

## Leer para aprender: Cómo interactúan los profesores con sus alumnos en la Educación Primaria \*

### Reading to learn: How teachers interact with their students in Primary Education

**Andrea Bustos**  
**Cintia Montenegro**  
**Alejandra Tapia**  
**Karol Calfual**

*Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile)*

**Fecha de recepción:**

30/11/2016

**Fecha de aceptación:**

07/05/2017

**ISSN:** 1885-446 X

**ISSNe:** 2254-9099

**Palabras clave**

Alfabetización; educación primaria; comprensión lectora; proceso de lectura; interacción.

**Keywords**

Literacy; primary education; reading comprehension; reading processes; interaction.

**Correspondencia:**

andrea.bustos@pucv.cl  
cintia.montenegro.v@gmail.com  
tapia.ibacache.ga@gmail.com  
karol.calfual@gmail.com

#### Resumen

A partir del estudio de los intercambios orales del profesor como lector experto y el alumno como aprendiz se caracterizó el tipo de acompañamiento en las actividades de lectura colectiva como construcción conjunta de significado en clases de 3º, 5º y 7º de primaria. Se utilizó el sistema analítico de la práctica de Sánchez et al. (2008) para describir la organización interna de esas lecturas en tanto episodios y para caracterizar las ayudas o mediaciones según sus funciones (regulatoria, de elaboración o de retroalimentación) y según los grados de autonomía propiciadas. Los resultados arrojan fundamentalmente presencia de episodios nucleares invariantes para la lectura colectiva (lectura en voz alta e interpretación con fines de evaluación). Las mediaciones muestran escasa presencia de ayudas regulatorias y un moderado número de ayudas internas y de feedback, con carácter no invasivo en el episodio de interpretación. Se observan diferencias por nivel solo respecto de la función de las ayudas. Se discuten las implicaciones para la innovación y formación de profesores.

#### Abstract

This work studies the oral exchanges between teacher (as an expert reader) and student (as trainee) to determine the type of coaching provided during group reading activities as a joint construction of meaning 3rd, 5th and 7th grade of primary education. The system of analysis of the practice proposed by Sánchez et al. (2008) was used to describe the internal organization of those readings as episodes and to typify the aids or mediations by their function (regulation, production or feedback) and the level of autonomy provided. The results show essentially the presence of variable nuclear episodes in group reading (reading aloud and interpreting for evaluation). The mediations show a scarce presence of regulatory aids and a moderate number of non-invasive internal and feedback aids in the interpretation episode. There are differences among levels only, and not among subjects. The implications for teachers training and innovation are discussed.

\* Investigación financiada por Proyecto FONDECYT 1130464: "Dimensionando el reto de los profesores: análisis de la práctica docente de lectura colectiva en aulas de 3, 5 y 7 básico", 2014, 2015.

Bustos, A., Montenegro, C., Tapia, A., & 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](http://dx.doi.org/10.18239/ocnos_2017.16.1.1208)



## Introducción

La formación de lectores es una tarea compleja y, para abordarla, se requiere tensionar la teoría y la práctica. Uno de los vértices de análisis es el estudio de la práctica de los profesores cuando leen con sus estudiantes en las escuelas para reconocer las actividades y valorarlas según perspectivas de conocimiento teórico. Desde una perspectiva cognitiva, la lectura es un proceso que implica variados procesamientos (Johson-Laird, 1983; Kintsch, 1998) y, a su vez, la formación de lectores es considerada como una tarea de alta complejidad (Cain, 2007) y que implica un dilatado tiempo de formación mucho más allá de los primeros años de alfabetización (Ericsson, 2002). Desde la perspectiva socio-cultural, se considera como una tarea que se configura socialmente en las prácticas lectoras en comunidad (Sensevy, 2009).

La hipótesis central de este artículo plantea que se aprende a ser lector mientras se lee, no solo cuando se piensa o concientiza sobre cómo leer (Iturra, 2010), es decir, la responsabilidad de la formación de lectores y sus efectos está más allá de lo que sucede en una clase de lengua. Es de interés, por tanto, estudiar cuando se lee en las salas de clases en diferentes asignaturas en tanto se observa el ejercicio de roles y presencia de elementos no audibles que se viven durante la acción compartida (Rogoff, 1993; Rosenshine y Meister, 1994). Para esta investigación tal distinción, entre contextos declarados y no declarados, releva la necesidad del estudio de las acciones pedagógicas y, en particular, en aquellas clases en las que la lectura se utiliza con el objetivo de aprender sobre una temática, más que con el objetivo de aprender a ser mejor lector (Melo, Díaz, Valtierra y Sepúlveda, 2013).

Variadas investigaciones han analizado las prácticas docentes (Coll y Sánchez, 2008; Mercer, 2001; Mercer y Littleton, 2007; Wells, 2001). Sin ir más lejos, el sistema de análisis utilizado en esta investigación es producto de una línea de investigación sobre la práctica pedagógica de Sánchez et al. (2008), quienes plantean diferentes unidades de análisis desde las orga-

nizaciones de las lecturas hasta las tipologías de mediaciones en discursos de diferentes profesores como sujetos de estudio: novatos y expertos (Sánchez, Rosales, Cañedo y Conde, 1994); de matemáticas en primaria (Rosales, Vicente, Chamoso, Múñez y Orrantía, 2012); ciencias e historia en primaria y secundaria (Sánchez, García y Rosales, 2010) y profesores en formación (Ciga, Sánchez, Rueda, García y Tillema, 2012). Por otro lado, otros estudios dan cuenta del análisis de prácticas de aula de profesores de diferentes niveles de experiencia a partir de categorías a priori de competencia docente en situación de evaluación<sup>1</sup> en clases de lenguaje (Iturra, 2013, 2015) y de primaria (Preiss, 2009; Preiss et al., 2014), aunque este último no asociado a prácticas relativas a la formación de lectores.

Este estudio tiene por finalidad aportar a las anteriores investigaciones a través de la descripción de la práctica docente relacionada directamente con la formación de lectores en situaciones de clases típicas. Su objetivo es abordar distintas capas de análisis que permitan: (1) confirmar el valor de la lectura compartida como actividad de alta frecuencia en la sala de clases de primaria con independencia del nivel educativo; (2) identificar la organización interna de las lecturas (*episodios*) en tanto implican procesamientos diferentes para la construcción de significado y (3) caracterizar el tipo de *ayudas/mediaciones* según sus funciones (regulatoria, de elaboración y de retroalimentación) y grados de autonomía propiciados. Esto último para evaluar la configuración de la transferencia del control del experto al lector en formación. Para los tres objetivos se han observado diferentes niveles educativos (3º, 5º y 7º) en diferentes asignaturas (Lenguaje y Comunicación, Historia y Geografía y Ciencias Naturales) y tres niveles de experiencia docente (Novel, Competente y Destacado) que reporten información que caracterice las interacciones en educación primaria como espacio para el desarrollo de la comprensión de textos.

### ***Un modelo de comprensión lectora y un discurso pedagógico facilitador de procesos***

La facilitación de procesos de comprensión implica mediaciones que permitan al lector acceder a un modelo de la situación del texto, en otras palabras, a aprender de lo leído. Estas interacciones pedagógicas buscan acortar la distancia entre un texto y un lector que aún no está preparado para representarse su significado autónomamente dado el número de habilidades que debe poner en juego y cuyo tiempo de desarrollo, a nivel experto, podría demandar un tiempo importante de la formación escolar (ver estudio de Ericsson, 2002 sobre el tiempo de práctica en tareas de alta complejidad). En consecuencia, el estudio de los tipos de intercambios orales como los de Mehan (1979) y Sinclair y Coulthard (1975) a través de los ciclos de interacción entre profesores y estudiantes revelan experiencias de acompañamiento que pueden ser interpretadas teóricamente.

Para comprender la relevancia de las interacciones áulicas alrededor de la actividad lectora, se hará uso de los modelos que han liderado la investigación en el área: Teoría de los Modelos Mentales (Johnson-Laird, 1983) y Modelo de Construcción Integración (Kintsch, 1998) que convergen en que lectores (y oyentes) construyen una representación de la situación descrita (modelo mental o modelo de la situación) más que una reproducción o descripción de lo que plantea el texto. Un lector autónomo realiza procesos locales (accede a las palabras, extrae ideas, integra linealmente estas ideas) y globales (identifica o integra ideas de resumen y ordena las ideas importantes); realiza inferencias al integrar el texto con sus conocimientos previos; realiza procesos autorregulatorios, crea metas, planes, monitorea errores de comprensión y los repara (Cain, 2010). Según estudios, sobre qué es necesario saber hacer para comprender, es posible enumerar una serie de estrategias factibles de poner en práctica asociadas a productos representacionales diferentes y que dan cuenta de los niveles de complejidad deseables en el desempeño lector. Así encontramos la comprensión superficial con estrategias como la de

relacionar distintas partes del texto, resumir, detectar y usar marcadores discursivos. Por otro lado la comprensión profunda con estrategias como las de predecir, buscar asociaciones entre el texto y los conocimientos previos o buscar información complementaria y finalmente la comprensión crítico reflexiva con estrategias como la de revisar la conexión entre ideas, revisar la organización textual y valorar si el autor consigue lo que se propone.

Según lo anterior las estrategias son variadas y complejas, por tanto, no es sorprendente que muchos lectores tengan dificultades (Cain, Oakhill y Bryant, 2004; Nation, 2005) y que su logro demore un largo tiempo de desarrollo (Sánchez, 2003; Sánchez et al., 2010). Frente a esta doble dimensión, complejidad y lentitud de desarrollo, esta investigación busca discutir en torno a la paradoja que se presenta cuando un estudiante debe leer con capacidades de experto y cómo puede sortearse esa distancia a través de la mediación de un profesor. Esta ineludible distancia entre un novato y un experto, quien alcanza niveles superiores de comprensión crítica y control metacognitivo sin necesidad de ayuda (Goldman, Golden y Van-den-Broek, 2007), ha de ser abordada en la formación de ese lector cuando ejerce la acción de aprender de lo que está leyendo.

Si bien la discusión sobre el valor de enseñar estrategias (visión cognitivista) o ayudar a comprender (visión sociocultural) va más allá de los objetivos de este artículo, no es posible soslayar la realidad de las actividades de aula: las lecturas para aprender tienen más presencia en las aulas que las actividades de enseñanza explícita de estrategias de comprensión. La lectura para aprender temas como “los usos del petróleo” o “la vida en Egipto” representa entre un 10 y un 50% de las clases de secundaria españolas (Broncano, Ciga y Sánchez, 2011) y estadounidenses (Foorman y Schatschneider, 2003) y entre un 10 y un 30% del tiempo de trabajo de una unidad de aprendizaje en las clases de historia y ciencias naturales en 3º y 4º de primaria en escuelas chilenas (Melo et al., 2013). Lo anterior advierte que durante esas prácticas de lectura

se ponen en juego de modo tácito las estrategias antes mencionadas con altas posibilidades de no ser dominadas en su totalidad.

Respecto de los procesos cognitivos que implican las organizaciones internas de estas lecturas, es posible valorar la creencia sobre lo que los profesores asumen como necesario «hacer para comprender» y cómo esto se materializa en actividades concretas. Leer en voz alta, por ejemplo, acompaña el acceso a la superficie textual, así como el planificar la lectura moviliza habilidades de predicción y monitoreo de la comprensión. El *episodio de interpretación- evaluación* propicia la construcción de significado así como el *cierre* implica la comparación con un plan de lectura conocido o no por los alumnos. Dado que cada episodio puesto en juego en clases moviliza procesos diferenciables, describirlos es muy relevante para interpretar las experiencias lectoras.

Respecto de los episodios prevalentes, Ruano et al. (2011) plantean que la lectura en voz alta y la interpretación son los núcleos invariantes de las *lecturas colectivas*. En los estudios de Sánchez, García y González (2010), en educación primaria y secundaria la prevalencia está en la lectura en voz alta, la interpretación o evaluación con un 30% de presencia en un corpus de 30 lecturas colectivas y por debajo el episodio de planificación y de activación de conocimientos previos con un 16% y 14% respectivamente. Por su parte, Iturra (2015) obtuvo un listado de episodios dedicados a planificar, leer, activar conocimientos previos, interpretar las ideas de los textos, guías de tareas y recapitular la sesión. Se desprenden, además, diferencias entre profesores según niveles de desempeño docente, diferencias en la presencia de episodios de planificación más complejos (con explicitación de meta y activación de conocimientos previos) a favor de los profesores de calificación superior. Este último resultado no fue tan rotundo en los episodios dedicados a la interpretación y al cierre, donde las diferencias están en el porcentaje de actividades de evaluación de resolución de tareas, a favor de los profesores competentes. El episodio de interpretación no arroja grandes diferencias.

Numerosos estudios han profundizado en la interacción desde el uso de patrones dialógicos como una forma de caracterizar las mediaciones. Tal es el caso de Mehan (1979) y Sinclair y Coulthard (1975), quienes indagan en el habla de profesores y demuestran la permanencia de una triada o ciclos de intercambios de habla: *Indagación-Respuesta-Retroalimentación (IRE)* e *Indagación-Respuesta-Feedback (IRF)* (Wells, 1999). Al aplicar este modelo de intercambio pedagógico a las interacciones durante las lecturas en la sala de clases (Sánchez et al., 2008), se visualiza a un profesor que realiza una demanda (una tarea como interpretar un párrafo elaborando una idea central), un(os) alumno(s) que la ejecuta(n) o da(n) respuesta y, nuevamente, un docente que cierra la demanda cuando considera satisfecho el requerimiento (Howe y Abedin, 2013; Mercer y Dawes, 2014).

Lo interesante del uso analítico de la triada, es que cada uno de estos patrones condiciona tanto el papel que tendrán alumnos y profesores 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. El sentido de este habla en la sala de clases es «pedagógico» (Mehan, 1979), pues son preguntas para las cuales el profesor tiene respuesta y que son más bien demandas instrumentales con el objetivo de enseñar algo o llevar al estudiante 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 del profesor o estudiante en tareas de mayor o menor nivel de demanda cognitiva durante los procesos de comprensión.

Los distintos procesos mencionados y la naturaleza de estos ciclos de intercambio permiten caracterizar el modo de participación del estudiante en las lecturas colectivas, actividad con objetivo reconocible para los implicados (Actividad Típica de Aula o ATA en términos de Lemke, 1997). En el caso de esta investigación se analizan las lecturas colectivas como espacio



L1 (I) Profesora:	Nicolás, ¿cuál era el título de la lectura que sale ahí? ¿El de
L2	la página ciento treinta y cinco?
L3 (R) Alumno 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. Clase de Ciencias Naturales, 5º básico.

Fuente: Elaboración propia.

L1 (I) Profesora:	Entonces, la idea principal de este texto nos está hablando
L2	¿de qué cosa? de las...
L3 (R) Alumno:	estrellas
L4 (F) Profesora:	estrellas. Y luego que me dice qué son las estrellas...
L5	después de que me dice qué son las estrellas y tengo la idea
L6	principal del texto, me da otras informaciones. ¿Ya? Perfecto.

Figura 2. Fragmento de ciclo de interacción. Clase de Ciencias Naturales, 3º básico.

Fuente: Elaboración propia.

en que el docente acompaña los procesos de sus estudiantes en el marco de una actividad grupal, con el objetivo de aprender. Los fragmentos anteriores permiten observar modos de participación cualitativamente diferentes.

Los objetivos de los ciclos de la figura 1 y 2 se distinguen según los procesos relacionados con la comprensión lectora. En la figura 1, el objetivo es reconocer el tema ("¿Cuál era el título de la lectura?") para adentrarse en la lectura y, en la figura 2, interpretar una idea central de lo leído ("Entonces la idea principal de este texto nos está hablando ¿de qué cosa?"). Al mismo tiempo, podemos observar cómo en la primera interacción, la demanda es sólo factible de responder acertando a una respuesta única (el título del texto) y la segunda, elaborando ideas de modo más complejo. Incluso frente a un error, en la segunda interacción (L4, figura 2) era posible esperar intervenciones de aproximación ("ya, estrellas... ¿solo estrellas?"), cuestión que en la primera

(figura 1) es poco esperable por su carácter unívoco. En ambos casos la movilización de los procesos de lectura y la actividad compartida cambia: en un caso promueve la anticipación en un episodio de planificación (figura 1) y en el otro, un movimiento de interpretación. (figura 2)

Los resultados de Sánchez, García y Rosales (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 profesores 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.

### **Las ayudas como enlace entre la mente del experto y del aprendiz**

En el marco de los intercambios dialógicos entre expertos y novatos se puede observar cómo los profesores pueden compensar la falta de pericia de los estudiantes facilitando dife-

L1 Profesora:	pongamos atención porque acá nos hablarán de los griegos y L2 sus fiestas
L3 (I)	¿Qué vamos a leer primero?
L4 (R) Alumno:	de los niños...
L5 (F) Profesora:	claro, de los niños y de cómo no podían participar de las
L6	fiestas

Figura 3. Fragmento de simulación de interacción con ayudas.

Fuente: Elaboración propia.

rentes logros y dando más o menos autonomía en la tarea a través de lo denominado como ayudas (Sánchez et al., 2008, p. 97). En esas ayudas se puede observar la cualidad de las interacciones a través de la identificación de la función regulatoria, de elaboración o de cierre de estos intercambios y categorizar los niveles de participación que se propician en el lector no experto durante el proceso de comprensión como invasivas y no invasivas según el nivel de intervención del docente en la resolución de la demanda del mismo.

El texto anterior (figura 3) se ubica en un episodio de planificación de la lectura. La profesora indica la temática (Línea 1-2) invitando a centrar la atención en lo esperable del texto en adelante. En L3, realiza una demanda (I) de identificación de las ideas a desarrollar (“¿Qué vamos a leer primero?”) a lo que el niño responde con una idea incompleta (L4) y la maestra confirma (“claro”) y en L5 añade información sin declarar abiertamente que está insatisfecha (“... y de cómo no podían participar”). El objetivo de planificación se realiza de un modo muy sencillo y, ante una anticipación incompleta, la profesora invade el espacio con el resto de la respuesta esperada.

Sánchez et al. (2008) definen las ayudas como un préstamo de conciencia que permiten una apropiación gradual de los recursos para afrontar una tarea (Rogoff, 1993), condición muy relevante para sostener una demanda compleja en el tiempo. Estas ayudas permiten plantear la comprensión de textos como un reto relevante a la vez que accesible a partir de la facilitación de procesos intervinientes. Estas ayudas «audibles», además, pueden ser consideradas «puentes» que permiten la participación y cuya naturaleza puede tener un componente cognitivo (frío) o emocional (cálido) (De-Sixte y Sánchez, 2012).

Estudios como el de Preiss (2009), utilizando filmaciones de 135 clases de evaluación docente, analizan la presencia de preguntas (demandas como las

IRE o IRF de Sinclair y Coulthard, 1975) y los movimientos de seguimiento (con objetivo de acompañamiento, como las ayudas de Sánchez et al., 2008) con objetivo de construcción de conocimiento. Ambos tienen una diferencia relevante al analizar 10 minutos de discurso (26.53 preguntas,  $DS=14.88$  y  $18.60$ ,  $D.S=11.77$  de intervenciones de seguimiento). En el caso de estos resultados, aun cuando no están relacionados con procesos específicos de lectura, entregan un panorama de la modalidad de interacción en las aulas chilenas en las que no hay distinciones significativas según calificación de desempeño docente.

De un modo más específico, el estudio de las ayudas propuesto por Sánchez et al. (2008) se hizo teniendo en cuenta las limitaciones y los procesos cognitivos que intervienen en la comprensión del discurso, tal y como han sido identificados en los modelos que han ido proponiéndose al respecto en los últimos 35 años (Van-Dijk y Kintsch, 1983). Los resultados de esta investigación muestran que, al comparar clases de profesores que obtienen diferente calidad representacional del texto posterior a sus intervenciones (análisis del contenido elaborado en voz alta en la clase), se observan fuertes distinciones a nivel de ayudas.

La figura 3 permite presentar un último nivel de análisis: los niveles de participación de los alumnos según el momento de la interacción en que se dan las ayudas. Este constructo de

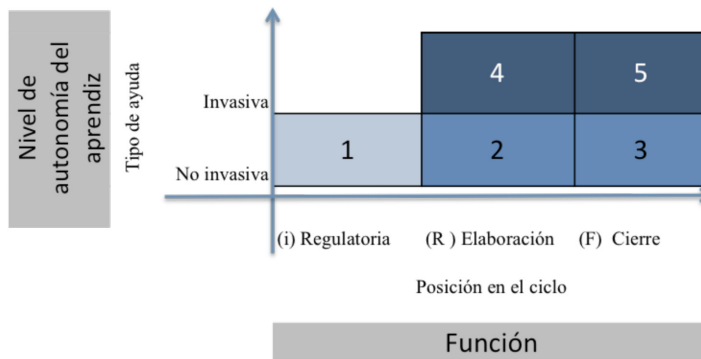


Figura 4. Diagrama de ayudas según coordenadas Nivel de autonomía. Función siguiendo sistema de análisis de Sánchez, et al. (2008).

Sánchez et al. (2008) propone un análisis de las ayudas desde la posición en que el ciclo es el que abre las posibilidades a abordar la transferencia del control en dos coordenadas: función y nivel de autonomía del aprendiz.

Al mirar la figura 4, se observa la combinación función/nivel de autonomía. En este nivel se visualiza el componente cognitivo de la acción en las posiciones en el ciclo: las que orientan o regulan, las que colaboran en la elaboración de la tarea y las que retroalimentan o cierran. En los estudios de Sánchez, García y Rosales (2010), al comparar dos clases que difieren en la calidad de elaboración de las ideas del texto, una docente otorga 20 ayudas frente a 0 en la posición de indagación (I) y 24 frente a 8 en la posición de retroalimentación. Estas diferencias explicarían por qué a pesar de mantener estructuras de participación similares (IRE-IRF), los logros de los estudiantes difieren. A lo anterior se agrega la cualidad de las ayudas respecto de los niveles de autonomía que propician. Así es posible categorizar en ayudas que invaden y las que no invaden. Las no invasivas dan pistas para facilitar la elaboración, pero no dan parte de la respuesta y las invasivas proporcionan parte del contenido público que será parte de la respuesta final.

En el cuadrante 1 de la figura 4, encontramos las ayudas que orientan o guían la tarea para tener éxito y que no invaden el contenido por su naturaleza regulatoria (son dadas antes de iniciar la respuesta). Entre ellas están: *identificar un tema, ofrecer modos de actuar, pensar sobre la meta, evocar conocimientos, señalar un problema, establecer un índice de acciones*. Su presencia implica una noción sobre la necesidad de hacer responsable al estudiante de un *modo de actuar* que permite guiar su acción.

En la posición Respuesta (R), cuadrante 2 de la figura 4, se encuentran las ayudas para elaborar, es decir, responder a la demanda hecha por el/la docente. Ejemplos de ellas: *sonsacar, invitar a reconsiderar, dar pistas*. Estas ayudas tienen en común estar presentes en el momento de elaborar la tarea siendo pistas sin

*contenido*. Permiten al alumno participar activamente en el proceso. Por otro lado, el cuadrante 4 representa la elaboración con más presencia del profesor incluyendo parte de su mente en la elaboración del contenido: *dar apoyos físicos, rellenar huecos o proponer opciones*. Estas ayudas tienen por función elaborar, pero limitan o dan parámetros para que el estudiante se mantenga eventualmente en la tarea.

Las ayudas con función de cierre en cada ciclo son las ubicadas en intercambios IRF, por tanto, solo las encontraremos en demandas divergentes. Estas ayudas de Feedback (F) pueden ser no invasivas o de consolidación (cuadrante 3), al confirmar (el profesor o a través de los compañeros) o recapitular lo aportado por los alumnos en el ciclo *resumiendo, organizando o integrando*, sin agregar contenido a la respuesta. O pueden ser, por otro lado, invasivas (cuadrante 5), cuyo fin es completar lo dicho dado que no se alcanzó el objetivo deseado. En estas ayudas el docente opta por remediar agregando contenido a la respuesta (figura 3: *“... y de cómo no podían participar”*) al *añadir, reformular y redirigir*. Se puede afirmar, por tanto, que las ayudas de feedback pueden regular consolidando o invadir enriqueciendo.

En síntesis, al aplicar lo planteado a la Figura 3, se obtiene un ciclo dentro de un episodio de planificación con ayuda de tipo *añadir* en posición de feedback con un carácter invasivo.

Finalmente, en el diagrama (figura 5) se observa, por una parte, las funciones de las ayudas según el momento de la tarea y, por otra, según el nivel de autonomía que propician en una secuencia con dos opciones. En una lectura por filas, se pueden ver las ayudas asociadas a la (I), sin aportar a la resolución (*“antes de contestar recordemos lo más importante”*), es decir, con un componente esencialmente regulatorio. En la segunda fila, las ayudas asociadas a la respuesta pueden aportar más o menos a la resolución de la tarea y, finalmente, en la tercera fila, las ayudas de cierre o feedback, que pueden revelar más o menos de la respuesta esperada.

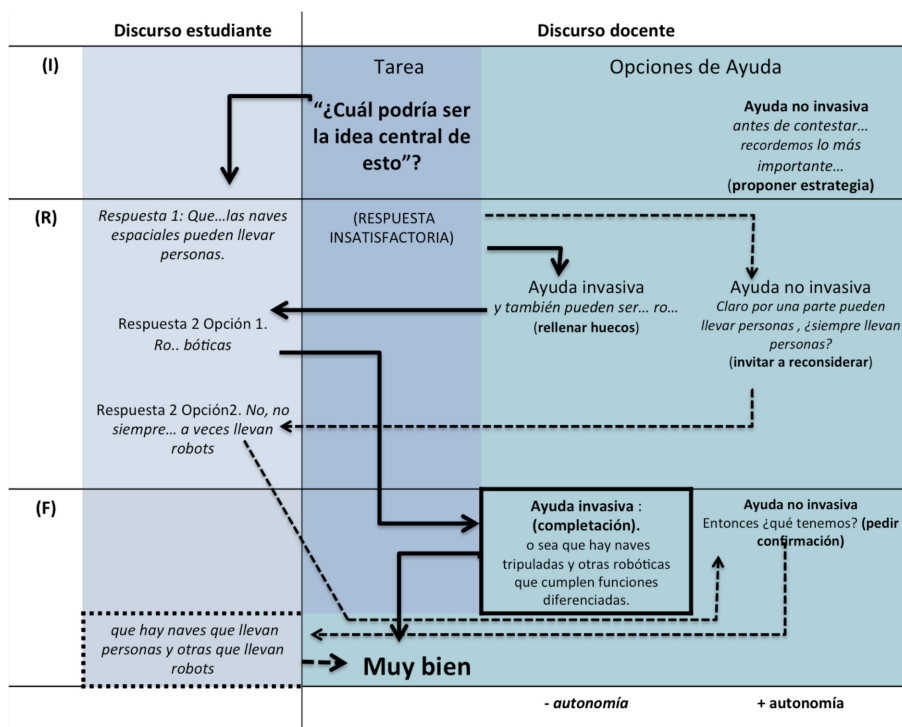


Figura 5. Diagrama de opciones de ayudas y su relación con el discurso de profesor y estudiante.

Fuente: Elaboración propia.

En la misma lógica, al observar por columnas, a la derecha apreciamos las ayudas diferenciadas como más o menos invasivas. Una opción es la no entrega de ayudas; la segunda, no invasiva (es decir, que no colabora con parte del contenido) y, finalmente, la invasiva (que sí interviene y se hace parte de la respuesta).

Al seguir las líneas, podemos ver una opción discursiva (línea continua): se da la demanda "¿Cuál podría ser la idea central del texto?" y ante una respuesta insatisfactoria del estudiante, la opción es una ayuda de rellenar huecos ("y también puede ser ... ro...") que genera una respuesta muy dirigida ("ro... bóticas"). Por la otra parte la línea discontinua muestra la opción menos invasiva con una ayuda de invitar a reconsiderar ("¿siempre llevan personas?"), que podría eventualmente finalizar con una petición de confirmación ("entonces, ¿qué tenemos?"). Finalmente, los recuadros de cierre en el feedback simulan un posible cierre de ciclo, en un caso, en manos del profesor y, en el otro, del estudiante. Respecto de este último nivel de análisis, Sánchez et al. (2010), en el

estudio antes mencionado, aplican un sistema de puntuación para los niveles de participación que propician las ayudas en la elaboración de ideas (de 0 a 4 donde 0 es el nivel más bajo de participación del alumno) obteniendo un 2.63 de media en la clase de mejor calidad frente a un 1.55 en el episodio de interpretación- evaluación.

Las ideas propuestas en las líneas anteriores serán aplicadas a través del sistema de análisis de la práctica propuesto por Sánchez et al. (2008), lo que permitirá abrir la discusión respecto de lo que hacen profesores en aulas regulares tomando como unidad de análisis las interacciones orales en lecturas

colectivas. El primer análisis será observar la presencia de ayudas para luego caracterizar la función y posteriormente el nivel de autonomía que perfilan. La presencia de un alto número de ayudas en la resolución de tareas, dará cuenta de un proceso más dependiente de la labor de acompañamiento del profesor. Por el contrario, la presencia de ayudas libres de contenido (las no invasivas) indicará un perfil de acompañamiento con mayores posibilidades de transferencia de control (Rogoff, 1993). Este análisis por nivel y por experiencia docente permitirá perfilar un tipo de acción docente que ilumine el reto al que nos enfrentamos como formadores e investigadores.

## Método

### Participantes

9 participantes, 3 de 3º básico, 3 de 5º básico y 3 de 7º básico de educación primaria. En cada nivel se contó con un/a profesor/a novel, uno competente y uno destacado, correspondiente a



Tabla 1. Distribución de participantes

Experiencia Docente	Niveles / asignatura		
	3º	5º	7º
Novel	HyG	CN	LyC
Competente	LyC	HyG	CN
Destacado	CN	LyC	HyG

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

Fuente: Elaboración Propia.

calificaciones de experiencia a través de la clasificación de desempeño docente de acuerdo a la Asignación Variable de Desempeño Individual (AVDI) (Mineduc, 2004), en uno de los tres niveles (destacado, competente y básico/novel<sup>2</sup>)

Para la selección de los participantes se aplicaron criterios de disponibilidad e idoneidad: profesores que ejercieran en establecimientos no intervenidos por acompañamiento técnico externo (equipos de investigación o apoyo externo que condicionaran sus prácticas con metodologías o materiales de proyectos que no son parte del colegio) y, al mismo tiempo, profesores de un nivel escolar sin evaluación estandarizada nacional<sup>3</sup> (3º, 5º y 7º de educación primaria) en asignaturas reconocidas como espacios pedagógicos con uso de la lectura como Actividad Típica de Aula (ATA). Cada profesor participante debía estar dispuesto/a a ser filmado.

A lo anterior se aplicó el criterio de representatividad, por tanto, cada caso correspondió a un profesor de colegio con administración pública o administración mixta (privada con subvención pública). Con ello se esperaba tener una representación de tipos de prácticas docentes y usos de lecturas colectivas que permitieran llevar a cabo análisis por niveles y experiencia docente. Para efectos de presentación de estos resultados, no se consideró la variable asignatura.

### Análisis de datos

El procedimiento de análisis aplicado es la propuesta de Sánchez et al. (2008), ya utilizado en otros trabajos publicados (Broncano et al., 2011; de Sixte & 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 el análisis de las distintas unidades de análisis adhoc: episodios presentes, ciclos de interacción y tipos de ayudas.

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 profesor de modo que la interacción sea audible (contenido público). Posteriormente se transcribieron y analizaron, a través del discurso, los episodios presentes en cada una de las lecturas (identificación de episodios, Kappa de Cohen 0.82), se identificaron los ciclos -IRE, IRF (simétricos y monologales se excluyen de este análisis) (Kappa de Cohen 0,83) y, finalmente, se procedió a la identificación de las ayudas según posición en el ciclo y nivel de autonomía que propician (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 la experiencia (tabla 1).

### Procedimiento

Cada profesor 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 correspondientes 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 fueron transcritas y analizadas discursivamente en un 100%. 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

Respecto de la presencia de las lecturas colectivas, como confirmación de actividad compartida en la sala de clases, los resultados fueron dispares. Los docentes realizaron entre 2 a 10 lecturas (tabla 2). El análisis de las unidades, por tanto, se realizó porcentualmente.

Tabla 2. Número de lecturas colectivas según nivel y experiencia

NIVEL	Nº LECTURAS TOTALES	TOTAL DE LECTURAS POR NIVELES
3º Novel	6	
3º Competente	10	
3º Destacado	2	18
5º Novel	9	
5º competente	3	
5º destacado	3	15
7º Novel	7	
7º competente	6	
7º destacado	4	17

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla anterior se pueden observar datos por curso y por total en cada nivel. Al sumar las lecturas por niveles, son similares (18 en 3º; 15 en 5º y 17 en 7º). Tal y como sugieren los resultados, no habría un patrón de cantidad de lecturas asociada a la experiencia docente. Respecto al espacio temporal dedicado, los profesores dedican entre un 7% y un 50% del tiempo destinado a enseñar en sus asignaturas a través de la lectura colectiva, con un promedio de 20% entre todas las lecturas analizadas. Los resultados generales respecto de estos datos de tiempo de lectura muestran diferencias entre niveles: un promedio de 25% en 3º básico, 17% en 5º y 16% en 7º.

Los resultados relacionados con la identificación de la organización interna de las lecturas (episodios), fueron obtenidos observando la frecuencia de los episodios y la prevalencia de unos sobre otros. Así, el episodio de planificación corresponde a aquel segmento dedicado a presentar el texto, la meta de lectura, la justificación, el tema o el modo de leerlo; el episodio de interpretación-evaluación corresponde a

una secuencia de intercambios enfocados en construir y valorar la comprensión alcanzada; el episodio de cierre contempla el resumen y/o mapa para la selección y ordenamiento de la información y el cumplimiento de las expectativas trazadas (metas). Los tipos de episodios encontrados en las lecturas permiten ver algunas tendencias: se obtuvo un total de 13 tipos de episodios de un total absoluto de 438 episodios analizados en las 50 lecturas colectivas. Los episodios más frecuentes fueron los de *lectura en voz alta*, *interpretación* y *planificación*, correspondientes a 36%, 31% y 10% respectivamente. La comparación de datos según niveles muestra una diferencia no significativa. Se encontró una diferencia marginal en la frecuencia de *lectura en voz alta*: 35.8%; 37.1% y 36.6% e *interpretación*: 31.6%; 28.8% y 31.7% en 3º, 5º y 7º respectivamente. Se observa escasa presencia de los episodios dedicados a *cierre de proceso*, como el *resumen* en los tres niveles (2.1%; 1.5% y 0% respectivamente) y la elaboración de *mapas* (0% en tercero y quinto y 0.7% en séptimo) (tabla 3).

Tabla 3. Frecuencia de episodios según niveles

Episodios	Niveles		
	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 C.Previous	1,6	3,8	0,0
Resumen	2,1	1,5	0,0
Resolver Tarea	2,1	8,3	6,2
Otros	5,6	0,8	2,1

Fuente: Elaboración propia.

Para la caracterización de las ayudas según sus funciones y grados de autonomía propiciados, se realizaron dos distinciones: la presencia según el episodio y, en su interior, según función

Tabla 4. Frecuencia de ciclos y ayudas por episodios de Planificación, Interpretación y Cierre según nivel escolar

Episodio	Ciclos totales				Nº de ayudas				% de ayudas en cada episodio según Nº de ciclos totales			
	3º	5º	7º	Total	3º	5º	7º	Total	3º	5º	7º	Total
Planificación	70	19	9	98	34	4	1	39	48.5	21.0	11.1	55.7
Interpretación	212	124	98	434	150	80	49	279	70.7	66.6	50	64.2
Cierre	51	9	3	63	0	0	2	2	0	0	66.6	3.1

Fuente: Elaboración propia.

y nivel de autonomía que propician. Dada la relevancia de los episodios de Planificación, Interpretación- Evaluación y Cierre (Sánchez et al., 2010, pp. 197-246), estos se tomaron como unidades de análisis independientes para la identificación de las ayudas.

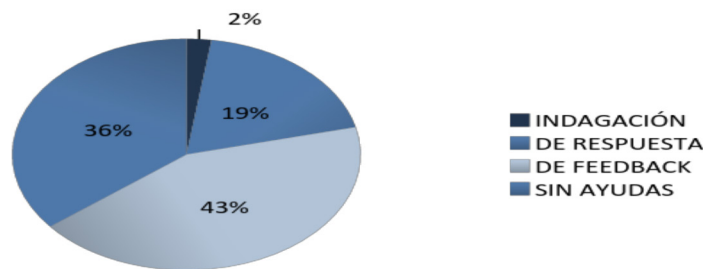
### Estudios de ayudas según episodios

Los ciclos totales dan cuenta de la extensión y la profundidad potencial de la interacción. Se puede observar (tabla 4) un bajo número de ciclos en general (51, 9 y 3) en el cierre, distinto de lo observable en los ciclos de interpretación (212, 124 y 98). Se observa un descenso en el número de ciclos en la medida que se avanza en el nivel educativo (3º>5º>7º) en los tres episodios analizados. Dado que las ayudas tienen una frecuencia coherente con el número de ciclos, la presencia desciende en la medida que sube el nivel educativo en los tres episodios. En planificación, la presencia es de 34 ayudas en 3º (de 70 ciclos de interacción), 4 ayudas en 5º (de 19 ciclos) y 1 ayuda en 7º (de 9 ciclos de interacción). En definitiva, el patrón es más escaso con 0 ayudas en 3º (de 51 ciclos); 0 ayudas en 5º (de 9 ciclos) y 2 ayudas de 7º (en 3 ciclos). Las ayudas más significativas están ubicadas en el episodio de interpretación con 279 ayudas totales distribuidas en 150, 80 y 49 en 3º, 5º y 7º respectivamente (tabla

4). En los porcentajes de ayudas (nº de ayuda por ciclo), la distribución es similar: Interpretación > planificación > cierre y 3º > 5º > 7º.

Dado que los resultados arrojan una gran diferencia en la presencia de ciclos y ayudas del

Gráfico 1. Ayudas según posición en el ciclo en Episodio de Interpretación de las 50 lecturas colectivas.



Fuente: Elaboración propia.

episodio de interpretación versus los otros episodios, se ha decidido intencionar el análisis de este episodio en particular. Su extensión

Tabla 5. Frecuencia total de ayudas con posición de indagación con función regulatoria en episodio de interpretación para todos los casos considerando número de ciclos totales

Posición	Nivel de autonomía	Ayuda	Frecuencia	Sub total	Frecuencia según ciclos totales (434)
Indagación	No invasiva	Describir estrategia	0		
		Proponer estrategia	2		
		Evocar	3		
		Explicitar	0		
		Resumir	0		
		Establecer meta	1		
		Señalar problema	1		
		Establecer meta	3		
		Proponer índice	0		
		TOTAL			10

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 6. Frecuencia total de ayudas con posición de Respuesta y función de Elaboración en episodio de interpretación para todos los casos considerando número de ciclos totales

Posición	Nivel de autonomía	Ayuda	Frecuencia	Sub total	Frecuencia según ciclos totales (434)
Respuesta	No invasiva	Sonsacar	22	68	15.6
		Descomponer tarea	11		
		Dar pistas	11		
		Contramodelo	5		
	Invasiva	Invitar a reconsiderar	19	14	3.2
		Apoyo físico	0		
		Iniciar razonamiento	0		
		Rellenar huecos	14		
		Proponer opciones	0		
		TOTAL	<b>82</b>		

Fuente: Elaboración propia.

discursiva (número de intercambios) permite la comparación más clara entre lecturas.

Al categorizar las ayudas respecto de la función, la mayor cantidad de intervenciones son de elaboración (19%) y de cierre realizadas en el momento de feedback (43%). Se observa solo un 2% en la posición de *Indagación* con función regulatoria. Además se identificó un 36% de ciclos sin ayudas (gráfico 1).

El tipo de ayuda representada en el gráfico anterior, se puede distribuir según la función en el ciclo y, al mismo tiempo, según el nivel de autonomía que otorga. A continuación

Tabla 7. Frecuencia total de ayudas con posición de Feedback y función de Cierre en episodio de interpretación para todos los casos considerando número de ciclos totales

Posición	Nivel de autonomía	Ayuda	Frecuencia	Sub total	Frecuencia según ciclos totales (434)
Feedback	No invasivo	Confirmar	103	110	25.3
		Pedir confirmación	2		
		Recapitular	5		
	Invasivo	Añadir	50	77	17.7
		Reformular	14		
		Redirigir	13		
TOTAL		<b>187</b>	<b>43.1</b>		

Fuente: Elaboración propia.

podemos observar en la tabla 5 el análisis según funciones.

La presencia de las ayudas con función regulatoria en la indagación es muy escasa. Del total de 9 tipos de ayudas, se observaron 5 al interior de los 434 ciclos totales cuantificados en el episodio; es decir, del 100% de demandas, un 2.3% contempló algún movimiento regulatorio para guiar el abordaje de la tarea, donde las ayudas de *evocar* y *establecer metas* tienen 3 aplicaciones cada una (tabla 5).

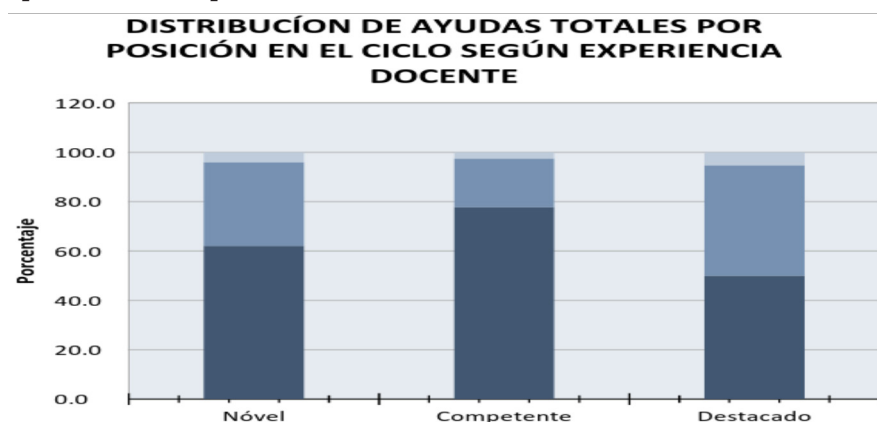
La presencia de ayudas de elaboración debe distinguir entre los dos niveles de autonomía: el con mayor participación del profesor (invasivas) y las con mayor protagonismo del aprendiz (no invasivas). Estas últimas tienen mayor presencia con 68 intervenciones dentro de los 434 ciclos representando un 19% de presencia, donde la ayuda *sonsacar* tiene la mayor frecuencia de aparición junto a *invitar a reconsiderar*. Por otro lado, las ayudas invasivas representan un 3.2 % con 14 intervenciones de *rellenar huecos* (tabla 6).

El uso de ayudas para el cierre de elaboraciones corresponde a 187 intervenciones; es decir, un 43% de los ciclos totales. Las ayudas de feedback con función regulatoria (se debe recordar que aun estando en posición de cierre la no incorporación de contenido propicia la elaboración del estudiante) representan 110 intervenciones de las cuales 103 son de *confirmación*. En tanto las ayudas invasivas llegan a 77 (17.7%), de las cuales 50 corresponden a *añadir* información a la respuesta del estudiante.

La distribución de las ayudas por función en relación a la experiencia docente, aplicado alfa de Cronbach, no arroja diferencias significativas:



Gráfico 2. Porcentaje de ayudas según la variable experiencia en el episodio de interpretación



Fuente: Elaboración propia.

( $p = .63$ ) en la posición I; ( $p = .32$ ) en la R y ( $p = .1$ ) en F. La variable que sí muestra diferencias es *nivel*, donde las ayudas con función de regulación (I) tienen una ( $p = .043$ ) a favor de 3º básico, cuestión no observable ni en la respuesta ni en el feedback.

Finalmente, las ayudas que muestran diferencias marginales son las de *contramodelo* (función R) y de *confirmación* (función F), a favor de los profesores de 3º básico ( $p = .07$ ), en ambas ayudas) (gráfico 2).

Los hallazgos respecto de la experiencia docente arrojaron resultados sin diferencias significativas. La tendencia observada no se altera en su relación: ayudas de feedback (F) > ayudas de elaboración (R) > ayudas de regulación (I).

Finalmente, como se puede observar en la tabla 8, los resultados relativos al nivel de autonomía arrojan una tendencia sostenida en 7 de los 9 profesores a favor de las ayudas no invasivas con una diferencia mínima de 7% y una máxima de 283%. Además de las tendencias mencionadas en tablas anteriores, no se observa una regularidad específica por experiencia: 31.7%, 43.4% y 20.4% de ayudas no invasivas en

los nóveles; 59.9% 2.9 % y 42.5% en los competentes y 46%, 300% y 43,8% en los destacados. Solo en el caso de los nóveles en las ayudas invasivas se observa una similitud: 24.4%, 26.5 % y 20.4%; semejanza que no se repite en competentes ni destacados. No se observa un patrón identificable de la variable nivel, relacionadas con el tipo de ayudas invasivas/no invasivas.

### Discusión

La caracterización de las clases y sus actividades y las interacciones al interior de las lecturas colectivas presentes en unidades de aprendizaje en tres niveles o grados (3º, 5º y 7º de primaria) y con docentes con experiencia diferente (nóveles, competentes y destacados) arrojan cuatro rasgos centrales: (1) relevancia de la lectura colectiva como actividad de aula con diferencia de frecuencia según los niveles; (2) organización de la lectura es en torno a tres episodios básicos: lectura en voz alta, interpretación y muy por debajo la planificación; (3) facilitación de participación del aprendiz con ayudas no invasivas con función de elaboración

Tabla 8. Porcentaje de ayudas (según nº total de ciclos) distribuidas por función y nivel de autonomía en episodio de interpretación por cada caso

	No invasivas (Ni)			Total Ni	Invasivas (In)			Total	Ni - In
	(I)	(R)	(F)		(R)	(F)			
3º N	1,2	13,4	17,1	31,7	4,9	19,5	24,4	>	7,3
3º C	2,6	13,7	43,6	59,9	0,9	18,8	19,7	>	40,2
3º D	15,4	7,7	23,1	46,2	15,4	23,1	38,5	>	7,7
5º N	4,8	20,5	18,1	43,4	6	20,5	26,5	>	16,9
5º C	0	0	2,9	2,9	0	5,7	5,7	<	-2,8
5º D	0	200	100	300	0	16,7	16,7	>	283,3
7º N	0	8,2	12,2	20,4	2	18,4	20,4		0
7º C	0	15,2	27,3	42,5	3	18,2	21,2	>	21,3
7º D	0	12,5	31,3	43,8	0	6,3	6,3	>	37,5
Media	2,7	32,4	30,6	65,7	3,6	16,3	19,9	>	45,8

Fuente: Elaboración propia.

y aumento de ayudas invasivas en el cierre y (4) acompañamiento que desciende en la medida que aumenta el nivel (edad) de los alumnos. Salvo el primer rasgo, los otros tres se manifiestan independientes de la experiencia docente.

### **Presencia de la lectura colectiva**

La lectura se presenta como actividad prevalente en las salas de clases. Sin embargo, la dedicación temporal varía de modo importante (25% del tiempo de clases de 3º a un 16% de 7º). Esto es coherente con lo presentado por Sánchez, García y Rosales (2010) respecto de la irregularidad de la valoración del acompañamiento. Este tiempo de dedicación frente a la cantidad de lecturas es muy similar entre niveles, advierte de lecturas colectivas muy breves y, por tanto, con poco acompañamiento en la medida que los alumnos crecen. Esta cuestión deja como necesidad la observación específica de esos niveles, los cuales aún se encuentran en proceso de desarrollo de la capacidad de comprensión.

### **Organización de las lecturas**

Los episodios con mayor presencia son los básicos invariantes: lectura en voz alta e interpretación (Ruano et al., 2011). Esto indica una alta dedicación a tareas relacionadas con la lectura en tanto proceso instrumental y solo a la interpretación como procedimiento de nivel complejo. En ambos casos el tiempo de dedicación es similar aunque levemente superior a favor de la lectura. Esta tendencia a tareas simples es lo que se ha visto en estudios relacionados con los niveles de lectores iniciales (Medina, Valdivia, Gaete y Galdames, 2015) que, según estos datos, aparece sostenida hasta niveles tan avanzados como 7º básico. La planificación aparece muy por debajo de las otras dos, al igual que el cierre, lo que es consistente con un patrón incompleto de transferencia de control y con posibles dificultades en la formación de la autonomía del lector (Sánchez, García y Rosales, 2010). Los resultados no son coincidentes con lo observado por Iturra (2015), en los que los episodios de planificación, activación de conocimientos previos, interpretación,

guías de tareas y recapitulación de la sesión tienen presencia importante. Esta discrepancia de resultados puede atribuirse a la condición de evaluación del corpus de Iturra (2015) que tiene indicadores conocidos por los docentes quienes se esfuerzan por cumplirlos (como la presencia de objetivo de la clase, coherente con la planificación de la lectura, así como la relación con los conocimientos previos de los estudiantes, coherente con la activación). El punto central es que, en situación ecológica, los patrones de organización de episodios muestran una consistencia que atraviesa los niveles y las 50 lecturas de nuestro corpus.

Respecto de los alcances para la transferencia de control de la escasez de episodios de planificación, creemos que revela un marco general de control de parte del profesor que no comparte con el estudiante: no explicita la relevancia, la necesidad de la lectura ni el esquema retórico mínimo al que responder (e.g.: *diremos que hemos comprendido cuando encontremos las 3 características de las fiestas griegas*), por tanto, los criterios de comprensión no son necesariamente compartidos. Esta falta de proyecto para el texto en tanto marco para la meta conjunta es, además, coherente con la falta de episodio de cierre. La ausencia de explicitación de lo que debe ser comprendido tampoco se recupera al final (*entonces, lo que debíamos comprender era...*). Este rasgo evidencia una escasa meta compartida desde la organización global de la lectura (sin episodio de planificación) y un cierre casi inexistente que solo puede realizar el profesor dada la falta de esta tarea en que mente y emoción del lector (*esta meta la deseo y puedo lograrla*) estén contempladas.

### **Patrones de interacción y ayudas según función y nivel de autonomía propiciado**

Respecto del nivel de análisis en capas más específicas, se debe señalar la presencia mixta de la triada IRE e IRF en el episodio más desarrollado que, como se planteaba en líneas anteriores, corresponde al de interpretación. Este resultado es coincidente con Sánchez et al. (2010) e Iturra (2013). Además, es consistente

con ambos estudios en la persistencia de un patrón más bien directivo (IRE y monologal) en los episodios de planificación. Persiste un estilo de interacción en que el plan de acción (si es que se realiza) es conocido por el profesor, quien tiene el control y, por otro lado, es más compartido cuando se propician acciones para la consecución del cumplimiento de una demanda (por ejemplo, una pregunta de interpretación) coincidente con lo que plantea Preiss (2009). La ausencia de diferencia entre profesores de diferentes niveles de calificación docente, aun en situaciones de evaluación (Iturra, 2013; Preiss, 2009) o ecológicas (Sánchez et al., 2010), puede explicarse por la alta demanda cognitiva que estas interacciones implican.

Respecto al acompañamiento durante el proceso de comprensión, solo fue posible analizar con profundidad el episodio de interpretación en coherencia con los ciclos destinados. Este resultado de investigación expone una cuestión central: no se puede guiar ni formar al lector en acciones que no se realizan. Ahora bien, respecto del episodio de interpretación en particular, lo más rotundo es un patrón de participación del aprendiz a través de ayudas no invasivas de parte del profesor con función de elaboración y un aumento de ayudas invasivas en el cierre. Estos resultados son congruentes con estudios de la práctica docente con distintos tipos de análisis (Sánchez et al., 2008; Sensevy, 2009), los profesores acompañan en una alternancia de roles y responsabilidades sin escatimar en transitar de una relación más bien equilibrada de colaboración con el aprendiz, con insistencia en ayudas como las de «sonsacar» hasta unas claramente invasivas y directivas como las de reformular e incluso dar opciones.

Respecto a la comparación entre niveles de enseñanza, la única diferencia significativa ( $p=.043$ ) de ayudas fue en las regulatorias a favor de 3º. Nos permiten asumir que es este nivel el que, sin distinguir experiencia docente, asume la necesidad de guiar a los estudiantes en el planeamiento de la acción, al menos en comparación a los otros dos niveles. Por otro

lado, nuevamente los profesores de 3º básico destacan, aún con valores marginales ( $p=.07$ ) en el uso de ayudas, en particular: contramodelo (en R) y de confirmación (en F). La persistencia en el uso de ayudas no invasivas podría suponer una disposición del profesor de estimular la participación del niño. La discusión frente a esto sigue siendo el contexto que se genera al interior de la sala y el rol que le compete al estudiante. Las ayudas de cierre en el feedback son dependientes de un experto, quien abre la discusión y la guía promoviendo el acompañamiento en la lectura, además de mantener, al mismo tiempo, los niveles de dependencia en la evaluación de la tarea. Quien define lo que se logra y no, es el profesor. La no movilización de los episodios de planificación puede plantearse como hipótesis coherente para este patrón de interacción.

Esta discusión plantea una reflexión en torno a la concepción de lector que los profesores ponen en marcha y, más aún, sobre cómo debe formarse. Esto es especialmente evidente al observar el cuarto rasgo planteado: la escasa diferencia entre niveles. No se observa una progresión hacia la autonomía, esperable entre 3º y 7º básico, sino más bien un patrón de control sostenido en el profesor, quien no intenciona la formación del proceso de evaluación respecto a qué se lee y qué camino puede seguirse durante las dificultades de interpretación. Por otra parte se evidencia una escasez de ayudas regulatorias toda vez que sabemos que los textos aumentan en dificultad y demanda a medida que se avanza en los cursos de educación básica y secundaria, por ejemplo, en textos científicos (Sanjosé, Fernández y Vidal-Abarca, 2010).

Como comentario final, los resultados sugieren que es posible y recomendable enriquecer los recursos que utilizan los profesores para dar coherencia y estructura a sus discursos y, en especial, aquellos que utilizan para realizar el puente entre texto y lector. Quizás en ese punto el paso más accesible sea plantear una formación asociada a la presencia del episodio de planificación y cierre y seguidamente a los recursos regulatorios.

Se deja abierta la discusión en torno a la ausencia de significatividad de la variable «experiencia», que se proyecta hacia la formación docente inicial y continua respecto de algunos procesos fundamentales didácticos para el acompañamiento lector que no emergen a pesar de años de experiencia y aun con evaluaciones docentes de niveles destacados. Se puede inferir que esas categorizaciones-indicadores de competencia- no correlacionan necesariamente con una calidad «superior» en la formación lectora de niños. Es necesario seguir explorando esta información que confirma grados de competencia que no necesariamente tienen su correlato en estos temas específicos.

## Notas

1 Los corpus referidos corresponden al sistema *Docente Más*, área de evaluación del Ministerio de Educación chileno que aplica instrumentos de recogida de información para calificar la práctica docente de los profesores del sistema público o concertado. Uno de los instrumentos es la filmación de 45 minutos de clases en los establecimientos educacionales. Esas clases están definidas a priori por los evaluadores con objetivos de los programas de estudio nacionales respecto de los cuales los profesores deben trabajar.

2 Las categorías de Asignación de desempeño individual corresponden a Destacado, Competente y Básico en orden decreciente de competencia. Dada la dificultad para contar con participantes con el desempeño básico, se determinó un cambio teóricamente compatible: por un profesor con pocos años de ejercicio profesional.

3 El sistema educacional chileno cuenta con evaluaciones nacionales en 4 de los 8 niveles de la educación primaria: 2º, 4º, 6º y 8º.

## Referencias

- Broncano, A., Ciga E., & Sánchez E. (2011). ¿Qué papel tiene la lectura de los textos en el seno de las Unidades Didácticas?. *Cultura y Educación*, 23(1), 57-74. doi: <http://dx.doi.org/10.1174/113564011794728605>
- Cain, K. (2007). Syntactic awareness and reading ability: is there any evidence for a special relationship? *Applied Psycholinguistics*, 28(4), 679-694. doi: <https://doi.org/10.1017/S0142716407070361>
- Cain, K. (2010). *Reading development and difficulties*. United Kingdom: British Psychological Society.
- Cain, K., Oakhill J., & Bryant P. (2004). Children's reading comprehension ability: Concurrent prediction by working memory, verbal ability, and component skill. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 31-42. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.96.1.31>
- Chile. Ministerio de Educación, Agencia de Calidad de la Educación. (2012). *Comparación de los resultados del año 2000 al 2012, Resultados Pisa 2012 Chile*. Recuperado de <http://www.agenciaeducacion.cl/estudios-e-investigaciones/estudios-internacionales/pisa-programme-for-international-student-assessment/>
- Ciga, E., Sánchez, E., Rueda, M. I., García, M. E., & 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 auto-regulado. En 21 Congreso Internacional sobre Dificultades del Aprendizaje. Oviedo. España. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10366/125479>
- Coll, C., & Sánchez E. (2008). Presentación. El análisis de la interacción alumno-profesor: líneas de investigación. *Revista de Educación*, 346, 15-32. recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educación/articulosre346/re34601.pdf?documentId=00901e72b8>
- De-Sixte, R., & 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: <http://dx.doi.org/10.1174/021037012803495258>
- 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). Malden (USA): Blackwell Publishing.
- Foorman, B., & Schatschneider C. (2003). Measurement of Teaching Practices During Reading/ Language Arts Instruction and Its Relationship to student Achievement. En S. Vaughn, & K. Briggs (Eds.), *Reading in the*



- classroom. *System for the Observation of Teaching & Learning* (pp. 1-30). Estados Unidos: Paul Brookes Publishing.
- Gillies, R. (2013). Productive academic talk during inquiry-based science. *Pedagogies: And International Journal*, 8, 126-142. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/1554480X.2013.767770>
- Goldman, S., Golden, R., & Van den Broek, P. (2007). ¿Por qué son útiles los modelos computacionales de comprensión de textos? *Signos*, 40(65), 545-572. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342007000300008>
- Howe, C., & Abedin, M. (2013). Classroom dialogue: a systematic review across four decades of research.. *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](http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/83242/1/DPEE_IturraHerrera_Carolina_An%C3%A1lisis.pdf)
- 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. 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>
- Johnson-Laird, P. (1983). *Mental models: towards a cognitive science of language, inference and consciousness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension. A paradigm for cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lemke, J. L. (1997) *Aprender a hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores*. Barcelona: Paidós.
- Ministerio de Educación. (2004). *Asignación Variable por Desempeño Individual*. Recuperado de <http://www.avdi.mineduc.cl/Home/avdi>
- Medina, L., Valdivia A., Gaete R., & 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*, 41 (1), 183-198. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000100011>
- Mehan, H. (1979). *Learning Lessons: Social Organization in the Classroom*. Cambridge: Harvard University Press.
- Melo G., Díaz A., Valtierra B., & Sepúlveda B. (2013). *Análisis de la práctica pedagógica: Presencia de la Lectura Colectiva Genuina en las salas de clase en cuatro estudios de caso en tercero y cuarto año básico en las asignaturas de Ciencias Naturales e Historia, Geografía y Ciencias Sociales*. Viña del Mar: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Mercer, N. (2001). *Palabras y Mentes. Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Mercer, N., & Dawes L. (2014). The study of talk between teachers and students, from the 1970s until the 2010s. *Oxford Review of Education*, 40 (4), 430-445. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/03054985.2014.934087>
- Mercer, N., & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the development of children's Thinking: a sociocultural approach*. Londres: Routledge.
- Nation, K. (2005). Children's reading difficulties. En M. Snowling, & Ch. Hulme (Eds.), *The Science of Reading* (pp. 248-315). United Kingdom: Blackwell Publishing.
- Newman, D., Griffin P., & Cole M. (1989). *The construction zone: working for cognitive change in school*. New York: Cambridge University Press.
- 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. *Learning and Individual Differences*, 19 (1), 1-11. doi: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2008.08.004>
- Preiss, D., Calcagni, E., Espinoza, A., Gómez, D., Grau, V., Guzmán, V., Müller, M., Ramírez,

- F., & Volante, P. (2014). Buenas Prácticas Pedagógicas Observadas en el Aula de Segundo Ciclo Básico en Chile. *Psykhe*, 23 (2), 1-12. doi: <http://dx.doi.org/10.7764/psykhe.23.2.716>
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del Pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- Rosales, J., Vicente, S., Chamoso, J., Muñoz, D., & Orrantia, J. (2012). Teacher-student interaction in joint word problem solving. The role of situational and mathematical knowledge in mainstream classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 28(8), 1185-1195. doi: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.07.007>
- Rosenshine, B., & Meister, C. (1994). Reciprocal teaching: A review of the research. *Review of Educational Research*, 64(4), 479-530. doi: <https://doi.org/10.3102/00346543064004479>
- Ruano, E., Ciga, E., Sánchez, E., & García J. (2011). Un Protocolo para Observar cómo los Profesores Ayudan a sus Alumnos cuando Leen Textos en el Aula. *Psicología Educativa*, 17 (2), 127- 145. doi: <https://doi.org/10.5093/ed2011v17n2a2>
- Sánchez, E. (2003). ¿Realmente somos conscientes de lo que supone alfabetizar? *Textos*, 33, 62-77. Recuperado de <http://textos.grao.com/revistas/textos/033-leer-y-entender/realmente-somos-conscientes-de-lo-que-supone-alfabetizar-a-toda-la-poblacion>
- Sánchez, E., García J., Castellano N., De Sixte R., Bustos A., & García-Rodicio H. (2008). "Qué, Cómo y Quién: Tres dimensiones para analizar la práctica educativa". *Cultura y Educación*, 20(1), 95- 118. doi: <http://dx.doi.org/10.1174/113564008783781431>
- Sánchez, E., García R., & Rosales J. (2010). *La lectura en el aula: qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer*. Barcelona: Graó.
- Sánchez, E., Rosales, J., & Suárez, S. (1999). Interacción profesor/alumnos y comprensión de textos. Qué se hace y qué se puede hacer. *Cultura y Educación*, 11(2-3), 71-89. doi: <http://dx.doi.org/10.1174/113564002320516795>
- Sánchez, E., Rosales, J., Cañedo, I., & 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>
- Sanjosé V., Fernández J., & Vidal-Abarca E. (2010). Importancia de las destrezas de procesamiento de la información en la comprensión de textos científicos. *Infancia y Aprendizaje*, 33(4), 529-541. doi: <https://doi.org/10.1174/021037010793139581>
- Sensevy, G. (2009). Étude d'un enseignement de la lecture au cours préparatoire: Esquisse d'articulation de divers types d'analyse. *Revue Française de Pédagogie*, 168, 39-58. doi: <https://doi.org/10.4000/rfp.1734>
- Sinclair, J., & Coulthard M. (1975). *Towards an Analysis of Discourse*. Oxford: Oxford University Press.
- Skrtic, T. (1985). Doing naturalistic research into educational organizations. En Y. S. Lincoln (Ed.), *Organizational theory and inquiry: The paradigm revolution* (pp. 185-220). Beverly Hills, CA: Sage Publishing.
- Van Dijk, T., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. Nueva York.: Academic Press.
- Wells, G. (1999). *Dialogic inquiry: Towards a sociocultural practice and theory of education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wells, G. (2001). *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós.