

INVESTIGACIONES

## Prácticas docentes de desarrollo de la lectura en las disciplinas de profesoras de educación básica: ¿Cómo son sus interacciones discursivas?<sup>1</sup>

Teaching practices of reading development in the disciplines of primary teachers:  
How are their discursive interactions?

*María Constanza Errázuriz Cruz<sup>a</sup>, Omar Davison<sup>b</sup>,  
Andrea Cocío<sup>c</sup>, Liliana Fuentes<sup>d</sup>*

<sup>a</sup> Pontificia Universidad Católica de Chile.  
cerrazuc@uc.cl

<sup>b</sup> Fundación Ibáñez-Atkinson, Chile.  
omardavisont@gmail.com

<sup>c</sup> Universidad Católica de Temuco, Chile.  
acocio@uct.cl

<sup>d</sup> Universidad de Chile, Chile.  
lilianafuentes@uchile.cl

### RESUMEN

Las prácticas pedagógicas de desarrollo de la lectura en Chile han sido predominantemente reproductivas y con dominio del discurso docente. Es por ello que el objetivo del presente estudio ha sido analizar los tipos de interacciones de las prácticas docentes de desarrollo de la lectura de profesoras de distintas disciplinas de escuelas públicas de La Araucanía. El diseño fue un estudio de casos de tipo descriptivo y cualitativo y las participantes fueron 11 docentes de 7 escuelas públicas, cuyas clases fueron observadas, videograbadas y analizadas en cuanto a sus tipos de ciclos y episodios de interacción simétricos o IRE (Indagación-Respuesta-Evaluación) y sus clases de preguntas. Los resultados demuestran que hubo un predominio de ciclos IRE, pero igualmente hubo dos profesoras que aplicaban patrones simétricos de manera consistente. Por tanto, se advierte un progreso hacia una mayor preocupación por la motivación y las opiniones de los estudiantes.

*Palabras clave:* prácticas docentes, lectura, discurso escolar.

### ABSTRACT

The pedagogical practices of reading development in Chile have been predominantly reproductive and dominated by teacher discourse. That is why the aim of the present study has been to analyze the types of interactions of the teaching practices of reading development of teachers of different disciplines of public schools in the Region of La Araucanía. The design was a descriptive and qualitative case study and the participants were 11 teachers from 7 public schools, whose classes (3 for each) were observed, videotaped and analyzed in terms of their types of interaction cycles and episodes: symmetrical or IRE (Inquiry-Response-Evaluation) and its kinds of questions. The results show that there was a predominance of IRE cycles, but there were also two teachers who consistently

<sup>1</sup> Este proyecto fue financiado por ANID FONDECYT REGULAR N° 1170193 titulado *Concepciones sobre la lectura y su fomento de profesoras de Educación Básica en ejercicio y sus estudiantes ¿Cómo inciden en las prácticas docentes?: Análisis de una relación significativa para el desarrollo de lectura en la escuela.*

Agradecemos a los Directores y el profesorado de las escuelas públicas participantes de la Región de la Araucanía, Chile, por su colaboración.

applied symmetric patterns. Therefore, there is progress towards a greater concern for the motivation and opinions of the students.

*Key words:* teaching practices, reading, school discourse.

## 1. INTRODUCCIÓN

Una de las prioridades de una educación de calidad es desarrollar las competencias de lectura, pero no solo porque sean importantes en sí mismas, sino porque son determinantes para el aprendizaje en todas las áreas del saber, pues son susceptibles de ser herramientas epistémicas mediadoras del conocimiento (Errázuriz, 2019, 2017; Bazerman *et al.*, 2012; Carlino, 2005; Tolchinsky y Simó, 2001), así como también resultan determinantes para hacerse parte de una comunidad de práctica (Shanahan & Shanahan, 2012). A la mencionada relevancia, se suman los efectos cognitivos beneficiosos de la cantidad de lectura en la mente de las personas (Cunningham & Stanovich, 1998) y que el desarrollo de la literacidad es indispensable para la formación de ciudadanos responsables en sociedades democráticas y sostenibles (Unesco, 2017; Cassany, 2006) y para la emancipación de las personas (Freire, 2012), tal como plantea el Plan Nacional de la Lectura chileno, al declarar que lectura es un derecho social (Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, 2015).

No obstante, a pesar de la importancia de la literacidad para la formación, se presentan grandes carencias en este ámbito en estudiantes del sistema escolar chileno, lo que ha sido confirmado por varias evaluaciones como PISA 2015 y PIRLS 2016 e investigaciones (Errázuriz *et al.*, 2018; Errázuriz, 2017; OECD, 2016). De hecho, se ha comprobado que a medida que el estudiantado del sistema escolar avanza de grado, la lectura es percibida como menos motivante y con un fuerte carácter de obligatoriedad, además de decaer su rendimiento lector y existir una brecha de género a favor de las niñas (Errázuriz *et al.*, 2018; Latorre, 2014; Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, 2014). Asimismo, existen varios datos sobre las dificultades y bajo rendimiento que tienen en literacidad los estudiantes universitarios del área de educación (Errázuriz, 2019).

A dicho diagnóstico, se suman las diversas evidencias que dan cuenta del nivel de inequidad y segregación de nuestro sistema educativo (PNUD, 2017; Valenzuela *et al.*, 2014; OREALC-Unesco, 2013), el que está enfrentando tres desafíos en materia de inequidad: la desigualdad educacional en los distintos contextos socioeconómicos, la inclusión de estudiantes de pueblos originarios y la reciente incorporación de alumnos migrantes. En consecuencia, se necesita aminorar la brecha, considerando que la desigualdad no comienza en la escuela, sino que se reproduce desde el hogar, del capital cultural heredado y la marginación social de otros registros lingüísticos (Brunner, 2011), lo cual obstaculiza la adquisición del lenguaje y el desarrollo de la literacidad. De hecho, también el gusto por la lectura es transmitido en primer lugar por la familia y se ha demostrado que existe una asociación entre el nivel educacional de la familia y su índice de literacidad (Susperreguy *et al.*, 2007), antecedente de gran relevancia debido a que los estudiantes que muestran actitudes positivas hacia la lectura -tanto en la educación escolar como superior- tienden a ser buenos lectores y tener un mayor rendimiento académico (Errázuriz *et al.*, 2018; Muñoz *et al.*, 2016; Stutz *et al.*, 2016; OECD, 2014; Guthrie *et al.*, 2007).

Por último, si consideramos, por una parte, que incluso algunas de las buenas prácticas de enseñanza de la lectura en el contexto escolar chileno han demostrado ser

mayoritariamente reproductivas, con presencia de preguntas cerradas, de limitado desafío cognitivo y un dominio del discurso docente (Bustos *et al.*, 2017; Medina *et al.*, 2014; Iturra, 2013), debemos reflexionar sobre si la educación debe propugnar la reproducción cultural o, también, al desarrollo individual (Barrio *et al.*, 2006; Wells y Barberán, 2001; Mehan, 1998). Esta situación es alarmante debido a que de esta manera se continúa reproduciendo la inequidad del sistema, ya que las estrategias de desarrollo y enseñanza de la lectura que han resultado ser más efectivas para la generación de aprendizajes profundos son aquellas que incorporan el diálogo y la participación de los estudiantes (Kucan & Palincsar, 2013).

A partir de lo anterior, el objetivo del presente estudio ha sido analizar los tipos de interacciones de las prácticas docentes de desarrollo de la lectura de profesoras de distintas disciplinas de escuelas públicas de la Región de La Araucanía, para así poder contribuir a potenciar estas prácticas.

## 2. MARCO TEÓRICO

### 2.1. LA MEDIACIÓN DE LA LECTURA EN LAS DISCIPLINAS

Sabemos que la docencia de excelencia puede tener efectos positivos sobre el aprendizaje de los estudiantes, la solidez de su formación y la inclusión de aquellos más desfavorecidos. En este sentido, como la comprensión de las lecturas de los alumnos se negocia en comunidad, es el docente quien, como lector experto, debe traspasar progresivamente su experiencia y el monitoreo al lector inexperto (Bustos *et al.*, 2017) y, por ello, media los textos y configura un espacio de referencias en común (Chartier y Hébrard, 2000). No obstante, según Rockwell (2001), hay prácticas de enseñanza de la lectura que alejan a los estudiantes de la cultura escrita y que los excluye, al no mediar los textos y relacionarlos con su experiencia y no intencionar un sentido.

Según algunos estudios, esto sucede porque se ha observado que los estudiantes del sistema escolar y de pedagogía presentan propósitos de lectura principalmente utilitarios, es decir, leen solo para la evaluación, pues no leen habitualmente ni efectúan una construcción personal de los textos (Muñoz *et al.*, 2016). Asimismo, como un lector motivado dedica más tiempo y esfuerzo a la lectura (Guthrie *et al.*, 2007), se ha constatado que el compromiso lector de los estudiantes es determinante en sus resultados de comprensión lectora, incluso aún más que las estrategias de lectura (Errázuriz *et al.*, 2018; Valenzuela *et al.*, 2015; Petscher, 2010). En ese sentido, los perfiles lectores de los estudiantes también están vinculados con su rendimiento (Mateos *et al.*, 2017), pues aquellos que manifiestan concepciones de lectura más epistémicas obtienen más altos resultados en lectura en su disciplina, muestran más compromiso por la tarea y una visión más crítica del texto que aquellos apegados a concepciones reproductivas (Errázuriz *et al.*, 2018). Lo anterior es explicado por el modelo de Rosenblatt (1994), pues ha definido la lectura como un proceso de transacción entre el lector y el texto, de acuerdo con los objetivos que orienten la lectura, lo que permite construir un significado. Por ende, el lector más activo puede construir una comprensión más profunda y pertinente, según su propósito.

De acuerdo con lo anteriormente señalado, un lector motivado es gravitante para el desempeño lector. En este sentido, se ha identificado el efecto que pueden tener las concepciones y hábitos de literacidad del profesorado sobre sus prácticas de enseñanza

y mediación lectora en el aula, y sobre el modelamiento de las actitudes y los hábitos de literacidad del alumnado (Applegate & Applegate, 2004; Errázuriz *et al.*, 2019; Muñoz *et al.*, 2018; Aguilar *et al.*; 2016; Benevides & Peterson, 2010; Petscher, 2010). En efecto, se ha constatado que el profesorado escolar chileno que presenta perfiles lectores más epistémicos asocia las prácticas de lectura con el placer, media la lectura de sus estudiantes, se interesa por motivarla y son más inclusivos (Errázuriz *et al.*, 2019; Errázuriz *et al.*, 2018). No obstante, sabemos que aún existe una resistencia por parte de los profesores de otras disciplinas respecto de enseñar la lectura, pues creen que es una habilidad propia del ámbito de lengua (Muñoz *et al.*, 2016; Carlino, 2005) y no necesariamente una actividad frecuente en todas las disciplinas; por tanto, se impone una perspectiva generalista y no contextualizada de la lectura (Shanahan & Shanahan, 2012).

Desde otra perspectiva, se ha señalado que los jóvenes sí leen y sostienen sus propias prácticas de lectura, sin embargo, en general no son consideradas en la sala de clases (Winocur, 2015). Por tanto, y siguiendo a Zavala (2011), es necesario también validar las prácticas de lectura híbridas de los estudiantes, de modo que el profesorado considere los fondos de conocimientos de su alumnado (Llopert & Esteban-Guitart, 2018), negocie con ellos las prácticas de lectura y co-construya comunitariamente (Wenger, 1998) los sentidos de los textos. De esta manera, será posible visibilizar las expectativas implícitas sobre la literacidad (Zavala, 2011), transparentando las prácticas de lectura y su enseñanza y, por consiguiente, lograr articular un proceso de formación más inclusivo y de mayor calidad.

## 2.2. PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE DESARROLLO DE LA LECTURA

La evidencia disponible indica que la formación de los profesores y la efectividad de sus prácticas constituyen los factores cruciales de la calidad de la educación (Barber y Mourshed, 2008; Liston *et al.*, 2008). De este modo, de acuerdo con la evaluación docente realizada en Chile, Docente Más, la cantidad de profesores que han obtenido un nivel Competente o Destacado es minoritaria. Por ejemplo, entre los años 2008 a 2010 aquellos que obtuvieron el nivel Básico e Insatisfactorio fue un 87,7% y los que alcanzaron el nivel Competente y Destacado fue de un 12,3% (Sun *et al.*, 2011). Asimismo, entre las dimensiones evaluadas, la de Interacción Pedagógica presentó los más bajos resultados el año 2010 (Flotts y Abarzúa, 2011, p. 58). Si bien la situación ha mejorado en las últimas evaluaciones, como podemos observar en la del 2018, pues un 71% obtuvo nivel Competente, un 19,52% Básico, un 8,64% Destacado y un 0,85% Insatisfactorio; también es posible corroborar que el instrumento Portafolio obtuvo un 10,9% de nivel Insatisfactorio, un 66,7% de Básico, un 22% de Competente y un 0,4% de Destacado, además, la dimensión de Reflexión presentó los más bajos resultados (Ministerio de Educación, 2019).

No obstante los datos expuestos, es necesario complementarlos con evidencias más específicas, cualitativas y en contextos ecológicos (Bustos *et al.*, 2017), especialmente, porque esta evaluación solo observa una clase de 40 minutos y no evalúa dimensiones relacionadas con la lectura y su potencial para el desarrollo de aprendizajes disciplinares.

Con respecto al estudio de las buenas prácticas docentes en Chile, estas han demostrado ser mayoritariamente reproductivas, con presencia de preguntas cerradas y el dominio del discurso docente (Molina-Valdés y Haas-Prieto, 2018; Manzi y García, 2016; Preiss *et al.*, 2014) y, por otra parte, sus patrones discursivos, al igual que en muchos lugares del mundo, tienen un predominio de la estructura Indagación-Respuesta-Evaluación (IRE)

(Alexander, 2008). En efecto, según Preiss *et al.* (2014), las estrategias de enseñanza más frecuentemente observadas en Chile son la explicitación de procesos de razonamiento, la relación con lo cotidiano y con contenidos previos, en desmedro de otras estrategias que se usan escasamente como el uso del error o la resolución de problemas. Lo anterior implicaría que los docentes estarían desplegando modos únicos de solucionar problemas, lo que está conectado con una representación de la enseñanza como transmisión (Alexander, 2008). Esta situación es preocupante debido a que también se continúa reproduciendo la inequidad del sistema, especialmente, si tenemos en cuenta que Hart y Risley (1995) descubrieron que observando las conversaciones que los niños tenían en sus hogares en la etapa preescolar, era posible predecir su rendimiento a los 14 años. Dicho estudio demuestra lo relevante que es la calidad de la interacción y su lenguaje para el desarrollo de aprendizajes y lo central que es el profesor para entregar una segunda oportunidad a aquellos estudiantes que no contaron con esta en sus familias (Brunner, 2011) o cuyos conocimientos no han sido tradicionalmente considerados en la escuela (Assaf *et al.*, 2016), porque al razonar colectivamente, los alumnos aprenden a pensar por sí mismos (Mercer, 2001).

De este modo, el lenguaje constituye un medio para pensar y crear colectivamente conocimiento, por lo que dar espacios para interactuar en el aula escolar es fundamental y, ciertamente, los docentes que obtienen mejores resultados académicos formulan preguntas que orientan y median el razonamiento y el diálogo para resolver problemas y reflexionar en todas las disciplinas (Mercer, 2001). Además, la interacción permite interpensar juntos de manera colectiva para crear ideas o solucionar problemas, sin embargo, no todos los estudiantes saben cómo dialogar con sus pares y en equipo de modo razonado, por lo que es necesario que el profesor guíe y explicité ciertas reglas para que aprendan a interpensar juntos, lo que supone promover el habla exploratoria (Mercer, 2001). Es por ello que estrategias exitosas de desarrollo de la lectura como la discusión productiva, se basan en interacciones orales de calidad (Kucan & Palincsar, 2013). De hecho, de acuerdo con Mercer (2016), un grupo de estudiantes que tuvo un andamiaje del habla exploratoria por parte de sus docentes obtuvieron más altos resultados en el test de inteligencia Raven. Asimismo, tanto Meneses *et al.* (2018) como Larraín *et al.* (2014) han constatado la relevancia del desarrollo del lenguaje académico y de la argumentación -a través de la lectura, la escritura y el diálogo- para el aprendizaje en ciencias y el escaso desarrollo de estas en el contexto escolar chileno. En consecuencia, el proceso educativo en el aula es colaborativo, pues es un esfuerzo coordinado por construir conocimiento común mediante el diálogo, por lo que este es la herramienta mediadora de la actividad psicosocial (Villalta *et al.*, 2018).

En cuanto a los patrones simétricos de interacción, corresponden a aquellos que son dialógicos, ya que los estudiantes tienen la oportunidad de protagonizar los turnos de habla, es decir, pueden comenzar el intercambio, participar en este y confirmarlo o cuestionarlo. Por tanto, a diferencia de otras estructuras discursivas más monológicas y dominadas por la voz del docente, presenta varias voces y es por ello eminentemente polifónica e intertextual (Bajtin, 1982), pues se produce un proceso de negociación de ideas y sentidos, en donde el profesor es un mediador. En efecto, es un proceso colaborativo, pues constituye una acción colectiva por construir conocimiento común a través del diálogo, por lo que se convierte en una herramienta de pensamiento que permite interpensar en conjunto (Villalta *et al.*, 2018; Alexander, 2008; Wells, 2001; Mehan, 1998).

En este sentido, en relación con resultados específicos sobre prácticas de desarrollo de la lectura en Chile, en ellas también predomina el discurso docente y patrones de

interacción más bien directivos y monologales, como se mencionó anteriormente (Bustos *et al.*, 2017; Iturra, 2013), en donde el docente tiene total control del plan de acción y lo comparte en pocos momentos. Además, no se presentan diferencias en las interacciones de los profesores según sus calificaciones docentes (Iturra, 2013).

En consecuencia, abordar el estudio de las prácticas la lectura disciplinar en el contexto escolar chileno resulta necesario, dada la carencia de información sobre estas en contextos ecológicos. A su vez, dado que la lectura resulta crítica en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, es necesaria la comprensión cabal de estos fenómenos de forma de poder diagnosticar, fortalecer y socializar las prácticas relacionadas a ella. Por último, lo anteriormente señalado podrá aportar insumos relevantes para nutrir la política pública acerca de este problema y, de este modo, contribuir a elevar la calidad de la formación escolar.

### 3. METODOLOGÍA

#### 3.1. PARTICIPANTES

La presente investigación se circunscribe como un estudio de casos múltiples (Flyvbjerg, 2006), descriptivo de corte cualitativo e interpretativo (Merriam & Tisdell, 2009).

Con respecto a los participantes, corresponden a 11 profesoras de educación básica de 7 escuelas públicas de la Región de La Araucanía de Chile de tres ciudades (Temuco, Villarrica y Pucón), quienes fueron elegidas aleatoriamente y por disponibilidad desde una muestra representativa de 338 docentes de 18 establecimientos educativos de las cuatro comunas más pobladas del territorio: Temuco, Villarrica, Angol y Pucón. Cabe señalar que esta región tiene los mayores índices de pobreza del país (Ministerio de Desarrollo Social, 2016) y una realidad multicultural que no ha sido suficientemente abordada (Becerra y Mayo, 2015).

Al momento del estudio, las participantes tenían un promedio de 20 años de experiencia en el aula y 7 de ellas contaban con estudios de posgrado. Asimismo, 10 de ellas son profesoras de Educación Básica y 1 es profesora de Ciencias Sociales; 3 son miembros de un pueblo originario, específicamente, mapuche y la totalidad realiza clases en distintas disciplinas de 3° a 8° Básico. Algunos de los datos se especifican en la tabla 1.

Tabla 1. Características de las docentes observadas

Nombre	Experiencia (años de servicio)	Miembro de pueblo originario	Ciudad	Título profesional	Posgrado	Disciplina
Pamela <sup>1</sup>	16	no	Villarrica	PEB (Pedagogía en Educación Básica)	sí	Matemáticas
Deborah	6	no	Temuco	PEB	sí	Lenguaje
Magdalena	25	no	Villarrica	PEB	sí	Lenguaje
Miriam	20	no	Villarrica	PEB	no	Ciencias, Lenguaje
Monserrat	20	sí	Pucón	PEB	sí	Lenguaje
Mariela	36	no	Pucón	PEB	sí	Ciencias, Lenguaje, Matemáticas y Tecnología
Josefina	20	no	Villarrica	PEB	no	Lenguaje, Tecnología y Artes
Nicol	18	sí	Temuco	PEB	sí	Religión
Nadia	9	sí	Temuco	PEB		Matemáticas
Magda	30	no	Villarrica	Profesora de Historia	sí	C. Sociales
Elisa	20	no	Villarrica	PEB	no	Lenguaje, Ciencias

<sup>1</sup> Los nombres de las docentes y sus escuelas corresponden a pseudónimos, para así proteger sus identidades.

Fuente: elaboración propia.

Asimismo, los directores y profesores de los establecimientos escolares participantes firmaron una carta de autorización y un consentimiento informado respectivamente, cuyo contenido les informaba sobre el estudio y les garantizaba la confidencialidad de sus datos.

### 3.2. PROCEDIMIENTOS

A partir de lo anteriormente descrito, se videograbaron las prácticas docentes de las participantes ya mencionadas que presentaran actividades de lectura en distintas disciplinas. En particular, correspondieron a 3 sesiones de clases de 45 minutos de cada docente, es decir, 33 clases en total, lo que equivale a 1.485 minutos y 24,75 horas de clases lectivas. Además, se registraron notas de campo complementarias y se transcribió el audio de los videos.

Con respecto al procedimiento de análisis, se siguió en parte la propuesta de Sánchez *et al.* (2010) desde un enfoque cualitativo, así, en primer lugar, se segmentaron las

interacciones en dos unidades de análisis: ciclos y episodios. Los primeros corresponden a una unidad mínima compuesta por una serie de interacciones en torno al acuerdo entre dos o más individuos, mientras que los segundos se identifican como un conjunto de intercambios comunicativos entre profesores y estudiantes en relación al logro de un propósito común y están compuestos por varios ciclos.

En segundo lugar, se identificaron las estructuras de interacción de los ciclos según si eran dialógico o IRE (Indagación-Respuesta-Evaluación) y sus tipos de preguntas (literales, reproductivas o inferenciales y cerradas o abiertas). Estas unidades y dimensiones fueron identificadas en el corpus por medio del software Dedoose, calibradas por el equipo investigador y luego analizadas e interpretadas cualitativamente. En este sentido, se efectuó una codificación inicial para acordar y validar los primeros códigos. Posteriormente, en un segundo análisis por parte de los miembros del equipo, se llevó a cabo una codificación central para revisar y calibrar la codificación y establecer los códigos definitivos, con el fin de pasar a la fase de interpretación de los datos y codificación final. Además, durante los diferentes procesos de codificación se escribieron memos analíticos que fueron considerados en la interpretación de los resultados. En consecuencia, cada unidad identificada en el corpus se sometió al menos a tres revisiones y calibraciones por parte de distintos miembros del equipo investigativo.

#### 4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

##### 4.1. ANÁLISIS DE PATRONES DISCURSIVOS IRE

En primer lugar, el análisis muestra que el patrón discursivo IRE (Indagación-Respuesta-Evaluación) es uno de los más utilizados por los profesores, como señala la literatura referida previamente; de hecho, en el corpus se identificaron 883 ciclos de este tipo. El siguiente fragmento, ilustra los tres componentes que típicamente lo conforman:

Profesora: ¿Qué tiene que ver el inicio con el texto narrativo?

Estudiante: El inicio cuenta de donde va a pasar la historia y los personajes.

Profesora: Ya, muy bien... (Magdalena, Lenguaje, 5° y 6°).

Aun cuando se distinguen los tres componentes del patrón IRE, los análisis realizados permitieron constatar que este tipo de interacción se puede presentar bajo distintas formas. Por ejemplo, respecto de los componentes, en algunas oportunidades se detectó que los docentes no cierran la interacción con una evaluación del todo clara para el alumno y solicitan confirmación del alumnado, como sucede en el caso de Elisa:

Profesora: ¿De quién estamos hablando?

Estudiante: De una planta.

Profesora: De una planta, ¿cierto? (Elisa, Lenguaje, 3°).

Del mismo modo, en el caso de la interrogación, componente que propicia este patrón discursivo, se reportan casos en que los profesores enunciaron más de una interrogante. Como se observa en el siguiente fragmento, las últimas tres interrogantes que formula

Elisa evidencian su interés por ayudar al alumno para que pueda decir el término en cuestión.

Profesora: Quiero escucharlos de algunos o todos juntitos. Me gustaría escuchar a Francisco, ¿De quién estamos hablando? qué sostiene las hojas, las flores, los frutos, transporta el agua, y los minerales absorbidos por la raíz y la glucosa fabricadas en las hojas. ¿De quién?, ¿lo recuerdan?

Estudiante: El tallo.

Profesora: Del tallo, bien. El tallo, lo vamos a comprobar al tiro si es o no es el tallo, ¿ya? ¿Veamos? Bien... ¿estamos o no? (Elisa, Ciencias, 3°).

Por otro lado, también se detectó que en algunas oportunidades el empleo de este patrón IRE no estaba enfocado en obtener una respuesta del alumno frente al contenido tratado por el profesor. Más bien, el objetivo atendía a monitorear qué tipo de estrategia de comprensión lectora utilizó el alumno y desarrollar su metacognición.

Profesora: Ya, Vicente, de lo que nosotros te escuchamos, ¿qué cosa revisaste tú para poder comprender el texto.

Estudiante: Volví a leer y me hice preguntas a mí mismo.

Profesora: Muy bien, lo felicito. Se hizo preguntas (Deborah, Lenguaje, 5°, 6°, 7°).

Del mismo modo, en otras oportunidades, el empleo del patrón IRE estaba asociado a la necesidad del profesor de saber si los alumnos estaban comprendiendo el tema tratado. En efecto, como ilustra el siguiente fragmento, Nadia primero pregunta si los alumnos tienen alguna duda, pero luego, para confirmar solicita que los alumnos que aún tienen dudas levanten la mano.

Profesora: ¡Ah!, que interesante, yo estoy segura que ustedes confundían el círculo y la circunferencia ¿Sí o no? ¿tienen dudas?

Estudiante: No.

Profesora: ¿Sí?, levanten la mano los que tenían dudas. Que era lo mismo.

Estudiantes: (Algunos levantan la mano).

Profesora: ¡Ah! perfecto, pero en esta clase van a descubrir que no es lo mismo. No es lo mismo (Nadia, Matemáticas, 5°, 6°, 7°, 8°).

El interés de los profesores por lograr que los alumnos puedan formular una respuesta es un factor que también se evidencia en otro caso. Como lo ilustra el siguiente ciclo, la profesora (Nadia) colabora permanentemente para que el alumno pueda formular una respuesta, con ello, se aseguraría de que toda la interacción no quede inconclusa.

Profesora: Dígame a ver ¿qué comprendió o qué aporte han dicho sus compañeros, a ver?

Estudiante: Que una...

Profesora: Que una circunferencia ¿qué cosa es?

Estudiante: Eh... figura cerrada.

Profesora: Ya, es una figura cerrada. Curva cerrada ¿Qué más?

Estudiante: En que...tiene una línea curva.

Profesora: Es una línea curva, sí, muy bien (Nadia, Matemáticas, 5°, 6°, 7°, 8°).

Considerando que una de las características de las clases analizadas es que presentan alguna actividad vinculada con la lectura, es necesario reportar que un conjunto de los patrones IRE se emplearon con el propósito de esclarecer el tipo de texto que se está trabajando en la clase. En efecto, se evidenciaría el interés de algunos profesores por despejar el tipo de texto, ya sea destacando alguna de sus particularidades o aludiendo a la función comunicativa que los caracteriza. En consecuencia, como sucede con Magdalena, la interacción comunicativa que propicia consideraría lo que Sánchez, García y Rosales (2010) denominan como el “esquema retórico del texto”, un factor relevante para efectos de las ayudas vinculadas al enseñar a comprender.

Profesora: ¿Qué elementos tiene? ¿Qué es lo que no puede faltar dentro de un texto narrativo? y que son propios de estos textos. A ver Josefa...

Estudiante: El narrador.

Profesora: Muy bien, el narrador. Porque si no tuviera el narrador, no sería un texto narrativo, ¿cierto? ¿Qué más es lo que tiene que tener? Camila.

Estudiante: Personajes.

Profesora: Personajes, y los personajes, ¿qué desarrollan? Lisandro, ¿qué hacen?

Estudiante: Acciones.

Profesora: Muy bien, acciones. ¿Y cuándo las realizan?, Isaías.

Estudiante: En un tiempo.

Profesora: En un tiempo determinado. Y falta un elemento todavía.

Estudiantes: Yo, yo...

Profesora: A ver...Héctor, que está atrás hoy día, bien pasivo.

Profesora: Tenemos narrador nos dijeron; acciones, tiempo, que más...

Estudiante: Lugares.

Profesora: Lugares... muy bien. Vamos a la fila de acá, bien. Están también los lugares, bien. Ya me nombraron distintos tipos de texto, Harry, ¿qué quiere decir?

Estudiante: Tiene... inicio, desarrollo y el... final.

Profesora: Y un final. Y el final... dígame un sinónimo de final.

Estudiante: Desenlace (Magdalena, Lenguaje, 5° y 6°).

En consecuencia, respecto de la alta frecuencia de interacciones imprevisibles que se dan cita durante una clase, es probable que la invisibilización de la evaluación por parte del profesor suceda porque su atención se desvió hacia otro foco o fue requerido por otro estudiante. De igual modo, aun cuando el IRE en su primer componente (indagación) alude a formular una interrogación, esta subcategoría muestra que algunos profesores emplean la estrategia de plantear múltiples preguntas, antes de esperar alguna respuesta. Es más, en ciertos casos, se detecta que no todas las preguntas formuladas apuntan al mismo tema u objetivo, hecho que pudiese complicar la posible respuesta del alumnado. En efecto, en este análisis, vuelve a visibilizarse el empleo de la pregunta como un modo de propiciar la interacción con el alumno, pese a que, como se apuntó, cabría evaluar que no siempre las preguntas formuladas son totalmente claras. Sin embargo, contrario a lo esperable por el predominio de los patrones IRE, en todas las sesiones y ciclos analizados se identificaron

416 preguntas inferenciales, 105 literales y 137 reproductivas (repiten la información pero no textualmente) y a su vez, 563 interrogantes abiertas y 280 cerradas, por lo que se puede observar un predominio de preguntas inferenciales y abiertas, pero que no se orientan desde una perspectiva dialógica.

Por último, con respecto a cómo la evaluación en ocasiones no aparece de forma tan nítida, también se observa que en el caso de la respuesta (R), sucede que el profesor colabora explícitamente para que el alumno la pueda formular. Este aspecto, podría indicar que esa ayuda que brinda el docente para que el alumno responda, está más orientada precisamente a evitar que la interacción quede inconclusa y, por ende, puede ser una ayuda bastante invasiva.

#### 4.2. ANÁLISIS DE PATRONES DIALÓGICOS-SIMÉTRICOS

Los patrones simétricos de interacción fueron minoritarios en las clases analizadas, pues se identificaron 58 ciclos de este tipo en las 11 profesoras observadas y videograbadas. De este modo, fue posible constatar que 5 de ellas -docentes de Lenguaje, Matemáticas, Ciencias Sociales y Religión- presentan claramente esta clase de interacciones en el aula. Sin embargo, solo dos de ellas, Monserrat y Pamela, profesoras de Lenguaje y Matemáticas respectivamente, realizan este tipo de interacciones más sistemáticamente (de 10 a 13 veces en sus clases), pues las demás emplean este tipo de patrón en una o dos ocasiones.

Asimismo, también podemos señalar que este tipo de patrones discursivos son puestos en escena con varios propósitos que se describirán a continuación. El primero de ellos es motivar a los estudiantes y solicitarles alguna opinión sobre la lectura o algún tema que haya emergido en el texto abordado, de esta manera, se promueve la participación del alumnado y se valoran sus opiniones para así fomentar la lectura o el contenido durante la clase. Así lo hace Monserrat en la clase de Lenguaje con el curso de 6° grado, después de haber leído un cuento:

Profesora: Quiero preguntar, ¿todos quieren a su perro?

Estudiantes: (A coro) Sí.

Profesora: ¿Qué es lo que les gusta cuando lo quieren, ¿cómo lo quieren, por qué? A ver, que hablen ellos que hace...

Estudiantes: (Todos Hablan).

Profesora: ¡Oye!, escuchémoslos por favor ¿Qué hay en ellos?, ¿qué veo yo en un perro, para poder amarlo?

Estudiante: Su pelo.

Profesora: ¿Qué le gusta a usted de su perro para que lo ame?

Alumno: Los momentos que yo pase con él.

Estudiante: Porque un día cuando yo era bebé, él estaba durmiendo en un colchón y yo que era bebé le quité el colchón y me acosté en él. Pero él se despertó, se llevó el colchón después yo le tiré la cola y él, a mi el pañal y ahí estuvimos los dos un buen rato.

Estudiante: ¡Qué cariñoso!

Profesora: ¿Qué ama usted de su perro?

Alumno: Yo lo amo, porque siempre me sigue a los lugares que estoy solo.

Profesora: Siempre lo sigue a esos lugares que está solo. Ya, señor, Sam, ¿qué es lo que usted ama de su perro?

Estudiante: Porque cuando yo llego a la casa del colegio, cuando esta me sale a buscar para que le haga cariño. Y también cuando era chico, me subía al cabello de ella, me hizo un mordisco pequeño y después yo le agarré la cola y eso.

Profesora: ¿Qué ama, David, de su perro?

Estudiante: Que es muy protector conmigo.

Profesora: ¿Qué hace?, ¿cómo te protege?

Estudiante: Que si viene un perro y me viene a atacar siempre me defiende para que el otro perro...

Profesora: No te haga nada. Oye... yo amo de mi perro, una mirada de perro.

Estudiantes: (Todos ríen).

Profesora: Que ellos me hacen así, y yo digo: oh, yo creo que me ama.

Estudiantes: (Sonríen)

Profesora: Porque mientras me mira, mueve su...

Estudiante: ... colita (Montserrat, Lenguaje, 6°).

Como es posible observar en el ejemplo recién expuesto, si bien hay participación de los estudiantes y se logra su mayor motivación, no se profundiza en una mayor reflexión sobre el texto o el tema disciplinar por parte de estos y tampoco se genera un debate entre el alumnado.

En segundo lugar, hay interacciones dialógicas que se dan para generar la reflexión sobre la lectura o el contenido, como lo demuestra Monserrat posteriormente a la lectura de un cuento:

Profesora: Se puede lograr. Cierto. Bueno, eso significa... eso es como decir verdad. Que le dijo el papá a Pablo, que era un minero, que le dice: -Mira tú solo puedes ser un minero igual que yo, igual que mis abuelos. Entonces eso significa por ejemplo sí mi mamá era cocinera... ¿yo también tendría que ser cocinera?

Estudiante: No.

Profesora: ¿Y mi hijo cocinero?

Estudiante: No.

Estudiante 2: Sería bacán si...

Profesora: Y mi nieta cocinera.

Estudiante: No.

Estudiante: Menos Miguel y la abuelita.

Profesora: Ellos querían ser...

Estudiantes: Carpinteros

Estudiante: Músicos.

Estudiante: Ellos querían ser músicos, y la familia quería que fueran zapateros.

Estudiante 2: Cocer zapatos (Montserrat, Lenguaje, 6°).

Del mismo modo, también lo desarrolla Pamela luego de la lectura de un problema matemático y su gráfico:

Profesora: La plata... miren para acá, podría contar que las barritas, se ven que están dispersas. En comparación no tiene ninguna relación ¿o no? Porque mira la audiencia y mira lo que creció en dinero. Puede ser interpretado como dices tú, que en realidad

le compran el juego pero aparte la gente gasta dentro del ciber mundo de los juegos.

Estudiante: Pero no todos...

Profesora: A ver, Andrés...

Estudiante 3: Pero la mayor parte.

Estudiante: Todo lo que dice Darío, que compran el juego, digamos si tiene, cuesta harto y luego van gastando en los juegos, todo eso. Y además de eso van como promocionan el juego, y hacen eso de la descarga, y eso la audiencia de por ejemplo los Youtubers, todo lo que es stream más que nada, como que lo promocionan y la gente va comprando, y aparte de gastárselo en el juego, algunos se los gastan en...

Estudiante 3: Gastar por diversión.

Estudiante: Sí, por diversión (Pamela, Matemáticas, 6°).

Como podemos apreciar en ambos casos las reflexiones generadas son disímiles y esto puede relacionarse también con la disciplina en que están insertas las actividades de lectura y la interacción a partir de estas. Por ejemplo, en el primer caso de la profesora de Lenguaje se produce una reflexión desde el texto leído que se relaciona con lo social y con la propia vida de los estudiantes y, de esta manera, colectivamente estos y la docente concluyen que actualmente no están determinados por su origen social y que pueden ser lo que ellos quieran. En cambio, la profesora de Matemáticas fomenta una reflexión que se relaciona con la formulación de inferencias para la resolución de este, junto con alguna deliberación sobre la razón que explica ese tipo de conductas.

En tercer lugar, existen casos en los que la iniciativa del diálogo surge a partir de un estudiante o un grupo de ellos, quienes realizan un intercambio sobre el tema desarrollado y la docente lo guía y promueve. Por ejemplo, Pamela así lo desarrolla, luego de leer un problema matemático y su gráfico:

Estudiante: Profesora una pregunta... una cosa que me he dado cuenta, en todas las partes para representar, siempre los niños los ponen de azul y a las niñas de rosado. En todos lados, en la mayor parte, siempre los ponen así.

Profesora: Sí, es como un color representativo de niñas y niños. Pero ahora, ¿tú encuentras esos colores son representativos para niños y niñas?

Estudiante: Es que el color, da lo mismo.

Profesora: ¿Tú dices que da lo mismo?

Estudiante 1: No, no da lo mismo.

Estudiante 2: Bueno, también de repente...

Estudiante 3: No, no da lo mismo, porque la mujer... no tiene nada para representar.

Estudiante 4: Porque otros les ponen una falda.

Estudiante 5: Por los colores...

Estudiante 6: Sí, pero yo estoy hablando del dibujo.

Profesora: Lo que pasa es que este tema... Disculpa, dí tú (Pamela, Matemáticas, 6°).

En estos casos, cabe destacar que si el estudiantado es capaz de pedir la palabra no solo para consultar una duda sino que también para cuestionar lo señalado o relevar algún detalle e interpretarlo, es probable que haya experimentado interacciones simétricas en varias ocasiones y que, por tanto, haya tenido oportunidades de aprendizaje para practicarlo y de algún modo formar ciertos hábitos a partir de esas experiencias. En este sentido, podemos

concluir que esta clase de interacciones solo se pueden llevar a cabo de manera efectiva cuando son implementadas de modo sistemático y frecuente.

En cuarto lugar, también se presentan interacciones, a partir de las lecturas, promovidas por la docente, quien -en lugar de formular una pregunta, como ocurre usualmente- les solicita a los estudiantes que ellos mismos realicen preguntas sobre el texto leído y que sus pares las respondan. Así lo demuestra Monserrat a continuación:

Profesora: ¿Quién tiene otra pregunta?

Estudiante: En un perro, un niño y la noche... la pregunta es ¿de por qué ellos vivían en un campamento si era rico?

Estudiante 2: Porque era tonto.

Profesora: Alguien tiene una respuesta para no darla yo.

Estudiante: Yo, yo...

Profesora: Usted. Escuche...

Estudiante: Vivían en un campamento el Rico, porque el campamento estaba cerca de la mina.

Estudiante: Y extraían su dinero y por eso estaba cerca de la mina.

Estudiante 2: Esos viven en una mina.

Estudiante 4: Y por eso....

Estudiante 3: Aparte de que tenían más dinero, también habían aprovechado de no gastar tanto en la mansión.

Estudiante: ¡Nohhhh!!!

Profesora: Pongan atención en lo que voy a decir, qué es lo último.

Si aquí está la mina, cierto. Porque es una mina a tajo abierto, ¿verdad?

Estudiante: Sí.

Profesora: Se instalan por acá las casas de los mineros. Pero dice el cuento que hay dos tipos de campamentos. Un campamento que está en lo alto. Y esa es una metáfora, no significa que esta aquí el suelo, y allá en el suelo con el perro, está el, el campamento alto. ¿Viste?, de los ricos. Entonces aquí está el campamento del Míster, ¿cierto?...

Estudiante: Altos ejecutivos de la mina.

Profesora: Eso dice, ¿sí o no? Y resulta que acá también en un campamento vivían los...

Estudiante: Los obreros

Profesora: Los obreros, muy bien...

Estudiante: Era como el barrio alto.

Profesora: No, era solo por decirlo, era una metáfora. Pero vivían en el mismo espacio (Monserrat, Lenguaje, 6°).

En quinto lugar, también se reconocen interacciones en las cuales la profesora exhibe su perfil lector, en términos de mostrar sus preferencias lectoras o bien socializar sus modos de leer, para así motivar a sus estudiantes y fomentar un diálogo entre ellos, como lo lleva a cabo Monserrat en clases de Lenguaje en 6° grado:

Profesora: Pregunto, la última pregunta. De todo el cuento, ¿qué fue lo que más les gustó a cada uno?

Estudiante: Cuando le empezaron a pegar los palos.

Profesora: ¿Qué fue lo que le gustó a usted?

Estudiante: Lo mismo que dijo él.

Profesora: ¿Qué fue lo que le gustó a usted?

Estudiante: Cuando San Pedro...

Estudiante: Le pasó la varita al viejito.

Profesora: ¿Que le gustó a usted?

Estudiante: Cuando llegó la mantita.

Estudiante: El mantel.

Profesora: Ah. ¿Qué le gustó a usted?

Estudiante: Cuando el viejo entró elegante.

Profesora: Cuando el viejo entró elegante. A mí me dio risa, y me gustó esa parte cuando, cuando la vieja llegó a pedirle una limosna al compadre y él le dice asiento, y cuando no encontró nada y le entregó dos semillas. Y a lo mejor yo pensé que la vieja y el viejo, a lo mejor esperaban otra cosa, y debe haber sido desilusionante para ellos recibir 2 semillitas.

Estudiante: Con dos semillitas les cambiaron la vida.

Profesora: Chicos, está es la clase de hoy. Yo los quiero felicitar (Montserrat, Lenguaje, 6°).

En sexto lugar, se han detectado interacciones en que también los estudiantes toman la palabra e inician el diálogo, pero lo hacen para formular una opinión que se aleja del objetivo de aprendizaje y del contenido disciplinar. Por ende, es necesaria la mediación del docente, quien considera la opinión, la desarrolla por su relevancia y modera la discusión, considerando los demás puntos de vista del alumnado y fomentando el respeto hacia las opiniones diversas. De esta manera lo lleva a cabo Pamela, luego de leer un problema matemático y su gráfico:

Profesora: Quedaban con cositas muy mínimo de diferencia. Y eso hace que también se tenga que repetir. ¿Recuerdan que ustedes más pequeños hubo un censo y no fue validado?

Estudiante: Nooo, tía...

Estudiante: Cuando van voluntarios todos van, la mayoría.

Estudiante: Sí pero... es que elegido el presidente es algo que se tiene que elegir, se tiene que hacer. Pero los presidentes los últimos que han estado, en vez de mejorar Chile, lo han arruinado más de lo que ya estaba.

Profesora: ¿Por qué dices tú eso, hijo?

Estudiante: Bueno, a ver... bueno, el sentido así no me acuerdo, pero hace tiempo, tal como están tratando de sacar la COPEC, porque la AFP nos está arruinando, porque les quita plata a las personas.

Profesora: Claro...

Estudiante 3: También están arruinando mucho... sino me equivoco fue Piñera o Bachelet, que quiso que la educación siga igual de paga...

Profesora: Claro....

Estudiante 3: Están arruinando Chile, no lo están mejorando.

Profesora: Aquí hay un tema que ustedes van a tener que ser una generación y de verdad insisto. Una generación que provoque estos cambios. Porque mi generación que somos lo que estamos ahora adultos, lamentablemente no se han hecho muchos

cambios, desde que yo tenía la edad de ustedes. Entonces, a lo mejor ahora..., me gustaría mucho que ustedes sí sean las personas adultas, que hagan cambios frente a todos los que están viendo y viviendo ustedes con sus papás. Renata...

Estudiante: Yo encuentro que... o sea uno... así por ser así, pequeñito está...

Estudiante: No deberíamos hablar de eso, porque uno escucha, los escucha no más y lo repite. Pero no es...

Profesora: Claro, tú dices que no puede hablar uno temas de adultos.

Estudiante: Yo sí sé. Yo sé de política.

Profesora: Lo que pasa de que uno escucha pero no sabe.

Estudiante: Yo sí sé de política.

Profesora: Lo que pasa..., pero, Darío, ...escucha..., cuando se hace una conversación de este tipo, tiene que haber una parte de respeto... porque lo que tú entiendes... es tu posición y sientes. Si Renata dice que no corresponde porque somos niños es su pensar, y ahí es donde viene el respeto y ahí también, viene el crecimiento, porque yo no me puedo enojar porque la otra no entiende lo que yo trato de decir. Y de ahí viene, cuando hay un dicho dice: No se puede hablar de política, ni de religión, ni de fútbol, porque la gente se enoja. Pero es porque no tienen esa capacidad, y que en realidad el respeto está en todas partes y en este tipo de conversaciones.

Estudiante: Tía, libertad de expresión.

Profesora: Libertad de expresión, claro... (Pamela, Matemáticas, 6°).

Por último, fue posible constatar, como es de esperarse, el predominio de preguntas abiertas y epistémicas por parte de las profesoras en estas interacciones simétricas, pues requieren la opinión o elaboración del alumnado. No obstante, llama la atención que no se hayan presentado esta clase de interacciones en actividades en donde los estudiantes hayan tenido la oportunidad de dialogar entre ellos, en grupos más pequeños. Ciertamente, como es sabido, no todos los estudiantes saben cómo dialogar con sus pares y en equipo de modo razonado, por lo que es necesario que el profesor guíe y explicité ciertas reglas para que aprendan a interpensar juntos, lo que constituye promover el habla exploratoria (Mercer, 2001). En consecuencia, es fundamental para la calidad de la enseñanza entregar oportunidades de aprendizaje para practicar, modelar y guiar las interacciones grupales entre pares.

## 5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Se ha evidenciado que de los 1.485 minutos de clases analizados de 11 profesoras de Educación Básica de distintas disciplinas de establecimientos escolares públicos de La Araucanía, se presentan 883 ciclos IRE y 58 ciclos dialógicos. De este modo, se ha observado que cinco docentes despliegan interacciones dialógicas-simétricas, pero solo dos de ellas -una profesora de Lenguaje y una de Matemáticas- las aplican de manera consistente. Las prácticas pedagógicas de estas últimas se caracterizan por implementar métodos de enseñanza participativos y dialógicos, los que también aplican en actividades para comprender y discutir las lecturas asignadas, que se generan por distintos objetivos y a partir de diversas necesidades tanto de las docentes como de su alumnado, como: motivar a los estudiantes con la lectura y la participación, favorecer la reflexión y el intercambio entre estos, resolver la actividad o plantear una interpretación o una opinión por parte

del estudiantado, entre otras opciones. En consecuencia, según estos resultados, podemos observar que un buen docente enseña a leer en su disciplina a través de una mediación dialógica que considera estrategias específicas y el monitoreo de la comprensión e interpretación del texto leído.

Si comparamos estos resultados con otras evidencias sobre prácticas docentes, es posible advertir que si bien la mayoría del profesorado basa sus prácticas de enseñanza de la lectura en el tradicional patrón IRE, en dichas prácticas en conjunto con aquellas que muestran interacciones simétricas se presenta un progreso, dado que se observa una mayor preocupación por la motivación, opinión e interpretaciones de los estudiantes, y en ese escenario, se advierte un predominio de preguntas abiertas y de tipo inferencial. Además, constituye un real avance, en contraste con la evidencia disponible en Chile que señala que casi no se identifican patrones dialógicos en las prácticas pedagógicas (Bustos *et al.*, 2017; Iturra, 2013), encontrar los casos de dos profesoras que los aplican de modo recurrente.

Desde una perspectiva complementaria, estos progresos, por un lado, parecen avanzar en la línea de asumir que el rol del profesor, en aquellas clases donde el tratamiento de la lectura es central, va incorporando paulatinamente una serie de prácticas asociadas al mediador de la lectura. En efecto, como lo ilustra el caso de Pamela, profesora de Matemáticas, el favorecer un aula más dialógica es un desafío que es transversal a todas las disciplinas escolares y, por tanto, dejaría de ser un objetivo solo imputable a la asignatura de Lenguaje y Comunicación.

Por otro lado, si el empleo de los patrones discursivos analizados tiene por objetivo propiciar el diálogo y la construcción conjunta del sentido, la evidencia analizada muestra que aún persisten, en algunos casos, desafíos asociados al manejo de la retórica y la consciencia del texto por parte del docente. Un factor importante, dado que un alto conocimiento del texto y su dominio le permite al docente plantear múltiples preguntas, que pueden ser más desafiantes y pertinentes para sus estudiantes.

Asimismo, el hecho de que efectivamente las maestras se interesen más por los saberes y opiniones de los estudiantes en las actividades de lectura, configura un impulso inicial para que sigan indagando y profundizando en los fondos de conocimiento del alumnado (Lalueza *et al.*, 2019), de modo de construir un conocimiento colectivo y, así, hacer el aula de clases más inclusiva.

En relación con lo anterior, llama también la atención que las sesiones analizadas casi no muestren actividades dialógicas grupales de los estudiantes, pues este tipo de trabajo en equipo entre pares es muy beneficioso para desarrollar el habla exploratoria y aprender a discutir y argumentar (Mercer, 2001). Para ello es necesario invertir más tiempo en la práctica frecuente de interacciones dialógicas y del trabajo en equipo con la orientación del docente, así como planificar mayormente las preguntas en torno a la lectura con el fin de profundizar en las respuestas y poder generar el diálogo. En este sentido, sabemos que puede haber factores obstaculizadores para implementar los dos aspectos señalados y empoderar la práctica del maestro, como la gestión de las escuelas o la cobertura curricular que se solicita (Parra & Hernández, 2019), por lo que es imperativo transformar progresivamente las culturas escolares y conformar comunidades de prácticas.

Finalmente, es necesario tomar estos resultados con cautela, dado que solo considera 11 casos y tres sesiones en cada uno de ellos. Por ende, advertimos la necesidad de continuar explorando cómo se trabaja la lectura en las disciplinas desde el marco teórico-analítico propuesto, precisamente porque en el territorio señalado no se cuenta

con un cuerpo sólido de evidencias. Avanzar en esa dirección, puede ser una importante contribución para efectos de seguir fortaleciendo el rol de la escuela como espacio para democratizar el acceso a la lectura, tal como proponen las políticas públicas asociadas a la promoción de esta.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, P., Albarrán, P., Errázuriz, M. C. y Lagos, C. (2016). Teorías implícitas sobre la escritura: Relación de las concepciones de estudiantes de Pedagogía Básica con la calidad de sus textos. *Revista Estudios Pedagógicos*, 42(3), 7-26. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000400001>
- Alexander, R. J. (2008). Culture, dialogue and learning: Notes on an emergent pedagogy. In N. Mercer & S. Hodgkinson (Eds.), *Exploring talk in school* (pp. 93-114). Sage.
- Applegate, A. J. & Applegate, M. D. (2004). The Peter effect: Reading habits and attitudes of preservice teachers. *The Reading Teacher*, 57(6), 554-563.
- Assaf, L. C., Ralfe, L. & Steinbach, B. (2016). South African teachers learning to become writers and writing teachers: A study of generative learning. *Teaching and Teacher Education*, 56, 173- 184.
- Bajtin, M. (1982). El problema de los géneros discursivos. En *Estética de la creación verbal* (pp. 248-293). Siglo XXI.
- Barber, M. y Mourshed, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. CINDE McKinsey & Company.
- Barrio, J. L., Calleja, I. y Garrán, M. L. (2006). La lengua como vehículo para enseñar lengua. En A. Camps (coord.), *Diálogo e investigación en las aulas. Investigaciones en didáctica de la lengua* (pp. 55-76). Graó.
- Bazerman, C., Dean, C., Early, J., Lunsford, K., Null, S., Rogers, P. & Stansell, A. (Eds.). (2012). *International advances in writing research: Cultures, places, measures, Perspectives on writing*. The WAC Clearinghouse and Parlor Press.
- Becerra, R. y Mayo, J. S. (2015). Percepciones acerca del rol de las comunidades mapuche en un jardín intercultural bilingüe. *Psicoperspectivas*, 14(3), 56-67. doi: 10.5027/psicoperspectivas-vol14-is-sue3-fulltext-606
- Benevides, T. & Peterson, S. (2010). Literacy attitudes, habits and achievements of future teachers. *Journal of Education for Teaching*, 36(3), 291-302.
- Brunner, J. (2011). Lenguaje del hogar, capital cultural y escuela. Pensamiento Educativo. *Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 46(1), 17-44.
- 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. [http://dx.doi.org/10.18239/ocnos\\_2017.16.1.1208](http://dx.doi.org/10.18239/ocnos_2017.16.1.1208)
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Graó.
- Chartier, A. y Hébrard. (2000). Saber leer y escribir: unas 'herramientas mentales' que tienen su historia. *Infancia y Aprendizaje*, 23(89), 11-24.
- Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. (2015). *Política Nacional de la Lectura y el Libro 2015-2020*. CNCA.
- \_\_\_\_\_. (2014). *Encuesta de comportamiento lector*. <http://plandelectura.gob.cl/wp-content/uploads/2015/04/Presentacionde-ResultadosECL2014.pdf>.
- Cunningham, A. E. & Stanovich, K. (1998). What reading does for the mind. *Journal of Direct Instruction*, 1(22),137-149.

- Errázuriz, M. C. (2019). Desempeño escrito de estudiantes de programas de formación inicial docente: ¿Cómo es la calidad del proceso de escritura de sus ensayos?. *Lengua y Habla*, 23, 224 – 242.
- \_\_\_\_\_. (2017). Teorías implícitas sobre escritura académica de estudiantes de programas de formación inicial docente: ¿Inciden en el desempeño escrito?. *Revista Signo y Pensamiento*, 36(71), 34-50
- Errázuriz, M. C., Becerra, R., Aguilar, P., Cocio, A., Davison, O. y Fuentes, L. (2019). Perfiles lectores de profesores de escuelas públicas de la Araucanía, Chile: Una construcción de sus concepciones sobre la lectura. *Perfiles Educativos*, XLI(164), 28-46.
- Errázuriz, M. C., Becerra, R., Cocio, A., Davison, O. y Fuentes, L. (2018). *Concepciones sobre lectura de profesores en ejercicio: Perfiles lectores de docentes y su relación con el desempeño de sus estudiantes*. FONIDE FX11619. Mineduc.
- Flotts, M. P. y Abarzúa, A. (2011). El modelo de evaluación y los instrumentos. En J. Manzi, R. González y Y. Sun, *La evaluación docente en Chile* (pp. 35-62). MIDE UC.
- Flyvbjerg, B. (2006). Five misunderstandings about case-study research. *Qualitative inquiry*, 12(2), 219-245.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Guthrie, J. T., Hoa, A. L. W., Wigfield, A., Tonks, S. M., Humenick, N. M. & Littles, E. (2007). Reading motivation and reading comprehension growth in the later elementary years. *Contemporary Educational Psychology*, 32(3), 282-313.
- Hart, B. & Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Paul H. Brookes Publishing Company.
- Iturra, C. (2013). Los diálogos construidos y los contenidos elaborados en clases dedicadas a la comprensión de textos, en aulas chilenas. *Psicología Educativa*, 19(2), 113-122. [https:// doi.org/10.1016/S1135-755X\(13\)70018-6](https://doi.org/10.1016/S1135-755X(13)70018-6)
- Kucan, L. & Palincsar, A. (2013). *Comprehension instruction through text-based discussion*. International Reading Association.
- Lalueza, J. L., Zhang-Yu, C., García-Díaz, S., Camps-Orfila, S. y García-Romero, D. (2019). Los Fondos de Identidad y el tercer espacio. Una estrategia de legitimación cultural y diálogo para la escuela intercultural. *Estudios pedagógicos*, 45(1), 61-81. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052019000100061>
- Larraín, A., Howe, C. y Cerda, J. (2014). Argumentación en Enseñanza en Clase Completa y Aprendizaje de Ciencias. *Psykhé*, 23(2), 1-15.
- Latorre, M. (2014). *Estudio Mis lecturas diarias y valoración de la lectura 5° a 8° básico*. Mineduc.
- Liston, D., Borko, H. & Withcomb, J. (2008). The teacher educator's role in enhancing teacher quality. *Journal of Teacher Education*, 59(2), 111-116.
- Llopart, M. & Esteban-Guitart, M. (2018). Funds of knowledge in 21st century societies: inclusive educational practices for under-represented students. A literature review. *Journal of Curriculum Studies*, 50(2), 145-161. doi: 10.1080/00220272.2016.1247913
- Manzi, J. y García, M. R. (Ed.). (2016). *Abriendo las puertas del aula. Transformación de las prácticas docentes*. Ediciones UC.
- Mateos, M., Solé, I., Martín, E., Castells, N., Cuevas, I. y González-Lamas, J. (2017). Perfiles de creencias epistemológicas sobre la lectura y su papel en la comprensión de textos múltiples. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 14(39), 226-252.
- Medina, L., Valdivia, A. y San Martín, E. (2014). Prácticas Pedagógicas para la enseñanza de la lectura inicial: un estudio en el contexto de la evaluación docente chilena. *Psykhé*, 23(2), 1-13.
- Mehan, H. (1998). The study of social interaction in educational settings: Accomplishments and unresolved issues. *Human Development*, 41(4), 245–269.
- Meneses, A., Hugo, E., Montenegro, M., Valenzuela, A. y Ruiz, M. (2018). Explicaciones científicas: propuestas para la enseñanza del lenguaje académico. *Boletín de Lingüística*, 30(49-50), 134-157.

- Mercer, N. (2016). La importancia educativa del habla. En N. Mercer, L. Hargreaves, L. y R. García-Carrión, *Aprendizaje e interacciones en el aula* (pp. 15-36). Hipatia Press.
- Mercer, N. (2001). *Palabras y mentes: cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Planeta (GBS).
- Merriam, S. & Tisdell, E. (2009). *Qualitative Research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.
- Ministerio de Educación. (2019). *Resultados Nacionales Evaluación Docente 2018*. [https://www.docentemas.cl/descargas/documentos\\_descargables/2019/Resultados-Evaluación-Docente-2018.pdf](https://www.docentemas.cl/descargas/documentos_descargables/2019/Resultados-Evaluación-Docente-2018.pdf)
- Ministerio de Desarrollo Social. (2016). *Resultados Encuesta CASEN 2015*. Mideso.
- Molina-Valdés, E. P. y Haas-Prieto, V. (2018). Estudio de las interacciones profesor-alumno en la alfabetización de la geografía. *Revista Colombiana de Educación*, (75), 59-76.
- Muñoz, C., Munita, F., Valenzuela, J. y Riquelme, E. (2018). Profesores que leen y enseñan a leer: El lugar de la lectura durante la formación. *Revista ESPACIOS*, 39(40), 32-42.
- Muñoz, C., Valenzuela, J., Avendaño, C. y Núñez, C. (2016). Mejora en la motivación por la Lectura Académica: la mirada de estudiantes motivados. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, 15(1), 52-68.
- OECD. (2016). *PISA 2015. Results (Volume I), excellence and equity in education*. OECD Publishing.
- \_\_\_\_\_. (2014). *Resultados PISA 2012 en foco: Lo que el alumnado saben a los 15 años de edad y lo que pueden hacer con lo que saben*. [https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA2012\\_Overview\\_ESP-FINAL.pdf](https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA2012_Overview_ESP-FINAL.pdf)
- Orealc-Unesco. (2013). *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: hacia la educación de calidad para todos al 2015*. Orealc-Unesco.
- Parra, J. D. & Hernández, C. (2019). Classroom observation in context: an exploratory study in secondary schools from Northern Colombia. *Revista Brasileira de Educação*, 24, 1-25.
- Petscher, Y. (2010). A meta-analysis of the relationship between student attitudes towards reading and achievement in reading. *Journal of Research in Reading*, 33, 335-355.
- PNUD. (2017). *Desiguales. Orígenes, cambios y desafíos de la brecha social en Chile*. Uqbar Editores.
- Preiss, D. D., Calcagni, E., Espinoza, A. M., Gómez, D., Grau, V., Guzmán, V., Müller, M., Ramírez, F. y Volante, P. (2014). Buenas prácticas pedagógicas observadas en el aula de segundo ciclo básico en Chile. *Psykhé*, 23(2), 1-12.
- Rockwell, E. (2001). La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares. *Educação e Pesquisa*, 27(1), 11-26.
- Rosenblatt, L. M. (1994). *The transactional theory of reading and writing*. In R. B. Ruddell, M. R. Ruddell, & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (pp. 1057-1092). International Reading Association.
- 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*. Graó.
- Shanahan, T. & Shanahan, C. (2012). What is disciplinary literacy and why does it matter? *Topics in Language Disorders*, 32(1), 7-18.
- Stutz, F., Schaffner, E. & Schiefele, U. (2016). Relations among reading motivation, reading amount, and reading comprehension in the early elementary grades. *Learning and Individual Differences*, 45, 101-113.
- Sun, Y., Correa, M., Zapata, A. y Carrasco, D. (2011). Resultados: qué dice la Evaluación Docente acerca de la enseñanza en Chile. En J. Manzi, R. González y Y. Sun (Eds.), *La evaluación docente en Chile* (pp. 91-136). MIDE UC.
- Susperreguy, M. I., Mendive, S., Strasser, K. y Lissi, M. R. (2007). Creencias y prácticas de literacidad en familias chilenas con distintos niveles educativos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(2), 238-251.
- Tolchinsky, L. y Simó, R. (2001). *Escribir y leer a través del currículum*. ICE-Horsori.

- Unesco. (2017). *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Objetivos de aprendizaje*. Unesco.
- Valenzuela, J. P., Bellei, C. & Ríos, D. (2014). Socioeconomic School Segregation in a Market-Oriented Educational System. The Case of Chile. *Journal of Education Policy*, 29(2), 217-241.
- Valenzuela, J. P., Vera, G. & Sotomayor, C. (2015). The role of reading engagement in improving national achievement: An analysis of Chile's 2000-2009 PISA results. *International Journal of Educational Development*, 40, 28-39.
- Villalta, M. A., Assael, C. y Baeza, A. (2018). Conversación y mediación del aprendizaje en aulas de diversos contextos socioculturales. *Perfiles Educativos*, XI(160), 101-119.
- Wells, G. & Barberán, S. (2001). Indagación dialógica hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación. Paidós.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. University Press.
- Winocur, R. (2015). Prácticas tradicionales y emergentes de lectoescritura en jóvenes universitarios. En N. García Canclini, V. Gerber, A. López, E. Nivón, C. Pérez, C. Pinochet y R. Winocur, *Hacia una antropología de los lectores*. Paidós.
- Zavala, V. (2011). La escritura académica y la agencia de los sujetos. *Cuadernos Comillas*, 1(56), 52-66.

