

Un Protocolo para Observar cómo los Profesores Ayudan a sus Alumnos cuando Leen Textos en el Aula

A Protocol for Observation of how Students are Helped by Teachers when Reading Texts in Class

Elvira Ruano Hernández
Consejería de Educación y Ciencia de Asturias, España

Elena Ciga Tellechea
Universidad de Salamanca, España

Emilio Sánchez Miguel
Universidad de Salamanca, España

José Ricardo García
Universidad de Salamanca, España

Resumen. En este trabajo se propone y se justifica un sistema para analizar cómo transcurren las lecturas colectivas en las que profesores y alumnos abordan la lectura y la interpretación de un texto. El sistema conlleva analizar seis tipos de elementos, dispuestos en sucesivas capas que conforman el contexto de la actividad: la función que cumplen las lecturas, cómo se organiza globalmente la actividad, cómo se organiza localmente, el tipo de planes que se proponen, las ayudas locales que se proporcionan, y la retórica del texto. Se asume que esas capas canalizan y conforman la actividad mental y social de los alumnos. De cada una de ellas se propone un esquema para el análisis con guías específicas para interpretar los datos. Todo ello se ejemplifica en un caso real del que se desprenden algunas consecuencias para la intervención educativa.

Palabras clave: comprensión lectora, lectura colectiva, guía de observación, análisis de la práctica educativa.

Abstract. In this paper, a system for analysis of *whole-group reading* lessons (activity in which the teacher and his/her whole class read and interpret a text) is proposed and discussed. The system focuses on six elements to be analyzed: the function (role) of whole-group reading within a curricular unit, the way in which this activity is organized globally, the way in which the interaction (between teacher and pupils) is structured locally, the kind of planning which takes place, the local aids provided by the teacher, and the rhetorical characteristics of the texts. These different elements form the successive layers of the context of teacher-aided reading activities, and it is assumed that these layers channel and make up the pupils' mental and social activity. A guide is suggested to analyze each of them (with specific guidelines to interpret data). Finally, all this is illustrated with a case study from which implications are drawn for educational intervention.

Keywords: reading comprehension, whole-group reading lessons, observation guide, analysis of classroom practice.

El objetivo del artículo es el de proponer y describir un procedimiento para analizar lo que ocurre cuando alumnos y profesores leen e interpretan tex-

tos conjuntamente en el curso de la actividad común del aula. Como enseguida se verá, puede ser empleado por los profesores para poner bajo control sus propias acciones pero lo más previsible es que sea usado por formadores y orientadores. Los primeros (los formadores) pueden ver en esta propuesta un medio para guiar la reflexión de profesores comprometidos en un proceso de formación como paso previo a introducir cambios conscientes en su práctica docente. Los segundos (los orientadores), pueden

El trabajo presentado y la redacción definitiva de este artículo se han realizado al amparo de dos proyectos financiados por el MEC (SEJ2006-13464 y EDU2009-13077). A la primera autora se le concedió una licencia de estudios de la Consejería de Educación y Ciencia del Principado de Asturias (2008-13084), y la tercera autora disfruta de una beca de F.P.I. del MEC.

La correspondencia sobre este artículo debe enviarse a la primera autora a Plaza de España, nº 5, 33007, Oviedo. E-mail: elvira.ruanoherandez@asturias.org

emplearlo para valorar el ajuste entre las necesidades de los alumnos y las ayudas que de hecho se les proporcionan en el curso de las actividades instruccionales. En ambos casos, sería poco satisfactorio que se empleara esta propuesta sin asumir antes algunas ideas. Así, para los formadores este instrumento será provechoso en la medida en que se asuma que el desarrollo profesional de los docentes es un proceso de larga duración, que debe ser gradual y engendrar cambios sostenibles en el tiempo. Los asesores, a su vez, poco provecho obtendrían del procedimiento si previamente no hubieran aceptado que su papel es el de ayudar a los que ayudan, y que ello arrastra consigo la idea de que han de ver “no lo que falta” para hacer bien las cosas, sino las cosas que los profesores ya están haciendo bien.

En lo que sigue primeramente trataremos de dar respuestas a estas dos cuestiones: a) ¿Por qué es necesario analizar cómo los profesores ayudan a sus alumnos cuando leen?, y b) ¿qué elementos de esta actividad pueden ser críticos? A continuación nos detendremos en describir el protocolo de observación. Y finalmente presentaremos un ejemplo para clarificar el tipo de resultados que se pueden obtener con la aplicación de dicho protocolo, así como algunas consecuencias que se desprenden para la intervención educativa.

¿Por qué es necesario analizar cómo los profesores ayudan a sus alumnos cuando leen?

La respuesta a esta pregunta es muy sencilla: leer con los alumnos es una práctica común que, además, es muy relevante para ellos. Es común porque, al menos si consideramos los datos que hemos reunidos, está presente en la mayor parte de las 17 unidades curriculares de primaria (12) y secundaria (5) que hemos analizado (Broncano, Ciga y Sánchez, 2011; Ruano, 2009). Así pues podemos considerarla como una actividad típica de aula (Lemke, 1990) que cuenta con dos episodios nucleares: leer (con o sin supervisión del profesor) e interpretar lo leído colectivamente con algún tipo de supervisión, y un amplio

número de episodios menos frecuentes pero no por ello innecesarios o redundantes (véase más adelante).

Y decimos que la lectura supervisada es potencialmente útil a los alumnos porque según las evidencias reunidas sobre el modo cómo nos convertimos en lectores competentes (véase, por ejemplo, Oakhill y Cain, 2007), estamos ante un proceso de larga duración en el que se ha de ensamblar un complejo puzzle de competencias diversas que no se puede dar por completado ni siquiera al final de la educación secundaria.

Así, la competencia más elemental de todas es la que nos permite reconocer las palabras de una manera fluida. Las pruebas estandarizadas, por ejemplo el TALE (Cervera y Toro, 1980) o el PROLEC-R (Cuetos, Rodríguez, Ruano y Arribas, 2004) y PROLEC-SE (Cuetos y Ramos, 1997) muestran claramente que, si bien la precisión con la que se leen palabras se consigue con una gran rapidez (en 1º de Educación Primaria, es un logro muy asentado), alcanzar una velocidad satisfactoria requiere un largo periodo de experiencia escolar. De hecho, al final de la Educación Secundaria la velocidad media con la que se leen en voz alta palabras familiares se sitúa en torno a los 800 milisegundos, lo que quiere decir que no se ha llegado al nivel de automatización deseable (500 milisegundos) tras 10 años de experiencia escolar.

Poco puede extrañarnos que ocurra lo mismo con las competencias más complejas. Eso es, por ejemplo, lo que sucede con la capacidad para detectar y usar los denominados marcadores textuales. Sabemos, por ejemplo, que alrededor de un 50% de los alumnos de 6º tienen dificultades para identificar a qué se refieren expresiones del tipo a “un fenómeno”, “un hecho”, o para operar con señales textuales del tipo a “por un lado”, “por otro...” que pueden servirles de guía en los procesos de selección e integración de los que depende la comprensión (Sánchez y García, 2009).

El mismo paisaje se adivina al reunir los datos sobre la capacidad para tener un control sobre el proceso de lectura. Una capacidad tardía y que, a la luz de los hechos, cabe calificar de muy sofisticada: sabemos, por ejemplo, que incluso estudiantes de 15 años creen entender textos que en realidad no pue-

den ser comprendidos dado que han sido redactados de forma contradictoria (Otero y Campanario, 1990) y que las estimaciones sobre lo que han aprendido tienden a ser poco realistas, como los trabajos de Vidal Abarca y su equipo ha mostrado.

Un escenario muy parecido cabe dibujar respecto de la capacidad para gestionar la memoria de trabajo: La relación memoria de trabajo y comprensión ha sido confirmada en numerosas ocasiones, tanto en lectores sin dificultades (por ejemplo, Elosúa, Gutiérrez, García-Madruga, Luque y Gárate, 1996; Oakhill, Cain y Bryant, 2003; Seigneuric, Ehrlich, Oakhill y Yuill, 2000) como con ellas (Swanson, Howard y Sáez, 2007). Más relevante, aún, es que el funcionamiento óptimo de este sistema se alcanza sólo a lo largo de la adolescencia ya que, hasta ese momento, no se completa el desarrollo del cortex prefrontal, que es el encargado también de la autorregulación y la inhibición de acciones (Blackmore & Frith, 2007).

La consecuencia más relevante de estos hallazgos es que cuando pedimos a los alumnos que comprendan un texto (esto es, que extraigan-integren-revisen lo leído), les estamos pidiendo que se comporten como expertos sin serlo incluso en los componentes más simples de lo que globalmente denominamos leer. Esto quiere decir que “sin ayudas” que proporcionen desde fuera lo que los alumnos no pueden hacer desde dentro, los resultados pueden verse muy menguados. Esto es lo que da valor a la actividad de leer con los alumnos y lo que hace de ella un buen punto de partida (quizás el mejor) para mejorar la capacidad de comprensión de nuestros estudiantes. Desde este punto de vista, la medida más cabal que podemos proponer para mejorar la competencia lectora es mejorar esas lecturas colectivas que tienen lugar de forma regular en las aulas. Para ello, es necesario poder analizarlas y trazar, tras ese análisis, posibles cambios. Cuestiones ambas que serán tratadas en el siguiente apartado.

La lectura guiada (conjunta o supervisada) es una actividad muy común tal como antes señalábamos. Dejando a un lado importantes variaciones que se verán más adelante, el núcleo de esta actividad consiste en pedir a los alumnos que lean un texto, bien

en silencio o bien en voz alta (episodio de lectura), y en poner en marcha algún procedimiento (normalmente a través de preguntas dirigidas a alumnos concretos) que verifique si se ha entendido o no el texto (episodio de evaluación). Lo interesante de esta actividad es que los alumnos encuentran un feedback inmediato a sus esfuerzos por desentrañar el texto y un amplio repertorio de ayudas que sostienen ese esfuerzo. Pueden así experimentar las consecuencias de sus acciones como lectores, lo que puede ayudarles a corregir y refinar lo que vienen haciendo, entender en la propia acción los estándares desde los que se les evalúan o experimentar lo que significa comprender lo que se lee compensando sus carencias con las ayudas proporcionadas. En otras palabras, la lectura conjunta permite aprender a comprender leyendo con otros que garantizan con su apoyo un éxito que raramente se produciría sin él.

El análisis del corpus de lecturas colectivas que hemos reunido nos informa de algo que estará en la mente del lector: hay muchas maneras de proporcionar ese feedback y esas ayudas, y no todo lo que se hace es igualmente informativo y formativo. Justamente por ello puede ser tan importante sacar el máximo provecho a una actividad que es muy común. Antes, tenemos que ser capaces de describir lo que ocurre realmente y ayudar a los profesores a que tomen conciencia de cómo ayudan a sus alumnos y de la importancia que tiene esa ayuda. Y para ello, es necesario contar con algún procedimiento que nos permita apreciar los elementos críticos de los que depende que la lectura sea más o menos formativa. ¿Cuáles son esos elementos y qué valor tienen?

¿Qué elementos de esta actividad pueden ser críticos?

En la propuesta que hacemos en este artículo, hay seis elementos en los que conviene detenerse y que se disponen como si fueran capas sucesivas de lo que globalmente podemos considerar como el contexto creado para la lectura. Algunas de esas capas tienen un carácter implícito pues consisten en patro-

nes creados en la “historia” del grupo. Otras son más bien ayudas específicas que responden a la dinámica que surge durante el desarrollo de la actividad.

lectura colectiva es un episodio de lectura y otro de evaluación, pero a ellos se pueden añadir otros episodios. Algunas lecturas cuentan

Figura 1. Elementos del contexto: a) elementos históricos o mudos (papel de la lectura en el curso de la UD, patrón organizativo global de la lectura y patrón organizativo local de la interacción) y b) elementos dinámicos o audibles (planificación de la lectura, ayudas específicas del profesor y retórica del texto)



1. El primer elemento tiene que ver con **el papel que cumple** la lectura colectiva en el desarrollo de la unidad didáctica: algunas de esas lecturas pueden tener un papel central, en el sentido de que pueden ser decisivas para adquirir nuevos conocimientos, mientras que otras cumplen un papel secundario (lo relevante es la explicación del profesor, por ejemplo, respecto de la cual, el texto y su lectura es un mero apoyo). Obviamente, cuanto más central sea el papel, más relevante se vuelven los apoyos proporcionados y más oportunidad tienen los alumnos de crecer como lectores.
2. **Cómo están organizadas globalmente:** Ya hemos señalado que el núcleo invariante de la

con un episodio que sirve de “cierre” a la actividad, en el sentido de que permite visualizar qué ideas y relaciones han sido creadas en su transcurso. Otras tienen episodios de planificación, de activación de conocimientos previos, etc. Atendiendo a las necesidades de los alumnos, la presencia de un episodio de planificación, activación de conocimientos y cierre pueden ser relevantes. Debe entenderse que una lectura que proporcione una meta clara de lectura y un cierre de lo logrado tras ella, proporciona a los alumnos una idea más precisa de lo que han conseguido que una lectura que consista en pedirles a los alumnos que lean, sin más, un determinado texto. Ciertamente, la clave es

que haya una regularidad en la organización de las lecturas, esto es, que acabe ocurriendo que los alumnos generen expectativas claras sobre lo que se espera de ellos. Así, si se acostumbran a que cuando leen colectivamente, todo consiste en “leer y que luego te pregunten”, se preparan mentalmente para leer lo mejor posible, cuando les toque leer, y a retener todo cuanto hayan leído por si les toca dar alguna respuesta. Por el contrario, si están habituados a que haya una meta clara de lo que se busca, a que las preguntas giren en torno a esa meta y a que, finalmente, se visualice de algún modo lo aprendido, se preparan mentalmente para “dejarse guiar por la meta trazada” y para constatar hasta qué punto se ha conseguido.

En otras palabras, el modo cómo se organiza globalmente las lecturas colectivas encarna en la propia acción un “mensaje” nítido sobre la naturaleza de lo que se está haciendo y del papel que han de cumplir en su transcurso. Como se verá más adelante, la guía de análisis permite identificar el patrón organizativo de cada lectura y su mensaje subyacente. Algunos de ellos son: “lee (todo), que luego te pregunto (de todo)”, “A ver si esto que acabamos de ver os ha quedado claro”, etc. Ahora, no es el momento de detenernos en todas las posibilidades pero sí de subrayar el sentido que tiene este apartado.

3. **Cómo se organiza localmente la interacción**, esto es, qué pautas comunicativas parecen regular la interacción entre alumnos y profesores. Básicamente suelen predominar patrones muy directivos: El profesor plantea una pregunta o una indagación, el alumno trata de responderla y finalmente el profesor hace una evaluación de la respuesta. Es el patrón IRE o IRF: Indagación+Respuesta+Evaluación o Feedback. No obstante, podemos encontrar algunas variantes en ese patrón. Por ejemplo, en relación al tercer movimiento, esto es, el movimiento de evaluación, puede ocurrir que: a) se omita o sea poco informativo para los alumnos respecto de si se ha logrado o no elabo-

rar la respuesta correcta, b) solo consista en hacer un juicio (bien/mal), o c) suponga reelaborar la respuesta del alumno (Feedback). En cuanto al primer elemento, la indagación, puede ocurrir que las preguntas, o bien exijan simplemente una recuperación de la información, o una elaboración de ésta. Así, cuando las preguntas solo reclaman recuperar información y la evaluación es meramente un juicio valorativo, hablamos de IRE; cuando las preguntas suscitan la necesidad de elaborar conocimiento y la evaluación implica algún grado de reelaboración por parte del profesor y no sólo de valoración, hablamos de IRF. Por otro lado, hay algunas otras variantes del patrón en los que cabe que el alumno adopte un papel más activo a la hora de formular preguntas o de realizar la evaluación de las respuestas. Por supuesto, el hecho de que predomine uno u otro patrón determina el tipo de actividad mental del alumno (recuperar frente a elaborar) y su papel, responder frente a preguntar. Por otra parte, cuanto más veces se pueda registrar en esos ciclos comunicativos la presencia de un buen feedback, más seguros podemos estar de que los alumnos pueden hacerse cargo de las consecuencias de sus acciones y refinarlas de un modo más o menos consciente.

4. **Cómo se llevan a cabo los episodios más relevantes**. En el apartado 2 se mencionaba que las lecturas podrían ser más o menos ricas en cuanto a los episodios que las constituyen. Ahora es el momento de valorar la calidad de esos episodios. Por ejemplo, en una planificación puede que sólo se advierta de qué aspectos se van a encontrar en el texto, pero no por qué merece la pena considerarlos ni las consecuencias que de ello se pueden derivar; en otros casos, la planificación puede ser más completa. Lo mismo puede decirse del resto de los episodios mencionados. En el protocolo de observación se presta atención a tres episodios: cómo se planifica, cómo se cierra y cómo se activan conocimientos.

5. **Cómo se ayuda¹ durante el desarrollo de la actividad.** Una vez iniciada la lectura y sus diferentes episodios, los alumnos tienen que enfrentarse a la tarea de leer, seleccionar la información, expresarla, organizarla... Obviamente, lo que encuentran en sus profesores es un amplio arsenal de ayudas específicas que pueden ser caracterizadas según el grado en el que ocupan o “invaden” el recorrido que el alumno ha de hacer para solventar cada una de esas tareas. Así, las ayudas pueden servir para orientar a los alumnos a responder o, en el otro extremo, para contribuir a la respuesta de una manera más o menos “invasiva”. Un resumen de lo ya conseguido antes de formular una nueva pregunta es una ayuda regulatoria; recordar la meta que se busca antes o al mismo tiempo que se formula una nueva pregunta es una ayuda regulatoria; proponer alguna manera de resolver la pregunta planteada es una ayuda regulatoria. Por el contrario, iniciar la respuesta que se busca, darle a elegir entre dos alternativas para responder, o dar uno mismo como profesor la respuesta son ayudas que invaden el recorrido que el alumno debe hacer. Entre medias, podemos pensar en ayudas que consisten en sonsacar, dar una pista... ¿Qué tipo de ayudas predominan? Una vez más no todo es igualmente relevante. En general, las ayudas regulatorias o que orientan a la respuesta pueden ser más formativas, dejan espacio a que el alumno se implique activamente en el proceso, que las invasivas, en las que el alumno simplemente ha de reconocer como bueno los elementos que el profesor le va dando. Lo esperable es que haya de todo, pero es importante apreciar qué tipo de ayuda es la que predomina.

¹ En este punto cabe prestar especial atención a la distinción entre ayudas cálidas (las dirigidas a gestionar los motivos, percepciones, expectativas, orientaciones motivacionales, control emocional-motivacional y atribución) y las ayudas frías (metas, proponer estrategias, guiar el comportamiento estratégico, guiar la supervisión, guiar la evaluación), usando la ya conocida distinción de García y Pintrich (1994).

6. **El texto y sus posibilidades:** Un último elemento es en qué medida el propio texto usado en una actividad de lectura cuenta con elementos que facilitan la comprensión. ¿Realmente es posible ver qué ideas son importantes?, ¿queda claro cómo se pueden entrelazar las ideas?

Finalmente, el protocolo plantea una valoración global de los resultados obtenidos. Aquí es importante reseñar que comprender implica seleccionar de entre toda la información del texto aquélla que es relevante de acuerdo con algún criterio, organizar la información seleccionada e integrarla en lo que los alumnos ya saben. Teniendo esto en mente, cabe plantearnos hasta qué punto los alumnos han sido llevados a “seleccionar”, “organizar” e “integrar”. Por ejemplo, podemos detenernos en el episodio de evaluación y plantearnos hasta qué punto las preguntas suscitadas por el profesor llevan o no a los alumnos a tener que seleccionar la información relevante. Y así, si las preguntas se plantean sin un criterio preciso (“todo puede ser preguntado”) habrá de concluirse que en ese episodio no se ha seleccionado la información. Algo parecido queda por dilucidar en el resto de los episodios.

Podríamos decir entonces que en las aulas, la lectura de un determinado texto no depende sólo de la interacción entre los contenidos de la página impresa y los procesos mentales del lector, al modo como ha sido descrito en la tradición cognitiva (Kintsch, 1998), sino que, además, y de manera decisiva, intervienen un conjunto de elementos que contextualizan la lectura y penetran en la actividad mental del lector. En cierta medida, lo que acabamos de sugerir es que cabe diferenciar seis tipos distintos de elementos de los que depende la calidad de los logros obtenidos (que es el último punto de lo anteriormente desarrollado).

Protocolo de observación

1) El primer elemento tiene que ver con **el papel, función que cumple** la lectura colectiva en el desarrollo de la unidad y el tiempo dedicado a esta actividad.

Para registrar este elemento bastará con que el observador se apoye en la ficha que aparece en el cuadro 1. En ella puede verse cada una de las sesiones de la unidad divididas en franjas que representan segmentos de cinco minutos. La tarea del observador es indicar cuánto tiempo se dedica a las lecturas supervisadas. Además, de cada una de las lecturas identificadas, es necesario señalar su función. Para ello, el observador elegirá (teniendo en cuenta el papel que tuvieron los contenidos interpretados en el

transcurso de cada lectura respecto de los elaborados en el resto de actividades) cuál de estas cuatro funciones cumple cada una:

- a) *Activadora*: Cuando la función de la lectura es introductoria y sirve para recordar o activar conocimientos *previos* relacionados con el tema que se plantea en la sesión o en la UD y/o suscitar interés hacia lo que sigue. En ese caso, los contenidos elaborados no son nucleares a la unidad.
- b) *Elaborativa*: Cuando la función es engendrar,

(Ficha nº 1)

1) ¿QUÉ PAPEL TIENE LA LECTURA?

Sombrea las casillas correspondientes en función de la cantidad de lecturas colectivas realizadas a lo largo de las sesiones de la UD (y atendiendo al tiempo aproximado dedicado a cada una de ellas), y señala la función que desempeñaron:

Ejemplo:

	Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4
5'				
10'	Lectura colectiva (ELABORATIVA)		Lectura Colectiva (ELABORATIVA)	
15'				
20'				
25'				
30'				
35'				Lectura Colectiva (ILUSTRADORA)
40'	Lectura colectiva (CONSOLIDADORA)			
45'				
50'			Lectura Colectiva (ILUSTRADORA)	

	Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4	...
5'					
10'					
15'					
20'					
25'					
30'					
35'					
40'					
45'					

Conclusiones:

¿Hay una presencia apreciable de lecturas conjuntas?

¿Esas lecturas tienen una función central o elaborativa o son más bien secundarias a otras actividades?

Para interpretar este elemento: Los alumnos necesitan supervisión y especialmente que sean ayudados cuando se enfrentan a la lectura de textos con una función de elaborar conocimientos. La ausencia de este tipo de experiencias o una presencia muy reducida puede ser algo revisable. Y si sólo cuentan con supervisión cuando la lectura es fácil, esto debería también revisarse.

Sugerencias para el cambio: Aumentar la presencia de lecturas colectivas con una función elaborativa.

Cuadro 1

construir nuevos conocimientos que forman parte del cometido nuclear de la unidad.

- c) *Consolidadora*: Cuando la función es afianzar, asentar conocimientos previamente desarrollados en otras actividades (por ejemplo en la de

explicación). En ese caso, los alumnos leen un texto que trata los mismos contenidos nucleares que los expuestos en otras actividades.

- d) *Ilustradora*: Cuando se trata de leer un texto que ilustra contenidos previamente expuestos. En este

(Ficha nº 2)

2) ¿CÓMO ESTÁN ORGANIZADAS GLOBALMENTE LAS LECTURAS?

Señala los episodios que presentan las lecturas colectivas observadas:

Ejemplo:

EPISODIOS	1ª lectura (indicar orden de aparición)	2ª lectura (indicar orden de aparición)	...
Episodio de lectura en voz alta o en silencio (secuencia de intercambios dedicados a leer el texto en voz alta o individualmente)			
Episodio de interpretación o evaluación (secuencia de intercambios (pregunta-respuesta-evaluación) dedicados a valorar la comprensión alcanzada)			
Episodio de planificación (segmento dedicado a presentar el texto, sus objetivos, el modo de leerlo)			
Episodio de activación de conocimientos previos (secuencia de intercambios dedicados a recuperar conocimientos ya adquiridos relevantes para el texto)			
Episodio de análisis de experiencias (secuencia de intercambios dedicados a examinar las consecuencias de lo leído en la vida cotidiana)			
Episodio de cierre (resumen-mapa conceptual) (segmento dedicado a cerrar la lectura destacando de algún modo las ideas más importantes y sus relaciones)			
Episodio de aclaración de significados (segmento dedicado a comentar los significados de las palabras desconocidas)			

Una vez identificados los episodios, valora qué tipo de patrón o secuencia proporcionan:

TIPO DE PATRÓN	ESTRUCTURA FORMAL	MENSAJE SUBYACENTE	1ª lectura	2ª lectura	...
Lineal	Un episodio de lectura seguido de un episodio de interpretación-evaluación	"Leed todo el texto que luego os pregunto (todo)"			
Intercalado	Episodios de lectura e interpretación-evaluación alternos	"Leed este trozo del texto que luego os pregunto (todo)"			
Con búsqueda a posteriori de un orden	Lectura e interpretación-evaluación más episodio de elaboración del mapa conceptual o similar	"A ver si os ha quedado claro todo esto"			
Guiado por planes	Episodio de planificación, activación de conocimientos previos, lectura e interpretación-evaluación	"A ver si entendemos estas ideas del texto"			
Con proyecto para el texto	Episodio de planificación de la unidad, planificación del texto, lectura e interpretación-evaluación	"Mirad qué problema más interesante"			

Para interpretar este elemento: Una lectura colectiva que separe el episodio de lectura del de evaluación puede llevar el mensaje implícito de que leer y comprender son dos cosas distintas, dado que cuando los alumnos están en el episodio de lectura toda su mente estará dedicada a no cometer errores de lectura. Una lectura en la que se intercalen estos dos episodios puede ser más aprovechable para que los alumnos asuman que leer y comprender son la misma actividad. Que se cuente con algún tipo de planificación y cierre es más informativo para los alumnos que no hacerlo, porque les da una idea más clara del estándar que deben conseguir y les orienta a contrastar acciones y resultados.

Sugerencias para el cambio: Saltar de categoría previa conciencia de lo que se hace.

Cuadro 2

caso, el contenido del texto no supone nuevos contenidos nucleares para la UD sino ejemplificaciones de contenidos previamente tratados.

- 2) **Cómo están organizadas globalmente:** El núcleo invariante de la lectura colectiva es un episodio de lectura y otro de evaluación, pero a ellos se pueden añadir otros episodios como los que figuran en la primera tabla de la ficha del cuadro 2. La tarea del observador en este segundo apartado es doble: a) identificar los episodios que aparecen en cada actividad (para ello bastará con marcar las casillas correspondientes) y, una vez indicados los episodios que

están presentes, b) señalar en la tabla siguiente cuál es el patrón que proporcionan (atendiendo a la estructura formal que caracteriza a la lectura observada y a el mensaje implícito).

- 3) **Cómo se organiza localmente la interacción:** En este apartado el observador debe identificar cuál es la estructura comunicativa prevaleciente. Para ello tendrá que elegir cuál de las cuatro posibilidades incluidas en la ficha siguiente (cuadro 3) se da con más frecuencia en las lecturas observadas.
- 4) **Cómo se llevan a cabo los episodios más relevantes:** En el caso de que el observador identi-

(Ficha nº 3)

3) ¿CÓMO ESTÁ ORGANIZADA LOCALMENTE LA INTERACCIÓN?

Valora qué tipo de estructura de participación predomina en los episodios más relevantes. Selecciona solo dos:

Ejemplo:

TIPO DE ESTRUCTURA DE PARTICIPACIÓN LOCAL	1ª lectura			2ª lectura		
	Episodio planificación	Episodio interpretación evaluación	Otro	Episodio planificación	Episodio interpretación evaluación	Otro
Monologal: solo intervención del profesor						
IRE: Secuencia interactiva bajo control del profesor en la que el alumno se limita a dar respuestas precisas a preguntas de poca construcción.						
IRF: Secuencia interactiva bajo control del profesor en la que el alumno elabora respuestas (a través de aproximaciones sucesivas) ante preguntas abiertas.						
Simétrica: el alumno puede iniciar los ciclos de interacción.						

Para interpretar este elemento: Cada una de estas cuatro formas de organizar la interacción crea una estructura de participación diferente: si es monologal, el papel es escuchar y confirmar que se ha entendido; si es la segunda o la tercera, el papel es el de estar preparado para dar o elaborar una respuesta cuando se lo demande el profesor; y si es la cuarta, el papel es el de quien debe solicitar aclaraciones y proponer soluciones a los problemas planteados.

Sugerencias para el cambio: Tomar conciencia de cual es el patrón comunicativo que se promueve y ver en qué medida se ajusta al modo en que queremos que los alumnos contribuyan al desarrollo de cada episodio. Si existe desajuste, incorporar nuevas estructuras de participación: cambiando el formato de las preguntas, proporcionando un feedback distinto, permitiendo a los alumnos que sean ellos los que inicien las secuencias de intercambios...

Cuadro 3

fique episodios de activación de conocimientos previos, de planificación, y/o de cierre, en estas fichas de la guía (cuadros 4, 5 y 6) tendrá que detenerse en ellos para valorar qué es lo que se hace concretamente en cada uno de ellos.

5) **Cómo se ayuda durante el desarrollo de la actividad:** Este quinto elemento tiene que ver con el tipo de ayudas que el profesor proporciona a sus alumnos a lo largo de la lectura colectiva. Como adelantamos líneas más arriba a la hora de hablar de esta capa contextual, existen diferentes tipos de ayudas según se “invada” más o menos el espacio de participación de los alumnos a través de estos apoyos. Ésta es la distinción que hemos establecido:

a) *Ayudas regulatorias:* Son ayudas que orientan el proceso de elaboración de una idea, pero no forman parte de la idea en sí. Por ejemplo, si la profesora aclara el objetivo que

se persigue (“Recordad ahora que necesitamos entender por qué se producen terremotos”) antes de pedir a los alumnos que lean un determinado párrafo, podemos asumir que la ayuda orienta a los alumnos a generar una explicación, pero que la ayuda en sí no constituye parte de la explicación. Lo mismo ocurriría si la profesora añadiese, antes que se inicie esa misma lectura: “Lee este párrafo con cuidado porque no todo lo que nos dice nos va a ayudar a lo que queremos”. Esta sugerencia de “seleccionar lo relevante” orienta a los alumnos para generar una idea global, pero la ayuda como tal, no formará parte del contenido de la idea elaborada.

b) *Ayudas internas:* son ayudas que se sitúan en el proceso de generar la respuesta: Hablamos de ayudas *internas no invasivas* cuando, ante un titubeo o un fracaso momentáneo del alumno, el profesor interviene para

(Ficha nº 4)

4) ¿CÓMO SE LLEVAN A CABO LOS EPISODIOS MÁS RELEVANTES?

- *Episodios de planificación:* Hay varios modos de encarar la planificación, de los siguientes que hemos encontrado, selecciona el que creas que está presente en las lecturas observadas.

Ejemplo:

MODOS DE PLANIFICAR	1ª lectura	2ªlectura	...
Doble proyecto: Se aclara qué leer y qué logro alcanzar, se hace ver cuál era el propósito de la UD y en qué medida el texto sirve a ese propósito.			
Problema-meta (“Es sabido que... pero...”): Queda claro por qué leer (para rellenar una laguna o resolver algún error en los conocimientos previos) y qué logro se puede obtener con la lectura.			
Antes-ahora: Se subraya lo que los alumnos saben (“antes hemos visto...”) y lo que van a ver (“ahora...”), pero sin que quede claro que el texto sirve para rellenar una laguna o resolver algún error en los conocimientos previos.			
Listado de temas: Se anticipan los temas de los que va a tratar el texto.			
Lee que te pregunto: No se presenta ningún elemento del plan.			

Para interpretar este elemento: Proporcionar un listado de temas no es lo mismo que recrear la experiencia de que hay un problema que merece la pena ser considerado. Un listado de temas concede la misma importancia a todos ellos y no justifica la necesidad de afrontarlos. Por otro lado, una lectura que cuenta con una meta clara proporciona a los alumnos una idea precisa de lo que se pretende conseguir con ella.

Sugerencias para el cambio: Identificar el modo de planificar de uno mismo para, posteriormente, proponerse alcanzar uno un poco más completo.

Cuadro 4

(Ficha nº 5)

4) ¿CÓMO SE LLEVAN A CABO LOS EPISODIOS MÁS RELEVANTES?

- *Episodios de activación de conocimientos previos:* El uso que se puede hacer del episodio de activación de conocimientos previos puede ser diferente en función de lo que se haga con los conocimientos recuperados. Señala aquello que se da en las lecturas observadas.

Ejemplo:

¿QUÉ SE HACE CON LOS CONOCIMIENTOS PREVIOS?	1ª lectura	2ªlectura	...
No hay activación de conocimientos previos.			
Hay activación de conocimientos previos.			
Se dota de algún tipo de orden a esos conocimientos previos (seleccionando, organizando, resumiendo o recapitulando los elementos recuperados).			
Hay conexión explícita entre esos conocimientos y los contenidos del texto que se va a leer.			
Se detectan lagunas o inconsistencias a partir de esos conocimientos activados.			
Se establece una conexión explícita entre esos conocimientos previos y el objetivo final de la lectura.			

Para interpretar este elemento: Cabe reflexionar no solo sobre si se activan o no conocimientos sino también (en el caso de que haya activación) sobre lo que se hace con ellos. No es lo mismo recuperar la información únicamente que, además, agruparla y ordenarla por medio de recapitulaciones, por ejemplo. Asimismo, hay que tener en cuenta que conectar esa información (recapitulada o no) con las nuevas ideas, es un paso diferente. Y relacionar los conocimientos conocidos con un listado de temas no es lo mismo que hacerlo con un problema que merece la pena ser considerado, o con la meta de lectura.

Sugerencias para el cambio: Seleccionar y organizar la información donde únicamente existe una mera acumulación de ideas; establecer una conexión entre lo recuperado y las nuevas ideas (aunque solo sea con un listado de temas) en los casos en los que ya se da un ordenamiento de la información; y para quienes ya dotan de un orden a los conocimientos activados y los conectan con los contenidos del texto, relacionarlos explícitamente con la laguna que se pretende cubrir y con el objetivo de la lectura.

Cuadro 5

(Ficha nº 6)

4) ¿CÓMO SE LLEVAN A CABO LOS EPISODIOS MÁS RELEVANTES?

- *Episodios de cierre (resumen-mapa conceptual):* En estos episodios se pueden llevar a cabo distintas tareas, señala aquellas/s que se den en las lecturas observadas.

Ejemplo:

¿QUÉ SE HACE EN EL EPISODIO DE CIERRE?	1ª lectura	2ªlectura	...
No hay episodio de cierre.			
Identificación de las ideas fundamentales del texto.			
Organización inespecífica de esas ideas.			
Identificación de las conexiones lógicas que se establecen entre esas ideas.			

Para interpretar este elemento: No todos los resúmenes y/o gráficos conllevan una acertada selección de las ideas más importantes y, menos aún, una organización de esas ideas desvelando las relaciones entre ellas en función de causas, comparaciones, descripciones... y no de los párrafos o apartados del propio texto.

Sugerencias para el cambio: Incorporar episodios de cierre donde no los haya y, en los casos en los que ya se realizan, primero analizar cómo se están llevando a cabo y, segundo, intentar mejorarlos progresivamente: primero habrá que cerciorarse de que se realiza una selección de las ideas fundamentales, después de que se da un orden a esas ideas (conectándolas entre sí) y, finalmente, de que ese orden explícita las conexiones lógicas entre las ideas.

Cuadro 6

apuntalar el proceso de elaboración de la respuesta sin que su intervención llegue a formar parte de ella. Dos ejemplos bastarán para ver la diferencia con las anteriores. La primera de ellas es sonsacar (“mira a ver si lo puedes decir con otras palabras”), la segunda es dar pistas (“...hemos hablado de ello en varias ocasiones...”).

Hablamos de ayudas *internas invasivas* cuando el profesor invade con sus palabras el espacio del alumno para seleccionar-organizar-integrar-revisar la información del

texto y asume parte de la autoría de la respuesta (“podríamos decir que en los Andes choca una placa oceánica y otra...”).

c) *Ayudas de feedback*: Este último tipo de ayudas, además de ofrecer a los alumnos una valoración de su actuación, pueden servir también para enriquecer sus respuestas y, por tanto, completar las ideas elaboradas o los procesos. Por ejemplo: “Perfecto, los terremotos se producen porque...”

Aquí el observador tendrá que valorar qué tipo de ayudas son las que más se ofrecen en el transcurso

(Ficha nº 7)

5) ¿CÓMO SE AYUDA DURANTE EL DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD?

Aunque es muy difícil apreciar estas sutilezas, se trata de que intentes valorar qué tipo de ayudas predominan en los siguientes episodios:

Ejemplo:

TIPO DE DE AYUDAS	1ª lectura			2ª lectura		
	Episodio planificación	Episodio interpretación evaluación	Otro	Episodio planificación	Episodio interpretación evaluación	Otro
Ayudas regulatorias: resumen, definición problema, planteamiento meta, propuesta de estrategias...						
Ayudas internas no invasivas: pistas, invitaciones a reconsiderar, sonsacar...						
Ayudas internas invasivas: apoyos físicos (esquemas, gráficos), propuesta de opciones a elegir, huecos para rellenar...						
Ayudas de feedback: confirmaciones, recapitulaciones, reformulaciones, redirecciones, añadir información...						

Para interpretar este elemento: Habrá que reflexionar si los alumnos saben a dónde se dirigen en cada momento (buena planificación y ayudas regulatorias), o si lo van sabiendo conforme se equivocan (poca planificación y pocas ayudas regulatorias y, por el contrario, muchas ayudas invasivas). Y si los modos de actuar del profesor dejan mucho o poco margen de maniobra a los alumnos a la hora de generar los conocimientos.

Sugerencias para el cambio: Una vez conocido el tipo de ayudas que con más frecuencia se utiliza, se pueden plantear distintas alternativas en función del patrón característico de cada uno: introducir ayudas internas no invasivas en los casos en los que se abuse de las ayudas internas invasivas; incorporar ayudas de feedback precisas si ya se le concede al alumno oportunidades para encontrar las respuestas adecuadas; y, finalmente, tras la familiarización con esas ayudas anteriores, cabe plantearse la opción de añadir ayudas regulatorias que clarifiquen a los alumnos lo que se espera de ellos.

Cuadro 7

de cada episodio, principalmente en el episodio nuclear de interpretación-evaluación. Para ello bastará con que señale con una cruz la casilla/s correspondientes en la tabla que aparece en la ficha siguiente (cuadro 7).

6) **El texto y sus posibilidades:** Este último elemento hace referencia al texto concreto utilizado en la lectura, y consiste en comprobar si se trata de un material más o menos facilitador para el proceso de comprensión del lector. Así, esta vez el observador primero tendrá que verificar si el texto cuenta o no con marcadores textuales facilitadores (como conectores lógicos, señalizadores, evocaciones...), y en el caso de que los haya, posteriormente identificar de qué tipo de recursos se trata (ver ficha nº 8, cuadro 8).

Por último, una vez considerados los distintos elementos que contextualizan la lectura conjunta en el aula, cabe detenerse en valorar la calidad del contenido público generado a lo largo de la actividad, es decir, analizar el nivel de comprensión que se ha promovido en ella (¿qué tratamiento se le da a la información del texto?, ¿qué ideas y relaciones son elaboradas a partir de él?). Para la valoración de este aspecto o dimensión en el protocolo de

observación se plantea la siguiente ficha (ver cuadro 9).

Ejemplo:

De acuerdo con los datos recogidos en la Figura 2, se trata de un texto que cabe caracterizar como difícil, en el sentido de que su propósito es opaco y no es fácil desentrañar cómo se organizan las ideas en él contenidas. Consecuentemente, el nivel de exigencia que plantea la lectura es alto, especialmente si consideramos que los alumnos leen el texto con la finalidad de *elaborar* parte de los conocimientos de la Unidad.

La lectura colectiva se organiza además de un modo muy simple: los alumnos han de *ir leyendo* (párrafo a párrafo), sin ninguna orientación específica, asumiendo que se les va a preguntar sobre *cualquier* aspecto que se hubiera leído. Merece la pena resaltar que lectura e interpretación se van intercambiando, lo que arrastra consigo el mensaje, sin duda positivo, de que leer y comprender constituyen una única actividad: cada alumno lee un párrafo para poder extraer alguna información del mismo (un mensaje sencillo que sin embargo queda obscureci-

(Ficha nº 8)

6) EL TEXTO Y SUS POSIBILIDADES

Observando el texto sobre el que ha girado la lectura, ¿qué tipo de marcadores textuales dirías que aparecen en él?

Ejemplo:

	1ª lectura	2ªlectura	...
No se identifican marcadores textuales			
¿Crees que es fácil determinar qué es lo que persigue?			
¿Crees que está bien organizado y que es fácil identificar las ideas y las relaciones?			

Para interpretar este elemento: Si partimos de la idea de que los marcadores textuales actúan como un “manual de instrucciones” para los lectores ya que aclaran cómo deben procesarse e interpretarse las ideas del texto, podemos decir que un texto bien armado retóricamente proporcionará un apoyo mayor a los alumnos que uno que no lo esté o que cuente con escasos recursos de este tipo.

Sugerencias para el cambio: Proporcionar a los alumnos textos que estén bien armados retóricamente.

Cuadro 8

(Ficha nº 9)

EL CONTENIDO ELABORADO: ¿QUÉ NIVEL DE COMPRENSIÓN SE PROMUEVE?

Selecciona cinco preguntas formuladas por el profesor en el episodio de interpretación-evaluación y trata de ver qué suscitan:

Ejemplo:

LAS PREGUNTAS SE DIRIGEN A...	1ª lectura	2ªlectura	...
Desmigiar: Se pregunta prácticamente por toda la información del texto, sin diferenciar lo importante de lo anecdótico			
Seleccionar: Se pregunta fundamentalmente por las ideas importantes. Puede también llamarse la atención sobre algún detalle ilustrativo, pero dejando claro que es menos relevante.			
Organizar: Las ideas seleccionadas son interrelacionadas por medio de preguntas del tipo: “¿por qué...?”, “¿qué consecuencias tuvo...?”, etc.			
Integrar: Se formulan preguntas que ayudan a conectar la información del texto con los conocimientos previos.			
Reflexionar: Las preguntas se dirigen a la valoración del texto y su facilidad para ser comprendido.			

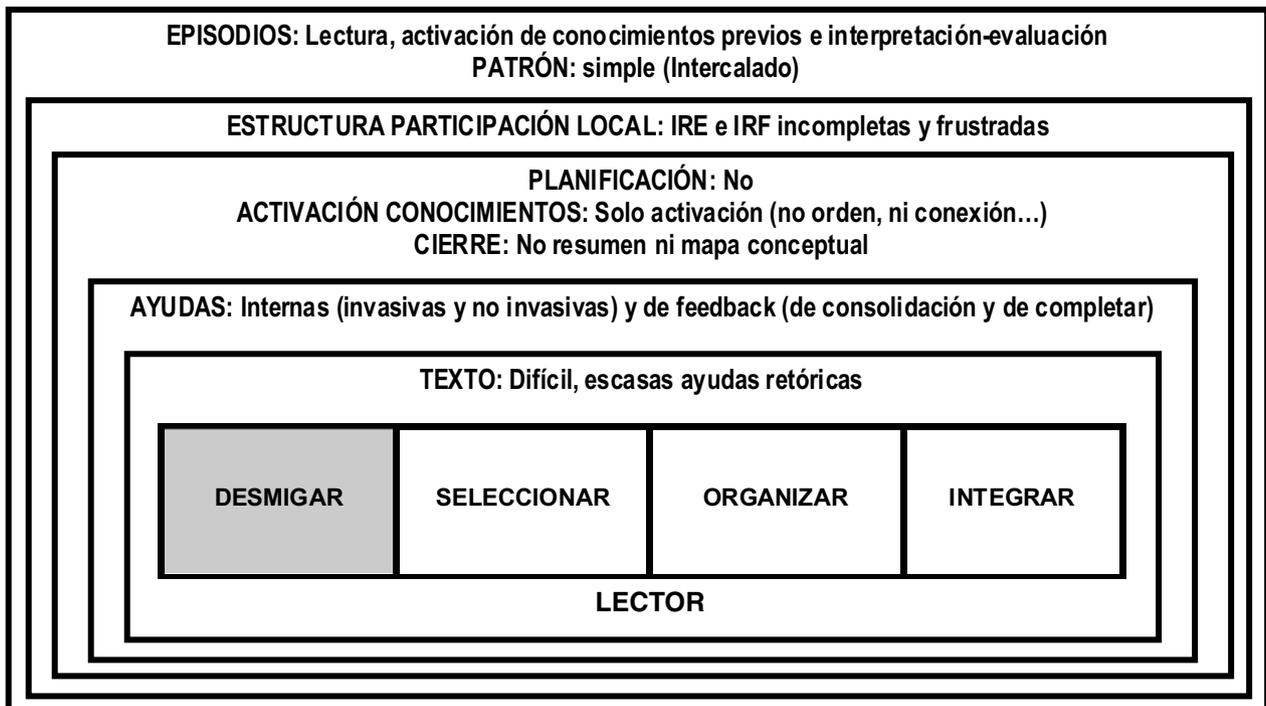
Para interpretar este elemento: Si comprender implica seleccionar las ideas, organizarlas de acuerdo con la lógica del texto, e integrar esa nueva información en la que uno ya posee, ¿en qué medida crees que eso se ha conseguido teniendo en cuenta las preguntas analizadas?

Sugerencias para el cambio: Cabe plantear distintos cambios en función de lo que cada uno esté acostumbrado a hacer (o no hacer). Por ejemplo, si se tiende a explorar por igual tanto las ideas importantes como las de detalle, una opción a proponer puede ser la selección de las ideas; si no se cuenta con el hábito de conectar las distintas ideas que se van elaborando de acuerdo con el esquema base (bien del texto o el que quiere armar el profesor), ésa es otra alternativa.

Cuadro 9

Figura 2.

FUNCIÓN: Elaborativa



do cuando, como ocurre con alguna frecuencia, se separa en el tiempo la lectura (episodio de lectura en voz alta) de la interpretación (episodio de evaluación)). Hay también un empeño en recuperar conocimientos previos, si bien, no quedan vinculados explícitamente con el contenido real del texto ni, menos aún, con algún plan que organice la lectura que se va a emprender. Tampoco se aprecia un momento o episodio como el del cierre dedicado a glosar y visualizar los logros alcanzados; simplemente, en algún momento se deja de preguntar dándose fin a la actividad.

Es también resaltable que el desarrollo de los episodios de activación de conocimientos, lectura en voz alta e interpretación se van canalizando a través de secuencias de preguntas o Indagaciones del profesor, Respuestas del alumno y Evaluación del profesor (IRE/F) como suele ser habitual en nuestras aulas. Una lectura sin una guía inicial aboca normalmente a los profesores a tener que intervenir muy activamente a la hora de extraer la información del texto, como así ocurre en ese caso, en el que predominan ayudas internas invasivas y no invasivas. Finalmente, del análisis de los contenidos extraídos se desprende que se ha buscado más desmigalar un conjunto de ideas que interrelacionarlas entre sí.

En definitiva, se trata de un texto difícil, con escasa guía global, que lleva a una labor de desmigalar la información con una fuerte presencia del profesor a la hora de extraer las ideas desmigadas.

Si esto fuera lo común, ¿qué procesos se verá animado a poner en marcha un alumno habituado a participar en un curso de acción organizado conforme a esos elementos? Básicamente, cabría concluir que difícilmente pondría en marcha procesos de selección y organización de la información, ni se involucraría en realizar inferencias o en revisar lo

que están haciendo. Más bien, habría que concluir que un alumno habituado a este tipo de lectura tendería a considerar las lecturas como una labor de dar respuestas puntuales a lo que de forma impredecible se le solicitará cuando finalice su turno de lectura.

Asumiendo el punto de vista del profesor, cabría apuntar que este tipo de análisis podría ayudarle a ver tanto sus puntos fuertes: a) la lectura se emplea para aprender, b) lectura y comprensión van unidas y c) hay un empeño en retomar lo que los alumnos ya saben, como sus puntos débiles: a) los conocimientos activados no se interconectan con los contenidos del texto, b) no hay un plan que guíe la lectura y permita seleccionar y organizar la información, c) no hay un cierre que ayude a los alumnos a visualizar las ideas más relevantes extraídas del texto y sus relaciones, d) hay un exceso de ayudas internas que dejan poco espacio al alumno a la hora de elaborar las ideas leídas. Más relevante aún es, considerar que algunos de esos cambios son más factibles que otros. Por ejemplo, dado que sí se activan conocimientos, no parece muy exigente poner un mayor empeño en conectar lo activado con los contenidos del texto. Del resto de las debilidades, cabe anticipar que hacer cierres es más accesible que hacer planes, lo que sugiere empezar por los cierres; y que sin planes explícitos es muy costoso introducir ayudas regulatorias. Esto nos invita a pensar en una pauta para el cambio: empezar por lo más accesible y dejar para más adelante lo que parece más costoso. Y finalmente, si tenemos en cuenta la figura del asesor y su papel (ayudar a los que ayudan) podemos añadir que aquí sus funciones irían encaminadas a ayudar al profesor a: 1º) tomar conciencia de lo que ya hace, y 2º) introducir esos cambios factibles en su práctica (Véase Sánchez, García y Rosales (2010), capítulo 11).

Extended Summary

The aim of this paper is to propose and describe a system (an observation protocol or guide) in order to analyze one of the most typical classroom activities: *teacher-aided reading* (or the *joint reading* activity). The objective is therefore to analyze how reading comprehension lessons (in which a teacher and his/her group of pupils tackle the reading and comprehension of a text jointly) are carried out. This activity consists of two main episodes: the reading episode (in which pupils read aloud or for themselves, and, therefore, may or may not receive feedback from their teacher about their level of reading), and the comprehension episode (in which teacher and pupils interpret the text content together). Apart from these two episodes, others which are less frequent (but not unnecessary or redundant) may exist.

We consider the analysis of this activity to be particularly relevant due to the fact that reading comprehension lessons are very common practice in classrooms (Broncano, Ciga and Sánchez, 2011; Ruano, 2009) and because they constitute real and powerful learning situations for pupils. If we take into account the empirical evidence about the process through which people become skilful readers (see, for example, Oakhill & Cain, 2007) we realize that it is a very long process during which a complex puzzle of different competences has to be put together. We cannot even assume this process has finished by the end of Secondary Education. In other words: when pupils are requested to understand a text (that is, they are asked to extract, organize, integrate, and to verify information), what is being asked of them is to act as expert readers, something which they often are not. Indeed, they often do not even have the most basic reading competences. This means that if outside help is not provided to compensate for what pupils cannot do for themselves, comprehension performance outcomes may be diminished. For this reason, joint reading activities between a teacher and pupils have great value and are a good starting point (quite possibly the best) to improve pupils' reading

comprehension competence. Besides this, one of the interesting aspects of this activity is that pupils receive immediate feedback following their efforts to decipher the text, and a large number of aids to support these efforts. Thus, they may realize the consequences of their reading actions and this, at the same time, can help them to correct and refine what they are doing, to understand the standards from which they are assessed, and to learn what textual understanding implies. All of this takes place while their limitations are compensated for with the aids provided. In other words, the teacher-aided reading activity makes it possible to learn to understand texts by reading with others who guarantee (with their support) a level of success that would seldom occur without it.

From this point of view, we think that the most worthwhile step that may be suggested to make improvements in reading comprehension competence is to improve these common joint reading activities that take place in classrooms. For this, however, it is first necessary to analyze them and then to propose feasible changes.

Through previous analysis of teacher-aided reading activities (or lessons) that we have done, we have come to realize that there are different ways to provide the feedback and aids mentioned above, and not everything that is done is equally informative and formative for pupils. However, first of all it is necessary to describe what really takes place and help teachers so that they become aware of how they help their pupils and the importance of that help. To this end, it is necessary to have a procedure which includes the critical elements that make readings more or less formative. These elements are as set out below.

In the proposal that we put forward in this paper, six elements are taken into account: *the function of teacher-aided reading within the curricular unit, the way in which this activity is organized globally, the way in which the interaction (between teacher and pupils) is structured locally, the kind of planning*

carried out, the local aids provided by the teacher, and the rhetorical characteristics of the text.

The first element refers to the role that teacher-aided reading activity fulfils in the course of the curricular unit. Some readings can play a central role (in the sense that they can play a decisive role in the acquisition of new knowledge), and others can play a supporting role (because they merely act as support for knowledge that has already been acquired through other activities such as lectures).

Regarding the second element (the way in which this activity is organized globally), as mentioned above, the main and invariant structure of teacher-aided reading activity entails one reading episode and another of comprehension. Other episodes can, however, exist, for example: planning episode, closing episode (summary or conceptual map), activation of background knowledge episode, and so on. Thus, identifying the different episodes that make up a joint reading activity is interesting in order to see what global organizational pattern regulates the pupils' reading behavior.

The third element (the way in which the interaction is structured locally) is related to the conversational (discursive) norms that regulate the interaction between teacher and pupils. Although it is usually the steering (direct) pattern that predominates (in which first the teacher asks a question or makes a request, then the pupil tries to answer it, and finally the teacher offers evaluation of or feedback for that answer), other variants also exist. It is worth including them because thanks to these variants we know how the different steps (question, answer, and evaluation or feedback) are carried out and, therefore, what is fostered in pupils through them.

The fourth element deals with planning episodes. Not only is it interesting to include whether the teacher does or does not carry out planning for the joint reading activity, but it is also useful to address the quality of this episode, because there are different kinds of planning. For example, there are planning episodes in which only the aspects that will appear in the text are specified, but the reason (purpose) and the consequences of their reading are not

mentioned. Nevertheless, in other cases the planning episodes are more complete.

The fifth element is the local aids provided by the teacher. As was commented on earlier, not all aids that teachers offer in the course of the joint reading activity are equally formative for pupils. For this reason, it is important to analyze the kind of aids that predominate. Some aids can differ from others depending on the degree of participation that they foster in pupils to solve the different tasks (selection of relevant information from the text, organization, and integration of this into their background knowledge). Thus, on the one hand, some aids are aimed at guiding pupils to finding simply the answer, while there are other more invasive (intrusive) aids that provide part of the answer's content.

The last element, the rhetorical characteristics of the text, focuses on the text that has been used in reading activity. Here the objective is to analyze how easy or difficult the material is to understand, considering whether text contains rhetorical devices ("in summary", "in other words", "a first reason"...) which aid the reading comprehension process.

These different elements form the successive layers that make up the context of teacher-aided reading activities. Besides this, in the last part, the observation guide also includes an overall evaluation of the outcomes that have been achieved. Here, it is important to remember that reading comprehension involves the selection from the text of relevant information, the organizing, and integrating of it into their background knowledge. In this sense, one question raised in the guide is whether pupils have been led to select, organize and integrate the information in the text.

We explain in this paper that it is possible to differentiate six kinds of elements that have an influence on the quality of the pupils' reading outcomes. In other words, we can say that the reading of texts in classrooms not only depends on the interplay between the information in the text and the reader's cognitive processes (as is assumed from a cognitive psychology perspective; e.g.

Kintsch, 1998), but also on a group of elements (which have been put forward above) that contextualize the reading act and influence the reader's mental activity.

In the last part of the article, we present an example to clarify what kind of results can be obtained through the application of this protocol. Some implications for educational intervention are also put forward.

We consider that the protocol, or observation guide, suggested in this paper can be used by teachers (to increase awareness about their own actions), but it is more likely to be used by teacher trainers and educational consultants. The former, teacher trainers, can use this guide as a tool to promote reflection in teachers (who are involved in training or development programs) before introducing conscious changes in their practices. The latter, educational consultants, can use it to assess the extent of adjustment that exists between the pupils' learning needs and the aids that teachers provide them in the course of the instructional practices. In both cases, however, if this guide is to be used in a beneficial way, some key points have to be taken into account. For example, for teacher educators this tool will be useful if it is assumed that teacher development and learning is a life-long process that has to be gradual and promote sustained changes over time. On the other hand, educational consultants will not get the full benefit from this guide if they do not previously agree that their role is "to help those who help". For this reason, they not only have to see what teachers lack or what they need to do, but also what they are already doing.

Referencias

- Broncano, A., Ciga, E. y Sánchez, E. (2011). ¿Qué papel tiene la lectura de los textos en el seno de las Unidades Didácticas? *Cultura y Educación*, 23, 57-74.
- Cervera, M. y Toro, J. (1980). *T.A.L.E.: Test de análisis de la lecto-escritura*. Madrid: Visor libros.

- Cuetos, F. y Ramos, J. L. (1997). *Batería de Evaluación de los Procesos Lectores en el Alumnado del Tercer Ciclo de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria (PROLEC-SE)*. Madrid: TEA Ediciones.
- Cuetos, F., Rodríguez, B., Ruano, E. y Arribas, D. (2004). *Batería de evaluación de los procesos lectores Revisada*. Madrid: TEA Ediciones.
- Elosúa, M. R., Gutiérrez, F., García-Madruga, J. A., Luque, J. L. y Gárate, M. (1996). Adaptación española del "Reading span test" de Daneman y Carpenter. *Psicothema*, 8, 383-395.
- García, T. y Pintrich, P. R. (1994). Regulating Motivation and Cognition in the Classroom: The role of Self-Schemas and Self-Regulatory Strategies. En D. H. Schunk y B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-Regulation of Learning and Performance. Issues and Educational Applications* (Vol. 3, pp. 127-153). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension. A paradigm for cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lemke, J. (1990). *Talking science: Language, learning, and values*. Norwood, New York: Ablex.
- Oakhill, J. y Cain, K. (2007). Issues of causality in children's reading comprehension. En D. S. McNamara (Ed.), *Reading comprehension strategies. Theories, interventions, and technologies* (pp. 47-71). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Oakhill, J., Cain, K. y Bryant, P. E. (2003). The dissociation of word reading and text comprehension: Evidence from component skills. *Language and Cognitive Processes*, 18, 443-468.
- Otero, J. y Campanario, J. M. (1990). Comprehension evaluation and regulation in learning from science texts. *Journal of Research in Science Teaching*, 27, 447-460.
- Ruano, E. (2009). *Desarrollo de los planes de lectura: estudios de la comprensión lectora en el aula*. Conserjería de Educación de Asturias.
- Sánchez, E. y García, J. R. (2009). The relation of

- knowledge of textual integration devices to expository text comprehension under different assessment conditions. *Reading and Writing*, 22, 1081-1108.
- Sánchez, E., García, J. R. y Rosales, J. (2010). *La lectura en el aula. Qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer*. Barcelona: Graó.
- Seigneuric, A., Ehrlich, M. F., Oakhill, J. y Yuill, N. (2000). Working memory resources and children's reading comprehension. *Reading and Writing*, 13, 81-103.
- Swanson, H. L., Howard, C. B. y Sáez, L. (2007). Reading Comprehension and Working Memory in Children with Learning Disabilities in Reading. In K. Cain & J. Oakhill (Eds.), *Children's Comprehension Problems in Oral and Written Language: A Cognitive Perspective* (pp. 157-190). New York: Guilford.

Manuscrito recibido: 03/03/2011

Revisión recibida: 28/04/2011

Manuscrito aceptado: 04/05/2011