



Revista Educación
ISSN: 0379-7082
ISSN: 2215-2644
revedu@gmail.com
Universidad de Costa Rica
Costa Rica

Creando contextos de comprensión: Rol estudiantil en las instancias de lectura en la sala de clases ¹

Bustos- Ibarra, Andrea Verónica; Montenegro- Villalobos, Cintia Susana; Sandoval- Santana, Wilma Lorena; Melo-Letelier, Giselle Francis

Creando contextos de comprensión: Rol estudiantil en las instancias de lectura en la sala de clases ¹

Revista Educación, vol. 42, núm. 2, 2018

Universidad de Costa Rica, Costa Rica

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44055139002>

DOI: <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.23432>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 3.0 Internacional.

Creando contextos de comprensión: Rol estudiantil en las instancias de lectura en la sala de clases ¹

Creating comprehension contexts: The role the students play in classroom reading situations

Andrea Verónica Bustos- Ibarra [2]
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile
andrea.bustos@pucv.cl

DOI: <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.23432>
Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44055139002>

Cintia Susana Montenegro- Villalobos [3]
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile
cintia.montenegro.v@gmail.com

Wilma Lorena Sandoval- Santana [4]
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile
wilmasandovals@gmail.com

Giselle Francis Melo-Letelier [5]
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile
giselle.melo@pucv.cl

Recepción: 02 Marzo 2016
Aprobación: 20 Marzo 2018

NOTAS DE AUTOR

- [2] Doctora en Psicología Evolutiva y de la Educación. Académica e investigadora de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV). Ha trabajado como formadora de profesores especialistas en lectura escritura inicial en las cátedras de Lectoescritura y Literacidad Inicial. Ha sido Jefa de Carrera de Pedagogía en Educación Básica y colaborado en proyectos de investigación en el desarrollo del lenguaje y en el estudio de prácticas de profesores. Integrante del Colectivo “Prácticas Pedagógicas y Lenguaje para el aprendizaje escolar”, perteneciente a la Escuela de Pedagogía de la PUCV, ha desarrollado su línea de estudio en el Análisis de la práctica docente para la alfabetización como investigadora responsable del proyecto “Dimensionando el reto de los profesores: Análisis de las prácticas docentes de lectura colectiva en aulas de 3º, 5º y 7º básico (2013- 2015)” del Fondo Nacional de Ciencia y Tecnología (FONDECYT- Conicyt, Chile). Además es co-investigadora en proyectos relacionados al desarrollo del lenguaje y comprensión lectora en niños con Necesidades Educativas Especiales (TEL) (2016- 2019). Sus últimas publicaciones son: García, R., Bustos, A. y Sánchez, E. (2015) “The contribution of knowledge about anaphors, organisational signals and refutations to reading comprehension” *Journal of Research in Reading*, Volume 38, Issue 4, pp 405–427; Bustos, A. y Crespo, N. (2014) “Comprensión oral de narraciones y producción narrativa. Dos medidas a través de una tarea de recontado”, *Onomázein*, 30, 111-126 y es Co editora del libro Bustos, Andrea y Jarpa, Marcela (Edit). Análisis de las prácticas docentes: comprensión lectora y construcción de conocimiento (en edición).
- [3] Licenciada en Educación, Profesora de Educación Diferencial. Magister en Desarrollo Cognitivo. Investigadora Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Jefa de Unidad Técnica Pedagógica de Centro Rehabilitación Club de Leones Cruz del Sur, Punta Arenas. Personal Técnico del estudio en el Análisis de la práctica docente para la alfabetización del proyecto “Dimensionando el reto de los profesores: Análisis de las prácticas docentes de lectura colectiva en aulas de 3º, 5º y 7º básico (2013- 2015)” del Fondo Nacional de Ciencia y Tecnología (FONDECYT- Conicyt, Chile).
- [4] Licenciada en Educación, Profesora de Educación General Básica con mención en Lenguaje y Comunicación, PUCV. Jefa de departamento de Lenguaje, Colegio Rubén Castro, Viña del Mar. Personal Técnico del estudio en el Análisis de la práctica docente para la alfabetización del proyecto “Dimensionando el reto de los profesores: Análisis de las prácticas docentes de lectura colectiva en aulas de 3º, 5º y 7º básico (2013- 2015)” del Fondo Nacional de Ciencia y Tecnología (FONDECYT- Conicyt, Chile).
- [5] Licenciada en Educación y Profesora en Educación General Básica con mención en Matemáticas y Ciencias Naturales. Magister® en Didáctica de las Ciencias Experimentales, PUCV. Investigadora de la Escuela de Pedagogía, PUCV siendo Personal Técnico del Proyecto 11130464: “Dimensionando el reto de los profesores: Análisis de las prácticas docentes de lectura colectiva en aulas de 3º, 5º y 7º básico (2013- 2015)” y del Proyecto 1130684: “Alfabetización semiótica y mediación en la trayectoria escolar: Descripción multimodal de las producciones de los estudiantes y del discurso de los profesores en clases de Historia y de Biología en una escuela municipalizada” del Fondo Nacional de Ciencia y Tecnología (FONDECYT- Conicyt, Chile). Perteneciente al Colectivo Prácticas Pedagógicas y Lenguaje para el Aprendizaje Escolar. Línea de investigación: análisis de las prácticas docentes y el lenguaje en clases de ciencias naturales. Últimas publicaciones: Córdova Jiménez, J. P., Melo Letelier, G., Bacigalupo, F. y Manghi, D. (en revisión). “Olas de significado en la interacción profesor-alumno: análisis de dos clases de Ciencias Naturales de un 6to de primaria” y Melo Letelier, G., Bustos, A., Díaz, A., Valtierra, B. y Sepúlveda, B. Cuánto leemos en la sala de clases. Una aproximación Al problema de la Comprensión a partir de las lecturas que realizan los profesores. En Bustos, A. y Jarpa, M. (edit). Análisis de las prácticas docentes: comprensión lectora y construcción de conocimiento (En edición).

RESUMEN:

Se caracterizaron los tipos de episodios y las estructuras de participación de 9 docentes de Chile de 3º, 5º y 7º de primaria en clases de Ciencias, Historia y Lenguaje en instancias de lectura colectiva. Se utilizó el sistema de análisis propuesto por Sánchez et al (2008), en el cual se analizó la frecuencia de aparición de los episodios de planificación e interpretación/evaluación y la estructura de participación presente en ellos. Los resultados muestran un bajo porcentaje de episodios de planificación con un alto dominio del discurso docente. Asimismo, una mayor frecuencia en episodios de interpretación/evaluación con escasa participación de estudiantes, indistintamente de la asignatura o nivel escolar. Los resultados permiten dilucidar el contexto en que se generan las lecturas colectivas y cómo ello condiciona el rol del sujeto aprendiz como persona lectora en formación.

PALABRAS CLAVE: Prácticas pedagógicas, formación de lectores, participación, autonomía, transferencia de control.

ABSTRACT:

The type of events and the participation structures of nine primary school Chilean educators teaching 3rd, 5th, and 7th grade science, history and Spanish lessons were characterized in collective reading situations. The system used was the one provided by Sánchez et al (2008) where the frequency of planning and interpretation/evaluation episodes and the participation structure were analyzed. The results showed a low percentage of planning episodes with a great domain of the teacher's discourse. Like wise, a higher rate of interpretation/evaluation, with a lack of students' involvement, either in the level or in the subject was found. These results allowed to explain the context in which the collective reading is created and how it determines the learner role as a reader in training.

KEYWORDS: pedagogical practices, reader in training, participation, autonomy, "transference of control".

INTRODUCCIÓN

Actualmente, la educación chilena se ha centrado en aspectos preponderantes relacionados con enfoques constructivistas y socioculturales, los cuales han influido en la toma de decisiones sobre cómo y cuándo enseñar las distintas áreas dentro de las aulas escolares. La formación de lectores y lectoras no ha estado exenta de tal influencia si se considera que, en la realidad nacional, se busca potenciar la autonomía de quienes leen, su capacidad para informarse, aprender y entretenerse con diversos textos (Ministerio de Educación de Chile, 2013). Para lograr esto, se han propiciado interacciones que sitúan al estudiantado en el centro de la construcción de sus aprendizajes e incidir en la teorización de la formación de un público lector, la que ha evolucionado respecto de lo que se espera de los roles de lector o lectora, texto y contexto (Manghi, Crespo, Bustos y Haas, 2016).

Esta construcción conjunta de significados (persona lectora-texto-contexto) se realiza en contingencia, no solo en la clase de lengua, sino en diferentes contextos declarados y no declarados (Rogoff, 1993; Rosenshine y Maister, 1994, citado por Bustos, Montenegro, Tapia y Calfual, 2017), específicamente en aquellas clases en donde la lectura se realiza con el objetivo de aprender de una temática más que en contextos instrumentales de enseñar a comprender (Melo, Díaz, Valtierra y Sepúlveda, 2013). Lo anterior es el eje central de este artículo. Se plantea que se aprende a ser persona lectora mientras se lee en diversas asignaturas, no solo cuando se piensa o se concientiza sobre cómo leer (Iturra, 2010). El interés de estudiar transversalmente cuando se lee en la sala de clases, en diferentes asignaturas, permite observar los roles y la presencia de elementos no audibles que se viven dentro de la acción compartida (Rogoff, 1993; Rosenshine y Meister, 1994).

Observar las interacciones pedagógicas que se realizan dentro de las clases permite dilucidar el rol estudiantil y cómo el contexto en que se realizan las lecturas condiciona la formación de este grupo lector. Al analizar los datos, las investigaciones describen patrones de acción del profesorado (Galdames et al, 2011; Medina, Valdivia, Gaete y Galdames, 2015; Preiss, 2009) que se alejan de lo deseado por el corpus de investigaciones en el área. La distancia entre lo propuesto y lo realmente ejecutado en las aulas entrega datos relevantes respecto de distintos ámbitos de análisis. Desde esta mirada, el sistema de análisis utilizado en este artículo se enmarca dentro de la línea de investigación de Sánchez et al. (2008), quienes plantean diferentes unidades de revisión, desde la organización de las lecturas hasta las tipologías de mediaciones. Este sistema

de análisis ha sido utilizado en variadas investigaciones para estudiar las interacciones pedagógicas dentro de contextos naturales (Bustos, Montenegro, Tapia, Calfual, 2017; Ciga, Sánchez, Rueda, García y Tillman, 2012; Iturra, 2013, 2015; Melo, Díaz, Valtierra y Sepúlveda, 2013; Sánchez, García y Rosales, 2010; Sánchez, Rosales, Cañedo, Conde, 1994).

Si bien el rol de estudiantes ha cambiado, aumentando su cantidad de participación, posiblemente las instancias en que participen, durante las actividades de lectura, no permitan hacer la necesaria transferencia de control de la lectura y, por ende, la consecución de la autonomía en el proceso lector. El objetivo de este trabajo es caracterizar las instancias de participación que realiza el profesorado a través de patrones de interacción durante las lecturas colectivas. El análisis de los tipos de episodios más frecuentes y del tipo de participación estudiantil en la construcción del conocimiento permitirá analizar el contexto en que se generan las lecturas colectivas y cómo ello condiciona el rol del sujeto aprendiz lector en formación.

La propuesta de este artículo es profundizar en los espacios “mudos” de interacción: los roles y la distribución de la acción de leer en la sala de clases, especialmente analizando qué se ejecuta cuando se lee para aprender y, por ende, cuál es el rol estudiantil en la construcción conjunta de significados del texto y contexto. Asimismo, aportar a investigaciones anteriores mediante la descripción de la práctica docente relacionada directamente con la formación del público lector en situaciones de clases típicas. Para ello, se han abordado distintas unidades de análisis que permiten: (1) confirmar la presencia de la lectura compartida en diferentes asignaturas y tres niveles educativos; (2) identificar los episodios de lectura colectiva que implican diferentes procesamiento en la construcción de significados; (3) caracterizar la estructura de participación que se utiliza en espacios de lectura compartida que permitan visualizar el rol que adquiere el estudiantado cuando lee para aprender. Para cumplir con los objetivos planteados se han observado tres niveles educativos (3°, 5° y 7° básico) en diferentes asignaturas (Lenguaje y Comunicación; Historia y Geografía y Ciencias Naturales), que posibiliten visualizar el espacio en el cual se desarrolla la comprensión de textos en educación primaria.

REFERENTE TEÓRICO

Construcción del conocimiento desde el intercambio dialógico

Cuando el estudiantado se enfrenta a leer un texto, la comprensión de este no solo depende de la interacción entre los contenidos de la página impresa y los procesos mentales del estudiantado lector, descritos por la tradición cognitiva (Kintsch, 1998); sino que, de una manera decisiva, intervienen aquellos elementos que contextualizan esa lectura a los que sea sensible dicho lector (Snow, 2010).

En la comprensión de un texto inciden una serie de factores, pero desde una perspectiva sociocultural, es el contexto, en el cual se da la lectura, el que determina qué se entiende por comprender, cómo se comprende, qué se debe comprender (Sánchez et al, 2008). Las teorías socioculturales, consideran que la interacción social, es una instancia de desarrollo, en la cual dos o más personas participan y colaboran para la construcción de significados. Rogoff (1993), la denomina participación guiada, es decir, procesos en los cuales se coordinan y participan mutuamente distintos individuos para llevar a cabo una actividad común socioculturalmente estructurada, hasta la consecución de un objetivo compartido.

Involucrar al estudiantado en este diálogo participativo implica que exista un sistema de compromisos interpersonales y esfuerzos compartidos que permitan llevar a cabo una actividad en conjunto. Esta interacción dialógica tiene como fin último que exista una apropiación participativa. Rogoff (1993) incluye este término para referirse al modo en que los individuos se transforman a través de una actividad sociocultural. La apropiación participativa en la formación de personas lectoras es parte de lo que propone Sánchez, García y Rosales (2010), donde el contenido público expuesto en situaciones de lectura compartida,

requiere de guías de acción que permitan al estudiantado generar sus propios procesos de comprensión, paulatinamente, mediante el andamiaje propuesto por el maestro o maestra.

Las relaciones recíprocas que se establecen entre los distintos actores involucrados en el aula –docente y estudiantes– van construyendo conocimientos, significados e informaciones compartidas. Edwards y Mercer (1988) señalan que esta actividad en conjunto permite reorganizar el pensamiento y así también el proceso de aprendizaje de la comprensión. Esta noción de lectura en conjunto es relevante, si se considera que el personal docente puede guiar la construcción del conocimiento, logrando que sus estudiantes puedan apropiarse de significados, transfiriendo paulatinamente la responsabilidad de lo que implica leer y comprender.

La construcción del conocimiento desde una dinámica interactiva implica un espacio de negociación. Cazden (1991) señala que la actividad de interacción entre profesorado y alumnado es compartida; en ella se ponen en juego estrategias, procedimientos y contenidos necesarios para lograr un cambio intraindividual. Desde esta perspectiva, este espacio o contexto situacional utiliza mecanismos constructivos y sociales, los cuales forman significados, dependiendo de cómo se organizan las estructuras y el discurso entre un grupo de personas.

Las estrategias discursivas (Mercer y Dawes, 2014) utilizadas por el profesorado para el proceso de negociación en la comprensión de textos permiten asumir paulatinamente nociones sobre qué es leer y cómo debe hacerse (Palincsar y Brown, 1984). Este traspaso progresivo del control o responsabilidad implica otorgar al estudiantado el “espacio” para que pueda ir construyendo significados y fomentando la autonomía en textos que seleccione de manera deliberada. Siguiendo con esta misma línea, los contextos situacionales invitan, no solo a que el profesorado construya significados con sus estudiantes, sino que también implica otorgar espacios de interacción en los que se traspase la responsabilidad al estudiantado, fomentando en ello su autonomía como lectores o lectoras.

El rol estudiantil y su participación cuando se lee para aprender

El contexto en que se generan esos intercambios comunicativos puede favorecer habilidades necesarias para la formación lectora, lo que implica transcender dichas prácticas en diversos contextos sociales (Palermo et al, 2007). Estas prácticas lectoras dentro del contexto de aula generan una serie de “episodios claramente definidos ... esto se puede lograr ya sea buscando cambios en el tipo de actividad (estructura o función) o por cambios en el tema” (Lemke, 1997, p. 64). Los episodios, según Sánchez et al. (2010), son un conjunto de intercambios que realizan estudiantes y docente con un objetivo común y que lleva a adoptar modos de participación característicos.

Estos episodios crean instancias de participación que se traducen también en el rol que se le otorga al estudiantado en la responsabilidad de leer para aprender. Dentro de los episodios relevantes, Ruano et al. (2011) plantean que la lectura en voz alta y la interpretación son núcleos invariantes de lecturas colectivas. Estudios como el de Sánchez et al. (2010), confirman lo señalado, debido a que estos dos episodios presentaban una presencia de un 30% de un total de lecturas colectivas en educación primaria y secundaria.

El episodio de interpretación/evaluación es una instancia en la lectura colectiva cuyo objetivo es valorar y analizar la comprensión alcanzada. El análisis en profundidad de este episodio permite identificar quién dirige la construcción del significado expuesto en el material escrito. Se considera la interpretación como una instancia que busca elaborar el significado y la evaluación tiene como fin cotejar lo que ha comprendido el estudiantado con respecto al texto (ver más en Sánchez et al., 2010). Los tipos de interpretación pueden tener diferentes propósitos, dependiendo de la actividad y el objetivo que se pretende alcanzar en el texto (1) comprensión superficial, destinada a extraer, seleccionar y organizar la información de ideas suscitadas o la utilización de conceptos aportados por el texto, el rol estudiantil no es aportar información nueva y, posiblemente, puede ser fragmentaria si se consideran ideas aisladas; (2) comprensión profunda, implica la comprensión de integración e interpretación de los conocimientos de estudiantes para que cobren

significados, esto implica un rol lector más activo, puesto que la comprensión por sí sola no puede alcanzarse sin apelar a los conocimientos y llevar a cabo procesos de integración; (3) la comprensión crítica o reflexiva implica procesos superiores de comprensión, en los cuales el rol lector es reparar y resolver inconsistencias entre afirmaciones, es decir, examinar la comprensión alcanzada y, potencialmente, la consciencia del modo de leerlo.

En definitiva, para el episodio de interpretación/evaluación existen diferentes caminos que pueden aportar a comprender el contexto en que se forma al público lector, cuya situación ideal sería empoderar al estudiantado para que logre una comprensión crítico/ reflexiva. Sin embargo, es preciso señalar que si el objetivo de este artículo es estudiar cómo se lee en distintas asignaturas, la situación ideal depende de lo que se desee obtener de la lectura de un texto. Si lo que se desea es aprender con los textos, la comprensión superficial y profunda (extraer e interpretar) cumple con el objetivo principal, pero si se desea aprender sobre los textos y el proceso de lectura, se deberá dar un paso más a la reflexión.

Continuando con los tipos de episodio, se ha evidenciado, en investigaciones anteriores, que la planificación es un episodio relevante dentro del proceso de acompañamiento en la formación lectora (Sánchez, et al., 2010, Iturra, 2015). A partir de lo anterior, Rosenshine, Meister y Chapman (1996) señalan que se debe incentivar a estudiantes a plantearse justificaciones de la lectura. El contenido público expuesto en por qué y para qué leer genera, en los sujetos participantes del intercambio dialógico, metas o propósitos compartidos que permitan estructurar una guía de acción sobre cómo leer (Sánchez et al., 2010). Estas consideraciones implican realizar episodios de planificación de la lectura, cuya consecuencia es fundamental para el logro de la autonomía estudiantil.

Los tipos de planificación también difieren en cuanto a su contenido y cómo influye en el proceso de construcción conjunta del texto. Sánchez et al., (2010) hacen referencia a diferentes formas de planificar que, como se señaló en las líneas anteriores, difieren en el rol que se le otorga al sujeto lector en formación: (1) anticipación de temas, en que “alguien” señala lo que se va a leer, donde el rol lector es intuir el estado ideal o lo que se espera de la lectura; (2) modo de actuar, que implica la forma de leer un texto. Esto tiene significado relevante, si es que se detecta hacia dónde dirigir los pasos; expresiones como “presten más atención a los significados”, “tienen que estar atentos” pueden, incluso, confundir al estudiantado porque no está claro qué se espera de este en el proceso de comprensión; (3) justificación de la lectura, identificación del problema que se debe solucionar. Implica que el estudiantado pueda percibir con claridad la distancia entre lo que sabe o debe saber, promueve la percepción de competencia, expectativa de éxito y curiosidad al leer.

De acuerdo con lo anterior, las estructuras de participación propuestas al interior de cada episodio permiten desvelar cómo se organiza comunicativamente el segmento de la interacción, cada uno de los cuales se ha denominado ciclo. Villalta (2009) señala que analizar el discurso educativo como modo social de pensar permite evidenciar los diversos patrones con los que se utiliza el lenguaje dentro del aula y los turnos que se generan para la construcción del conocimiento. El sentido de esta habla en la sala de clases es <<pedagógico>> (Mehan, 1979), pues son preguntas para las cuales el profesorado tiene respuesta y que son más bien demandas instrumentales con el objetivo de enseñar algo o llevar al estudiantado a razonar (Gillies, 2013). Esta tarea puede ser llevada a cabo de manera más o menos colaborativa (Newman, Griffin y Cole, 1989; Sensevy, 2009) y, por tanto, con mayor o menor nivel de participación de docente o estudiante en tareas de mayor o menor nivel de demanda cognitiva durante los procesos de comprensión. En este caso, la estructura en los turnos del habla puede ser IRE e IRF (Sinclair y Coulthard, 1975; Mehan, 1979) y se compone por una serie de movimientos: el profesorado inicia la interacción con alguna pregunta o demanda (I), el estudiante responde (R) y el profesorado retroalimenta (F) o evalúa la respuesta del estudiantado (E). En las IREs (indagación- respuesta- evaluación) el rol estudiantil es responder a las preguntas cerradas de naturaleza convergente o demandas instrumentales a cargo del profesorado. El turno más abierto descrito por Wells (2001) es la estructura IRF (indagación- respuesta- feedback), en la cual existen respuestas sucesivas de elaboración, aunque el control está a cargo del profesorado que formula la pregunta y valora la respuesta.

Además, se encuentran estructuras monologales caracterizadas por el dominio del discurso docente sin intervención estudiantil, estructuras simétricas en que interviene el estudiantado e inicia una demanda, en un rol más activo y, finalmente, IRF incompletas, en donde la pregunta requiere una elaboración de conocimiento, pero sin aproximaciones ni feedbacks.

Al aplicar este modelo de intercambio pedagógico a las interacciones durante las lecturas en la sala de clases (Sánchez et al., 2008), se visualiza que la frecuencia de estos patrones permite caracterizar el modo de participar por parte del estudiantado en una lectura colectiva con el objetivo de aprender sobre un texto específico. En el caso de las IRE, un profesor o profesora que realiza una demanda (una tarea como interpretar un párrafo elaborando una idea central), estudiantes que la ejecutan o dan respuesta y, nuevamente, un sujeto docente que cierra la demanda cuando considera satisfecho el requerimiento (Howe y Abedin, 2013; Mercer y Dawes, 2014). Este tipo de estructura no demanda ningún proceso de selección, integración o razonamiento; tan solo es necesario recuperar información de un texto, puesto que el estudiantado asume que se le formulará una pregunta del contenido leído (por tanto “deben recordarlo todo”), responde de manera exacta e inmediatamente se contrasta, si ha acertado o no. Al contrario, en las IRF la pregunta de partida obliga a elaborar la información con la que se cuenta o la que el texto proporciona; pero, además, se espera que haya una negociación de significados entre los interlocutores. Sin embargo, al igual que como ocurre en el IRE, la iniciativa y el control dependen del profesorado, pues él es quien determina el inicio y cierre de intercambio, como el conocimiento que se debe generar. Por el contrario, en los patrones simétricos, el estudiantado espera poder tomar la iniciativa en las secuencias de intercambios, en los que deberán tener en cuenta las aportaciones de otras personas. Las estructuras simétricas “ayudan a los estudiantes a concebirse a sí mismos como participantes ratificados en una auténtica práctica científica” (Tabak y Baumgartner, 2004, p. 418). Se asume que la interpretación final será el resultado de un proceso en el que todas las partes pueden emitir un veredicto siguiendo algunos principios externos de lo que es apropiado.

Lo interesante del uso analítico de la triada es que cada uno de estos patrones permite dilucidar el rol que tendrán estudiante y docente en el proceso de lectura compartida, puesto que cada estructura permitirá evidenciar los valores y derechos que condiciona tanto un papel como el otro en el transcurso de la lectura, como el tipo de comprensión que se va alcanzando a consecuencia del tipo de mediación que estos intercambios propician, de ahí la relevancia de su descripción acabada. Los resultados de Sánchez et al., (2010) son especialmente interesantes en tanto muestran patrones de intercambio equilibrados de IRE e IRF en su corpus de 30 lecturas colectivas. Aun cuando los episodios son diferentes, las interacciones son muy similares. Estos resultados son coincidentes con los obtenidos por Iturra (2013) al analizar las interacciones en profesorado de primaria, especialmente en el episodio de interpretación. En ambos estudios se observan tendencias en los episodios de planificación con patrones más cerrados de interacción (monologales). Lo anterior implica que el tipo de intercambio varía según el tipo de actividad al interior del acompañamiento lector.

MÉTODO

Participantes

Participaron 9 docentes, 3 de 3° básico, 3 de 5° básico y 3 de 7° básico de educación primaria. En cada nivel se contó con un profesor o profesora de Ciencias Naturales, Historia y Geografía, y Lenguaje y Comunicación. La selección de dichas asignaturas se debe a que, según experiencias de otras investigaciones (García y Sánchez, 2007), en ellas es posible encontrar unidades de aprendizaje con uso de lectura colectiva.

Para la selección de los sujetos participantes se aplicaron criterios de disponibilidad e idoneidad: docentes que ejercieran en establecimientos no intervenidos por acompañamiento técnico externo (equipos de

investigación o apoyos externos que condicionaran sus prácticas con metodologías o materiales de proyectos que no son parte de la escuela) y, al mismo tiempo, docentes de un nivel escolar sin evaluación estandarizada nacional (3º, 5º, 7º de educación primaria). Cada docente participante debía manifestar su permiso de filmación.

A lo anterior, se aplicó el criterio de representatividad, por tanto, cada caso correspondió a un profesor o profesora de colegio con administración pública o mixta (privada con subvención pública).

Para efectos de presentación de resultados, no se consideró la variable experiencia docente (novel, competente y destacado/a), que corresponde a la clasificación de la asignación variable de desempeño individual (AVDI) ^[6] (Ministerio de Educación [Mineduc], 2004). Se consideró solo nivel educativo y la asignatura (Tabla 1).

TABLA 1
Distribución de participantes

Episodio	3º	5º	7º
Planificar	13,0	8,3	6,2
Lectura en voz alta	35,8	37,1	36,6
Interpretar/evaluar	31,6	28,8	31,7
Lectura silenciosa	2,1	1,5	0,0
Mapa conceptual	0,0	0,0	0,7
Aclaración de significado	4,7	3,8	9,0
Análisis experiencia	0,0	3,8	3,4
Relatar experiencias	0,5	0,0	0,0
Subrayar	1,0	2,3	4,1
Activación conoc. previos	1,6	3,8	0,0
Resumen	2,1	1,5	0,0
Resolver tarea	2,1	8,3	6,2
Evaluación imagen	5,6	0,8	2,1

Elaboración propia

Nota: LyC= Lenguaje y Comunicación; HyG=Historia y Geografía; CN= Ciencias Naturales.

Análisis de datos

El procedimiento de análisis aplicado es la propuesta de Sánchez y equipo ya utilizado en otros trabajos publicados (Brocano, Ciga y Sánchez, 2011; De Sixte y Sánchez, 2012; Iturra, 2010; Ruano et al., 2011; Sánchez, Rosales y Suárez, 1999) y que se enmarca dentro del estudio de la práctica educativa para la formación de la comprensión lectora, mediante la identificación de las distintas unidades de análisis: unidad

didáctica de lectura colectiva; actividades típicas de aula (ATAs), episodios de planificación e interpretación/evaluación en la lectura e identificación de ciclos – IRE, IRF, simétricos y monológicos.

A partir de las actividades típicas de aula (ATAs) y con 4 codificadoras entrenadas con procedimiento interjueces (índice Kappa de Cohen 0.85), se identificaron las lecturas colectivas de todas las filmaciones entendidas como lecturas con colaboración del profesorado de modo que la interacción sea audible (contenido público). Posteriormente, se transcribieron y analizaron, a través del discurso, los episodios de cada una de las lecturas (identificación de episodios, Kappa de Cohen 0.82). Se presentó mayor atención en los episodios de planificación e interpretación /evaluación. Se entiende como episodios de planificación aquellos segmentos dedicados a presentar el texto, sus objetivos, el tema, la justificación o el modo de leerlo. El episodio de interpretación/evaluación corresponde a una secuencia de intercambios enfocados en construir y valorar la comprensión alcanzada. Finalmente, se identificaron los ciclos IRE, IRF, monológicos y simétricos (índice Kappa de Cohen 0.83).

Los análisis comparativos fueron realizados utilizando como variables independientes el curso al que corresponden las clases (3º, 5º y 7º) y las asignaturas de Ciencias Naturales; Historia y Geografía; y Lenguaje y Comunicación.

Procedimiento

Cada docente fue filmado en el desarrollo de una unidad de aprendizaje desde su inicio con una extensión igual o superior a 5 sesiones de 45 minutos. Las unidades se estudiaron identificando un total de 50 lecturas colectivas correspondiente a 849 minutos de lectura. Los textos fueron en el 100% de los casos de tipo expositivo; por tanto, se considera una variable controlada. Cada una de las lecturas colectivas fue transcrita y analizada discursivamente. Cada caso se abordó por separado, siguiendo las mismas unidades de análisis en cada uno, con el objetivo de aportar a la búsqueda de patrones que contribuyan a la transferibilidad (criterio de excelencia, Skrtic, 1985), para aumentar la posibilidad de contrastar los resultados con otras poblaciones.

RESULTADOS

Referido a las lecturas colectivas en la sala de clases, el espacio temporal que dedica el profesorado a la lectura varía de modo importante desde un 25% en 3º básico a un 16% en 7º, con un promedio de 20% entre las lecturas analizadas. Se puede señalar que los resultados fueron dispares entre docentes, quienes realizan entre 2 a 10 lecturas (Tabla 2). Debido a lo anterior, el análisis de las unidades se realizó porcentualmente.

TABLA 2
Número de lecturas colectivas según nivel y asignatura

Episodio	Ciclos totales		
	3º	5º	7º
Planificación	68	16	5
Interpretación/evaluación	129	111	89

Elaboración propia

Nota: LyC= Lenguaje y Comunicación; HyG=Historia y Geografía; CN= Ciencias Naturales.

En la Tabla 2, se pueden observar datos por curso y por asignatura. Al sumar las lecturas por niveles son similares (18 en 3º, 15 en 5º y 17 en 7º). Los resultados sugieren que no habría patrón de cantidad de lectura

asociada a nivel educativo. Desde el punto de vista de asignatura, el profesorado realiza más lecturas colectivas en Lenguaje y Comunicación, luego en Ciencias Naturales y, posteriormente, en Historia y Geografía con un 40%, 34% y 26% del total de lecturas colectivas analizadas. Estos resultados no son diferencialmente significativos.

En cuanto a los resultados relacionados con la identificación interna de las lecturas, es decir, los episodios, fueron obtenidos observando la frecuencia de aparición y la prevalencia de unos sobre otros. En relación con el listado de episodios, los resultados arrojan un total de 13 tipos de episodios de un total absoluto de 438 episodios analizados en 50 lecturas colectivas de los 9 casos estudiados. En cuanto a la Tabla 3, se observa que los episodios con mayor frecuencia son los de lectura en voz alta (36,4%), interpretación/evaluación (30,9%); seguido en un porcentaje menor por el episodio de planificación con un 9,6%.

TABLA 3
Porcentaje total de episodios en lecturas colectivas

Tipo de episodio	Porcentaje
Planificación	9.6
Lectura en voz alta	36.4
Interpretar/ evaluar	30.9
Lectura silenciosa	1.3
Mapa conceptual	0.2
Aclaración significado	5.7
Análisis experiencia	2.1
Relatar experiencias	0.2
Subrayar	2.3
Activación conoc. previos	1.7
Resumen	1.3
Resolver tarea	5.1
Otros	3.2

Elaboración propia.

La comparación de los datos de frecuencia de episodios según niveles muestra una diferencia marginal entre ellos. Especialmente en lo referido a frecuencia de episodios de lectura en voz alta es de 35.8%, 37.1% y 36.6%. La frecuencia de aparición del episodio de interpretación/evaluación es de un 31,6%, 37,1% y 36,6% en 3º, 5º y 7º respectivamente. De acuerdo con este último episodio, se evidencia que el profesorado realiza

un alto porcentaje de interpretación/ evaluación de lo comprendido en los textos, indistintamente del nivel en que se encuentran.

Se observa escasa presencia de episodios dedicados a cierre de proceso como resumen en los tres niveles (2,1%; 1,5% y 0% respectivamente) y elaboración de mapas con un 0% en 3° y 5° y 0,7% en 7° de primaria. Es importante destacar que se evidencian diferencias en el episodio de planificación en los niveles, es mayor el porcentaje en niveles educativos iniciales. Es así como en 3° básico presenta una frecuencia de aparición de 13%, en 5° básico un porcentaje de 8,3% y en 7° básico disminuye aproximadamente a la mitad del porcentaje, en relación con 3° básico, con un 6,2% respecto al total de episodios identificados (Tabla 4).

TABLA 4
Frecuencia de episodios por niveles

Episodio	3°	5°	7°
Planificar	13,0	8,3	6,2
Lectura en voz alta	35,8	37,1	36,6
Interpretar/evaluar	31,6	28,8	31,7
Lectura silenciosa	2,1	1,5	0,0
Mapa conceptual	0,0	0,0	0,7
Aclaración de significado	4,7	3,8	9,0
Análisis experiencia	0,0	3,8	3,4
Relatar experiencias	0,5	0,0	0,0
Subrayar	1,0	2,3	4,1
Activación conoc. previos	1,6	3,8	0,0
Resumen	2,1	1,5	0,0
Resolver tarea	2,1	8,3	6,2
Evaluación imagen	5,6	0,8	2,1

Elaboración propia.

Para la caracterización de los ciclos de participación se analizaron dos episodios considerados relevantes (Sánchez, et al., 2010) como son planificación e interpretación/evaluación. Estos se tomaron como unidades de análisis independientes para la identificación de la estructura de participación.

Estructura de participación según episodios

Los ciclos totales por nivel educativo reflejan la profundidad potencial de interacción en cursos regulares cuya cantidad de estudiantes, por sala de clases, es en promedio de 30.

TABLA 5

Frecuencia de ciclos por episodios de planificación e interpretación/evaluación según nivel escolar

Episodio	Ciclos totales		
	3°	5°	7°
Planificación	68	16	5
Interpretación/evaluación	129	111	89

Elaboración propia

En la Tabla 5, se observa, en el episodio de interpretación/evaluación, un alto número de ciclos de participación en los tres niveles (129, 111 y 89). Sin embargo, se distingue que en el episodio de planificación los ciclos disminuyen en la medida que se avanza a niveles superiores ($3^{\circ} > 5^{\circ} > 7^{\circ}$).

TABLA 6

Porcentaje de estructura de participación del episodio de planificación según nivel

Patrón	3° básico		5° básico		7° básico	
	N	%	N	%	N	%
IRE	32	47	5	31.2	2	40
IRF	6	8.8	1	6.3	0	0
MONOLOGAL	26	38.2	10	62.5	3	60
SIMÉTRICO	3	4.4	0	0	0	0
IRF FRUST	1	1.5	0	0	0	0
IRE FRUST	0	0	0	0	0	0
Total	68	100	16	100	5	100

Elaboración propia.

Al analizar específicamente los ciclos de interacción en el episodio de planificación (Tabla 6), se evidencia que el profesorado de 3° básico realiza un alto porcentaje de estructuras de participación tipo IRE (47%), que implica un bajo nivel de participación estudiantil. Esta estructura de participación se caracteriza principalmente por preguntas cerradas destinadas a solicitar la lectura en voz alta del título para anticipar el tema (ejemplo Figura 1) o indicaciones de modos de actuar al momento de leer el texto, es decir, explicitar qué se espera del estudiantado en términos actitudinales (ejemplo Figura 2).

L1	(I) Profesora:	Nicolás, ¿cuál era el título de la lectura que sale ahí?
L2		¿El de la página ciento treinta y cinco?
L3	(R) Estudiante 1:	(lee) "Uso responsable de la energía eléctrica".
L4	(E) Profesora:	Ya, vamos a conocer el uso responsable de la energía eléctrica.

FIGURA 1

Fragmento de ciclo de interacción IRE, anticipación de tema

Elaboración propia

L1	(I) Profesora:	Vamos a leer un texto, y de ese eso vamos a extraer información.
L2		¿Qué vamos a hacer?
L3	(R) Estudiante 1:	Una noticia.
L4	Estudiante 2:	Extraer.
L4	(E) Profesora:	Extraer.

FIGURA 2

Fragmento de ciclo de interacción IRE, indicación de modos de actuar

Elaboración propia.

En contraposición, las lecturas monologales aumentan de manera directa con el nivel educativo, 3° (38,2%), 5° (62,5%) y 7° (60 %) (Tabla 6), en consecuencia, disminuye la participación estudiantil en la construcción de significados compartidos al inicio de la lectura colectiva. Es importante destacar que esta estructura de participación presenta las mismas características presentes en los ciclos IRE, es decir, el episodio de planificación tiende a tener como objetivo la anticipación de tema o modo de actuar (ejemplos Figuras 3 y 4).

L1	(MONOLOGAL)	Les voy a mostrar un power que nos muestra información que es importante y que tenemos que ir registrándola en el cuaderno. Pero la idea es que nosotros mismos la vayamos comentando y la vayamos leyendo, ¿ya? Así que necesito que estén bien atentos a esto...Vamos a leer un texto, y de ese eso vamos a extraer.
	Profesora:	

FIGURA 3

Fragmento de ciclo de interacción monologal, indicación de modos de actuar

Elaboración propia

L1	(MONOLOGAL)	Bien, por favor Sayet, siga con la educación ateniense. Vamos a ver en primera instancia qué es lo que pasaba con la educación ateniense. Y aquí vimos en la segunda parte, las escuelas en Grecia. No la escuela Grecia, las escuelas en Grecia.
	Profesora:	

FIGURA 4

Fragmento de ciclo de interacción monologal, anticipación de tema

Elaboración propia

TABLA 7

Porcentaje de estructura de participación del episodio de interpretación/evaluación según nivel

Patrón	3° básico		5° básico		7° básico	
	N	%	N	%	N	%
IRE	23	17.8	32	28.8	35	40,2
IRF	49	37.9	26	24	30	34,5
MONOLOGAL	27	20.9	26	24	17	19.5
SIMÉTRICO	28	21.7	27	24.2	4	4.5
IRF FRUST	2	1.5	0	0	0	0
IRE FRUST	0	1.5	0	0	1	1.1
Total	129	100	111	100	87	100

Elaboración propia.

Referido al episodio de interpretación/evaluación se puede observar que el profesorado presenta un alto porcentaje en IRF, indistintamente del nivel educativo (3°, 37.9%; 5° 24%; 7°, 34.5%). Si bien el porcentaje de IRF aumenta en comparación al episodio de planificación, aún predomina el discurso docente y las preguntas

cerradas con respuesta canónica, especialmente en niveles mayores, los cuales presentan un mayor porcentaje en IRE, como es el caso de 5° básico con un 28,8% y 7° básico con un 40,2%, frente a un 17,8% del total de ciclos del episodio de interpretación/evaluación de 3° básico (Tabla 7).

Al analizar los niveles por separado, se observa que en 3° básico existe una tendencia a utilizar estructuras de participación tipo IRF, donde es equitativamente más equilibrado el dominio del discurso docente y la participación de estudiantes en la construcción conjunta. Esto último se refleja en la sumatoria de IRE's y monologales existentes, que presenta un porcentaje similar a las IRF (Sumatoria IRE y Monologal 38,7% frente a un 37,9% de IRF). Es importante destacar que las estructuras de participación en la que el estudiantado inicia en intercambio dialógico corresponde a un 21,7%, porcentaje elevado que se equipara con la estructura de participación que presenta un dominio mayor de los y las docentes.

Un cambio sustancial ocurre en el nivel 5° básico, en el cual los porcentajes entre estructuras de participación son similares entre sí, claramente es un proceso de intercambio para la comprensión de un texto más dialógico entre la participación docente y estudiantes.

Finalmente, en 7° básico ocurre una situación inversa en comparación a 3°, debido a que el mayor porcentaje ocurre en las IRE con un 40,2%, y baja significativamente el porcentaje de estructura simétrica con un 4,5% del total de estructuras de participación de ese nivel en particular.

Al caracterizar los ciclos de intercambio se puede señalar que, en su mayoría, el profesorado en el episodio de interpretación/evaluación, independiente de la estructura de participación que utilice, realiza intercambios sucesivos destinados a extraer y seleccionar información como se observa en la Figura 5. En ella se evidencia que el profesor solicita a sus estudiantes identificar información explícita del texto considerada relevante para la unidad.

L1	(I) Profesor:	¿Cómo se llamaba ese matemático griego que inventó las tablas de multiplicar?
L2	(R) Estudiante	Matemáticas
	1:	
L3	Profesor:	No, no se llamaba matemática. Ahí dice.
L4	Estudiante	Pitágoras
	2 :	
L5	Profesor:	Amiga mía, fuerte y claro.
L6	Estudiante	Pitágoras.
	2:	
L6	(E) Profesor:	Pitágoras se llamaba ese señor, que a algunos los ayudó y los bendijo con las tablas de multiplicar y a otros hasta ahora le dan dolores de cabeza.

FIGURA 5
Fragmento de ciclo de interacción IRE, selección de información
Elaboración propia

Otra de las características relevantes que se pueden evidenciar en el profesorado, independiente de su nivel o asignatura, es que en episodios de interpretación/evaluación tiende a organizar la información leída por sus estudiantes en voz alta, con sus propias palabras (Figura 6). Si bien estos procesos no son recurrentes en docentes, el parafraseo de la lectura es un elemento evidente y compartido y se caracteriza por ser de tipo monologal.

L1	MONOLOGAL	
	Profesor:	De lo que leyó el Javier. Nos está diciendo que los organismos que viven en este caso en el lago, se van a adaptar a las condiciones que tiene el lago; ya sea la temperatura, ya sea la cantidad de agua, la profundidad. Por tanto, hay animalitos o seres vivos que necesitan mayor profundidad que otros...
L2	Estudiante 1:	Como los tiburones
L3	Profesor:	Claro, puede ser... o plantas también.
L4		Distintos seres vivos, vamos a hablar en general. Nosotros ya nombramos a algunos de los seres vivos que podemos encontrar en los lagos, pero ustedes piensen, ustedes que van al cerro, de repente van a cazar, o van a un lago o un río por ahí

FIGURA 6

Fragmento de ciclo de interacción monologal, organización de información.

Elaboración propia

Finalmente, se puede evidenciar que existe una baja frecuencia de aparición del total de episodios de *interpretación/evaluación* (solo dos apariciones en todos los niveles y asignaturas), en que se realiza reflexión crítica del texto con una estructura de participación IRF, como se ve en el ejemplo de la Figura 7.

L1	(I) Profesor:	¿Por qué se consumirá el agua dulce en grandes cantidades?
L2	(R) Estudiante 1:	Porque es el agua que nosotros nos refrescamos y nos da vida.
L3	Profesor:	¿Qué necesitamos para vivir?
L4	Estudiante 2:	El agua vital.
L6	Estudiante 3:	No solamente nosotros los seres humanos, sino también las plantas, los animales, los árboles.
L6	(E) Profesor:	Todo lo que son los seres vivos.

FIGURA 7

Fragmento de ciclo de interacción monologal, organización de información

Elaboración propia

DISCUSIÓN

El análisis de las interacciones de actividades de lectura compartida en el aula en tres niveles educativos (3º, 5º y 7º básico de educación primaria) y de tres asignaturas diferentes (Historia, Ciencias y Lenguaje), permite diferenciar cuatro conclusiones relevantes: (1) presencia de lecturas colectivas frecuentes, independientes del nivel educativo o la asignatura; (2) organización de las lecturas con alta frecuencia de episodios de lectura en voz alta, *interpretación/evaluación* y, en menor porcentaje, planificación; (3) estructura de participación con alta incidencia del discurso docente; (4) planificaciones docentes centradas en la anticipación de temas o modos de actuar y episodio de *interpretación/evaluación* con énfasis en la extracción de información. Salvo la primera conclusión, los otros tres se manifiestan independientes de la asignatura en que se realizan las lecturas colectivas.

Lecturas colectivas en asignaturas

Los resultados muestran que en los tres niveles educativos existe lectura colectiva independiente de la asignatura. Si bien, el objetivo del por qué se lee en las asignaturas difiere entre sí (“aprender con los textos” o “aprender sobre los textos o procesos de lectura”), se puede señalar que existen instancias dentro del aula para que niños, niñas y jóvenes puedan aprender lo que es un sujeto lector y también del texto. Es importante destacar que la dedicación temporal difiere entre los niveles educativos, pues se evidencian lecturas con textos más breves y con menos acompañamiento a medida que se avanza desde 3º a 7º básico. Resultados similares obtuvieron Sánchez et al. (2010), respecto a la irregularidad en la valoración del acompañamiento, por lo

que se hace necesaria la reflexión sobre cuánto y cuándo es necesario el acompañamiento: ¿es acaso en 7º básico un nivel en que estudiantes jóvenes presentan un adecuado desarrollo en su capacidad de comprensión? Este cuestionamiento se hace relevante, si se considera que la formación lectora, como una tarea de alta complejidad, requiere un tiempo dilatado de formación más allá de los primeros años de alfabetización (Ericsson, 2002), lo que implica no solo un acompañamiento en los primeros años escolares, sino durante un período más extenso en que el profesorado preste apoyos necesarios para la formación de lectores y lectoras.

Organización de episodios

Los datos analizados permiten evidenciar que los episodios de mayor presencia son los clásicos invariantes de lectura en voz alta e interpretación/evaluación, según lo señalado por Ruano et al, 2011. Referido al episodio de interpretación/evaluación, se evidencia que el profesorado realiza un alto porcentaje de interpretación o evaluación de lo comprendido en los textos, indistintamente del nivel y asignatura en que se encuentran. El alto porcentaje de este episodio permite inferir que los y las docentes, a nivel general, realizan análisis del texto durante el proceso de lectura compartida.

El episodio de planificación aparece por debajo de las otras dos, al igual que el cierre, lo que es consistente con un patrón incompleto de transferencia del control y con posibles dificultades en la autonomía lectora (Sánchez et al., 2010). Desde esta perspectiva, las consecuencias de la escasez de planificación, que se manifiesta sin diferencias significativas ni por nivel ni por asignatura, revela un marco general del control del profesorado y, en consecuencia, la comprensión es su completa responsabilidad. El contexto sociocultural que se instala en esta práctica es que para leer comprensivamente se requiere experticia, pues la ausencia de criterios de comprensión que indican clarificar una meta de lectura delata una necesidad del estudiantado para contar con una tercera persona que le señale qué se leerá, cómo o qué problema se resolverá. Desde esta mirada, el episodio de planificación debe ser considerado como una oportunidad que se crea deliberadamente, para que el estudiantado pueda creer que la meta de lectura puede ser alcanzada. Sin embargo, los esfuerzos compartidos requieren de guía hacia una meta- implícita o explícita- que permita orientar la tarea motivando hacia un propósito (Matusov y Rogoff, 1992, citado por Rogoff, 1993). El propósito sugerido por el profesorado- inicialmente- facilitará la participación estudiantil, ya que otorga pautas o guías de acción sobre el objetivo de lectura.

Es importante destacar que, al comparar el episodio de planificación, se aprecia una diferencia importante entre niveles (13% en 3º frente a un 6,2% en 7º). Lo anterior podría explicarse por la edad de los grupos de menor nivel, los cuales podrían requerir una guía mayor para desarrollar las actividades de lectura colectiva. Sin embargo, como se ha escrito en líneas anteriores, el acompañamiento en la lectura es un proceso continuo que requiere un largo tiempo para su transferencia de control. Desde esta mirada, el episodio de planificación debe ser un factor preponderante a lo largo de todo el ciclo educativo para la construcción del significado del material escrito, ya que permite construir un esquema mental del porqué se lee- pensar en “algo”, leer por “algo” o responder preguntas. Este esquema mental, con el tiempo, puede ser interiorizado por el alumnado, de manera que sea el mismo estudiantado que fije metas y propósitos de la lectura. Para lograr esto, debe ser explicitado sistemáticamente en la lectura conjunta, pero la evidencia muestra que el bajo porcentaje de episodios de planificación en cursos menores, va decreciendo a medida que se avanza el nivel. Ello induce a una reflexión más profunda.

Estructuras de participación

Una capa de análisis más específica corresponde a la estructura de participación (IRF, IRE, monologal, simétrica), dependiente del episodio. Es posible extrapolar consecuencias por la condición altamente

monologal de los episodios de *planificación* y la alta proporción de demandas cerradas en los episodios de *interpretación/evaluación*.

Siguiendo la lógica de análisis, en el episodio de *planificación*, las estructuras de participación recurrentes en los niveles iniciales son de estructura IRE y monologales, en las cuales a medida que ascienden los niveles, los episodios tienden a ser más monologales. Se puede señalar que los tres niveles adolecen de escasa recreación de problemas o metas que se persiguen en la lectura. Al contrario, en la estructura de participación, las características más relevantes son la formulación de temas o la descripción somera del modo de afrontar la lectura. Si bien, en la estructura de participación predomina el discurso docente, que en términos prácticos puede ser causal de una manera de andamiar el proceso lector, el contenido del discurso suscita a la reflexión en que el tipo de planificación que se realiza dista de lo que se espera, puesto que anticipar el tema no es lo mismo que recrear la experiencia de que hay un problema que justifica la lectura (Sánchez et al., 2010).

Como se plantea en las líneas anteriores, el episodio con más presencia de aparición es el de *interpretación/evaluación*. En él se puede observar la presencia mixta de la triada IRE e IRF, coincidente con las investigaciones de Sánchez et al. (2010) e Iturra (2013). Si bien los resultados difieren en los niveles educativos estudiados, persiste un patrón más directivo de interacción como son IRE y monologal, especialmente en los cursos mayores. No obstante, si se comparan los datos presentes, se otorgan espacios para que los y las estudiantes puedan construir ese conocimiento, estos están supeditados al profesorado, pues es él quien tiene el control de qué, cuándo y cómo se preguntará, dado que el episodio de planificación es casi inexistente, por tanto, difícilmente se podrá orientar sobre la meta compartida que se desea llegar. Con los patrones de organización se identificó un modelo que asume que la lectura es controlada por el profesorado y donde la conciencia sobre la meta del texto está en sus manos.

Si bien, en los niveles iniciales se evidencia una frecuencia más elevada del patrón IRF, que requiere una participación mayor para la construcción del conocimiento, el profesorado, en su mayoría, entrega espacios de participación de estudiantes, pero la responsabilidad aún sigue siendo parte del docente quien inicia la interacción. En los cursos superiores (5° y 7° básico) aumenta la frecuencia de aparición de los patrones IRE, desde la perspectiva de la comprensión de textos, puede calificarse como un proceso elemental de interacción (Sánchez et al, 2008), debido a que su objetivo primordial es “recuperar” información. El profesorado realiza, de manera reiterada, preguntas cerradas, referidas principalmente a ideas específicas del texto o que incluso se escapan de su significado.

En cuanto a la estructura de participación simétrica, es casi inusual en los tres niveles y asignaturas estudiadas. La baja frecuencia de este patrón de interacción es esperada porque es el resultado de un proceso en el que todas las partes pueden emitir una reflexión sobre la construcción conjunta de la lectura, pero en los casos estudiados, el rol estudiantil se asume como pasivo frente al rol docente que emite el veredicto siguiendo principios individuales de lo que es apropiado. Este proceso se torna relevante, puesto que la escasez de estructuras simétricas permite dilucidar que el estudiantado no colabora en los procesos de comprensión, por tanto, no puede ejercitar su rol constructor de representaciones textuales.

Finalmente, se han obtenido nuevos datos para completar el mapa de las necesidades de formación continua y así ajustar el reto de la política pública en el asesoramiento a las escuelas y en la formación docente inicial. Se destaca un profesorado que practica la formación lectora en contextos altamente controlados durante las acciones de lectura, poca participación estudiantil en la definición de metas y monitoreo de los niveles de comprensión que se focalizan en selección de información fragmentaria. Lo planteado tiene fuertes implicancias en el plan de formación con miras a la innovación: el profesorado debe formarse en la *transferencia del control* hacia el alumnado, de otro modo los grupos de estudiantes seguirán requiriendo de personal experto para definir su estándar de comprensión lectora. Planificar la lectura es el primer paso que debe abordarse y que definirá una nueva manera de enfrentar la tarea. A esto debe seguir identificar una progresión de acompañamiento, pues las inexistentes diferencias entre niveles acusan una deuda pendiente.

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(1), 57-74. doi: <http://dx.doi.org/10.1174/113564011794728605>
- Bustos, A., Montenegro, C., Tapia, A., y Calfual, K. (2017). Leer para aprender: Cómo interactúan los profesores con sus alumnos en la educación primaria. *Ocnos*, 16(1), 89-106. doi: http://dx.doi.org/10.18239/ocnos_2017.16.1.1208
- Cazden, C. (1991). *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Ciga, E., Sánchez, E., Rueda, M. I., García, M. E., y Tillema, H. (2012). Cómo ayudar a los “aprendices de profesor” a desarrollar un programa de intervención en dificultades de lecto-escritura desde un enfoque de aprendizaje autorregulado. En 21 Congreso Internacional sobre Dificultades del Aprendizaje. Oviedo, España. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10366/125479>
- De Sixte, R. y Sánchez, E. (2012). Cognición, motivación y emoción en la interacción profesor-alumno. Una propuesta para analizar su relación mediante el registro de las ayudas frías y cálidas. *Infancia y Aprendizaje*, 35(4), 483-496. doi: <https://dx.doi.org/10.1174/021037012803495258>
- Edwards, D. y Mercer, H. (1988). *El conocimiento compartido: El desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Ericsson, K. (2002). Attaining Excellence through Deliberate Practice: Insights from the Study of Expert Performance”. En C. Desforges, & R. Fox (Eds.), *Teaching and Learning. The Essential Readings* (pp. 4-37) [La consecución de la excelencia a través de la práctica deliberada: Publicaciones del estudio sobre los resultados de expertos]. Malden (USA): Blackwell Publishing.
- Galdames, V., Medina, L., San Martín, E., Gaete, R. y Valdivia, A. (2011). ¿Qué actividades realizan los docentes de NB1 para enseñar a leer en situación de evaluación docente? Enfoques tras las prácticas docentes. En J. Manzi, R. González e Y. Zun (Eds.), *La evaluación docente en Chile* (pp. 200-203). Santiago de Chile: MINEDUC/Ediciones Pontificia Universidad Católica de Chile.
- García, J. R. y Sánchez, E. (2007). El desarrollo profesional de los asesores psicopedagógicos: Análisis de los resultados de una experiencia de formación. *Infancia y Aprendizaje*, 30(4) 499-522.
- Gillies, R. (2013). Productive academic talk during inquiry-based science. *Pedagogies: And International Journal*, 8, 126-142. [Charla académica productiva durante la investigación basada en la ciencia] doi: <http://dx.doi.org/10.1080/1554480X.2013.767770>
- Howe, C., & Abedin, M. (2013). Classroom dialogue: a systematic review across four decades of research [Diálogo en el aula: Una revisión sistemática a lo largo de cuatro décadas de investigación]. *Cambridge Journal of Education*, 43(3), 325-356. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/0305764X.2013.786024>
- Iturra, C. (2010). Análisis de las prácticas lectoras en las aulas de Chile: Un estudio sobre la distancia entre las propuestas formuladas por el MINEDUC y lo que los profesores hacen en sus aulas (Tesis doctoral). Recuperado de http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/83242/1/DPEE_IturraHerrera_Carolina_An%C3%A1lisis.pdf
- Iturra, C. (2013). Los diálogos contruidos y los contenidos elaborados en clases dedicadas a la comprensión de textos, en aulas chilenas. *Psicología Educativa*, 19(2), 113-122. doi: [https://doi.org/10.1016/S1135-755X\(13\)70018-6](https://doi.org/10.1016/S1135-755X(13)70018-6)
- Iturra, C. (2015). La organización de la enseñanza de la lectura en las aulas chilenas. Diferencias entre profesores calificados como básicos o como competentes. *Revista Javeriana*, 14(2), 535-548. doi: <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.upsy14-2.oela>
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition* [Comprensión: Un paradigma para la cognición]. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Lemke, J. L. (1997). *Aprender a hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores*. Barcelona: Paidós.
- Manghi, D., Crespo, N., Bustos, A. y Haas, V. (2016). Concepto de alfabetización: Ejes de tensión y formación de profesores. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(2), 79-92. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/1038>

- Medina, L., Valdivia, A., Gaete, R. y Galdames, V. (2015). ¿Cómo enseñan a leer los profesores de 1° y 2° básico en un contexto de evaluación de desempeño docente en Chile? *Estudios Pedagógicos*, 1, 183-198.
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons: Social organization in the classroom*. [Lecciones de aprendizaje: Organización social en el aula]. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Melo G., Díaz, A., Valtierra, B. y Sepúlveda B. (2013). *Análisis de las prácticas pedagógicas: Presencia de lectura colectiva genuina en las salas de clases en cuatro estudios de casos de tercero y cuarto básico en las asignaturas de Ciencias Naturales e Historia, Geografía y Ciencias Sociales*. Viña del Mar: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Mercer, N., y Dawes, L. (2014). The study of talk between teachers and students, from the 1970s until the 2010s [El estudio de la conversación entre profesores y estudiantes, desde la década de 1970 hasta la década de 2010]. *Oxford Review of Education*, 40(4), 430–445. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/03054985.2014.934087>
- Ministerio de Educación Chile. (2013). Programa de estudio quinto año básico Lenguaje y Comunicación. Ministerio de Educación de Chile. Santiago, Chile: Autor. Recuperado de http://www.curriculumlineamineduc.cl/605/articles-18964_programa.pdf
- Ministerio de Educación. (2004). Asignación variable por desempeño individual. Recuperado de <http://www.avdi.mineduc.cl/Home/avdi>
- Newman, D., Griffin P., & Cole M. (1989). *The construction zone: working for cognitive change in school* [La zona de construcción: trabajar por el cambio cognitivo en la escuela]. New York: Cambridge University Press.
- Palermo, F., Hanish, L., Martin, C. L., Fabes, R. y Reiser, M. (2007). Preschoolers' Academic Readiness: What Role does the Teacher-child Relationship Play? [La preparación académica de los preescolares: ¿Qué papel desempeña el juego de relaciones entre maestros y niños?] *Early Childhood Research Quarterly*, 22(4), 407-422.
- Palincsar, A.S. y Brown, A.L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering activities in interactive learning situations [La enseñanza recíproca de actividades de comprensión-fomento en situaciones de aprendizaje interactivo]. *Cognition and Instruction*, 2, 117–175.
- Preiss, D. (2009). The Chilean Instructional Pattern for the Teaching of Language: A Video- survey Study based on a National Program for the Assessment of Teaching [El patrón educativo chileno para la enseñanza de la lengua: un estudio de video basado en un programa nacional para la evaluación de la enseñanza]. *Learning and Individual Differences*, 19(1), 1-11.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento: El desarrollo cognitivo en el contexto social*. España: Paidós.
- Rosenshine, B., y Meister, C. (1994). Reciprocal teaching: A review of the research [Enseñanza recíproca: una revisión de la investigación]. *Review of Educational Research*, 64(4), 479-530. doi: <https://doi.org/10.3102/00346543064004479>
- Rosenshine, B., Meister, C., & Chapman, S. (1996). Teaching students to generate questions: A review of the intervention studies [Enseñar a los estudiantes a generar preguntas: Una revisión de los estudios de intervención]. *Review of Educational Research*, 66, 181-221
- Ruano, E., Sánchez, E., Ciga, E. y García, R. (2011). Un protocolo para observar cómo los profesores ayudan a sus alumnos cuando leen textos en el aula. *Psicología Educativa*, 17(2), 127-145.
- Sánchez, E., Rosales, J., Cañedo, I., y Conde, P. (1994). El discurso expositivo. Una comparación entre profesores expertos y principiantes., *Infancia y Aprendizaje*, 17(67-68), 51-74. doi: <https://doi.org/10.1174/021037094321268868>
- Sánchez, E., Rosales, J. y Suárez, S. (1999). Interacción profesor/alumnos y comprensión de textos. Qué se hace y qué se puede hacer. *Cultura y Educación*, 14/15, 71-89.
- Sánchez, E., García, J. R., Castellano, N., De Sixte, R., Bustos, A. y García-Rodicio, H. (2008). Qué, cómo y quién: Tres dimensiones para analizar la práctica educativa. *Cultura y Educación*, 20(1). 95 -118.
- Sánchez, E., García, R. y Rosales, J. (2010). *La lectura en el aula. Qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer*. Barcelona: Graó.

- Sensevy, G. (2009). Étude d'un enseignement de la lecture au cours préparatoire: Esquisse d'articulation de divers types d'analyse [Estudio de la enseñanza en un curso preparatorio: Estudios de la articulación de los diversos tipos de análisis]. *Revue Française de Pédagogie*, 168, 39-58. doi: <https://doi.org/10.4000/rfp.1734>
- Sinclair, J. M. H. y Coulthard, R. M. (1975). *Towards an analysis of discourse: The english used by teachers and pupils* [Hacia un análisis del discurso: El inglés utilizado por los profesores y los alumnos]. Londres: Oxford University Press.
- Skrlic, T. (1985). Doing naturalistic research into educational organizations. En Y. S. Lincoln (Ed.), *Organizational theory and inquiry: The paradigm revolution* [Hacer investigaciones naturalistas en organizaciones educativas] (pp. 185-220). Beverly Hills, CA: Sage Publishing.
- Snow, C.E. (2010). Academic language and the challenge of reading for learning [El lenguaje académico y el reto de la lectura para el aprendizaje]. *Science*, 328, 450-452.
- Tabak, I., y Baumgartner, E. (2004). The teacher as partner: Exploring participant structures, symmetry, and identity work in scaffolding [El profesor como socio: Explorando las estructuras de participación, la simetría y el trabajo de identidad en andamios]. *Cognition and Instruction*, 22, 393-429.
- Villalta M. (2009). Análisis de la conversación: Una propuesta para el estudio de la interacción didáctica en sala de clase. *Estudios pedagógicos*, 35(1). 221-238.
- Wells, G. (2001). *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós.

NOTAS

[1] Investigación FONDECYT 11130464.

[6] Las categorías de asignación de desempeño individual corresponden a Destacado/a, Competente y Básico en orden decreciente de competencia.