así pues, aparte de estudios más genéricos sobre las estructuras de participación, como podemos observar en el Cuadro 8, otros investigadores para explorar dicho parámetro han vuelto a utilizar el análisis de la interacción a través de preguntas, pero esta vez no prestando atención a los contenidos formulados, sino al tipo de ayudas que los profesores brindan a sus alumnos durante la resolución de las tareas. Específicamente, Sánchez, Rosales, y Suárez (1999) creyeron conveniente elaborar una escala para clasificar el tipo de la autonomía. En concreto, su escala incluían cuatro categorías: a) autonomía del profesor, cuando era él que enunciaba una idea textual, b) ayuda material del profesor, cuando él colaboraba con los alumnos en la construcción de una proposición, pero enunciando él parte de dicha idea, c) indicación, cuando el profesor generaba una pregunta abierta para que se revele el pensamiento y el conocimiento del alumno, y d) autonomía del alumno, cuando el alumno tomaba la iniciativa de enunciar una idea. En un estudio posterior, Sánchez, García y Rosales (2010) diferenciaron un poco la escala de arriba, concluyendo en las siguientes categorías: a) el profesor construye el contenido sin la participación del alumno (grado 0), b) el profesor ofrece más de una ayuda invasiva de completar el enunciado (grado 1), c) el profesor no ofrece más que una ayuda invasiva de completar el enunciado (grado 2), d) el profesor sólo ofrece ayudas no invasivas (grado 3), y e) el alumno construye el contenido sin recibir ayudas (grado 4). Así, estos autores para calcular el nivel de participación de los alumnos en una interacción determinada, contaban el número de las ayudas dadas a los alumnos y se buscaba el valor de 0- 4 que correspondía a la interacción. Si el resultado era superior del 2, ellos consideraron que el alumno asumía la responsabilidad de la construcción del enunciado, mientras en el caso que de ser inferior era el profesor. Otro estudio, el de Lam et al. (2009) comparte una idea similar con la de los autores citados anteriormente. En el trabajo de Lam et al. las conversaciones se han clasificado partiendo del criterio de quien era el hablante que hacía una declaración, el profesor ó el alumno. Por otra parte, Seidel y Prenzel (2006) decidieron observar el grado de la participación de los profesores y sus alumnos en clase aplicando distintos tipos de categorías, no basándose a quién generaba o elaboraba una idea, sino con criterios como la longitud de la respuesta, lo que se enunciaba en ella o su justificación dada etc.

Además, no faltan los investigadores que han estudiado el tema de la autonomía a través de las preguntas y el tipo de secuencias discursivas que ellas determinan. Molinari y su equipo de trabajo han identificado en el discurso instruccional cuatro tipos de preguntas que conllevan correspondiente secuencias discursivas (Molinari, Mameli, & Gnisci, 2013). El primer tipo de preguntas, según estos autores son las auténticas que dirigen en secuencias dialógicas. En esta ocasión, los profesores animan a sus alumnos a responder en la pregunta formulada de manera original y prototípica aprovechando su experiencia escolar y de la vida real. La ventaja del uso de una pregunta auténtica es que la respuesta que requiere es resultado de rica elaboración por parte del alumno y de alto nivel cognitivo. Dichos ciclos comunicativos revelan una participación más equilibrada entre ambos, profesores y alumnos. El segundo tipo encontrado es las preguntas enfocadas, las que pueden seguirse de secuencias monológicas. En este caso tanto las preguntas son bastante cerradas y tras la respuesta formulada por los alumnos, el profesor simplemente la acepta o la rechaza, manteniendo él su rol como principal fuente de conocimiento en el aula. El tercer tipo de la clasificación de las preguntas se basa a los apoyos que el profesor dará a sus alumnos más necesitados, respetando los principios de *scaffolding*- de los cuales hablaremos en las líneas que siguen. Es decir, el profesor con las estrategias de seguimiento, invitará a los alumnos a pensar animándoles con sus ayudas. El cuarto tipo se centra en la construcción conjunta del conocimiento, que se centra en la elaboración, la explicación con claridad, el uso de ejemplos y la reformulación de las respuestas de los alumnos en la pregunta planteada. Como cabe imaginar, las secuencias discursivas será otra vez dialógicas.

Seguendo con los datos obtenidos por las investigaciones previas sobre esta tercera dimensión, según Lam y sus colaboradores, en clases que adoptan el modelo de enseñanza centrada en el maestro es razonable que la dominación del discurso pertenecerá a su vez a los profesores, en su caso de un porcentaje de 75- 87% de todos los ciclos comunicativos, así que la participación de los alumnos a lo largo de la instrucción era escasa (Lam et al., 2009). En otras investigaciones con maestros de primaria, como la de Smith, Hardman, Wall y Mroz (2004) se ha confirmado que los profesores dominan el discurso que tiene lugar en clase en un porcentaje de 74% en términos del tiempo cuando la instrucción va dirigida a toda la clase a la vez.

Otra investigación que viene a verificar la dominación del discurso por los profesores es la de Seidel y Prenzel (2006), en la cual los profesores analizados tenían una participación en el discurso de 82- 92%, mientras la participación de los alumnos en las actividades de clase era de 25- 36%. Los profesores básicamente formulaban preguntas o explicaban los contenidos por enseñar (25% del tiempo didáctico), mientras los alumnos daban respuestas breves (19%), rellenando huecos (28%) y casi nunca generaban ellos mismos preguntas. Además, de vez en cuando se han observado estrategias de seguimiento a las contribuciones de los alumnos por parte de los profesores (Seidel et al., 2006). Con respecto ahora a los alumnos, ellos no suelen iniciar intercambios comunicativos y tener un cierto nivel de control en los diálogos de la clase ni en regular sus propios errores (2%). Además, cuando ellos toman la iniciativa es común empezar la discusión sobre algún subtema después de la animación por parte de su profesor (Graesser et al., 1995).

Por otro lado, investigaciones como la de Alexander y su equipo de trabajo han demostrado que la dominación del discurso por los maestros tiene sus ventajas también. Las discusiones dirigidas por los ellos son más eficaces de las charlas dirigidas por alumnos con respecto a la construcción del conocimiento científico (Alexander, Fives, Buehl, & Mulhern, 2002), dado que los profesores ofrecían más tiempo y espacio para la exploración de la nueva información y con más razonamiento.

Resumiendo lo que sabemos sobre la tercera dimensión del análisis instruccional, podemos mencionar que aparte de ser bien documentada la importancia de ofrecer un contexto que favorece la autonomía y la flexibilidad de los alumnos, la exploración por su parte del conocimiento por aprender, lo que sucede diariamente en las aulas escolares tiene cierta distancia. Hemos visto que el rol de protagonista en el discurso instruccional lo tienen los profesores, puesto que son ellos los que asumen casi por completo la responsabilidad sobre todo que se habla en el aula.

Cerrando la exploración de los contextos instruccionales y las características de sus dimensiones, podríamos hacer una recapitulación sobre en qué consiste una enseñanza ideal. Con respecto a la primera dimensión, hemos visto que la instrucción ideal hay que tener definidas con claridad y precisión las metas didácticas y el proceso a través ellas se conseguiran, es decir la enseñanza debe ser organizada de manera coherente.

Además, aparte de la estructura bien organizada, Seidel y Prenzel (2006) han anotado la importancia de haber estabilidad en dicha estructura organizativa, porque de este modo se construyen y se comparten rutinas reconocibles entre la comunidad del aula. Sobre la segunda dimensión, podríamos afirmar la importancia de la elaboración profunda del contenido por enseñar, en general, y la información textual, en concreto. Esta elaboración profunda se alcanza si se ponen en marcha- a través de las preguntas de los docentes- procesos cognitivos de alto nivel como la interpretación y la reflexión sobre las ideas. Los alumnos podrán dominar el contenido nuevo si activan sus conocimientos previos y lo incorporan en las redes de representaciones mentales ya existentes, mientras la reflexión sobre ello les permitirá desarrollar su pensamiento crítico y su razonamiento. Con referencia a la tercera dimensión, sabemos que cuánto más autonomía se da a los alumnos, más participación estudiantil se requerirán las actividades escolares para llevarse a cabo. La autonomía de los alumnos es un factor que puede influir su motivación intrínseca, su interés por lo que se enseña y como consecuencia su involucramiento y su aprendizaje.

#### **2.4 La instrucción llevada a cabo por profesores con y sin experiencia profesional**

La última parte del Marco Teórico de esta tesis se dedica a la instrucción llevada a cabo por profesores con y sin experiencia profesional. Hemos decidido elegir a los docentes de nuestro estudio basándonos en el criterio de la experiencia profesional, suponiendo que habrán diferencias interesantes a la hora de instrucción entre los dos grupos. Desde la revisión literaria sabemos que personas expertas y novatas se comportan de forma diferente al ejecutar la misma tarea, porque el aprendizaje de ambos también es distinto. Por desgracia, carecemos de datos de estudios comparativos sobre la variable de experiencia profesional en el área de la lectura en Historia, pero disponemos de informaciones relacionadas con esta comparación desde estudios previos en otras materias.

Muchos investigadores quisieron estudiar las diferencias en el procedimiento de completar una tarea entre personas expertas y novatas en el margen de un área concreta como la física, las matemáticas, la música, la informática, y el ajedrez (Berliner, 1988; Hogan, Rabinowitz, & Craven, 2003; Tan, Fincher, Manross, Harrington, & Schempp, 1994). Las diferencias encontradas se han atribuido por los

investigadores al dote, a la experiencia, al conocimiento y a sus representaciones cognitivas correspondientes (Hogan et al., 2003). En general, se ha admitido que las personas expertas poseen conocimiento amplio y organizado en esquemas cognitivos elaborados que facilitan el proceso de tomar decisiones eficaces a la hora de planificar, anticipar obstáculos, guiar o actuar (Tan et al., 1994).

De la misma manera, parte de investigación educativa se centró en explorar las diferencias entre la instrucción llevada a cabo por profesores expertos y novatos, o mejor dicho el impacto de sus representaciones mentales tanto en macro-niveles como en micro-niveles de su práctica educativa diaria. No obstante, hablando de especialización e instrucción, los factores a los cuales se atribuirá esta relación vuelven ser aún más complejos, puesto que la experiencia no se puede correlacionar siempre con la especialización y que los criterios que definen una enseñanza de éxito son multidimensionales (Berliner, 1986; Leinhardt, Greeno, 1986).

Unos de los estudios pioneros en esta rama de investigación educativa encontramos a finales de la década de 80. Leinhardt y Greeno (1986) estudiaron las planificaciones de los maestros para las sesiones, las actividades desarrolladas en las horas didácticas y sus rutinas. Dicho estudio demostró que los profesores expertos eran más precisos tanto a la hora de planificar sus metas didácticas como durante su enseñanza. Además, elaboraban más las respuestas de sus alumnos y gestionaban mejor la hora didáctica, usaban señales claros para enfatizar la apertura y el cierre de la sesiones. Cabe mencionar también que solían controlar y administrar mejor las conductas de sus alumnos. El mismo año Berliner (1986) apoyó en su revisión que los profesores con experiencia tenían la ventaja de conocer su clase antes de encontrarse en realidad con sus alumnos, por lo tanto este conocimiento derivado por su experiencia afectaba la organización y la gestión de la clase de manera más eficaz. El mismo autor anota que los profesores con experiencia posían competencias autorregulatorias más elevadas, habilidades de adaptarse mejor en el contexto social, replantear rápidamente su enseñanza y percibir a qué grado sus alumnos dominan y comprenden el contenido didáctico. Dos años después Berliner dio un paso más y presentó una teoría del desarrollo profesional de cinco niveles (novatos, avanzados principiantes, competentes, avanzados competentes y expertos) tomando en cuenta los años de experiencia profesional y por supuesto las competencias específicas, racionales, intuitivas, y deliberadas que los docentes aplicaban en su instrucción (Berliner, 1988).

Ahora bien, una revisión bastante reciente de estudios comparativos entre profesores expertos y novatos es el de Hogan y sus colaboradores (Hogan et al., 2003). Ellos examinaron dos grandes bloques que afectaban la eficacia de la instrucción: a) el conocimiento y la didáctica del contenido, b) el conocimiento pedagógico general. Concretamente, con respecto al conocimientos específico de una materia se han encontrado diferencias entre los profesores expertos y los novatos sobre la organización- planificación de currículo, la manera de instrucción y la reflexión de los hechos ocurridos en clase, mientras sobre la formación pedagógica se han surgido diferencias tanto en el manejo de la clase, la organización del ambiente educativo como en la formulación del discurso comunicación. De su investigación surgen las siguientes conclusiones presentadas en el cuadro:

**Cuadro 10: Diferencias en la instrucción entre profesores expertos y novatos (Hogan et al., 2003)**

Profesores Expertos	Profesores Novatos
Percibir la clase como un conjunto de individuales únicos	Percibir la clase como un todo
Planificar metas didácticas de largo plazo y conectarlas con los objetivos diarios	Planificar metas didácticas de corto plazo
Planificar varias estrategias y explicaciones para la enseñanza de una habilidad o concepto	Planificar una estrategia y explicación para la enseñanza de una habilidad o concepto
Enfocar mucho en los conocimientos previos de los alumnos, articularlos y organizarlos	Enfocar poco en los conocimientos previos de los alumnos sin presentar sus conexión explícita
Enfocar mucho en el nivel de comprensión obtenidos por los alumnos formulando preguntas de alto nivel cognitivo	Enfocar poco en el nivel de comprensión obtenido por los alumnos formulando preguntas retóricas
Prestar atención en el rendimiento académico de los alumnos y adaptar según el su instrucción	Prestar atención en el interés demostrado de la clase y adaptar según el su instrucción
Intentar controlar el ambiente educativo y la disciplina	Ser inconscientes o ignorar los problemas por falta de disciplina estudiantil
Ser conscientes de los hechos ocurridos en toda clase a la vez y su articulación	Ser conscientes de los hechos ocurridos en una parte de la clase
Reflexionar sobre la eficacia de sus prácticas educativas y el rendimiento académico de los alumnos	Reflexionar sobre su presencia en la clase y los obstáculos encontrados
Ambiente educativo flexible y ajustable	Ambiente educativo inflexible y poco ajustable

En resumen, los datos derivados por dicha revisión revelan que hay una relación significativa entre la experiencia didáctica y la habilidad de percibir, describir las interacciones y actuar con flexibilidad según los hechos ocurridos en clase indican.

En la misma línea de investigación el estudio de Tan et al. (1994) demostró que los profesores expertos tuvieron más confianza y más consciencia sobre su instrucción, es decir conocían sus ventajas/ carencias y su correspondiente impacto al aprendizaje de los alumnos. Por otro lado los tutores novatos solían atribuir las dificultades que se enfretaban a la hora de instrucción a características propias de los alumnos o de su contexto familiar.

Sin embargo, por otro lado, los estudios comparativos no han revelado siempre diferencias tan significativas en todos los aspectos de instrucción globales o específicos. Concretamente, el estudio de van de Mars y sus colaboradores (van de Mars, Vogler, & Darst, 1995) demostró que aunque los profesores expertos y novatos de deporte obtenían diferentes representaciones mentales del contenido por enseñar, estas no afectarían mucho el modo de actuar de los profesores con respecto a indicadores relacionados con la gestión del ambiente educativo. Ambos novatos y expertos se mostró que cambían sus estrategias instruccionales según la estructura organizativa del contenido pero con niveles de variación muy parecidas entre los grupos (Klimczack, Balli, & Wedman, 1995). Además, Tochon en su investigación indicó que las diferencias a la gestión del tiempo y la planificación de currículo no se debían a la de experiencia nia competencias específicas de los tutores, sino a sus perfiles individuales (1990). Por otra parte, sobre un aspecto de instrucción específico como son las interacciones instruccionales no verbales de los alumnos, los años de experiencia de los profesores no se vio como factor capaz de mejorar la interpretación de gestos (Stader, Colyar, & Berliner, 1990).

Ahora bien, aunque se ha admitido una variación entre los profesores expertos y novatos en ciertos aspectos, nosotros prestaremos atención en las tres dimensiones instruccionales presentadas en los apartados anteriores. Concretamente, sobre la *dimensión organizativa* podríamos mencionar un estudio de muestra amplia de profesores de primaria (35 con experiencia, 35 novatos) que quiso examinar si la experiencia influyera la flexibilidad de la clase, la comunicación entre los miembros de la comunidad de estudiantil y el profesor, y la cohesión de la sesión desarrollada

(O'Connor, Fish, & Yasik, 2004). O'Connor y sus colaboradores consideraron que a) la flexibilidad se determina por el nivel de que los participantes fueran capaces de adaptarse en el ambiente de la clase, b) la cohesión por el factor emocional y los apoyos instruccionales, y c) la comunicación por las ideas que se comparten en clase. Estas tres dimensiones se midieron a través de una escala observacional (CSOS). Los datos de esta investigación indicaron diferencias significativas en el parámetro de flexibilidad (ME 2.09, MN 1.89) y la comunicación de la clase (ME 3.74, MN 3.50) con valores medias superiores para los profesores con experiencia, pero no con referencia a su cohesión (ME 2.27, MN 2.18).

El estudio de Klimczack y su equipo examinó las decisiones tomadas de los profesores sobre la calidad de la estructura del contenido mediante a través de un cuestionario que respondieron 152 estudiantes de grado y 153 profesores en servicio (Klimczack et al., 1995). El cuestionario usado contenía preguntas que revelaban las estrategias que los profesores elegían para estructurar su hora didáctica y la frecuencia de su uso. No obstante, dicho estudio, por sorpresa, no reveló diferencias significativas entre los profesores expertos y novatos en las varias actividades observadas. Por ejemplo, los novatos diferenciarían sus estrategias instruccionales según la estructura del contenido en la actividad de presentación M.57 y de práctica guiada M.38, mientras los profesores con experiencia en las mismas actividades obtenían las siguientes medias M.52 y M.54.

Ahora, haciendo referencia a la gestión del tiempo instruccional van de Mars y sus colaboradores (1995) observaron que el tiempo dedicado a la enseñanza era similar entre los grupos (SDE 46.3, SDN 44.2). Sin embargo, los profesores con experiencia obtuvieron valores más bajos que los novatos sobre el tiempo la transición entre actividades (SDE 21.4, SDN 28.2), que sirve como predicador para la buena organización instruccional (véase Berliner, 1979). Con respecto a la participación estudiantil activa, cual se midió a través del tiempo dedicado al aprendizaje (academic learning time), no se encontraron diferencias significativas entre los grupos de nuevo (SDE 35.3 SDN 26.0).

Con respecto a la *dimensión del contenido público* hay que anotar el estudio de Sánchez, Rosales y Cañedo (1999) que comparó profesores expertos y principiantes durante su discurso expositivo. Dichos autores apoyan que los profesores expertos



centraron su discurso (60%) en los conocimientos previos mediante repeticiones, recapitulaciones y dando ejemplos, mientras los profesores novatos se interesaron más por presentar la nueva información a sus alumnos (70%). Además, la muestra observada de expertos obtuvo valores de 57-64% en la elaboración de ideas con apoyos, al contrario con los novatos que tuvieron valores de 12-36%.

Desgraciadamente, no se han encontrado datos comparativos con relación a la gestión de la clase y la transferencia de control del profesor hacia los alumnos.

Resumiendo pues las informaciones presentadas sobre la comparación entre docentes expertos y novatos, cabe destacar la variabilidad en los resultados obtenidos por las varias investigaciones. Esta evidencia quizás se puede interpretar desde los múltiples factores que definen la instrucción, afirmación que hemos apoyado muchas veces a lo largo de redacción de nuestro marco teórico. Nuestra aportación en este proyecto no es otra que dar luz en la cuestión si hay diferencias entre docentes de diferente competencia instruccional en la dimensiones instruccionales de cómo organizan las actividades lectoras, qué contenidos se hacen públicos durante la interpretación de textos y qué autonomía tienen los alumnos a lo largo de la elaboración del contenido textual.

Cerrando pues la parte instruccional, podríamos decir que la formación profesional tanto de los estudiantes de pedagogía, como de los profesores ya en servicio hay que tener como meta principal el desarrollo de las competencias aquellas que creen y mantengan un contexto educativo de calidad (Medley, 1979). De forma más concreta, hemos visto que los profesores de más éxito son los que crean y seleccionan actividades de calidad, los que intentan formular preguntas de alto nivel cognitivo, cuyos alumnos son activos, atentos a lo largo de muchos minutos durante un día académico y también están bajo de su supervisión en un contexto controlado pero a la vez interactivo.

# **ESTUDIOS EMPÍRICOS<sup>4</sup>**

---

<sup>4</sup> La investigación titulada como “Interacción entre profesores y alumnos de primaria en una Unidad de Historia. Una comparación entre profesores expertos y novatos” se llevó a cabo durante el curso académico 2012- 2013 en Grecia con número de licencia de investigación Φ15/35/10397/Γ1 expedido por el Ministerio de Educación de Grecia.

## **Introducción**

A pesar de que haya trabajos que permiten hacernos una idea general del papel que juega la lectura en el aula durante los procesos de alfabetización, no nos ofrecen mucha información sobre algunas cuestiones importantes relacionadas con el proceso de comprensión en concreto. En parte, este problema ha venido determinado porque la interpretación que se ha hecho de los resultados no se ha realizado desde el conocimiento de qué significa comprender un texto y cómo se podría llegar a promocionar una mejor comprensión por parte de los alumnos (Sánchez et al., 2010). Por todo ello, entendemos que estudios como el que ahora presentamos, que capturan unos momentos instruccionales de contextos educativos reales, pueden ser sumamente relevantes ya que en él abordamos la explicación de lo que ocurre en las aulas desde nuestro conocimiento específico de lo que significa comprender un texto y, por tanto, desde nuestro conocimiento sobre cómo se puede promocionar o dificultar su comprensión.

Con este trabajo pretendemos profundizar en el estudio sobre los textos y su uso, la lectura y su rol dentro del aula, así como el contexto que facilitan profesores de diferente nivel de competencia profesional en Grecia. Desde esta premisa, buscamos dar respuesta a tres cuestiones: ¿Cómo se organizan las Unidades Didácticas de Historia? - Estudio I; ¿Qué contenidos públicos se hicieron públicos durante la interpretación de los textos históricos? - Estudio II; y ¿Qué autonomía se dió a los alumnos a lo largo de la interpretación textual? – Estudio III. Por tanto, llevamos a cabo tres estudios independientes, pero a la vez complementarios. A continuación, pues, presentaremos estos tres estudios por separado, empezando con sus objetivos y siguiendo con la metodología, los resultados y su discusión. Sin embargo, cerraremos el apartado con las conclusiones globales tomando en cuenta los tres estudios a la vez. Por último, hay que anotar que las partes metodológicas comunes entre los tres estudios se describen en detalle sólo una vez en el apartado de Estudio I.

## **CAPÍTULO 1**

### **ESTUDIO I. ORGANIZACIÓN DE LAS UNIDADES**

El objetivo fundamental del Estudio fue describir el modo en que organizaron una Unidad Didáctica de Historia dos grupos de profesores de diferente nivel de competencia con el fin de estudiar cuál fue el papel que dieron a los textos durante su desarrollo. De forma más concreta, en primer lugar, estudiamos qué espacio de cada Unidad Didáctica fue dedicado a la lectura de textos. En segundo lugar, para los momentos dedicados a la lectura, analizamos el modo en que los dos grupos de profesores organizaron la lectura conjunta con sus alumnos. A través de este análisis no solo pretendemos conocer cómo los docentes estructuran una Unidad Didáctica de Historia y qué uso hacen en la misma de los textos expositivos, sino también dar luz a posibles diferencias que haya en su uso entre profesores con experiencia y principiantes.

#### **Metodología**

##### ***Participantes***

Participaron voluntariamente en este estudio, ocho profesores de educación primaria de sexto curso. Los participantes provenían de cuatro centros públicos de tamaño medio de Grecia, de dos rurales de la provincia de Santorini y de dos urbanos de la provincia de Salónica. En todos los casos, a las escuelas acudían predominantemente estudiantes griegos, teniendo a la vez siempre una minoría de alumnos inmigrantes que atendían las clases. En cuanto a la comunidad de estudiantes que participaron en la muestra, el número de los alumnos osciló entre 15 y 22 estudiantes y su edad era aproximadamente los 12 años.

Con respecto a la experiencia profesional de los maestros, cuatro de ellos tenían una media de 7 años y los otros cuatro de 25 años, por lo tanto podemos decir que nuestra muestra se compuso de dos grupos, un grupo de profesores con experiencia y un grupo de profesores principiantes. No obstante, pese a la distancia, ambos grupos se consideraron con práctica suficiente al tener un mínimo de 5 años de experiencia.

Como vemos en el Cuadro 1, todos los maestros principiantes enseñaron en centros rurales, mientras todos los docentes con experiencia en colegios urbanos. Dicha peculiaridad es un fenómeno común en Grecia y se debe al sistema de contratación y las normativas de traslado de los docentes por el Ministerio de Educación del país.

Por último, cabe anotar que ninguno de los profesores que participaron en el estudio tenía una formación especializada en temas de lectura y de comprensión textual.

**Cuadro 1: Datos informativos sobre la muestra de la investigación**

Nombre	Años de experiencia		Num. de alumnos de la clase		Colegio
Principiante 1	6	$P\bar{x} = 7$	20	$P\bar{x} = 19$	Rural
Principiante 2	7		21		Rural
Principiante 3	9		18		Rural
Principiante 4	6		15		Rural
Experto 1	28	$E\bar{x} = 25$	22	$E\bar{x} = 20$	Urbano
Experto 2	25		21		Urbano
Experto 3	25		21		Urbano
Experto 4	23		17		Urbano

### ***Material***

Cada uno de los ocho profesores fue grabado en audio mientras desarrollaba la misma Unidad Didáctica de la disciplina de Historia de sexto curso. La Unidad Didáctica que se grabó se denominó “La organización política y la independencia de Grecia<sup>5</sup>” y fue parte del contenido obligatorio según el currículo correspondiente de este curso.

Todas las Unidades Didácticas se desarrollaron en tres sesiones (8 profesores x 1DU x 3 sesiones). La duración media de la Unidad que el Ministerio de Educación sugirió es de 105 minutos. No obstante, las Unidades observadas se diferenciaron en términos de tiempo, ya que cada docente organizó su instrucción como él consideró conveniente. Por tanto, en nuestro caso, las Unidades Didácticas duraron unas menos y otras más de lo sugerido por el Ministerio, es decir desde 60 hasta 290 minutos. Detalladamente, la duración media para los principiantes fueron los 65,18’ y para los participantes con experiencia los 185,45’.

<sup>5</sup> Para los textos usados en el estudio, véase ANEXO 1.

Respecto a los libros de texto que se utilizaron en las Unidades Didácticas, es importante mencionar que en Grecia es el propio Ministerio de Educación quien edita para la enseñanza de cada disciplina un único libro de texto y que ha sido este libro de texto el que han utilizado los profesores de nuestro estudio. En concreto se trata del libro titulado “*Ιστορία του νεότερου και σύγχρονου κόσμου. Στ Δημοτικού*” y de los temas nº 16 “Οι εθνοσυνελεύσεις και η πολιτική οργάνωση του Αγώνα”, nº 17 “Ο Ιωάννης Καποδίστριας και το έργο του”, nº 18 “Το τέλος της Επανάστασης και η ελληνική ανεξαρτησία” (Koliopoulos, Mixailidis, Kallaniotis, Minaoglou, 2012).

**Cuadro 2: Unidad Didáctica, sesiones y su duración**

(N= Profesores Principiantes E= Profesores con Experiencia)

Participantes	UD	Sesiones	Duración de la UD
N1	1	3	59,46
N2	1	3	58,6 (59)
N3	1	3	80,86 (81,26)
N4	1	3	61,8 (62,20)
E1	1	3	286,84 (286,24)
E2	1	3	211,25
E3	1	3	136,42
E4	1	3	107,27
Totales	8	24	1002,5

### **Procedimiento de Análisis**

#### ***Recogida de datos***

Para la grabación de cada una de las Unidades Didácticas visitamos las aulas escolares aproximadamente entre dos y tres semanas de la primavera de 2013 para cada uno de los participantes. Un observador especializado en análisis de la práctica educativa tomó notas durante la instrucción, con el fin de proporcionar información de contexto en caso de necesidad. El observador se sentó al fondo de las aulas estudiadas durante las horas didácticas. Las transcripciones fueron grabadas en audio por una máquina de mp3. El discurso instruccional del profesor, ahora, fue etiquetado como dirigido a toda la clase, a grupos pequeños de alumnos o a individuales (Turner et al., 2002), aunque sólo el discurso dirigido a toda la clase a la vez se analizó después.

### ***La codificación del discurso de las observaciones***

Para analizar la organización de cada Unidad Didáctica se llevaron a cabo los siguientes pasos:

En primer lugar, cada *Unidad Didáctica* se dividió en las *Sesiones* por las que estuvo compuesta. En concreto, consideramos una Sesión como las unidades temporales en las que se desarrolla una Unidad Didáctica y que, de forma general, ocupa el trabajo de un día en clase.

En segundo lugar, una vez identificadas las Sesiones, cada una de ellas se segmentó en las *Actividades Típicas de Aula* desarrolladas en cada una de ellas (ATAs, véase Lemke, 1997). Básicamente, consideramos una ATA aquella actividad que se repite con una cierta regularidad a lo largo de una Unidad Didáctica, en la que profesor y alumnos comparten unos objetivos específicos y unas estructuras de participación determinadas. Por ejemplo, Revisar tareas escolares, Explicar, Activar los Conocimientos Previos de los alumnos, Leer Colectivamente o Debatir sobre un tema son alguna de las ATAs más comunes que nos podemos encontrar en una Unidad Didáctica (para más ejemplos véase ANEXO 2).

A continuación se presenta un fragmento de la transcripción de una Unidad Didáctica. En Dicho fragmento se desarrolla una Actividad que su objetivo es Revisar un ejercicio que los alumnos deberían haber completado en su cuaderno de alumno en casa.

<b>ATA de Revisión de tareas escolares</b>
Maestro: Sin perder más tiempo. ¿Teníamos unos ejercicios? Alumno: Sí, dos. M: Dos. ¿Ya habéis completado estos ejercicios allí abajo?. Ejercicio 19, página 26. ¿La mitad hiciste? ¿Y tú? ¿Alguien ha hecho todo el ejercicio? A: No. A: Ni yo, no tuvo tiempo. M: ¿Sólo él? ¿Sólo uno? Empieza a leer el ejercicio al 19. A: Ioannis Kapodistrias fue elegido gobernador de Grecia en <u>1827</u> <sup>6</sup> . M: Sí, en 1827. A: Inmediatamente después llegó Kapodistrias a <u>Nafplio</u> , la primera capital del Estado griego. M: Sí, Nafplio.

---

<sup>6</sup> Las palabras subrayadas son las que los alumnos deberían haber completado en este ejercicio.

A: Kapodistrias porque creía que el progreso del país basado en la agricultura, fundó la Facultad de Agricultura en Tirinto.

M: Bueno, hasta ahora muy bien. Continua.

A: También introdujo el cultivo de la patata.

M: Así es.

A: Prestó especial atención a la educación básica de los griegos.

M: Así es.

A: Pero el gobierno centralizado y el conflicto con muchos intereses locales condujo a su asesinato.

M: Así es. Pasamos a la siguiente. Leer, Thanos.

A: Tuvo lugar en Epidauro, en 1821: el Congreso Nacional.

M: Congreso Nacional. Continuar.

A: Él murió heroicamente en combate en 1825 en Maniaki contra Ibrahim: Papaflessas.

M: Papaflessas.

A: Él derrotó a los turcos en la batalla de Arachova en 1826: Karaiskakis.

M: Así es.

A: Conocida la Batalla naval de...: Navarino.

M: Sí, es muy famosa y muy importante. Vamos a ver hoy también sobre ella.

A: Macedonio luchador de la Revolución de Naousa: Zafeirakis.

M: Zafeirakis con épsilon yota. Continuar.

A: Nuestro poeta nacional: Solomos.

M: Solomos, a continuación.

A: La caída fue el primer gran éxito de los griegos: Tripolitsa.

M: Tripolitsa.

A: Prendió fuego a la nave insignia de la flota turca: Kanaris.

M: Así es.

A: Se rebelaron primeros de la Grecia continental: Souliotes.

M: Sí, ¿y el último?

A: El obispo de Salomon, un héroe de la Revolución: Isaías.

M: Isaías. Concentraos un poco y pasar a la última lección de este capítulo. (....)

Por último, una vez identificadas todas las ATAs que formaron cada UD, se aislaron aquellas que estuvieron dedicadas a la Lectura Colectiva, identificando en ellas los *Episodios* de los que estuvieron compuestos. Por Episodio se entendió el conjunto de intercambios que se agruparon en torno a un objetivo específico visible para todos los participantes. Por ejemplo, dentro de un ATA de Lectura Colectiva podemos encontrar Episodios de Planificación de la lectura, Episodios de Activación de Conocimientos Previos, Episodios de Lectura del texto en voz alta, Episodios de Interpretación o Episodios de Evaluación (para más ejemplos véase ANEXO 2).



En los fragmentos de las transcripciones que siguen se exponen dos ejemplos de Episodios. El primer fragmento se refiere a un Episodio de Lectura en voz alta y el segundo a un Episodio de Interpretación.

<b>Episodio de Lectura en voz alta</b>
<p>M: Primer párrafo. Lo leemos y lo explicamos. Comienza, A1.  A1: Con el comienzo de la Revolución del 1821, se formaron gobiernos locales o dicho de otra manera “Organizaciones Locales” para la organización de la Lucha: los Senadores de Peloponeso en Peloponeso, los Senadores en Grecia de Oeste y la Corte Suprema en la parte del Este. Sin embargo, los gobiernos locales no eran capaces de coordinar la Revolución en su totalidad, por lo cuál se consideró precisa la formación de una administración política central.</p>
<b>Episodio de Interpretación</b>
<p>M: ¿Qué puedo entender de este párrafo? Aún no había Estado, así que las cosas estaban un poco dispersos y la Lucha tuvo que ser coordinada por el área, ¿vale? Así que decidieron hacer en cada área un gobierno pequeño. Estos pequeños gobiernos fueron los siguientes... e ir a poniendo números... 1. el Senado del Peloponeso, en el Peloponeso, 2. el Senado en la Grecia Continental de Oeste, 3. la Corte Suprema en la Grecia Continental de Este. Pero no han conseguido de coordinarse bien ni estos tres... ver en el mapa un poco... uno en el Peloponeso, uno en Grecia Continental de Oeste y uno en el Este.... tres gobiernos locales que no lograron coordinarse y que decidieron hacer pues algo más colectivo. Bueno, aquí subrayamos que estos tres gobiernos locales eran incapaces de coordinarse y era necesario contar con una política de administración central. Bueno, los tres párrafos siguientes, que el segundo, tercero y cuarto, hablan de los Congresos Nacionales. Se han hecho tres Congresos Nacionales. ¿Qué es Congreso Nacional? ¿Puedo entender el significado de la misma palabra?  A: La reunión de la nación.  M: Bien dicho. Así se han reunido, diremos en qué partes y cuándo para tomar algunas decisiones colectivas, todos juntos, por lo que podían hacer...</p>

### ***Medidas***

Las medidas que se tomaron para el análisis de la organización de las Unidades Didácticas:

Para describir el papel de la lectura dentro de seno de la Unidad Didáctica, tomamos en consideración:

- Número y tipo de ATAs que compusieron cada UD.
- Tiempo dedicado a cada ATA que compuso cada UD.

- Número de ATAs de Lectura Colectiva que compusieron cada UD.
- Tiempo de ATAs de Lectura Colectiva que compusieron cada UD.
- Porcentaje de tiempo dedicado a las ATAs de Lectura Colectiva que compusieron cada UD por profesor de la muestra.
- Número y tipo de Episodios de las ATAs de Lectura Colectiva.
- Tiempo dedicado a cada episodio de las ATAs de Lectura Colectiva.
- Porcentaje de número de Episodios de las ATAs de Lectura Colectiva por profesor y por tipo de episodio.
- Porcentaje de tiempo dedicado a los Episodios de las ATAs de Lectura Colectiva por profesor y por tipo de episodio.

### ***Fiabilidad interjueces***

Para calcular la fiabilidad del sistema de análisis utilizado, dos jueces, de manera independiente, analizaron varios fragmentos de interacción seleccionados al azar (3% de las sesiones analizadas). La fiabilidad obtenida de este modo para cada uno de los pasos del análisis osciló entre .78 y 1.

## **Resultados<sup>7</sup>**

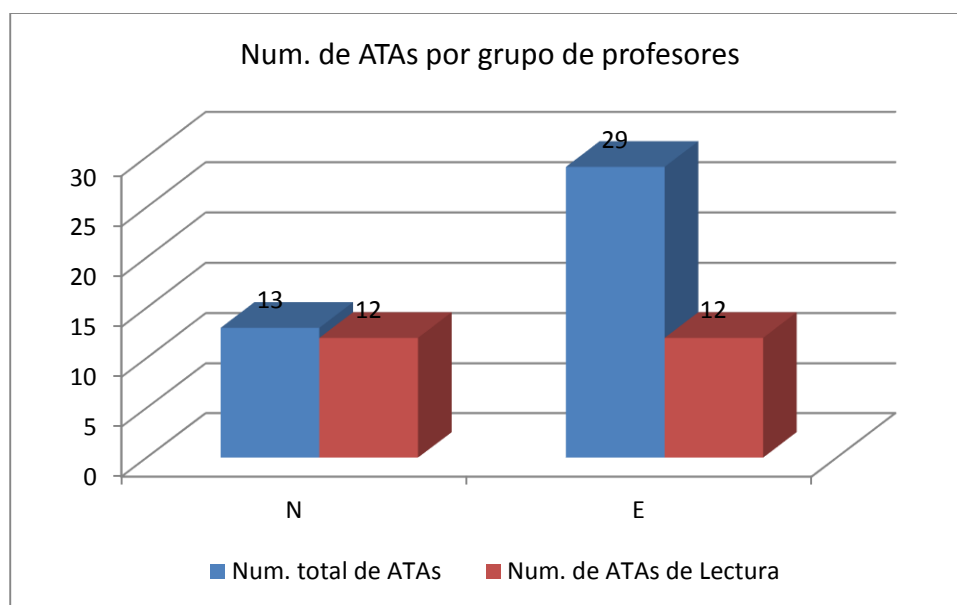
Los resultados que se exponen a continuación se refieren tanto a la descripción global de las Unidades Didácticas (UD), como a la descripción de la función de las actividades de lectura en las Unidades Didácticas. El primer grupo de tablas y gráficos revelan información sobre la estructura global de las Unidades Didácticas observadas y la presencia temporal de las actividades relacionadas con la lectura y los Episodios que las compusieron. Empezaremos presentando los resultados para el conjunto de los profesores y después haremos lo mismo con cada uno de los profesres de manera individual. De este modo, pretendemos capturar no sólo una visión global de la muestra griega, sino también matizar y discutir las posibles diferencias que haya por grupo o por docente.

---

<sup>7</sup> Para los datos originales agregados o detallados, véase los cuadros en el ANEXO 3.

- **Organización de las Unidades Didácticas en Actividades Típicas de Aula**

En los gráficos que siguen, ofrecemos informaciones sobre la organización global de las Unidades Didácticas, teniendo como elemento de análisis las Actividades Típicas de Aula identificadas, su frecuencia de aparición y su duración.

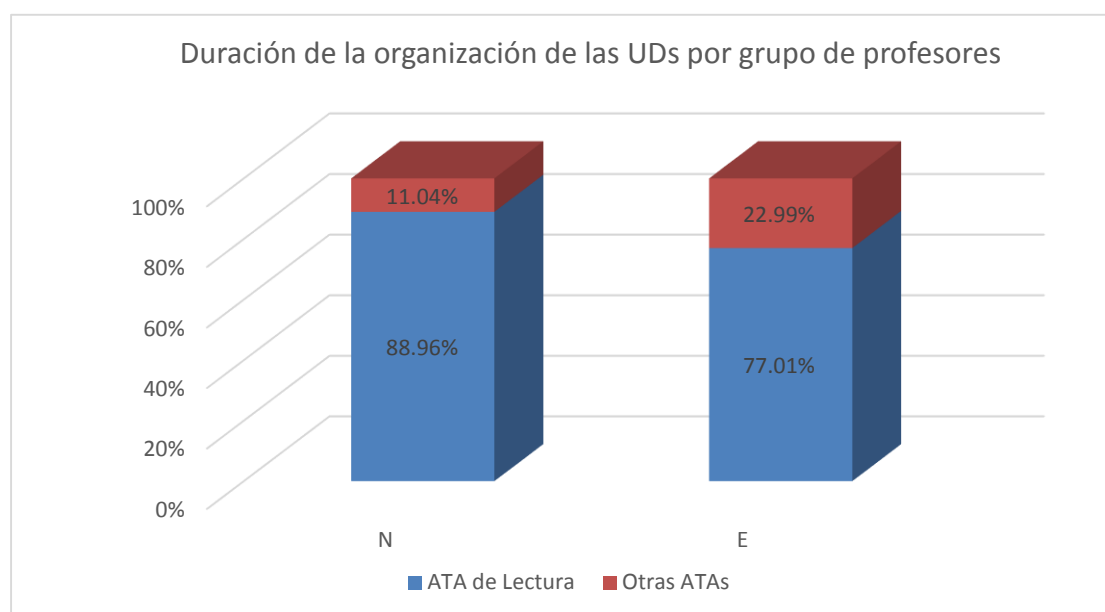


**Gráfico 1: Número de ATAs presentadas en las UD's por grupo de profesores.**

(N= Profesores Principiantes E= Profesores con Experiencia)

Como se muestra en el Gráfico 1, la estructura global de las Unidades Didácticas de Historia varió por grupo de profesores. Los profesores principiantes desarrollaron en su conjunto 13 actividades, al contrario de los profesores con experiencia que organizaron sus Unidades Didácticas en torno a 29 actividades. De todas estas Actividades realizadas por los profesores principiantes, prácticamente, el total de ellas estuvo dedicada a la Lectura Colectiva. Por el contrario, en el caso de los profesores expertos, de las 29 Actividades sólo 12 estuvieron dedicadas a la Lectura Colectiva. En concreto, de las Actividades que no se dedicaron a la Lectura Colectiva encontramos: ATAs de la Activación de los Conocimientos Previos, ATAs de Presentación en vídeo, ATAs de Revisión de tareas escolares y ATAs de Explicación.

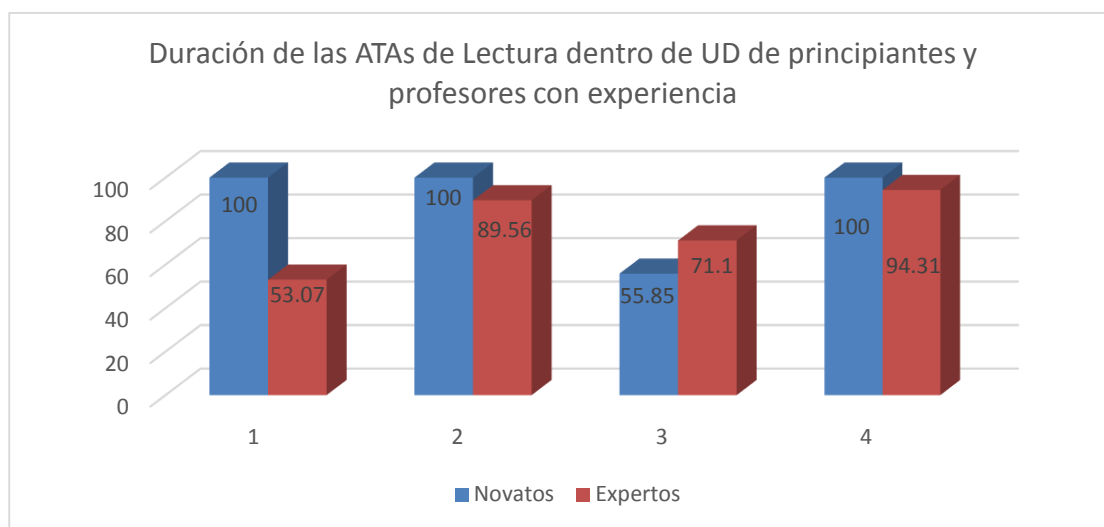
Si consideramos el número de ATAs dedicadas a la Lectura Colectiva podemos comprobar que todos los profesores, tanto los expertos como los principiantes, llevaron a cabo las mismas ATAs de Lectura Colectiva por Unidad Didáctica. En cualquier caso, si tenemos en cuenta el tiempo dedicado a las ATAs de Lectura Colectiva por cada grupo de competencia podemos ver que el comportamiento final de ambos grupos fue también bastante similar. Así, en el siguiente gráfico presentamos el porcentaje de tiempo dedicado a las ATAs de Lectura Colectiva de cada grupo de competencia con relación con la duración total de las Unidades Didácticas.



**Gráfico 2: Porcentaje de duración de ATAs presentadas en las UD's por grupo de profesores**

Tomados los resultados de expertos y principiantes en conjunto, la duración temporal de las Unidades Didácticas registradas fue 1002,50 minutos, de los cuales las ATAs de Lectura Colectiva consumieron 762,43 minutos. A pesar que las Unidades Didácticas de los profesores con experiencia eran más largas en términos de tiempo, en términos de porcentajes podemos afirmar que el tiempo dedicado a la lectura fue bastante similar en ambos grupos de competencia; 88,96% frente a 77,01%. En cualquier caso, no nos equivocamos si afirmamos que el tiempo que dedicaron a la lectura en ambos casos fue muy importante. Es decir, entre ambos grupos leyeron un 76,05% del tiempo total de todas las Unidades Didáctias grabadas.

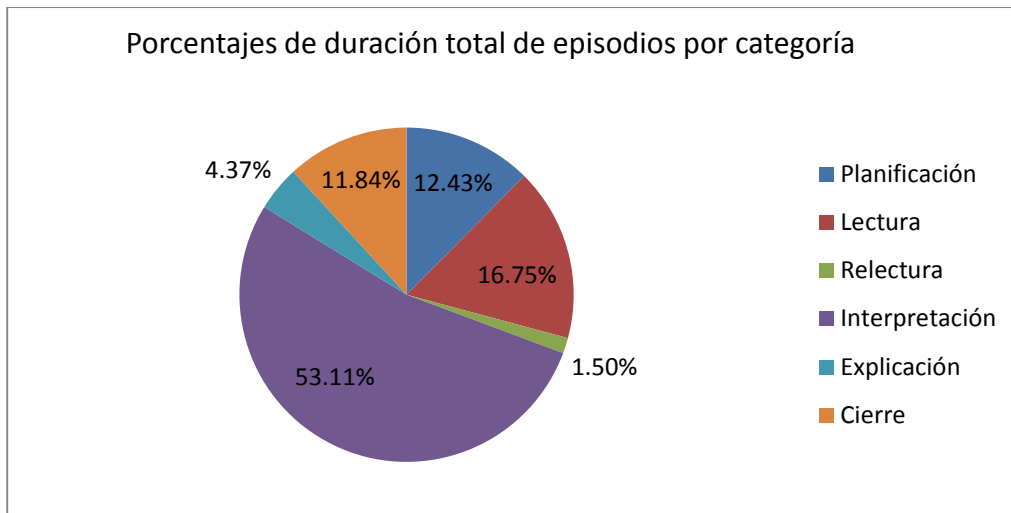
En el siguiente Gráfico mostramos el comportamiento de cada profesor en lo que se refiere al tiempo de dedicación a las ATAs de Lectura Colectiva. Como podemos comprobar su comportamiento fue ciertamente homogéneo. Salvo el caso del principiante n°3 y el experto n°1 que bajaron claramente el tiempo que dedicaron a la lectura, el resto de profesores estuvieron por encima del 70% del tiempo leyendo conjuntamente con sus alumnos.



**Gráfico 3: Porcentaje de duración de ATAs presentadas en las UD de los principiantes y profesores con experiencia**

**- Organización de las Actividades Típicas de Lectura Colectiva (Episodios)**

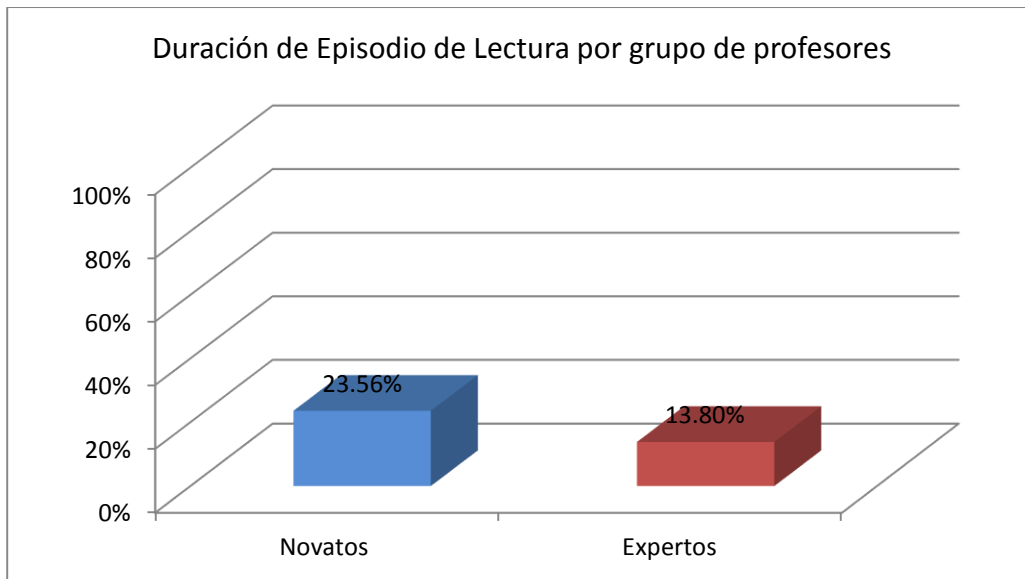
A continuación presentamos los datos relativos al modo en que organizaron las ATAs de Lectura Colectiva, los Episodios que las compusieron y su duración temporal. Como en el caso anterior, seguiremos presentando los resultados con la misma secuencia, de los datos globales a los individuales.



**Gráfico 4: Porcentajes de duración total de episodios de ATAs de Lectura Colectiva por categoría**

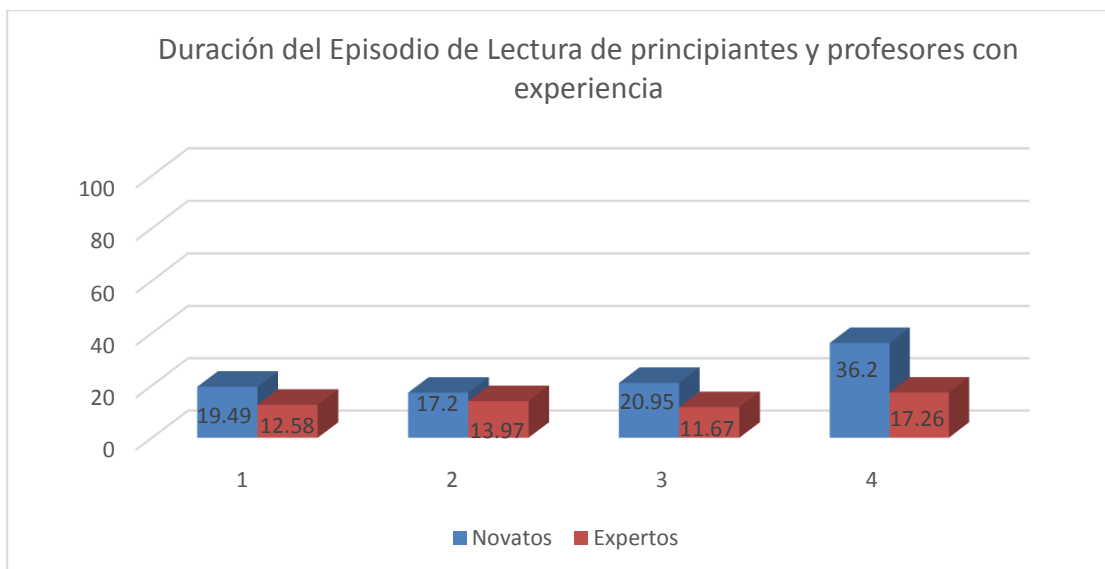
Como podemos ver en el primer gráfico los Episodios que fueron dominantes en términos de tiempo durante la ATA de Lectura Colectiva eran los de Interpretación (53,11%) y de Lectura en voz alta (16,75%), mientras que otros Episodios como los Episodios de la Planificación (12,43%) o de Cierre (11,84%) tuvieron una presencia mucho menor. En este punto vale la pena señalar que el episodio de la Relectura y su porcentaje (1,50%) se llevó a cabo sólo por los profesores con experiencia.

A continuación mostramos estos mismos datos diferenciados por grupos de competencia. En concreto, haremos referencia a los Episodios con una presencia más importante en las ATAs de Lectura Colectiva. Por ejemplo, en lo que se refiere a los Episodios de Lectura podemos comprobar que existió una ligera diferencia entre los profesores principiantes y los expertos. Concretamente, los profesores principiantes dedicaron a la lectura el 23,56% del tiempo total de sus ATAs de Lecturas Colectivas, mientras ellos con más experiencia el 13,80%.



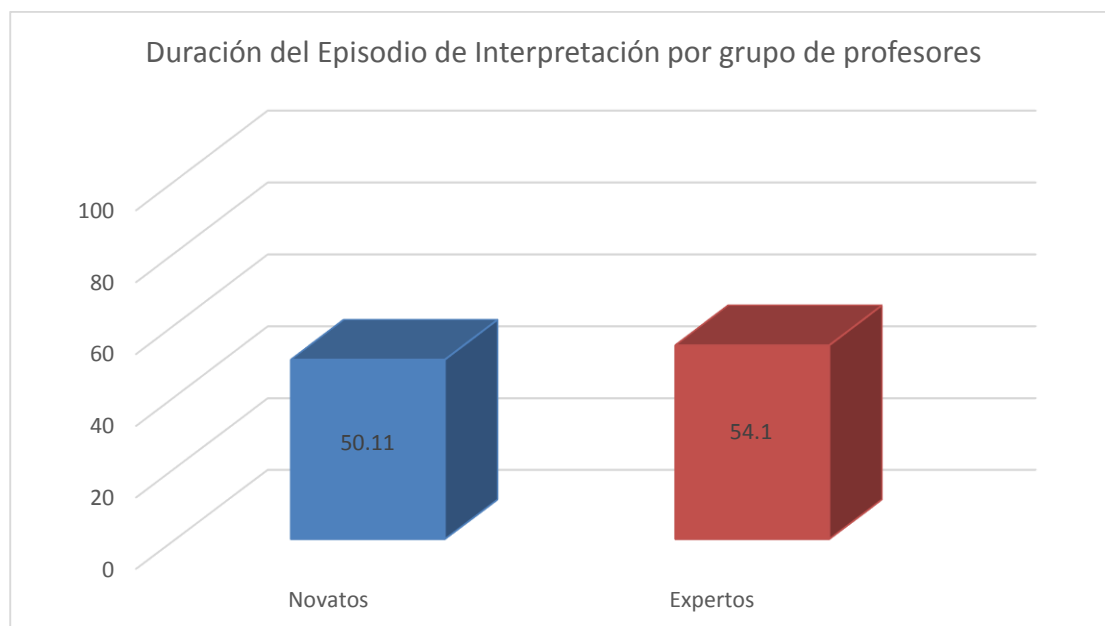
**Gráfico 5: Porcentajes de duración total de episodios de Lectura en voz alta de las ATAs de Lectura Colectiva por grupo de profesores**

De nuevo, si consideramos los datos relativos a cada profesor nos encontramos con un comportamiento bastante homogéneo. Salvo el principiante nº4, con un 36% de tiempo dedicado a la lectura en voz alta, el resto de profesores se comportaron de un modo muy similar.



**Gráfico 6: Porcentajes de duración total de episodios de Lectura en voz alta de las ATAs de Lectura Colectiva de los principiantes y de profesores con experiencia**

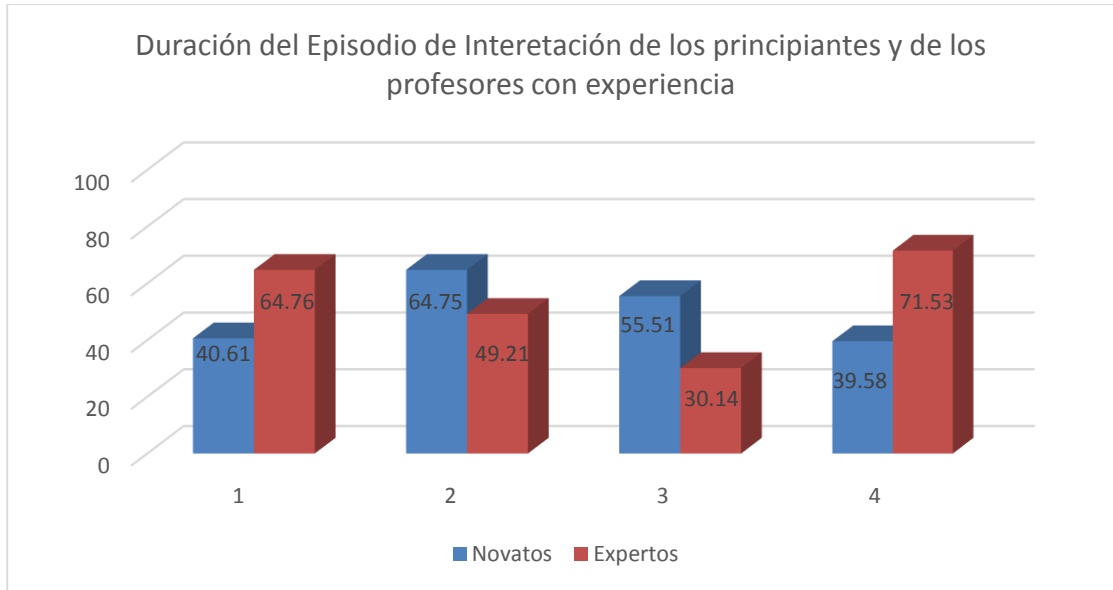
Casi todos los Episodios de Lectura en voz alta se alternaron con Episodios de Interpretación (*lecturas intercaladas* frente a las *lecturas lineales*, compuestas de un Episodio de lectura y un Episodio de interpretación, en Sánchez, García, & Rosales, 2010). En concreto, a continuación presentamos los datos relativos a los Episodios de Interpretación de Expertos y Principiantes.



**Gráfico 7: Porcentajes de duración total de episodios de Interpretación- Evaluación de las ATAs de Lectura Colectiva por grupo de profesores**

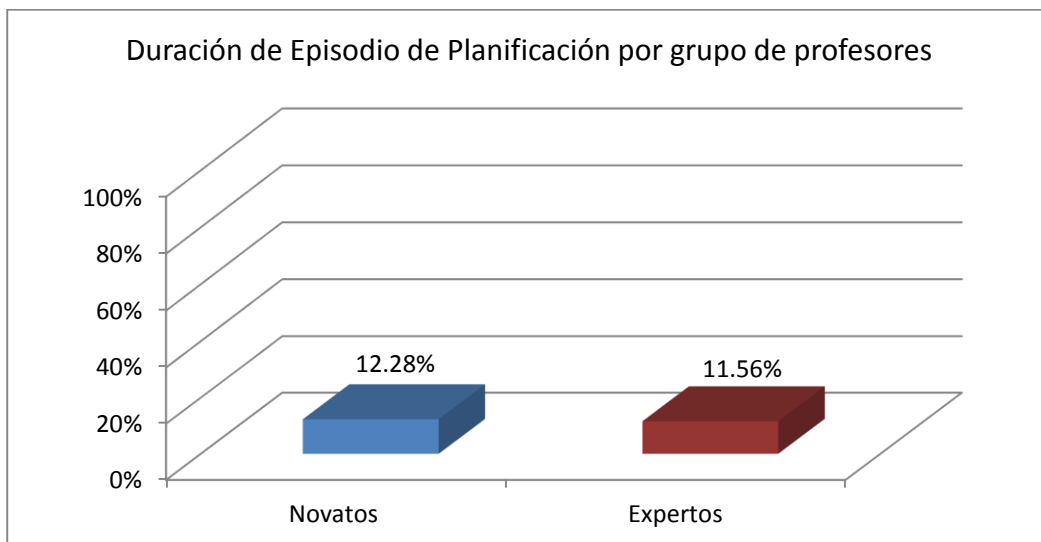
El Gráfico podemos comprobar cómo las diferencias entre grupos es prácticamente inexistente. Los profesores principiantes dedicaron a este episodio el 50,11% del tiempo total que se ocupó la interpretación de las informaciones textuales dentro del seno de la actividad lectora, mientras profesores con experiencia el 54,10%. En este caso, sin embargo, los datos aportados por cada profesor no fueron tan homogéneos como hemos visto hasta este punto. Si consideramos el siguiente gráfico podemos comprobar cómo en el caso de los profesores expertos variaron del 30,14% del experto nº3 al 71,53% del experto nº4, mientras que en el caso de los profesores principiantes estos porcentajes variaron del 39,58% del principiante nº4 al 64,75% del principiante nº2.





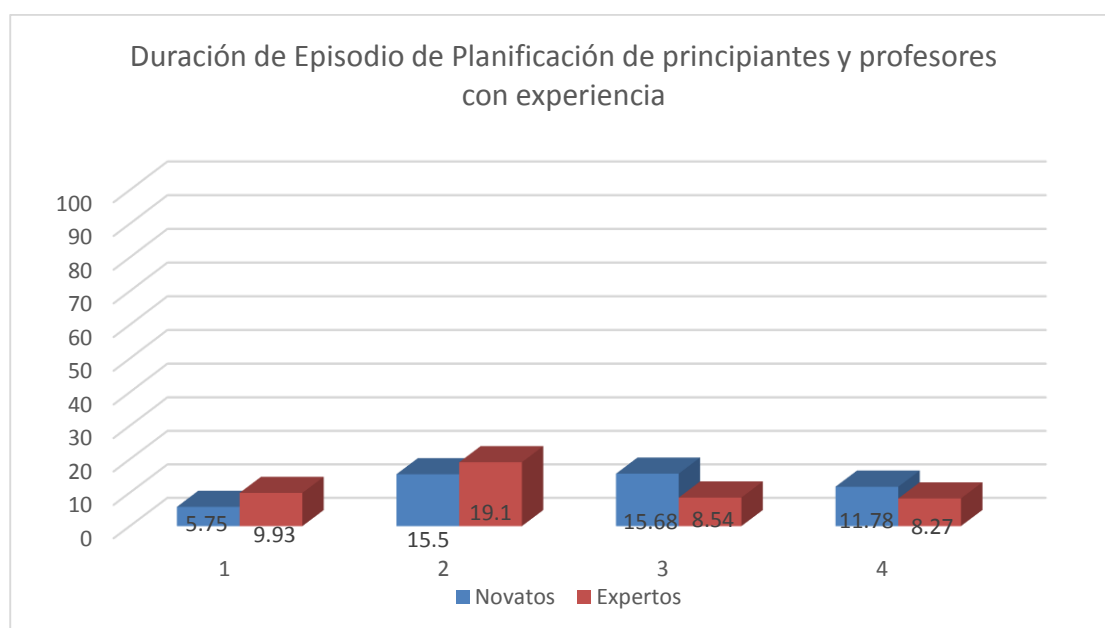
**Gráfico 8: Porcentajes de duración total de episodios de Interpretación- Evaluación de las ATAs de Lectura Colectiva de los principiantes y de los profesores con experiencia**

A continuación presentamos los datos relativos a los Episodios de Planificación y Episodios de Cierre. Como ya vimos páginas atrás, su presencia en los discursos de los profesores fue mucho menor si los comparamos con los de Lectura e Interpretación a los que nos acabamos de referir.



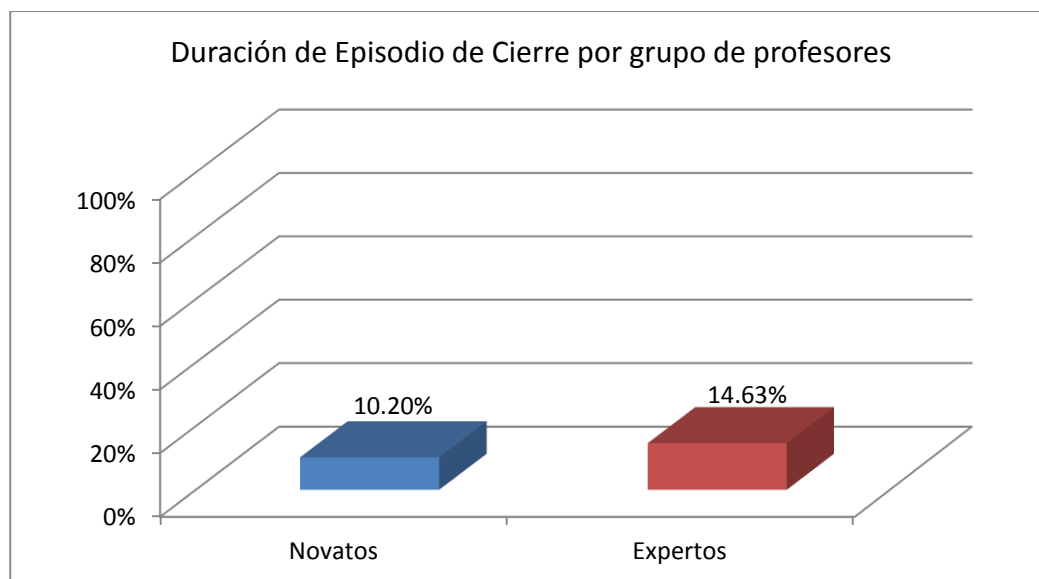
**Gráfico 9: Porcentajes de duración total de episodios de Planificación- Activación de las ATAs de Lectura Colectiva por grupo de profesores**

El Episodio de Planificación ocupó para los principiantes el 12,28% del tiempo total de duración de las actividades de Lectura Colectiva, mientras para los maestros con experiencia fue muy parecido; 11,56%. Si comprobamos la homogeneidad de ambos grupos que los porcentajes de tiempo dedicado a la planificación de la instrucción y la activación de los conocimientos previos de los alumnos fueron bastante variados, ya que los profesores principiantes tuvieron valores desde 5,75% hasta 15,68%, mientras los profesores con experiencia desde 8,27% hasta 19,90%. Vemos que los profesores N1 y E2 fueron los que más diferenciaron en su grupo obteniendo los valores mininum y maximun. La discrepancia para el primer grupo es de grado de 9,93%, mientras para el segundo de 10,83%, por tanto podemos concluir que el grupo de principiantes fue más homogéneo respecto con este episodio.



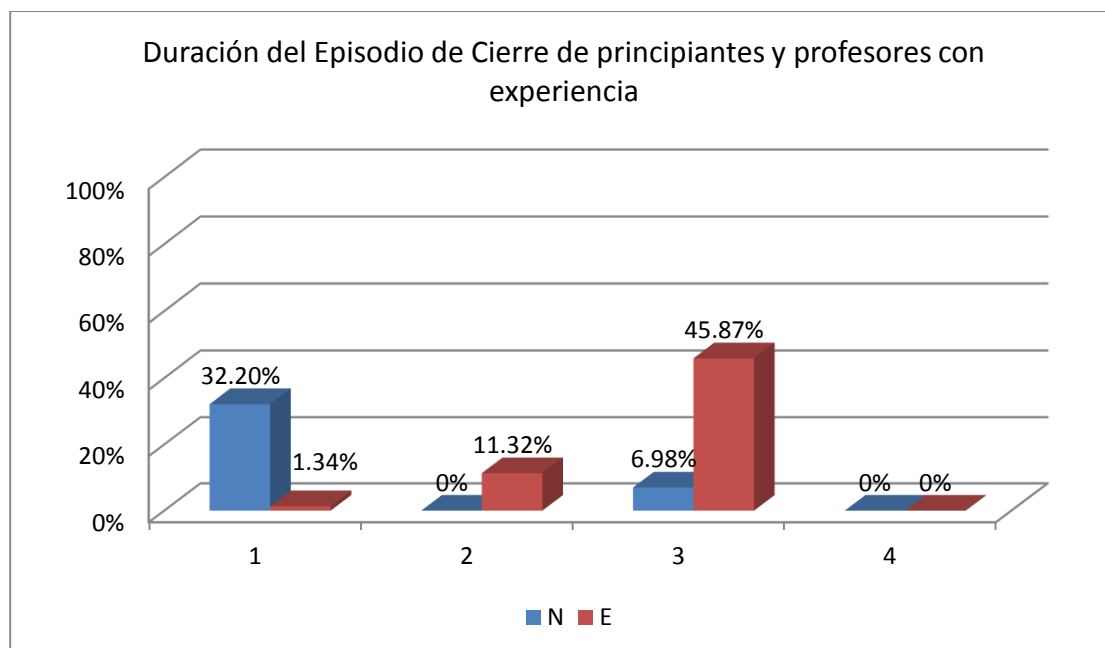
**Gráfico 10: Porcentajes de duración total de episodios de Planificación- Activación de las ATAs de Lectura Colectiva de los principiantes y profesores con experiencia**

A continuación presentamos los gráficos n°.11- 12 referidos a los Episodios de Cierre por grupo y de manera individual para cada maestro.



**Gráfico 11: Porcentajes de duración total de episodios de Cierre de las ATAs de Lectura Colectiva por grupo de profesores.**

En este caso, podemos ver que los profesores principiantes dedicaron al Episodio de Cierre el 10,20% del tiempo total que ocupó este Episodio en la muestra, mientras los profesores con experiencia consiguieron un porcentaje superior, es decir el 14,63%. Por otro lado, si consideramos el comportamiento específico de cada uno de los profesores podemos comprobar que no todos los profesores fueron conscientes de la importancia de este Episodio, en contraste con el caso del Episodio de Planificación. Dos docentes del grupo de menor experiencia profesional y uno del grupo con mayor experiencia excluyeron la Recapitulación de sus actividades de Lectura Colectiva, mientras que el resto de los participantes dedicaron porcentajes considerablemente distintas de su tiempo para completar su Sesión o Unidad. La discrepancia para el grupo de los principiantes es de grado de 32,20%, mientras para los otros alcanza el 45,87%. De nuevo en esta ocasión el grupo de los principiantes fue más homogéneo entre sí.



**Gráfico 12: Porcentajes de duración total de episodios de Cierre de las ATAs de Lectura Colectiva de los principiantes y profesores con experiencia**

Por último, los Episodios de Relectura y de Explicación tuvieron una menor presencia que el resto de los Episodios a los que nos acabamos de referir. En concreto, los primeros tuvieron una presencia de 1,77% únicamente en la muestra de profesores expertos, mientras que los segundos tuvieron una presencia aproximada del 4%, eso sí, con una variación en ambos grupos de profesores.

## Discusión

En este primer estudio hemos analizado el modo en que organizaron una Unidad Didáctica de Historia dos grupos de profesores de diferente nivel de competencia con el fin de estudiar qué espacio de cada Unidad Didáctica fue dedicado a la lectura de textos y cómo organizaron las Lecturas Conjuntas. Con respecto a la organización de las Unidades Didácticas, hemos visto que todos los docentes que participaron en este estudio mostraron preferencia para la instrucción con el grupo clase entero. Otros investigadores, como Seidel et al. (2006) y Crippen et al. (2013) han observado también en sus investigaciones que los profesores en la mayoría del tiempo didáctico que disponen suelen gestionar la clase de este modo.

Ahora, al considerar los resultados sobre la organización de las Unidades Didácticas con relación con las actividades que se desarrollan en ellas, podemos afirmar que las Lecturas Conjuntas fueron las actividades que ocuparon la mayor parte del tiempo empleado por ambos grupos de profesores a lo largo de las Unidades Didácticas de Historia. Este comportamiento ya había sido descrito en otros estudios (Afflerbach et al., 2001; Moje et al., 2011). No obstante, nuestros datos son contradictorios con otros estudios que cifran el papel de la lectura en las aulas de historia en un abanico que va del 10% al 54% (Broncano et al., 2011).

En cuanto a la estructura de las Actividades de Lectura Colectiva podemos comprobar que los profesores que se han analizado, se puede decir que ellas tienen alto grado de complejidad, debido a su rico número de Episodios, que las compusieron. En nuestro estudio los Episodios de mayor presencia son los de Interpretación y de Lectura en voz alta, dato que se confirma también por la investigación de Sánchez et al. (2010). Detalladamente, las lecturas observadas eran intercaladas en todos los casos, es decir los Episodios de Lectura se alteraban con ellos de Interpretación al contrario con haber un solo Episodio de Lectura seguido con uno sólo de Interpretación. Las lecturas intercaladas promueven la comprensión, puesto que en esta secuencia “se actúa como si lectura y comprensión fueran parte de una misma actividad mental, mientras que en una secuencia lineal parece como si comprender no fuera lo mismo que leer” (Sánchez et al, 2010, p.174). Comentando ahora el episodio de Relectura, cuyo rol significativo, se debe a la identificación de este procedimiento como destreza metacognitiva. Los profesores con experiencia pedían de sus alumnos a releer, cuando se detectaban lagunas en la comprensión, o sea les invitaban de manera explícita de aplicar un proceso metacognitivo. Sin embargo, de acuerdo con Michael Pressley la instrucción explícita de cómo entender un texto se presenta esporádicamente en el aula, a pesar del hecho de que una gran cantidad de investigadores ya han examinado en profundidad la forma de reforzar la comprensión textual (1999), afirmación que también nuestras evidencias confirman. Además, la existencia de Episodios de Planificación- Activación de conocimientos previos en todos los docentes demuestran que dichas lecturas eran guiadas por una meta por conseguir, unas veces más y otras menos específica. La importancia de este hecho se deriva por los datos que apoyan que el ofrecer una orientación de la lectura a los alumnos podría aumentar el nivel de su comprensión textual obtenido (Broncano et al., 2011), facilitando así la integración

del nuevo conocimiento en las representaciones mentales previas (Seidel et al., 2005). Con respecto a este resultado el equipo de Sánchez et al. (2010) encontró 47% lecturas guiadas por planes en su muestra de 30 profesores. El episodio de Explicación vimos que se formuló por todos los profesores, expertos y principiantes, pero su presencia no fue muy frecuente. Este resultado coincide con las evidencias de muestra de equipo de Sánchez et al. (2010), en la cuál el episodio de Explicación se encontró en un porcentaje de 7% de los participantes. Por último, sobre el episodio de Cierre observamos que su existencia no se consideró necesaria por todos los participantes, puesto que sólo cinco profesores ofrecieron este apoyo estratégico de recapitulación a sus alumnos. Desgraciadamente, no obtenemos datos relacionados con el episodio de Cierre desde otras investigaciones precedentes.

Ahora bien, sobre la comparación entre los grupos de los docentes en los episodios comunes podemos decir que el grupo de principiantes fue el que presentó más homogeneidad entre sí en el total de las variables examinadas en este primer estudio. Detalladamente, los valores de discrepancia obtenidos para los principiantes se oscilaron entre 9,93- 32,20%, al contrario con los valores de los maestros con experiencia que tuvieron valores desde 5,62% hasta 45,87%.

Los Episodios de Planificación, de Explicación son ellos en los cuales los porcentajes de los valores medios entre los dos grupos fueron bastante similares (N=12,18% - E=11,46%, N=3,89% - E=4,16%). En los casos anteriores hablamos es decir sobre Episodios de papel secundario. Por otro lado, los episodios más heterogéneos intragrupos fueron el Cierre y la Interpretación (N= 32,20% - E=45,87%, N= 25,17% - E= 41,35%).

En ambos grupos la mayoría del tiempo la han absorbido los Episodios de Lectura y de Interpretación, con el último episodio ser el predominante. Sin embargo, hay que observar, además, que en el caso de los docentes con experiencia no hay mucha distancia temporal entre el episodio de Lectura y ellos de Planificación y de Cierre, hecho que vuelve dichos episodios de carácter más organizativo tan importantes como el proceso puro de lectura. También, la instrucción más estratégica de los participantes con experiencia se revela por la identificación de episodios de Relectura, que no se encontraron en la muestra de principiantes.

## **CAPÍTULO 2**

### **ESTUDIO II. ANÁLISIS DE LOS CONTENIDOS QUE SE HICIERON PÚBLICOS**

El objetivo fundamental del Estudio es explorar cuál fue el contenido que se hizo público durante las interacciones que mantuvieron los profesores y sus alumnos en el aula. En concreto, estamos interesados en mostrar qué procesos de los implicados en la comprensión de un texto, se evocaron en el discurso de los 8 profesores y de sus alumnos que participaron en el Estudio posterior. De este modo queremos identificar qué contenidos son los que centran la atención de ambos con el objeto de determinar si se está promocionando una comprensión superficial, profunda o reflexiva. Además, de nuevo estamos interesados en revelar posibles diferencias entre los dos grupos de docentes.

#### **Metodología**

##### ***Participantes***

Participaron en este estudio los ocho profesores del Estudio I. Brevemente, todos los participantes fueron docentes de educación de sexto curso. Cuatro maestros de la muestra enseñaban en escuelas públicas rurales teniendo una media de experiencia profesional de 7 años, mientras los otros cuatro trabajando en colegios públicos urbanos obteniendo una media de experiencia profesional de 25 años. El número de los alumnos de cada clase osciló entre 15 y 22 estudiantes.

##### ***Material***

Cada uno de los ocho profesores fue grabado en audio mientras desarrollaba la misma Unidad Didáctica de la disciplina de Historia de sexto curso. La Unidad Didáctica que

se grabó se denominó “La organización política y la independencia de Grecia<sup>8</sup>” y fue parte del contenido obligatorio según el currículo correspondiente de este curso. Todas las Unidades Didácticas se desarrollaron en tres sesiones (8 profesores x 1DU x 3 sesiones).

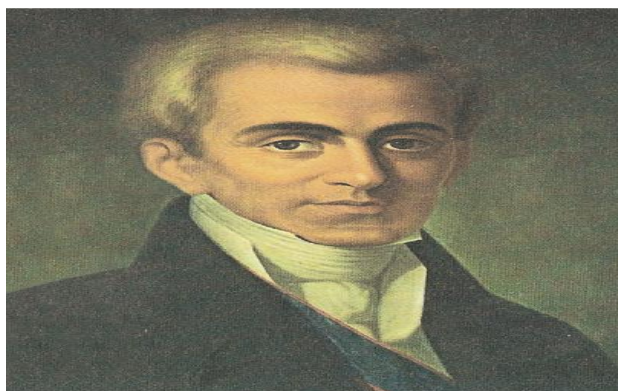
### **Procedimiento de análisis**

#### ***La codificación del discurso de las observaciones***

Para determinar qué tipo de contenidos se elaboran en clase, en primer lugar, elaboramos un mapa de los contenidos que se presentaron en cada uno de los textos que se utilizaron durante la Unidad Didáctica. En concreto, para los Capítulos 16, 17, y 18 del libro de texto utilizado “*Ιστορία του νεότερου και σύγχρονου κόσμου. Στ Δημοτικού*” (Koliopoulos et al., 2012) se realizó un mapa conceptual que recogía todos los contenidos tratados en sus textos principales y representaba la estructura organizativa entre las ideas textuales. Por ejemplo, a continuación presentamos uno de los textos y su correspondiente mapa conceptual, (para más ejemplos véase ANEXO 1).

#### Capítulo 17

##### Ioannis Kapodistrias y su trayectoria



Ioannis Kapodistrias

---

<sup>8</sup> Para los textos usados en el estudio, véase ANEXO 1.



Kapodistrias llegó a Nauplio, la primera capital del Estado griego, y tomó la responsabilidad de administrar un país que salía de una lucha de muchos años y como consecuencia sus habitantes y los emigrantes estaban sumidos en la pobreza.

El Gobernante intentó organizar el Estado mejorando su administración y su economía. Kapodistrias para alcanzar dicho objetivo, reunió todos los poderes bajo su responsabilidad y pospuso el Cuarto Congreso Nacional para dos años más tarde, que al final tuvo lugar en Argos. Además, para que se faciliten los intercambios, él fundó el Banco Nacional y sustituyó las monedas turcas (grosia) por griegas, que se llamaban foinikas.

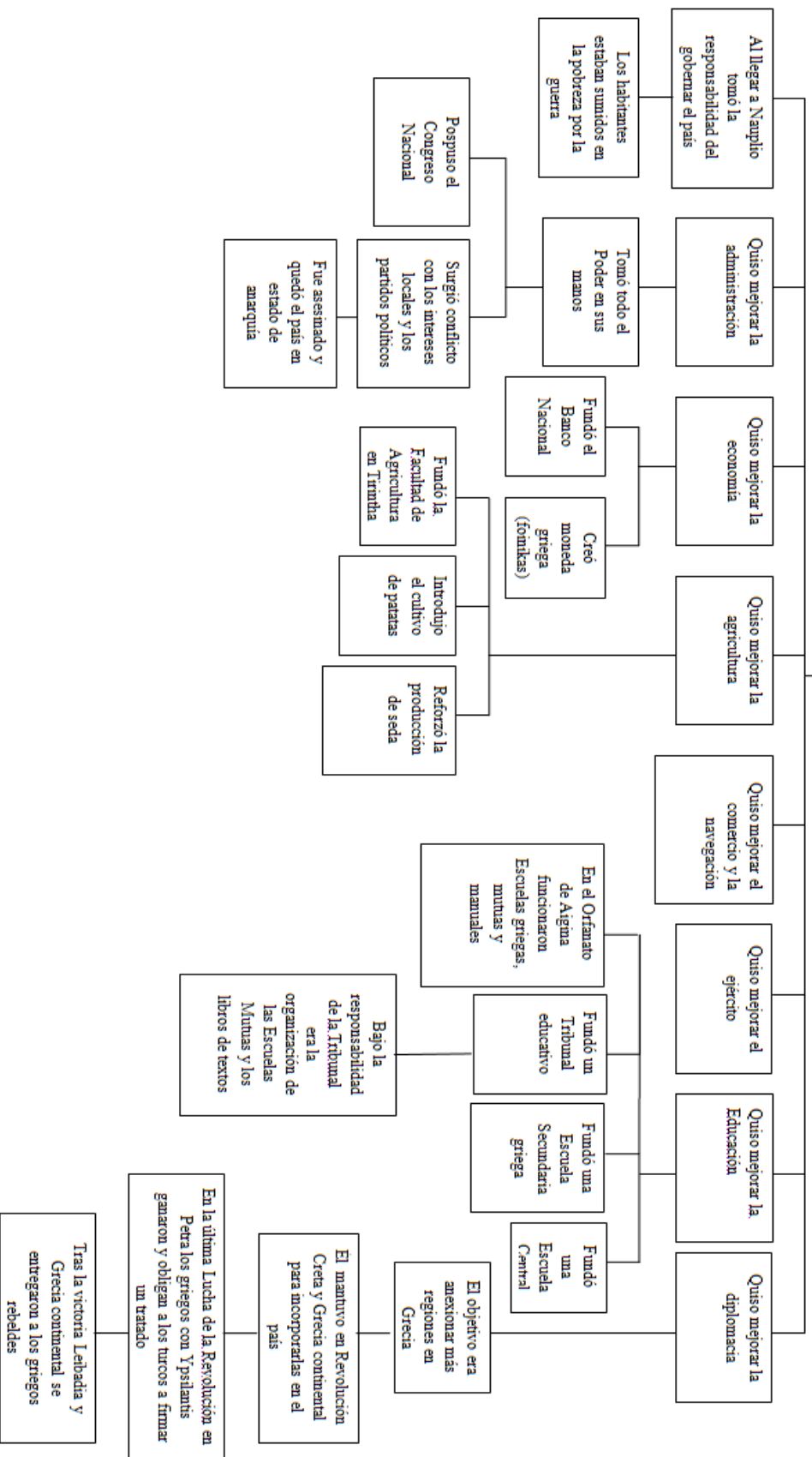
Kapodistrias, como creyó que el desarrollo del país dependía de la agricultura, fundó la Facultad de Agricultura en Tirintha para la formación de los griegos agricultores, introdujo el cultivo de patatas y apoyó la producción de seda. Paralelamente se desarrollaron la navegación, el comercio y el ejército permanente del país.

Mucha importancia se prestó a la educación básica de los griegos. Un tribunal se hizo responsable para la escritura de los libros de texto y la fundación de las Escuelas Mutuas, en las cuales los mejores estudiantes de los cursos mayores enseñaban a los más pequeños escritura y lectura junto con el profesor. Además, se fundó la primera Escuela Secundaria griega, mientras en el orfanato de Aigina funcionaban escuelas mutuas, griegas y manuales. En Aigina se fundó también la Escuela Central.

Como las negociaciones con las Potencias Mayores (Inglaterra, Francia, Rusia) continuaban, el país no tenía todavía fronteras establecidas. El Gobernante aprovechó su prestigio y su experiencia en la diplomacia internacional con el fin de conseguir la adición de más terrenos para el Estado griego, proponiéndolo como Estado independiente y con su soberano propio. Él intentó también reesforzar la revolución en Creta y en las regiones de Grecia continental con el objetivo de incluir dichos sitios en el país. En la última lucha de Revolución, que tuvo lugar en Petra de Boiotia el septiembre de 1829, los griegos rebeldes a la cabeza de Dimitrios Ypsilantis ganaron a los turcos obligándoles a firmar un tratado. Tras esta victoria tan importante, Lebadia y casi toda Grecia continental se entregó a los rebeldes griegos.

El gobierno centralizado de Kapodistrias y su conflicto con los intereses locales tuvieron como resultado el disgusto de los partidos políticos, que reaccionaron en contra de él. El día 27 de septiembre de 1831 Kapodistrias fue asesinado en Nauplio y como consecuencia la anarquía predominó en el Estado.

Capítulo 17: Ioannis Kapodistrias y su trayectoria



De esta manera se procedió con el total de los textos incluidos en la Unidad Didáctica.

En el siguiente gráfico podemos observar los Capítulos incluidos en la Unidad y las ideas textuales que formulan el contenido de estos Capítulos.

**Cuadro 3: La estructura de la Unidad Didáctica respecto al contenido textual**

Unidad Didáctica: La organización política y la independencia de Grecia		
Capítulo 16: Los Congresos Nacionales y la organización política de la Revolución	Capítulo 17: Ioannis Kapodistrias y su trayectoria	Capítulo 18: La final de la Revolución y la independencia de Grecia
1 texto principal- 25 ideas textuales	1 texto principal- 27 ideas textuales	1 texto principal- 16 ideas textuales
2 fuentes históricas	2 fuentes históricas	2 fuentes históricas

Ahora, una vez identificadas las ideas contenidas en cada texto, pasamos a analizar la interacción mantenida entre los profesores y sus alumnos mientras leyeron los textos. En concreto, todos Episodios de Interpretación identificados anteriormente en las ATAs de Lectura Colectiva del Estudio I fueron segmentados en Ciclos de Interacción. En concreto un Ciclo de Interacción fue considerado como la unidad comunicativas que se inician con una petición, orden o pregunta y concluye cuando tal petición es satisfecha. En este sentido, el inicio de todo ciclo introduce una situación de desequilibrio en la conversación, mientras que su cierre restablece la situación de equilibrio y simetría entre los participantes (Sánchez et al., 2010). A continuación se expone un ejemplo de ciclo de Episodio de Interpretación por la muestra de Sánchez y sus colaboradores (2010, p. 284):

<b>Ejemplo de Ciclo de Contenido</b>
<p>Profesor: Bueno, hecha toda la lectura, nos vamos a fijar primero en el segundo párrafo. A ver David, ¿podrías decirnos tú cuál es la idea más importante de ese segundo párrafo? ¿Qué crees que es lo principal que dice?</p> <p>Alumno: Que se ha formado el petróleo del plancton...</p> <p>Profesora: Antonio, ¿cuál crees tú que es la idea más importante?</p> <p>Alumno: Yo, que en el fondo de los mares, mezclando el plancton con el cieno se formó el petróleo.</p> <p>Profesora: Está bien.</p>

Una vez identificados los Ciclos de Interacción, cada uno de ellos fue categorizado en función de su contenido público, de tres maneras posibles. Para la clasificación de los ciclos de contenido público tomamos en cuenta las categorías propuestas por Sánchez et al., (2010) y OCDE (2010). En resumen, las categorías de análisis reflejaron qué contenidos de los que se hicieron públicos fueron seleccionados, cuáles de ellos se interpretaron y sobre cuáles de ellos se llevó a cabo un proceso de reflexión. De forma más detallada, a continuación mostramos en detalle cada categoría de análisis:

1. *Selección de información:* fueron categorizadas como ideas Seleccionadas aquellas ideas del texto que apareciendo de forma explícita en el texto y fueron hechas públicas por el profesor o por sus alumnos durante la lectura e interpretación/evaluación del texto. En estos casos, el profesor y sus alumnos únicamente accedían a la información presente en el texto. En el fragmento de abajo podemos leer un ejemplo de Ciclo de Selección tomado de una de las transcripciones de nuestro trabajo.

<b>Ciclo de Selección de información textual</b>
<p>Maestro: Así en el primer Congreso Nacional en Epidauro se decidieron muchas cosas, ¿no? Las iremos viendo en orden... ¿Qué se votó? ¿Qué fue el primero que votaron los representantes?</p> <p>Alumno: Constitución.</p> <p>M: Constitución, sí.</p>

Como podemos ver el contenido que se hace público hace referencia a la idea se votó Constitución a lo largo de primer Congreso Nacional. Dicha idea la podemos encontrar explícitamente expresada en el segundo párrafo del Capítulo 16, cuyo fragmento que se cita enseguida:

El Primer Congreso Nacional se hizo en Epidauro el año 1821. Durante dicho Congreso se votó por primera vez la Constitución. La Primera Constitución de Grecia es también conocida como “Gobierno Temporal de Grecia” {...}.

2. *Interpretación de información*: fueron categorizadas como ideas Interpretadas aquellas ideas del texto que no aparecían de forma explícita en el texto y fueron hechas públicas por el profesor o por sus alumnos durante la lectura e interpretación/evaluación del texto. En estos casos, el profesor y sus alumnos no únicamente accedían a la información presente en el texto, sino generaban inferencias puentes o elaborativas. Enseguida se puede ver un ejemplo de Ciclo de Interpretación de información textual contenida en la Unidad, según una transcripción.

<b>Ciclo de Interpretación de información textual</b>
M: ¿Por qué era importante que se liberaran estas ciudades? Pensad basándonos en la lección anterior... la de Kapodistrias... que se supone que habéis estudiado. ¿Por qué era importante la liberación de estas ciudades en la Grecia Central?
A: ¿Leivadia?
M: No sólo Leivadia... todas las áreas que fueron liberadas. ¿Por qué era importante? Sin saber nada de la lección de hoy... Voy a pensar en base a lo que sé sobre Kapodistrias. ¿Por qué era importante que se liberaran estas ciudades?
A: Porque así Grecia se ampliaba.
M: Porque si se liberaran estas áreas serían parte del Estado griego... si no se quedarían en el Imperio Otomano. Esto era importante.

Como vemos en este Ciclo de Interpretación, tras la petición del maestro un alumno llegó a formular la idea que la liberación de unas ciudades de la Grecia Central fue importante, puesto que dicha liberación significaría la ampliación de las fronteras del nuevo Estado griego. Para ser aún más concreto, a continuación citamos el fragmento textual del segundo párrafo del Capítulo 18:

Tras la batalla naval de Navarino, sin embargo, en octubre de 1827, los griegos se dieron cuenta de que su independencia no iba a tardar. Aunque las acciones militares estaban prohibidas por las Fuerzas Mayores, la Lucha aumentó: el general francés Charles Nicolás Fabvier con el ejército permanente desembarcaron en Quios. El movimiento revolucionario se aumentó también en Creta, mientras ciudades y pueblos, como Thiva, Libadia, Amfisa, Karpenisi y Mesologi, se liberaron por Dimitrios Ypsilantis, Kitsos Tzavelas y otros jefes de armas.

3. *Reflexión de información*: fueron categorizadas como ideas Reflexionadas aquellas ideas del texto que no aparecían de forma

explícita en el texto, sino requerían incluso por el lector hacer un juicio o bien sobre el contenido textual o bien sobre la estructura textual. Dichas ideas, como en los casos anteriores, fueron hechas públicas por el profesor o por sus alumnos durante la lectura e interpretación/evaluación del texto. Abajo citamos de nuevo un ejemplo de Ciclo de Reflexión tomada de una transcripción de nuestra muestra (para más ejemplos véase ANEXO 2).

<b>Ciclo de Reflexión de información textual</b>
M: ¿Me podéis decir un par de cosas y criticar su obra? A: Kapodistrias hizo una buena base para que pudieramos establecer en ella el Estado. M: Bueno, pero véis otra vez, pero aún así... si podemos hacer comentarios sobre la final... no si era bueno o malo, ¿pero qué hay detrás de esto? A: Tomó todos los poderes y quizás no tenía mucho éxito así... no podía hacer las cosas tan bien. M: Sí, así quizás debería repartir los poderes... pero por otra parte se ve que habían de nuevo intereses. Otros querían el poder de nuevo y por eso tenía Kapodistrias este fin. Esto, chicos, para la próxima vez.

Este Ciclo de Reflexión hace referencia al Capítulo 17 sobre Ioannis Kapodistrias, que fue el primer Gobernador de Grecia, y su trayectoria. Leyendo este ciclo es fácil entender que requiere por los alumnos hacer un juicio respecto al contenido descrito en dicho texto, respecto a la trayectoria de Kapodistrias (para leer el texto entero, véase ANEXO 1) .

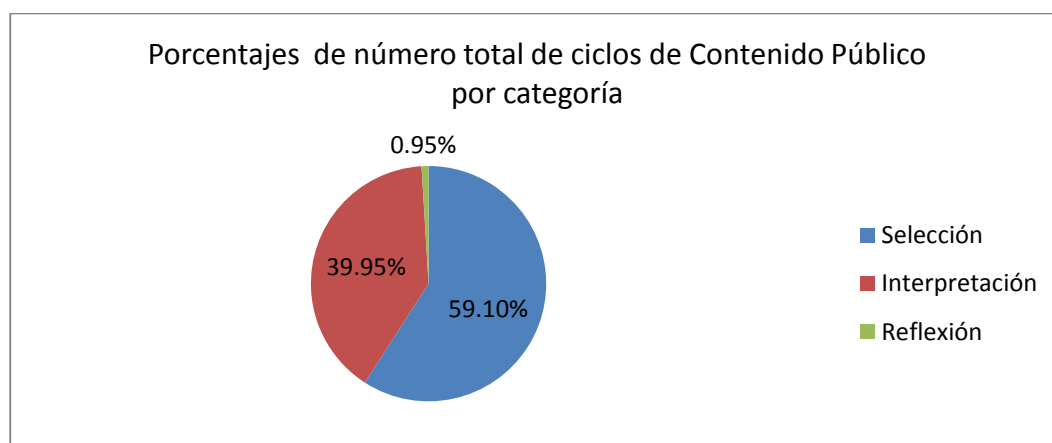
### ***Medidas***

Para describir qué contenidos se hicieron públicos en los Episodios de Interpretación/Evaluación de cada una de las ATAs dedicadas a la Lectura Colectiva se tomaron en cuenta las siguientes medidas:

- Número de ciclos que formularon ideas públicamente en los Episodios de Interpretación de las ATAs de Lectura Colectiva de las Uds.
- Porcentaje de ciclos de contenido público que se identificaron por profesor de la muestra y por categoría de nivel de comprensión.

## Resultados<sup>9</sup>

Empezando con el segundo grupo de resultados, el Gráfico que sigue muestra ilustrar qué categoría fue el dominante tomando en cuenta todos los profesores en conjunto. Como vemos la categoría de Selección fue soberana en toda la muestra, ocupando el 59,10%, en comparación con la de Reflexión de las ideas que era casi inexistente y que apenas consiguió el 0,95% de los ciclos formulados durante el desarrollo de estas Unidades Didácticas. Si quisieramos hablar de los datos originales, nos falta añadir que hemos indentificado- en el conjunto de los maestros- 250 ciclos en la categoría de Selección, 169 ciclos en la categoría de Interpretación y 4 ciclos en la categoría de Reflexión.

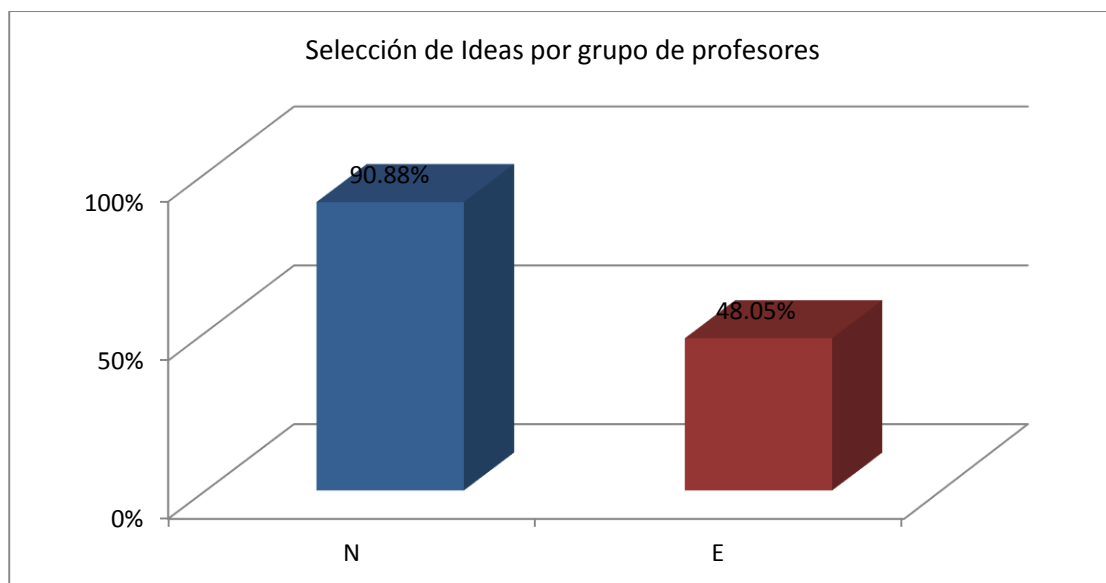


**Gráfico 13: Porcentajes de ciclos que compartían contenido público en los episodios de Interpretación de las ATAs de Lectura Colectiva por categoría**

A continuación, en los siguientes gráficos presentaremos los resultados obtenidos de nuestra muestra con respecto a la categorías de proceso de comprensión por grupo y por individuo. Por ejemplo, comenzando con la categoría de Selección de Ideas, vemos que los principiantes obtuvieron el valor medio de 90,88% del total de los Ciclos de Contenido Público indentificados en su grupo, mientras los docentes con experiencia 48,05%. Es decir los principiantes siguieron este proceso cognitivo para alcanzar la comprensión textual casi doble veces que los profesores con experiencia.

---

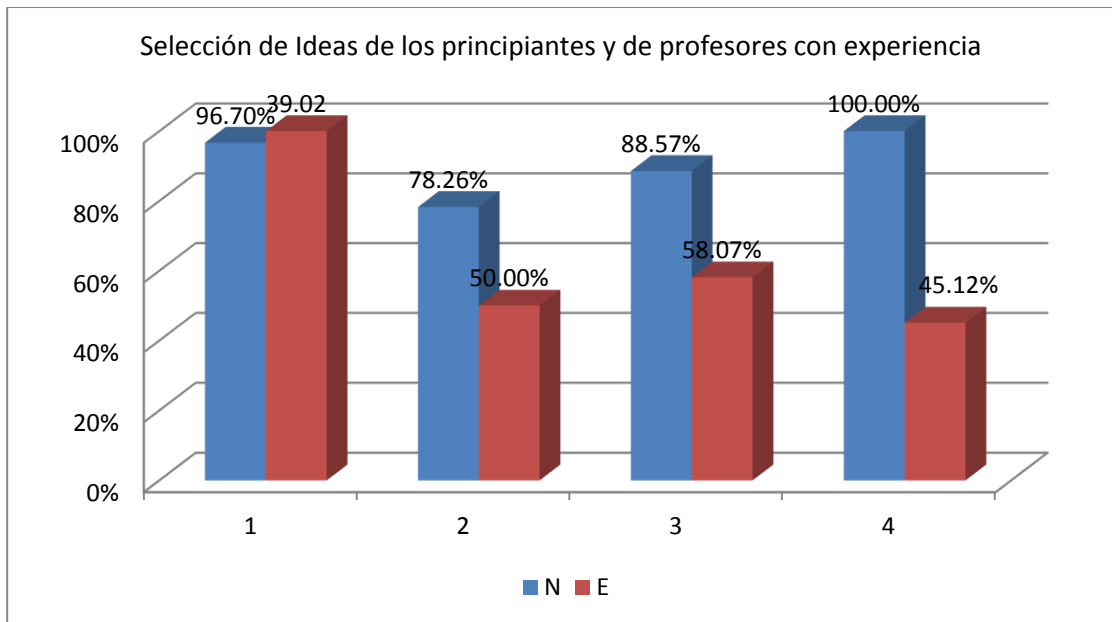
<sup>9</sup> Para los datos originales agregados o detallados, véase los cuadros en el ANEXO 3.



**Gráfico 14: Porcentajes de ciclos de selección de ideas de los episodios en Interpretación de las ATAs de Lectura Colectiva por grupo de profesores**

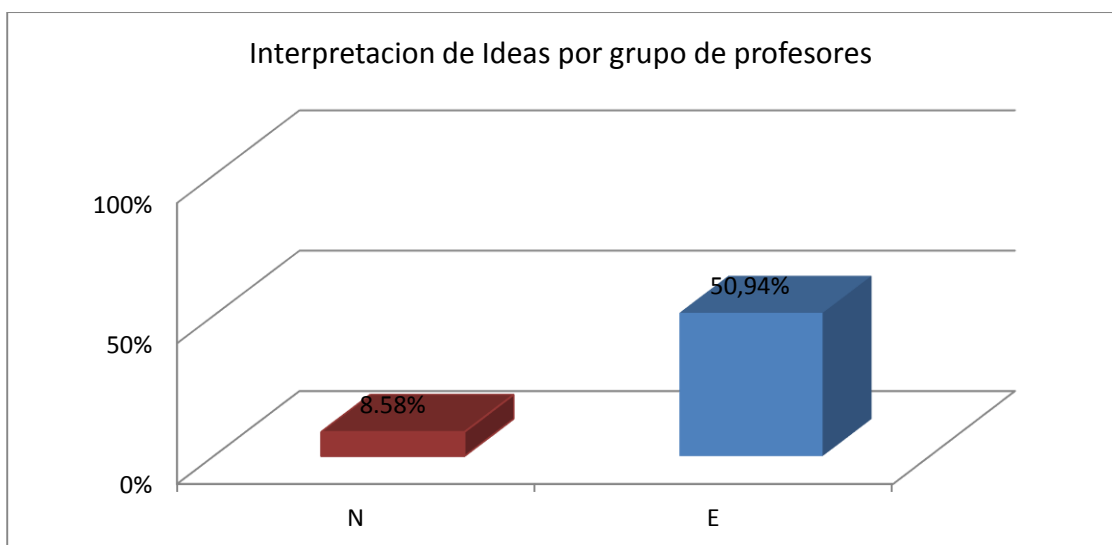
Matizando los resultados de manera individual para cada grupo y cada docente, la primera observación que podemos hacer es que todos los maestros tuvieron altos porcentajes de Ciclos de Selección de ideas y bastante parecidos intra los grupos por primera vez. La discrepancia del grupo de los principiantes es de 21,74%, mientras del otro grupo de profesores tiene el valor del 19,05%. Así, podemos decir que el grupo de ellos con experiencia fue más homogéneo entre sí esta vez. El maestro que destaca del patrón seguido por toda la muestra se ve que es el N4 que consiguió el valor de 100%, es decir todo el proceso de elaboración del contenido textual se basó en la Selección de ideas.





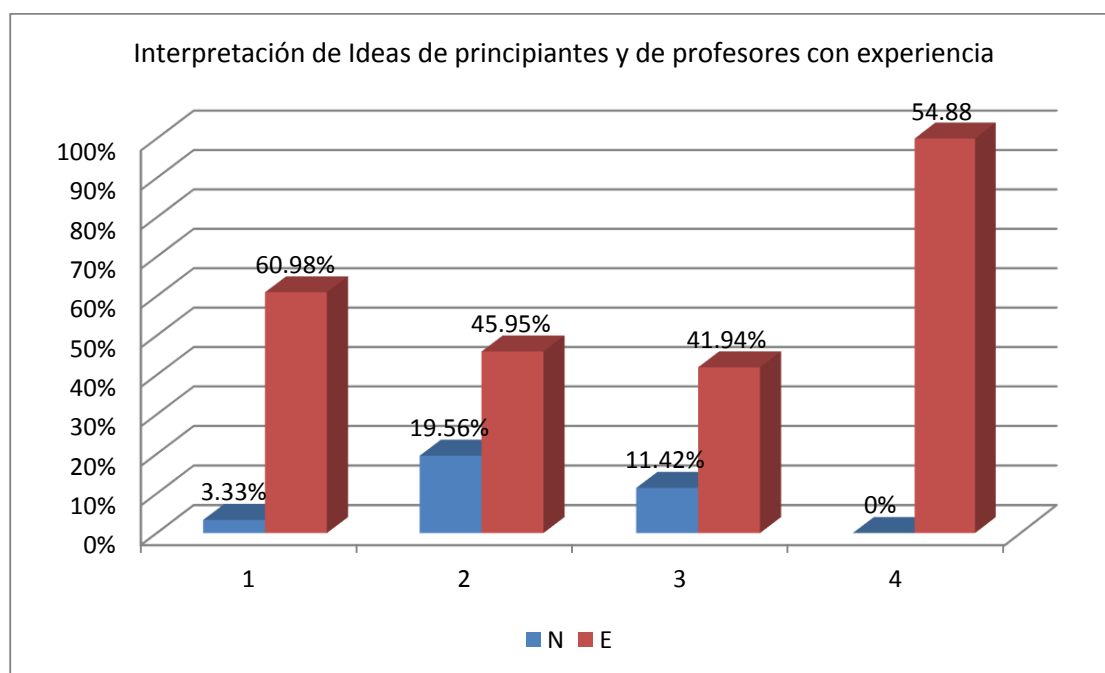
**Gráfico 15: Porcentajes de ciclos de selección de ideas de los episodios en Interpretación de las ATAs de Lectura Colectiva de principiantes y de profesores con experiencia**

Pasando a la segunda categoría de proceso cognitivo sobre la comprensión textual, podemos notar que la distancia entre los dos grupos se aumentó significativamente. Concretamente, las ideas interpretadas del total de número de Ciclos Comunicativos con contenido en el grupo de los principiantes apenas llegaron el 8,58%, al contrario de los docentes con experiencia que para ellos su porcentaje alcanzó el 50,94%.



**Gráfico 16: Porcentajes de ciclos de ideas interpretadas de los episodios de Interpretación de las ATAs de Lectura Colectiva por grupo de profesores**

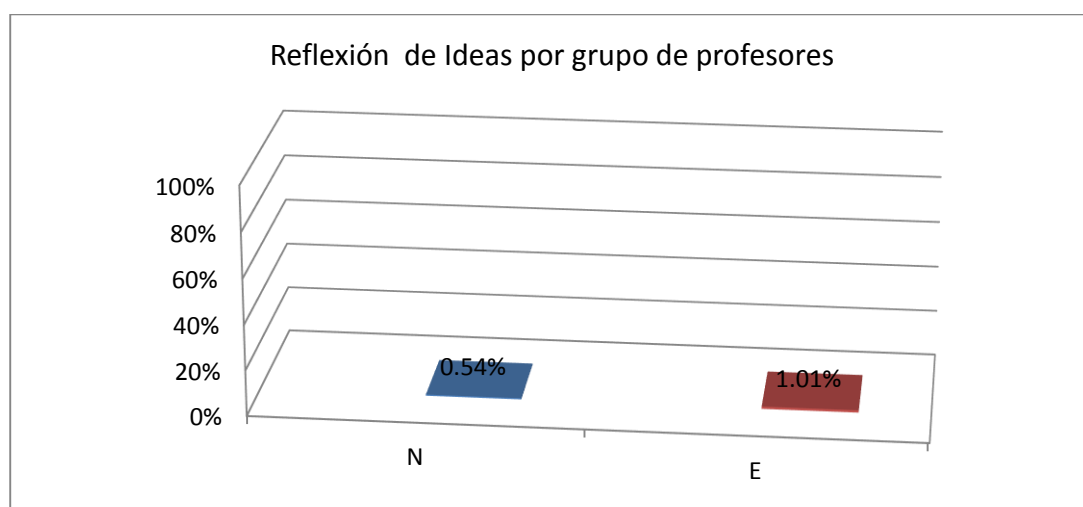
En cuanto a los Ciclos de Interpretación de las ideas textuales, podemos ver claramente en este gráfico de abajo que los porcentajes de los profesores con experiencia son altos y variados en esta categoría específica. Dichos docentes presentaron un variedad entre sus porcentajes, desde 41,94% hasta 60,98%. Por otro lado dos maestros principiantes (N1, N4) no dedicaron casi un número escaso de ciclos comunicativos para la interpretación de ideas textuales, mientras que el resto de este grupo siguió este proceso de comprensión de 11,42% a 19,56% de las ideas textuales que se incluían en la Unidad Didáctica. Con otras palabras la discrepancia para los principiantes fue de 19,56% y para ellos con experiencia escasamente menor 19,04%.



**Gráfico 17: Porcentajes de ciclos de ideas interpretadas de los episodios de Interpretación de las ATAs de Lectura Colectiva de principiantes y de profesores con experiencia**

Con el Gráfico 18 visualizamos la última categoría de los procesos cognitivos para la comprensión de un texto, la de reflexión. Como hemos analizado en el marco teórico de este proyecto, la categoría de reflexión de las ideas textuales corresponde al nivel más alto, más elevado de comprensión y como consecuencia es más difícil de alcanzar. No obstante, como hemos mencionado anteriormente en el Gráfico 13 la categoría de reflexión fue casi inexistente (0,95%) en nuestra muestra. En detalle,

respecto a los datos por grupo de participantes el porcentaje 0,54% de las ideas reflexionadas perteneció a los principiantes, mientras el 1,01% a los profesores con experiencia. Si quisieramos matizar aún más sobre estos datos, deberíamos mencionar que sólo dos maestros de todos los participantes, el principiante N2 y el docente con experiencia E2 intentaron acceder en un alto nivel de cognición, en conocimiento profundo de las informaciones leídas y examinadas. El primer obtuvo el valor de 2%, mientras el segundo el 4% de sus Ciclos de Contenido Público.



**Gráfico 18: Porcentajes de ciclos de ideas reflexionadas de los episodios de Interpretación de las ATAs de Lectura Colectiva por grupo de profesores**

## Discusión

Pasando a la discusión de los resultados de la segunda dimensión de análisis, a los que ofrecen información sobre el nivel de comprensión y los procesos que se ponen en marcha para conseguirla, los datos demuestran que los maestros se centran más en la Selección de ideas y la Interpretación quitando la importancia del nivel de comprensión más profundo que se alcanza por la Reflexión de Ideas. Este resultado choca con los procesos cognitivos que la comprensión de un texto histórico conlleva, como hemos dicho en nuestro marco teórico (Gewertz, 2012; Reisman, 2012a; Reisman, 2012b), pero a la vez justifica los malos resultados logrados por los estudiantes griegos en el informe PISA (OCDE, 2010; 2013).

Concretamente, la enseñanza ideal de la disciplina de Historia se basa en el desarrollo de aquellas destrezas que permitieran al lector no sólo defenderse mejor los textos utilizados como fuentes de aprendizaje sino percibir la propia naturaleza de esta área cognitiva como un concepto abierto en interpretaciones (Shanahan et al., 2008). Las destrezas de comprensión con las cuales los alumnos deberían ser familiarizados son entre otras la participación activa durante la lectura mediante inferencias, la corroboración, la contextualización y la evaluación de las fuentes históricas (Gewertz, 2012) que se puede conseguirse a través del amplio uso de varios textos (Reisman, 2012b). No obstante, en nuestro estudio los docentes hicieron uso sólo de los textos incluidos en el libro de texto escolar en la mayoría de las Sesiones. De esta manera, es decir leyendo sólo el texto principal de cada capítulo, podemos inferir que no han ofrecido oportunidades a los alumnos para la práctica de las estrategias de corroboración entre fuentes y de la evaluación entre diferentes perspectivas. Aparte de la ausencia de la práctica extensiva en destrezas sobre la comprensión, se ha observado también la falta de la enseñanza directa de estas destrezas ellas, hecho que ya mencionado en la literatura sobre disciplinas distintas a la Lengua (O' Brien et al., 1999), aunque la presencia de la lectura era significativa.

Con acuerdo con los resultados de nuestro estudio para la dimensión del contenido público, están otras investigaciones similares que afirman que los profesores suelen presentar más la información nueva que elaborarla, por tanto sus alumnos no llegan a superar una comprensión superficial de lo leído. Por ejemplo, Sánchez, García y Rosales (2010) examinaron también en su estudio estos tres niveles de comprensión. Los resultados de su observación de 30 profesores en diversas disciplinas revelaron que la mayoría de ellos simplemente presentó la información textual sin elaborarla (57%). Un porcentaje significativo de la muestra (24%) procedió a la selección de ideas, mientras que el porcentaje restante se dedicó a la interpretación (19%). De nuevo en este estudio no se observó ningún caso de reflexión de las informaciones textuales.

Otro estudio, ahora, con respecto al impacto del discurso instruccional sobre el nivel de aprendizaje de los alumnos indicó que sólo el 4% de las preguntas planteadas por los profesores en clase se asociaba con alto proceso cognitivo según la taxonomía de Bloom, ya que la mayoría de las preguntas eran cortas y su objetivo la identificación de ideas textuales explícitas (Graesser et al., 1995).

Volviendo en la comparación entre los grupos de docentes, podemos anotar que los profesores con experiencia tienen un contenido público más amplio y rico que los principiantes, ya que se centraron en la elaboración del conocimiento nuevo en todos sus ciclos comunicativos generados. Los porcentajes entre grupos presentan diferencia muy grande sobre el número de ciclos de ideas seleccionadas y aún más en la interpretación de ideas. Detalladamente, de los datos se deja entender que los principiantes solían más seleccionar del texto las ideas, mientras en el caso de los expertos ellos prestaron su atención a la interpretación de las ideas textuales. Por otro lado, la homogeneidad intragrupo se ha notado mayor para los docentes con experiencia en ambas categorías, la de Selección y la de Interpretación.

Por último, hay que mencionar, también, la falta de la categoría de reflexión de las ideas en ambos grupos, dado sus porcentajes escasos. Por lo que podemos concluir que los estudiantes que asistieron las Unidades grabadas no tuvieron la oportunidad de participar en entornos educativos que contenían interacciones comunicativas que contribuyeron al obtener una comprensión profunda.

## **CAPÍTULO 3**

### **ESTUDIO III. AUTONOMÍA DE LOS ALUMNOS**

El objetivo de este Estudio es describir qué tipo de autonomía se ofreció a los alumnos durante las conversaciones que mantuvieron con sus profesores a lo largo de dicha Unidad Didáctica y en concreto en aquellos intercambios comunicativos relacionados con la elaboración del contenido textual. Como ocurrió en las dimensiones anteriores, otra vez queremos explorar si hay diferencias entre docentes con y sin experiencia a la hora de la gestión de la clase.

#### **Metodología**

##### ***Participantes***

Participaron en este estudio los ocho profesores del Estudio I. Brevemente, todos los participantes fueron docentes de educación de sexto curso. Cuatro maestros de la muestra enseñaban en escuelas públicas rurales teniendo una media de experiencia profesional de 7 años, mientras los otros cuatro trabajando en colegios públicos urbanos obteniendo una media de experiencia profesional de 25 años. El número de los alumnos de cada clase osciló entre 15 y 22 estudiantes.

##### ***Material***

Cada uno de los ocho profesores fue grabado en audio mientras desarrollaba la misma Unidad Didáctica de la disciplina de Historia de sexto curso. La Unidad Didáctica que se grabó se denominó “La organización política y la independencia de Grecia<sup>10</sup>” y fue parte del contenido obligatorio según el currículo correspondiente de este curso. Todas las Unidades Didácticas se desarrollaron en tres sesiones (8 profesores x 1DU x 3 sesiones).

---

<sup>10</sup> Para los textos usados en el estudio, véase ANEXO 1.

## Procedimiento de análisis

### *La codificación del discurso de las observaciones*

Tras aplicar el procedimiento de análisis de Estudio I y II, hemos yendo clasificando los Ciclos Comunicativos en siete categorías respecto a la dimensión de autonomía, tomando en consideración criterios de investigaciones previas de este campo (Sánchez et al., 2010). En breve, hemos identificado las siguientes categorías: Ciclos Monologales, Ciclos Invasivos, Ciclos No Invasivos, Ciclos Iniciados por los Alumnos, Ciclos Procedimentales, Ciclos de Acción, y Ciclos Frustrados. No obstante, en nuestro análisis tomamos en cuenta sólo los ciclos que se centraron en la generación de contenido, o sea las cuatro primeras categorías, las cuales describimos con detalle enseguida:

- *Ciclos Monologales*: en este tipo de ciclos unos de los participantes (normalmente los maestros) ofrecen información no solicitada previamente, pero aún así ese modo de actuar responde a una necesidad o demanda atribuida a alguno de los participantes. En el fragmento de una transcripción de nuestra muestra que sigue podemos leer un ejemplo de lo que hemos denominado Ciclo Monologal.

<b>Ciclo Monologal</b>
Maestro: Entonces en la batalla de Navarino... ganan las Grandes Potencias y se prohíben las acciones revolucionarias, porque están en una tregua con el Imperio Otomano. Sin embargo, como vimos en las lecciones anteriores, Kapodistrias y los griegos estaban tratando de fortalecer la Lucha para que se incorporaran nuevas áreas en el Estado. Se fortalece la Lucha en Creta... ciudades y pequeños pueblos están en rebelión en la Grecia Central otra vez... y se liberan muchos sitios y uno de ellos nos dice que fue en Mesologi por Dimitrios Ypsilantis y Kitsos Tzavelas.

El ejemplo de Ciclo Monologal que citamos hace referencia al esfuerzo de los griegos para la liberación de nuevas áreas, al contrario con lo que demandaba el acuerdo tras la batalla de Navarino (véase ANEXO 1, Capítulo 18). Aparte del contenido formulado en este ciclo, es fácil entender que no hay ninguna simetría respecto a quien es el que genera el contenido público, puesto que no hay ningún diálogo dentro

de este ciclo. El maestro es el único responsable para la elaboración de esta idea textual en público.

- *Ciclos Invasivos*: ellos hacen referencia a la estructura de participación de estilo IRE: la pregunta tiene un propósito evaluativo o recitativo y no implica elaboración por parte del alumno. Es decir, un ciclo se clasifica como invasivo cuando su pregunta es cerrada o/ y es posible que a lo largo del desarrollo del ciclo el maestro ofrece parte de la respuesta. Como antes en este caso también citamos un ejemplo un Ciclo Invasivo de nuestra muestra.

<b>Ciclo Invasivo</b>
Maestro: El primer partido, entonces, era el Inglés. ¿Cuál fue el segundo partido?
Alumno: El segundo fue el francés y el tercero de Rusia.
M: Así es. ¿Quién apoya al francés?
A: Lo apoyaron Ioannis Kolettis.
M: Sí. ¿Y qué más?
A: Y el pueblo de Roumeli.
M: Sí. ¿Cuál es el pueblo de Roumeli, chicos?
A: Los que viven en Grecia central.
M: Sí, ¿y el tercero?
A: El ruso.
M: ¿Quién lo apoya?
A: Kolokotronis y los jefes de armas de Peloponeso.
M: Sí.

El ejemplo expuesto arriba es un fragmento referido a los primeros partidos políticos que se crearon a lo largo de la Revolución Griega (véase ANEXO 1, Capítulo 16). Observamos que en este ciclo que sí que hay un patrón más dialógico contrastando con el caso anterior. No obstante, la pregunta formulada por el maestro se puede caracterizar como cerrada y que su propósito es claramente evaluativo y deja poca responsabilidad de elaboración de su contenido por los alumnos.

- *Ciclos No Invasivos*: en esta categoría hacemos referencia a la estructura de participación de estilo IRF: la pregunta es abierta, implica cierto grado de elaboración por parte del alumno, el feedback no se limita a ser correctivo, sino que está apoyado por mueves que matizan la respuesta y es además es posible que existan aproximaciones sucesivas en la elaboración de la



respuesta. A continuación exponemos otro fragmento de las transcripciones escritas, sólo que esta vez dicho fragmento hace referencia a un Ciclo No Invasivo.

<b>Ciclo No Invasivo</b>
<p>Maestro: ¿Listos? ¿Qué palabra puedo poner como eje del primer párrafo?            Alumno: Se formaron...            M: Poner verbo... ¿otra opinión?            A: Las organizaciones locales...            M: Sí, ¿hay otra idea? Eh, porque aquí el verbo no nos ayuda tanto, así que pondremos sustantivo... Las organizaciones locales o gobiernos. ¿Qué más puedo anotar al lado de estas palabras?            A: Tres flechas.            M: Tres flechas dice Aspasia, ¿cuáles serán?            A: El Senado del Peloponeso, en el Peloponeso, el Senado en la Grecia Continental del Oeste y la Corte Suprema en el Este de la Grecia Continental.            M: Muy bien... son los nombres de los tres gobiernos locales.</p>

El fragmento presentado se refiere a la organización política de los primeros años de la Revolución en Grecia (véase ANEXO 1, Capítulo 16). En aquel punto de instrucción, tras la lectura de cada párrafo por separado, el maestro junto con sus alumnos intentaron hacer un mapa conceptual. En esta ocasión vemos que la petición-pregunta del maestro es bien abierta, mientras que la elaboración del contenido se hace por los alumnos. Además, podemos ver que la existencia de Feedback del maestro hacia sus alumnos y la recapitulación de lo dicho.

- *Ciclos Iniciados por los Alumnos*: estos se refieren a ciclos en los cuales los mismos alumnos toman la iniciativa de empezar un tema de conversación. Por último, adelante mencionamos un ejemplo de en qué consiste un Ciclo Iniciado por Alumno (para ejemplos, véase ANEXO 2).

<b>Ciclo Iniciado por Alumno</b>
<p>Alumno: Señora, ¿quien le asesinó?            Maestro: No le han encontrado. Era de sus opositores políticos.            A: ¿Es seguro que fue asesinado?            M: Sí. Claro, que se llevó a cabo delante de los demás. Ver en la página 141 el asesinato de Kapodistrias por dos pintores.            A: El cuadro de arriba es más agradable.            M: Y nos muestra exactamente esta escena. ¿De acuerdo?</p>

A: En el cuadro anterior detrás de él hay un hombre de negro... y otras dos personas. ¿Quiénes son?

M: Este es el grupo de personas que le mataron. Pero, niños, un pintor sólo pinta sin saber cómo eran las personas en realidad... solo quiere presentar la escena.

A: Señora, ya que le mataron delante de los demás... ¿los otros no han hablado?

M: Chicos, no lo juzgéis todas las cosas según los datos actuales. Estaban en frente de los demás... no hablaban, ya que todos tenían miedo por su vida. Estas personas conocía sólo las armas durante 7 u 8 años a través de la agitación y la violencia protestan sus instintos salvajes del hombre. La revolución es violenta, aunque necesaria para hacer valer los derechos del hombre. No suplicaron una mañana para que les dieron a su país y les dijeron que lo tomen. Es algo violento. El hombre después de la revolución es escéptico, no confía en nadie, cree que todo se puede resolver con armas y con fuego... Aquí sólo os dejamos que haceis los gallos en el patio y luego no os podemos calmar.

En el fragmento expuesto el alumno inicia una conversación entre su maestro y sus compañeros de clase respecto a quién era el asesino de primer Gobernador, de Kapodistrias (véase ANEXO 1, Capítulo 17). Tras la petición del alumno se formularon varios turnos conversaciones sobre este tema, de los cuales gran medida del contenido elaborado tiene indudable el maestro. Sin embargo, consideramos esta iniciativa del alumno como un paso más allá de las secuencias comunicativas previas, como intento de aumentar su participación en clase y como muestra de interés.

En resumen, creemos que cuantos más ciclos comunicativos de carácter no invasivo y iniciados de los alumnos mantienen una conversación, cuanta más autonomía se ofrece a los estudiantes. Por otro lado, si la mayoría de los ciclos pertenecen en la categoría de monologales o invasivos, entonces la autonomía que se da a los alumnos con respecto su participación activa a la hora de la interpretación de los textos es limitada.

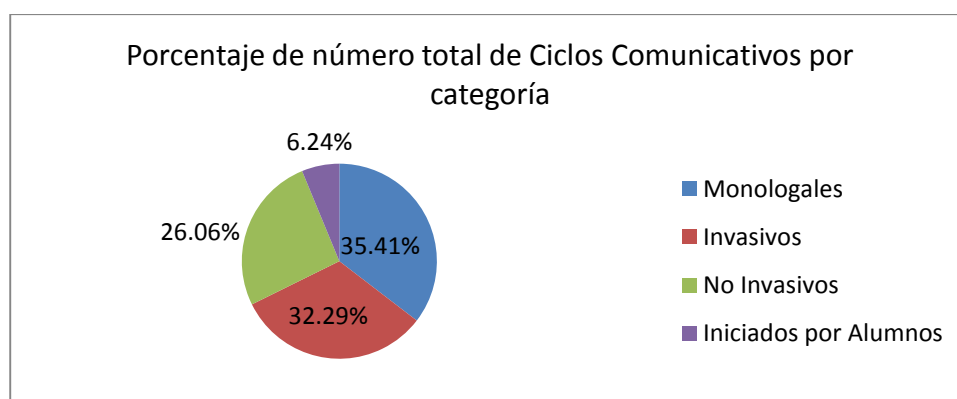
### ***Medidas***

Para describir la autonomía de los alumnos con respecto a la interpretación de textos en los correspondientes Episodios de las ATAs de Lectura Colectiva se tuvieron en cuenta:

- Número de ciclos comunicativos que tuvieron lugar en los Episodios de Interpretación de las ATAs de Lectura Colectiva de las Uds.
- Porcentaje de ciclos que se identificaron por profesor de la muestra y por categoría de nivel de autonomía.

### Resultados<sup>11</sup>

Los resultados expuestos ahora se dedican a la descripción de la tercera dimensión de análisis, del nivel de la autonomía en los Episodios de Interpretación identificados en el Estudio I. Comenzando con el primer gráfico, notamos que la categoría de ciclos que predominó en la muestra fueron los Ciclos Monológicos (35,41%), mientras siguieron los Invasivos con diferencia sólo de 3,12%. Los No Invasivos quedaron terceros, puesto que obtuvieron 26,06%. Entendemos que la autonomía de los alumnos se limita aún más si tomamos en cuenta también el porcentaje de los ciclos que se Inician por los Alumnos (6,24%).

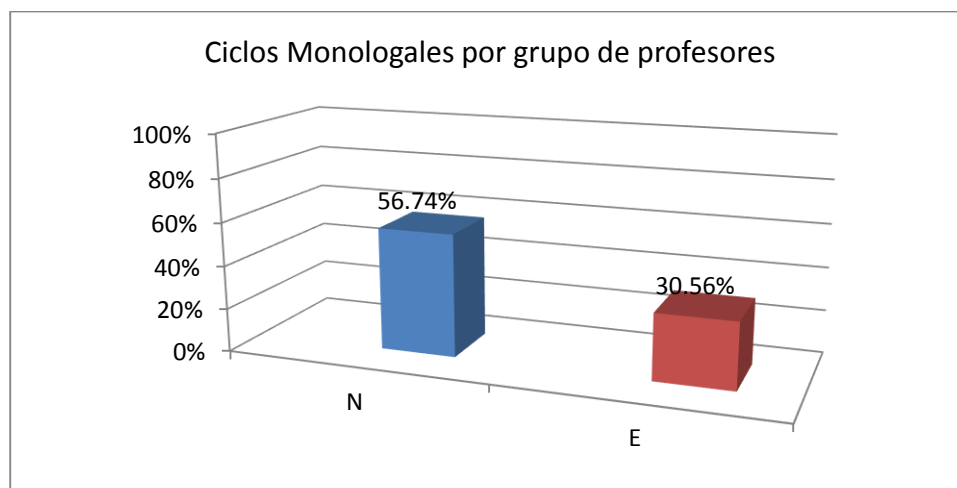


**Gráfico 19: Porcentajes de Ciclos Comunicativos de los episodios de Interpretación de las ATAs de Lectura Colectiva por categoría de autonomía**

Pasaremos ahora en presentar cada categoría de Ciclos Comunicativos por grupo de profesores y por individuo, como hemos hecho también en el Estudio II. En detalle, al hacer referencia a la primera categoría de Ciclos, los Monológicos, observamos que

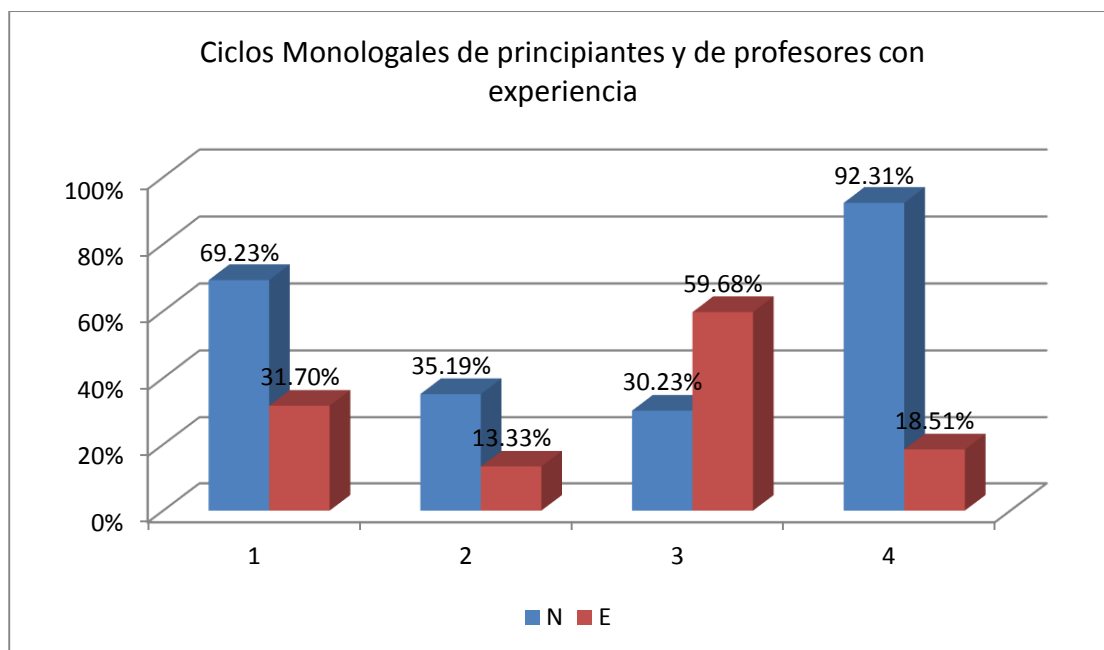
<sup>11</sup> Para los datos originales agregados o detallados, véase los cuadros en el ANEXO 3.

hay distancia entre los dos grupos de los participantes, puesto que el 56,74% del total de Ciclos Comunicativos de grupo de los principiantes perteneció a esta categoría, mientras el 30,56% a los docentes con más experiencia.



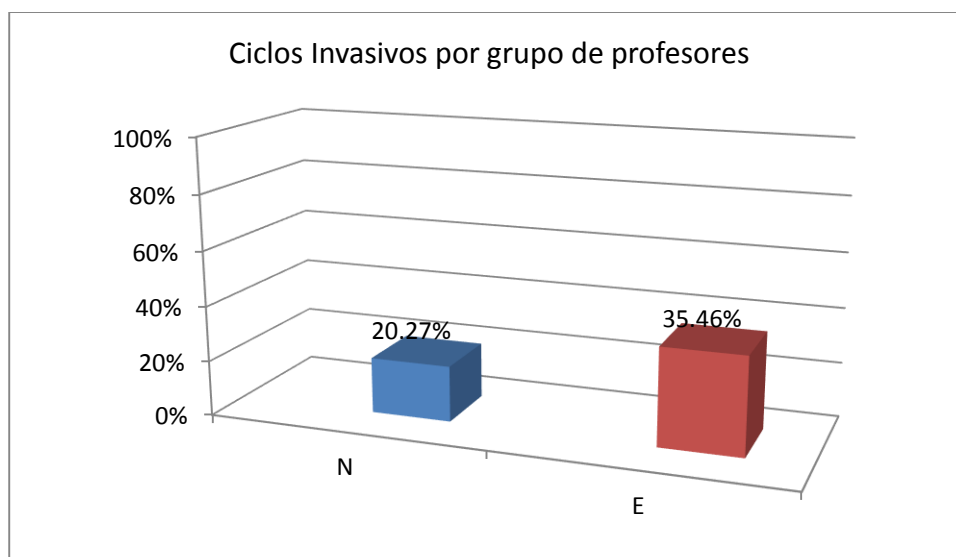
**Gráfico 20: Porcentajes de Ciclos Monologales de los episodios de Interpretación de las ATAs de Lectura Colectiva por grupo de profesores**

Observamos en el gráfico 21 que los maestros principiantes tuvieron en los Ciclos Monologales valores que oscilaron de 30,32% a 92,31%, mientras el segundo grupo de 13,33% a 59,68%. La discrepancia, ahora, es entre el grupo de los principiantes es de 61,99% y para los profesores con experiencia de 46,35%. En ambos grupos vemos que los valores eran bastante variados, pero un poco menos en el segundo grupo.



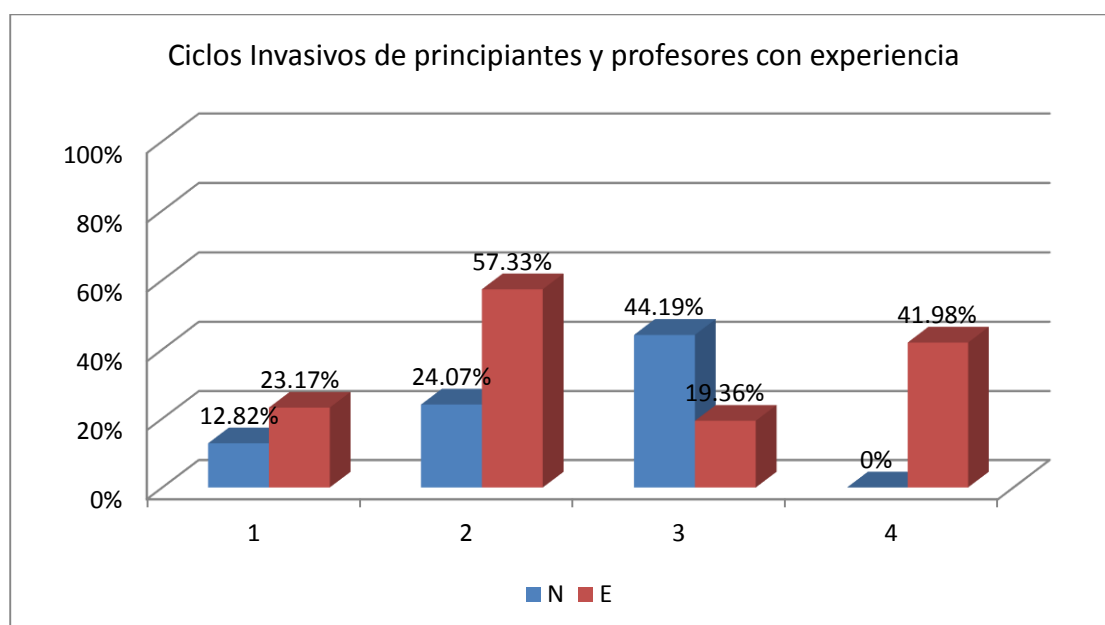
**Gráfico 21: Porcentajes de Ciclos Monologales de los episodios de Interpretación de las ATAs de Lectura Colectiva de los principiantes y de profesores con experiencia**

Pasando en la segunda categoría de la autonomía, es decir la de los Ciclos Invasivos, cabe mencionar que los valores alcanzados por los dos grupos se disminuyó bastante con comparación con la categoría de antes. Los principiantes, entonces tuvieron el 20,27% de número total de los ciclos identificados en esta en su grupo, mientras los maestros con experiencia esta vez obtuvieron el porcentaje superior, o sea el 35,46%.



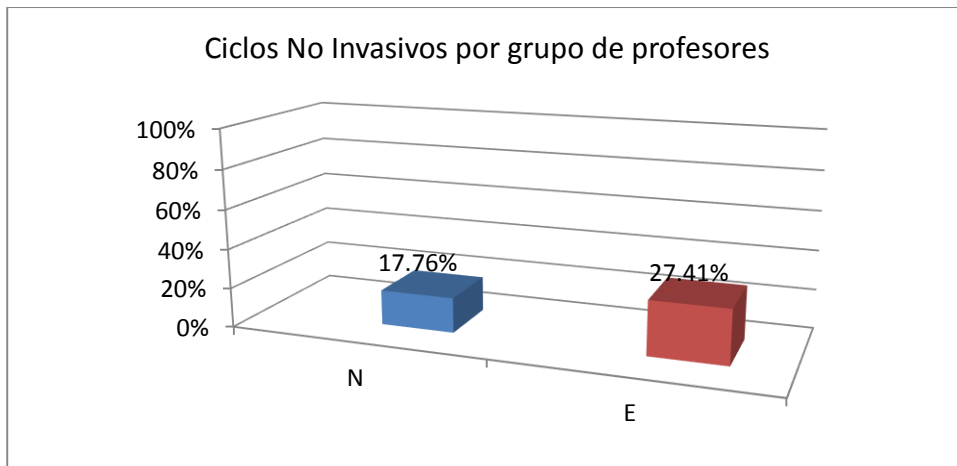
**Gráfico 22: Porcentajes de Ciclos Invasivos de los episodios de Interpretación de las ATAs de Lectura Colectiva por grupo de profesores**

En el gráfico abajo se ve de nuevo que los porcentajes de los ciclos Invasivos tuvieron valores variadas entre los participantes de cada grupo. Dos principiantes de los principiantes tuvieron notablemente bajos porcentajes en esta categoría (0% y 13,51%) y un profesor con experiencia también (19,36%). Al contrario, los docentes E2 (57,33%) y N3 (44,19%) alcanzaron los valores más altos entre los miembros de sus grupos. La discrepancia para los principiantes es de grado de 44,19% y para los maestros con experiencia un poco más baja 37,97%, por tanto podemos considerar el segundo grupo un poco más homogéneo.



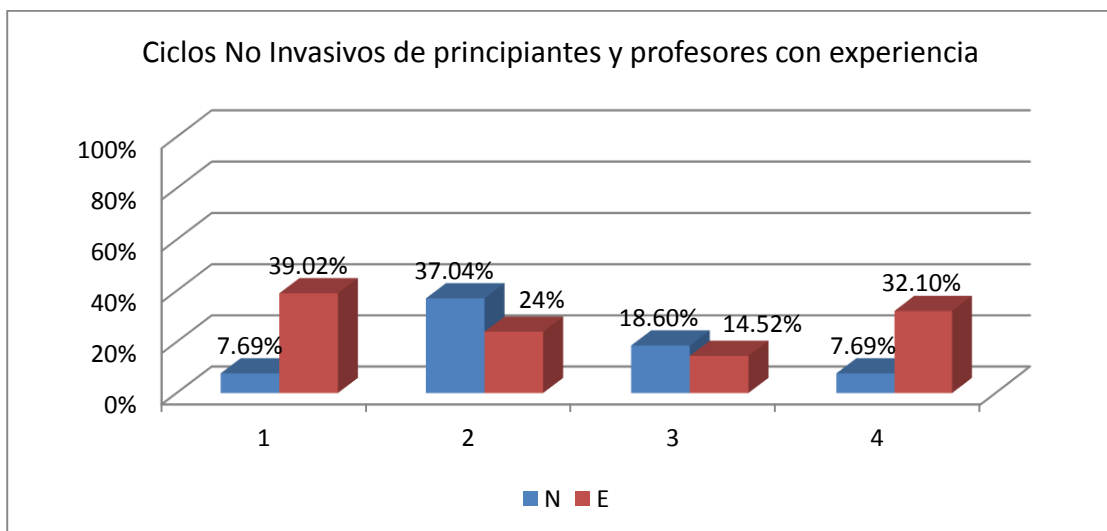
**Gráfico 23: Porcentajes de Ciclos Invasivos de los episodios de Interpretación de las ATAs de Lectura Colectiva de los principiantes y de profesores con experiencia**

Con respecto a la tercera categoría de esta dimensión presentaremos los dos gráficos que siguen. En esta ocasión, vemos que la distancia entre los dos grupos se mantiene esta vez, ya que los principiantes obtuvieron el 17,76% y los profesores con experiencia el 27,41%.



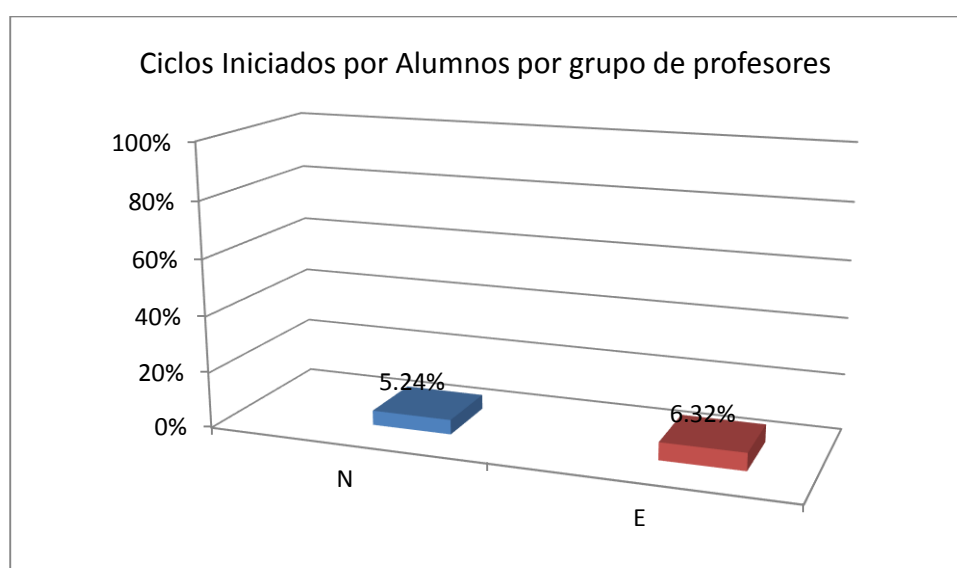
**Gráfico 24: Porcentajes de Ciclos No Invasivos de los episodios de Interpretación de las ATAs de Lectura Colectiva por grupo de profesores**

En esta categoría notamos que los maestros E1 (39,02%) y N2 (37,04%) son los que destacan por los porcentajes altos obtenidos dentro del margen de sus grupos, al contrario con los N1, N4 (7,69%) y E3 (14,52%) que se observan con los más bajos valores. La diferencia de los porcentajes entre los grupos y entre sus miembros es grande, es decir la discrepancia para los principiantes es de 29,35%, mientras para los profesores de experiencia ligeramente inferior, pero aún así alta 24,5%. Es decir, el grupo de los profesores con experiencia presenta más homogeneidad entre sí.



**Gráfico 25: Porcentajes de Ciclos No Invasivos de los episodios de Interpretación de las ATAs de Lectura Colectiva de los principiantes y de profesores con experiencia**

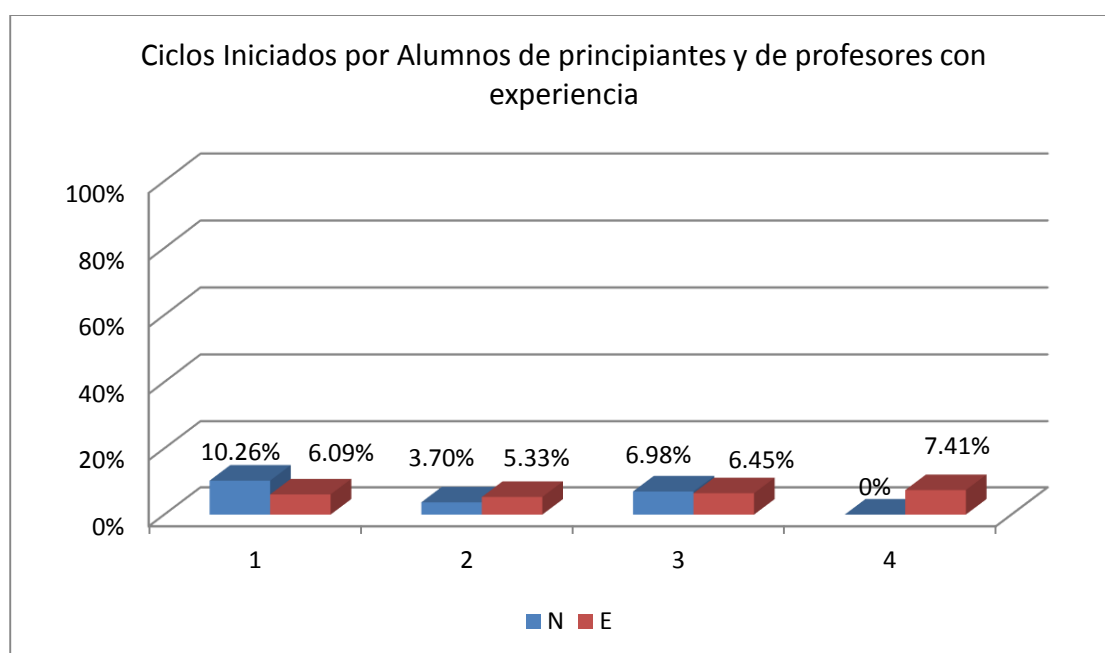
Los últimos datos derivados por este Estudio se exponen a continuación en el Gráfico 26 y 27. Dichos gráficos revelan los resultados sobre los Ciclos Iniciados por los Alumnos. En concreto, en la última categoría de autonomía, observamos que la distancia entre principiantes y profesores con experiencia se disminuyó aún más contrastando con las categorías previas, puesto que los valores obtenidos por ambos grupos fueron muy bajos. Los primeros consiguieron el porcentaje de 5,24% del total de ciclos categorizados como Iniciados por Alumnos en su grupo, mientras los segundos el 6,32%.



**Gráfico 26: Porcentajes de Ciclos Iniciados por Alumnos de los episodios de Interpretación de las ATAs de Lectura Colectiva por grupo de profesores**

Los porcentajes de los ciclos iniciados por los Alumnos fueron bajos en ambos grupos si los contrastamos con los casos anteriores y acordamos del gráfico num.36 también, pero variados entre los participantes y especialmente ellos del grupo de los principiantes. Además, vemos que en los Episodios de Interpretación desarrollados por los principiantes alcanzaron valores desde 0% hasta 10,26%, al contrario con los profesores con experiencia que sus alumnos tomaron la iniciativa de iniciar un ciclo en con más frecuencia intra ellos (5,33%- 7,41%). La discrepancia entre los primeros es de 10,26%, mientras entre el segundo grupo que es más homogéneo es de 2,08%. En esta ocasión los docentes que se distinguen del patrón seguido son el N4 que no incluyó ningún ciclo de esta categoría en su episodios de Interpretación.





**Gráfico 27: Porcentajes de Ciclos Iniciados por Alumnos de los episodios de Interpretación de las ATAs de Lectura Colectiva de principiantes y de profesores con experiencia**

## Discusión

Con respecto al nivel de autonomía transferida a los alumnos a lo largo de los Episodios de Interpretación se observa que en los intercambios comunicativos los ciclos Monologales y Invasivos son los que predominan dejando al margen las iniciativas tomadas por parte de los alumnos.

Este resultado lo confirman evidencias de investigaciones previas como la de Lam et al. (2009) y de Seidel et al. (2006), cuales demostraron que la dominación de discurso perteneció a los profesores durante la instrucción de clase de 75- 87% para los primeros autores y de 82- 92% para los segundos, como mencionamos en el marco teórico. Además, Smith et al. (2004) encontraron que los profesores al enseñar a toda clase dominaron en su estudio el 74% en términos de tiempo de las interacciones registradas. La falta de tomarse iniciativas y tener un cierto nivel de control en los diálogos de la clase por parte de los alumnos se ha observados también en el estudio de Graesser et al. (1995).

Sobre la comparación de profesores expertos y novatos en esta tercera dimensión, el grupo de los docentes con experiencia se demostró más homogéneo entre sí casi en todas las categorías clasificadas. La distancia entre los dos grupos ahora se presentó a favor de los principiantes en los ciclos Monológicos, mientras los porcentajes superiores para el resto de categorías perteneció al otro grupo, lo que nos lleva a concluir que sus alumnos tienen más autonomía a lo largo de dichos episodios.

Sin embargo, aunque una cierta autonomía estudiantil se acerca más a la enseñanza ideal, no hay que olvidar que a veces los profesores eligen dominar y controlar los intercambios comunicativos con el fin de ofrecer más razonamiento a la hora de elaborar el contenido nuevo, cosa que quizás sus alumnos no alcanzarían sin su ayuda. La investigación de Alexander et al., (2002) llega a verificar las ventajas de la dominación del discurso instruccional por los docentes, puesto que de esta manera las charlas que tienen lugar son más eficaces y más ricas con respecto al contenido. Por lo tanto, la transición de grado de autonomía desde los maestros hacia los alumnos hay que iniciarse y desarrollarse gradualmente bajo las circunstancias educativas adecuadas, es decir respetando los principios de andamiaje.

## Conclusiones Finales

A la luz de los resultados obtenidos ¿conocemos algo más sobre el papel que desempeña la lectura y el uso de los textos expositivos en las aulas griegas de Historia? Podríamos afirmar que sí.

En este estudio hemos mostrado el uso de los textos expositivos de Historia que formaban parte de una Unidad Didáctica por docentes principiantes y con mucha experiencia profesional. Para ello hemos estudiado cómo organizaron su Unidad Didáctica ocho profesores de Educación Primaria bajo el eje de la comprensión textual. A partir de los resultados que acabamos de discutir podemos concluir en las siguientes pautas:

- Respecto a los resultados obtenidos, se ve que los profesores ganando experiencia profesional estructuran sus Unidades Didácticas con una variedad de actividades escolares. Además, pensando la distancia entre lo que se hace en las aulas y lo que se debería hacer para fortalecer la comprensión textual, los docentes con experiencia se podrían caracterizar como más eficaces, puesto que no sólo invitaron a sus alumnos a procesos cognitivos más elevados y les permitieron más participación activa a lo largo de las interacciones comunicativas. Sin embargo, hay que anotar que aún el camino que se debe recurrir es largo.
- Con relación de los temas metodológicos, el análisis de la práctica educativa a través del discurso instruccional se convierte a una herramienta esencial para ilustrar los partones educativos que usan los profesores y medir la distancia entre lo que se hace y lo que se debería hacer, como hemos hecho en nuestro caso.

Sobre las limitaciones de este proyecto deberíamos mencionar el número limitados de los sujetos que participaron en ello cómo también el hecho de centrar nuestra atención sólo en una disciplina específica. Será interesante avanzar en esta línea de investigación para, entre otras cosas, poder conocer cómo los profesores promocionan o dificultan la comprensión de los textos en otras disciplinas. Por último, el defecto que hemos reconocido tras llevarse a cabo las observaciones en las aulas, es la distancia temporal que surgió entre los docentes. Nuestra intención fue dejar a los profesores libres a la hora enseñar y registrar sus instrucciones en vez de poner un

limite de duración para cada clase igual para todos. Como hemos expuesto que los profesores con experiencia desarrollaron Unidades más largas en términos de tiempo, porque quizás ellos tuvieron más aumentado el estrés de exposición hacia al investigador.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

### En español

Broncano, A., Ciga, E., Sánchez, E. (2011). ¿Qué papel tiene la lectura de los textos en el seno de las Unidades Didácticas?, *Cultura y Educación*, 23(1), 43-56.

Coll, C., Colomina, R., Onrubia, J., Rochera, M. J. (1992). Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de la influencia educativa. *Infancia y Aprendizaje*, 59-60, 189-232.

Lemke, J. L. (1997). Aprender a hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores. Barcelona: Paidós.

León, J., (2003). Conocimiento y discurso. Claves para inferir y comprender. Madrid: Pirámide.

Pressley, M. (1999). *Cómo enseñar a leer*. Barcelona: Paidós.

Sánchez, E. (1998). Comprensión y redacción de textos. Dificultades y Ayudas. Barcelona: Edebé.

Sánchez, E., García, R., Rosales, J. (2010). *La lectura en el aula*. Barcelona: Graó.

Sánchez, E., Rosales, J. (2005). La práctica educativa. Una revisión a partir del estudio de la interacción profesor- alumno en el aula. *Cultura y Educación*, 17(2), 147- 173.

### En griego

Αϊδίνης, Α. (2012). *Γραμματισμός στην πρώτη σχολική ηλικία*. Αθήνα: Gutenberg.

Αγλή, Ν. (1993). Τα σχολικά βιβλία της Ιστορίας και η Εκπαίδευση για την Ειρήνη. *Νέα Παιδεία*, 65, 110-111.

Βρεττός, Γ. (1995). Αξιολόγηση του Αναλυτικού Προγράμματος και των σχολικών εγχειριδίων της Ιστορίας του Δημοτικού Σχολείου. *Εκπαιδευτικά*, 38, 128-143.

Γουστέρης, Σ. Κ. (1998). Η διδασκαλία της Ιστορίας στο Δημοτικό Σχολείο. Μια εμπειρική προσέγγιση από την πλευρά των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.

Κολιόπουλος, Ι., Μιχαηλίδης, Ι., Καλλιανιώτης, Α., Μηνάογλου, Χ. (2012). *Ιστορία του νεότερου και σύγχρονου κόσμου. Στ Δημοτικού*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Κονιτοπούλου, Β., De Sixte, R., & Rosales, J. (2013). Ο ρόλος της ανάγνωσης στην επικοινωνιακή αλληλεπίδραση δασκάλων-μαθητών. Μια περιγραφική έρευνα για τις αλληλεπιδράσεις δασκάλων, μαθητών και κειμένων στη σχολική τάξη. *Επιστημονικό Περιοδικό Νέα Παιδεία*, 148, 129-141.

Κουλουμπαρίτση, Α. (1993). Αναγνωσιμότητα: Η Αχίλλειος πτέρνα του εγχειριδίου Ιστορίας της Δ' Δημοτικού. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 71, 48-55.

Φλουρή, Γ., Καλογιαννάκη, Π. (1996). Εθνοκεντρισμός και Εκπαίδευση. Η περίπτωση των Βαλκανικών λαών και Τούρκων στα ελληνικά σχολικά βιβλία. Αφορμή για συζήτηση και προβληματισμό. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 23, 207-247.

### **En inglés**

Abdullah, M. Y., Bakar, N. R. A, Mahbob, M. H. (2012). The dynamics of student participation in classroom: observation on level and forms of participation. *Social and Behavioral Sciences*, 59, 61-70.

Afflerbach, P., VanSledright, B. (2001). Hath! Doth! Middle graders reading innovative history text. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 44(8), 629-707.

Alexander, P. A., Fives, H., Buehl, M. M., Mulhern, J. (2002). Teaching as persuasion. *Teaching and Teacher Education*, 18, 759-813.

Anderman, L., Anderman, E. (2000). Considering Context in Educational Psychology: Introduction to the Special Issue. *Educational Psychology*, 35(2), 67-68.

Azevedo, F. S., diSessa, A. A., Sherin, B. L. (2012). An evolving framework for describing student engagement in classroom activities. *Journal of Mathematical Behavior*, 31, 270-289.

Azevedo, R., Jacobson, M. J. (2008). Advances in scaffolding learning with hypertext and hypermedia: a summary and critical analysis. *Educational Technology Research and Development*, 56, 93-100.

Bain, R. B. (2006). Rounding up unusual suspects: Facing the authority hidden in the history classroom. *Teachers College Record*, 108, 2080-2114.

Berliner, D. C. (1979). Tempus Educare. In P. L. Peterson, H. J. Walberg, *Research on Teaching: Concepts, Findings, and Implications* (pp. 120-135). USA: McCutchan Publishing Corporation.

Berliner, D. C. (1986). In pursuit of the expert pedagogue. *Educational Researcher*, 15(7), 5-13.

Berliner, D. C. (October, 1988). *Implications of studies of expertise in pedagogy for teacher education and evaluation*. Paper presented at the 1988 Educational Testing Service Invitational Conference on New Directions for Teacher Assessment, New York City.

Blumenfeld, P. C., Puro, P., Mergendoller, J. (1992). Translating motivation into thoughtfulness. In H. H. Marshall, *Redefining student learning* (pp. 297-239). Norwood, NJ: Ablex.

Britt, M. A., Aglinskias, C. (2002). Improving students' ability to identify and use source information. *Cognition and Instruction*, 20(4), 485-522.

Britt, M. A., Rouet, J., Georgi, M., Perfetti, C. (1994). Learning from history texts: From causal analysis to argument models. In G. Leinhardt, I. L. Beck, & C. Stainton, *Teaching and learning in history* (pp. 47-84). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Brophy, J., VanSledright, B. (1997). *Teaching and learning history in elementary schools*. New York: Teachers College, Columbia University.

Brophy, J. E., Good, T. L. (1986). Teacher behavior and student achievement. In M. C. Wittrock, *Handbook of research on teaching* (pp. 328- 375). New York: Macmillan.

Brush, T., Saye J., (2002). A summary of research exploring hard and soft scaffolding for teachers and students using a multimedia supported learning environment. *The*

*Journal of Interactive Online Learning*, 1(2). Descargado en 25 de enero de 2015 de <http://www.ncolr.org/jiol/issues/pdf/1.2.3.pdf>.

Cain, K., Oakhill, J., & Bryant, P. (2004). Children's reading comprehension failure: A test of the phonological processing deficit hypothesis. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 13, 31-56.

Crippen, K. J., Sanguenza, C. R. (2013). The utility of interaction analysis for generalizing characteristics of science classrooms. *School Science and Mathematics*, 113(5), 235-247.

Doyle, W. (1981). Research on classroom contexts. *Journal of Teacher Education*, 32, 3-6.

Doyle, W. (1979). Classroom Tasks and Students' Abilities. In P. L. Peterson, H. J. Walberg, *Research on Teaching: Concepts, Findings, and Implications* (pp. 183-209) USA: McCutchan Publishing Corporation.

Duffy, G. G., Roehler, L. R., Rackliffe, G. (1986). How teachers' instructional talk influences students' understanding of lesson content. *The Elementary School Journal*, 87(1), 3-16.

Engle, R. A., Conant, F. R. (2002). Guiding Principles for Fostering Productive Disciplinary Engagement: Explaining an Emergent Argument in a Community of Learners Classroom. *Cognition and Instruction*, 20(4), 399-483.

Eshach, H., Dor- Ziderman, Y., Arbel, Y. (2011). Scaffolding the "Scaffolding" Metaphor: From Inspiration to a Practical Tool for Kindergarten Teachers. *Journal of Science Education and Technology*, 20, 550-565.

Fang, Z., Schleppegrell, M. J. (2008). *Reading in Secondary Content Areas*. USA: The University of Michigan Press.

Franke, M. L., Webb, N. M., Chan, A. G., Ing, M., Battey, D. (2009). Teacher questioning to elicit students' mathematical thinking in elementary school classrooms. *Journal of Teacher Education*, 60(4), 380-392.

Graesser, A., Person, N., & Magliano, J. (1995). Collaborative Dialogue Patterns in Naturalistic One- to- One Tutoring. *Applied Cognitive Psychology*, 9, 495-522.



GE, X., Land, S. M. (2004). A Conceptual Framework for Scaffolding III- Structured Problem- Solving Processes Using Question Prompts and Peer Interactions. *Educational Technology Research and Development*, 52(2), 5-22.

Gewertz, C. (2012). History Lessons Blend Content Knowledge, Literacy. *Education Digest: Essential Readings Condensed for Quick Review*, 78 (4), 11-16.

Gunning, T. G. (2003). *Building Literacy in the Content Areas*. USA: Pearson Education, Inc.

Hall, K. M., Sabey, B. L., (2007). Focus on the Facts: Using Informational Texts Effectively in Early Elementary Classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 35(3), 261-268.

Hogan, T., Rabinowitz, M. Craven, J. A. (2003). Representation in Teaching: Inferences from research of expert and novice teachers. *Educational Psychologist*, 38(4), 235- 247.

Jones, S., Tanner, H. (2002). Teachers' interpretations of effective whole class interactive teaching in secondary mathematics classrooms. *Educational Studies*, 28(3), 265- 274.

Kelcey, B., Carlisle, J. F. (2013). Learning About Teacher's Literacy Instruction From Classroom Observation. *Reading Research Quarterly*, 48(3), 301-317.

Kinder, D., Bursuck, W. (1993). History strategy instruction: Problem- solution-effect analysis, timeline, and vocabulary instruction. *Exceptional Children*, 59, 324-335.

Kintsch, W. (1986). Learning from text. *Cognition and Instruction*, 3(2), 87-108.

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

Kintsch, W. A. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Kintsch, W., Kintsch, E. (2005). Comprehension. In S. G. Paris & S. A. Stahl, *Children's reading comprehension and assessment* (pp. 71- 102). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Klimczak, A. K., Balli, S. J., Wedman, J. F. (1995). *Teacher Decision Making Regarding Content Structure: A study of novice and experienced teachers*. Paper presented at the Annual National Convention of the Association for Educational Communications and Technology (AECT), Anaheim, CA.
- Lajoie, S. P. (2005). Extending the scaffolding metaphor. *Instructional Science*, 33, 541- 557.
- Lam, S., Law, Y., & Shum, M. (2009). Classroom discourse analysis and educational outcomes in the era of education reform. *British Journal of Educational Psychology*, 79, 617- 641.
- Lee, V. E (2000). Using hierarchical linear modeling to study social contexts: The case of school effects. *Educational Psychologist*, 35, 125-141.
- Levstik, L., (1989). Historical narrative and the young reader. *Theory into Practice*, 28, 114-119.
- Levstik, L., Pappas, C., (1992). New Directions for studying historical understanding. *Theory and Research in Social Education*, 20, 369-385.
- McKeown, M. G., Beck, I. L. (1994). Making sense of accounts of history: Why young students don't and how they might. In G. Leinhardt, I. Beck, C. Stainton, (Eds.), *Teaching and learning in history* (pp.1-26). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Medley, D. M. (1979). The effectiveness of Teachers. In P. L. Peterson, H. J. Walberg, *Research on Teaching: Concepts, Findings, and Implications* (pp.11-27), USA: McCutchan Publishing Corporation.
- Meyer, D. K., Turner, J. C. (2002). Using Instructional Discourse Analysis to Study the Scaffolding of Student Self- Regulation. *Educational Psychologist*, 37 (1), 17-25.
- Molinari, L., Mameli, C., Gnisci, A. (2013). A sequential analysis of classroom discourse in Italian primary schools: the many faces of the IRF pattern. *British Journal of Educational Psychology*, 83, 414-430.

- Montanero, M., Lucero, M., (2011). Causal discourse and the teaching of history. How do teachers explain history causality? *Instructional Science*, 39, 109-136.
- Montanero, M., Lucero, M., (2012). Rhetorical structure and graphic organizers: effects on learning from a history text. *International Journal of Instruction*, 5(2), 21-40.
- Moje, E. B., Stockdill, D., Kim, K., & Kim, H. (2011). The role of text in Disciplinary Learning. In M. Kamil, P. D. Pearson, E. B. Moje, P. P. Afflerbach, *Handbook of reading research Volume IV* ( pp.453-486), New York: Taylor & Francis Routledge.
- Moje, E. B., Dillon, D. R., & O'Brien, D. G. (2000). Re-examining the roles of the learner, the text, and the context in secondary literacy. *Journal of Educational Research*, 93, 165-180.
- Nensol, T., Narens, L. (1990). Metamemory: A theoretical framework and new findings. *The psychology of learning and motivation*, (26). New York: Academic Press.
- Nokes, J. D. (2011). Recognizing and Addressing the Barriers to Adolescents' "Reading Like Historians", *The History Teacher*, 44, (3), 379-404.
- Nystard, M. (2006) Research on the role of classroom discourse as it affects reading comprehension. *Research in the Teaching of English*, 40, 392- 412.
- O'Brien, D. G., Stewart, R. A. (1992). Resistance to Content Area Reading Instruction. Dimensions and Solutions. In E. K. Dishner, T. W. Bean, J. E. Readence, D. W. Moore (Eds.), *Reading in the content areas: Improving classroom instruction* (3<sup>rd</sup>ed.) Dubuque, IA: Kendall/ Hunt.
- O'Connor, E. A., Fish, M. C., Yasik, A. E. (2004). The influence of teacher experience on the elementary classroom system: an observational study. *Journal of Classroom Interaction*, 39(1), 11-18.
- OECD. (2010). PISA 2009 Results: what students know and can do. Student performance in reading, mathematics and science volume I. Paris: OECD.

OECD. (2013). PISA: *Snapshot of performance in mathematics, reading and science*. Descargado en 21 de febrero de 2015 de <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-results-snapshot-Volume-I-ENG.pdf>

Paxton, R. J. (1999). A Deafening Silence: History Textbooks and the Students Who Read Them. *Review of Educational Research*, 69(3), 315-339.

Paxton, R. J. (2002). The influence of author visibility on high school students solving a historical problem. *Cognition and Instruction*, 20(2), 197–248.

Perfetti, C. A., Rouet, J., & Britt, M. A. (1999). Toward a theory of documents representation. In H. van Oostendorp & S. R. Goldman (Eds.), *The construction of mental representations during reading* (pp. 99–122). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Reisman, A. (2012a) The ‘Document-Based Lesson’: Bringing disciplinary inquiry into high school history classrooms with adolescent struggling readers, *Journal of Curriculum Studies*, 44 (2), 233-264.

Reisman, A. (2012b). Reading like an historian: a document- based history curriculum intervention in urban high schools. *Cognition and Instruction*, 30(1), 86-112.

Rosenshine, B. V., (1979). Content, Time, and Direct Instruction. In P. L. Peterson, H. J. Walberg, *Research on Teaching: Concepts, Findings, and Implications* (pp.28- 56) USA: McCutchan Publishing Corporation.

Sánchez, E., Rosales, J., Cañedo, I. (1999). Understanding and communication in expository discourse: An analysis of the strategies used by experts and pre- service teachers. *Teaching and Teacher Education*, 15, 37-58.

Seidel, T., Prenzel, M. (2006). Stability of teaching patterns in physics instruction: Findings from a video study. *Learning and Instruction*, 16, 228-240.

Seidel, T., Rimmel, R., Prenzel, M. (2005). Clarity and coherence of lesson goals as a scaffold for student learning. *Learning and Instruction*, 15, 539-556.

Seidel, T., Shavelson, R. (2007). Teaching Effectiveness Research in the Past Decade: The Role of Theory and Research Design in Disentangling Meta- Analysis Results. *Review of Educational Research*, 77(4), 454-499.

- Shanahan, T., Shanahan, C. (2008). Teaching disciplinary literacy to adolescents: Rethinking content-area literacy. *Harvard Educational Review*, 78(1), 40–59.
- Sinclair, J., Coulthard, M. (1975). *Towards an Analysis of Discourse*. Oxford: Oxford University Press.
- Smart, J., Marshall, J. (2013). Interactions Between Classroom Discourse, Teacher Questioning, and Student Cognitive Engagement in Middle School Science, *Journal of Science Teacher Education*, 24, 249-267.
- Smagorinski, P., Fly, P. K. (1993). The social environment of the classroom: A Vygotskian perspective on small group processes. *Communication Education*, 42, 159-171.
- Smith, F., Hardman, F., Wall, K. Mroz, M. (2004). Interactive whole class teaching in National Literacy and Numeracy Strategies. *British Educational Research Journal*, 30, 395- 411.
- Stader, E., Colyar, T., & Berliner, D. C. (April, 1990). *Expert and novice teachers' ability to judge student understanding*. Paper presented at the meetings of the American Educational Research Association, Boston.
- Tan, S. K. S., Fincher, M. D., Manross, D., Harrington, W., Schempp, P. (April, 1994). *Differences in novice and competent teachers' knowledge*. Paper presented at the American Educational Research Association annual meeting, New Orleans, LA.
- Tanner, H., Jones, S., Kennewell, S., Beauchamp, G. (2005). *Interactive Whole Class Teaching and Interactive White Boards*. 28<sup>th</sup> Conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia, Merga 28. Melbourne, Australia.
- Tochon, F. V. (April, 1990). *Novice/ Expert Teachers' Time Epistemology*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Boston.
- Trickett, E. J., Moos, R. H. (1974). Social environment of junior high and high school classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 65, 93- 102.

Turner, J. C., Meyer, D. K. (2000). Studying and Understanding the Instructional Contexts of Classrooms: Using our Past to Forge our Future. *Educational Psychologist*, 35(2), 69-85.

Turner, J., Meyer, D., Cox, K., Logan, C., DiCintio, M., Thomas, T. (1998). Creating Contexts for Involvement in Mathematics. *Journal of Educational Psychology*, 90(4), 730-745.

Turner, J. C., Midgley, C., Meyer, D. K., Gheen, M., Anderman, E. M., Kang, Y., Patrick, H. (2002). The classroom environment and students' reports of avoidance strategies in mathematics: A multimethod study. *Journal of Educational Psychology*, 94(1), 88-106.

Van der Mars, H., Vogler, E. W., Darst, P. W. (1995). Novice and expert physical education teachers: Maybe they think and decide differently... but do they behave differently? *Journal of Teaching in Physical Education*, 14(3), 340-347.

VanSledright, B. A. (1994). *How to read history? The content-form problem in fifth-grade classrooms*. Paper presented at the annual meeting of the National Reading Conference, Colorado, CA.

Wade, S. E., Moje, E. B. (2002). The role of text in classroom learning. In Kamil, M. L., Mosenthal, P. B., Pearson, P. D., & Barr, R. *Handbook of reading research Volume III* (pp. 609-627). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Webb, N., (2009). The teacher's role in promoting collaborative dialogue in the classroom. *The British Psychological Society*, 79, 1-28.

Webb, N., Franke, M., Ing, M., Chan, A., De, T., Freund, D., Battey, D. (2008). The role of teacher instructional practices in student collaboration. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 360-381.

Webb, N. M., Franke, M. L., Ing, M., Wong, J., Fernandez, C. H., Shin, N., Turrou, A. C. (2013). Engaging with other's mathematical ideas: Interrelationships among student participation, teacher's instructional practices and learning. *International Journal of Educational Research*, 1-15.

Wiley, J., Voss, J. (1999). Constructing arguments from multiple sources: Tasks that promote understanding and not just memory for text. *Journal of Educational Psychology*, 91(2), 301–311.

Wineburg, S. (1994). The cognitive representation of historical texts. In G. Leinhardt, I. Beck, & C. Stainton (Eds.), *Teaching and learning in history* (pp. 85–135). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Wolfe, M., Goldman, S. (2005). Relations between adolescents' text processing and reasoning. *Cognition and Instruction*, 23(4), 467–502.

Zimmerman, B. J., Bandura, A., Martinez- Pons, M. (1992). Self- motivation for academic attainment: The role of self- efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal*, 29, 663- 676.