

Lingüística
Vol. 37-1, junio 2021: 9-27
ISSN 2079-312X en línea
DOI: 10.5935/2079-312X.20210002

ACTIVIDADES E INTERACCIONES EN CLASES PARA PROMOVER LA COMPRENSIÓN LECTORA¹

ATIVIDADES E INTERAÇÕES EM AULAS PARA PROMOVER A COMPREENSÃO DA
LEITURA

ACTIVITIES AND INTERACTIONS IN CLASSES TO PROMOTE READING
COMPREHENSION

Ivonne Fuentes Román
Universidad de Playa Ancha
ifuentes@upla.cl
0000-0003-2569-5999

Elizabeth Donoso Osorio
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
elizabeth.donoso@pucv.cl
0000-0002-2687-2670

Carolina Iturra Herrera
Universidad de Talca
citurra@utalca.cl
0000-0003-2094-1302

Resumen

Este estudio se centra en la enseñanza de la comprensión lectora a partir del análisis de actividades e interacciones en clases. Se utilizó un modelo mixto de carácter cualitativo que permitió el análisis de 38 clases de educación básica, grabadas como parte de la evaluación docente nacional chilena del año 2009 y 2013 cuyo tema era la comprensión de un texto en particular; se procedió a tipificarlas según momentos de lectura (antes, durante y después), los ciclos de interacción entre profesor-alumnos en función de la lectura.

¹ Las autoras agradecen al Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico de Chile, **Fondecyt**, por la adjudicación de los fondos concursables para la realización del Proyecto 1160205. Se agradece también al Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) y al Centro de Investigación en Ciencias Cognitivas de la Universidad de Talca.

Los resultados evidencian que hay actividades recurrentes que pueden constituir patrones, tanto en clases del 2009 como en 2013, que aun cuando dichas actividades propician el diálogo en un inicio, son protagonizadas por el docente a través de un discurso monologal, identificándose pequeños cambios en la interpretación en las muestras correspondientes al año 2013.

Palabras clave: comprensión lectora; interacción; lector estratégico.

Resumo

Este estudo tem como foco o ensino da compreensão leitora a partir da análise das atividades e interações em aula. Foi utilizado um modelo qualitativo misto que permitiu a análise de 38 turmas da educação básica, registradas como parte da avaliação nacional de professores chilenos de 2009 e 2013, cujo tema era a compreensão de um determinado texto; Passamos a classificá-los de acordo com os momentos de leitura (antes, durante e depois), os ciclos de interação professor-alunos em função da leitura.

Os resultados mostram que há atividades recorrentes que podem constituir padrões, tanto nas aulas de 2009 quanto em 2013, que mesmo quando essas atividades promovem o diálogo no início, são conduzidas pelo professor por meio de um discurso monologal, identificando pequenas mudanças na interpretação nas amostras correspondentes ao ano de 2013.

Palavras-chave: compreensão de leitura; interação; leitor estratégico.

Abstract

This study focuses on reading comprehension instruction by analysing classroom activities and interactions. Mixed methods of a qualitative nature were used to analyse 38 basic education classes that were recorded as part of the Chilean national teacher evaluation for the years 2009 and 2013, and where the lesson focus was specifically text comprehension. These classes were categorised according to the stages of reading (pre-reading, while-reading and post-reading), and interaction cycles between the teacher and students as a function of reading.

The results indicate that there are recurring activities that may constitute patterns in both the 2009 and 2013 classes, which, despite promoting dialogue initially, are teacher-led by means of a monologic discourse, with small changes in interpretation in the samples corresponding to the year 2013.

Keywords: reading comprehension; interaction; strategic reader.

Recibido: 23/01/2019

Aceptado: 24/06/2019

1. Enfoque del problema

La comprensión de textos es una facultad humana que implica un rol activo de quien la ejecuta a través de un proceso interactivo entre texto, contexto y lector, que pone en juego la capacidad de este último de contextualizar, relacionar e interpretar información del texto para elaborar una representación mental que le permita acceder, no solo al contenido, sino que también al propósito o intención de dicho texto. En tal sentido, la enseñanza de la comprensión lectora, conlleva la elaboración de estrategias y prácticas docentes conforme al nivel de aprendizaje en el que se encuentran los estudiantes, para trabajar de forma progresiva la complejidad de los textos y lograr así, el tránsito de un lector principiante al que se le deben señalar paso a paso las tareas que debe realizar para enfrentar la lectura, hacia un lector autónomo y estratégico que se apoya en el docente para corroborar la puesta en práctica de distintos recursos para lograr la comprensión. Esta enseñanza considera aspectos ajustados a las orientaciones que aportan las investigaciones que han ido modificándose y especializándose en el ámbito de la comprensión de textos (Collins y Duffy 2008; Israel 2007; Paris y Paris 2007). En este sentido, en los últimos años se ha descrito que en las clases de comprensión de textos los profesores generan ciertas condiciones que conforman un patrón (Iturra 2015) que permite establecer un contexto para involucrar a los alumnos en el proceso lector.

Aun cuando existe un vasto campo de investigación sobre la comprensión lectora y lo que se debe hacer para desarrollar un proceso que permita al lector transformarse en un lector competente, autónomo y estratégico, siguen siendo desalentadores los resultados en el área de comprensión de textos en cada una de las evaluaciones nacionales e internacionales que se aplican desde el año 2003 a la fecha en cursos de enseñanza primaria y enseñanza secundaria. Prueba de ello son las observaciones realizadas a propósito de la ubicación de Chile en el ranking elaborado a partir de la aplicación de la prueba PISA, dado que, en todas las áreas, Chile está muy por debajo del promedio de los países medidos y ocupa el lugar 51 en el ranking. También es cierto que lidera en América Latina, aunque sólo se midió el desempeño de México, Uruguay, Costa Rica, Brasil, Argentina, Colombia y Perú. En cuanto a los resultados del Sistema de Mediación de Calidad de la Educación (SIMCE) 2017 a través de sus pruebas estandarizadas, se observan grandes dificultades de lectura en enseñanza secundaria, según afirma la Agencia de Calidad en la Educación.

Según Sánchez (2010) los resultados de la prueba PISA reconocen niveles de dominio de la comprensión que van desde un plano superficial, pasando por un plano profundo hasta llegar a un plano reflexivo; desde esta perspectiva, se pueden interpretar los resultados deficientes en la prueba por parte de los estudiantes chilenos, en el entendido de que la comprensión lectora es una actividad compleja, difícil de trabajar por cuanto no solo involucra conocimiento de estrategias, desarrollo de habilidad, sino que también implica motivación, y capacidad de reconocimiento del propósito lector, entre otros. El objetivo de este estudio corresponde a un análisis de las interacciones en el aula a propósito de la enseñanza-aprendizaje de la comprensión lectora, para

reconocer la participación que tienen profesor y estudiantes en el desarrollo de la habilidad de reconocimiento del propósito lector, a través de estrategias que pueden ser más o menos tendientes a la autonomía del estudiante como lector y al manejo más competente del texto para lograr una comprensión profunda del mismo.

En este contexto se utilizaron las grabaciones de clases dedicadas a la comprensión lectora, que fueron presentadas por los profesores como parte del Portafolio que solicita *Docentemás* (Organismo a cargo de la calificación de los profesores en Chile), para someterse al proceso de evaluación nacional en el contexto de su carrera docente.

Dicho proceso, en lo que concierne a este estudio, consiste en que un camarógrafo autorizado grabe una clase de 40 minutos que el profesor mismo selecciona, escogiendo el tema y el curso con el que trabajará para desplegar sus mejores estrategias de enseñanza-aprendizaje y que luego el gobierno a través del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) analiza y evalúa con indicadores estándares para todas las clases considerando entre otros aspectos: calidad de su inicio y cierre; cobertura del objetivo de la clase y las estrategias que despliega para que sus estudiantes participen. El corpus descrito es de suma relevancia, en tanto permite acceder a las clases de profesores que trabajaron comprensión lectora como la selección de su mejor clase, reconociendo como una de sus ventajas, contar con una cantidad de grabaciones estandarizadas a partir de las mismas instrucciones.

2. Fundamentación teórica

La comprensión lectora en la década de los '70 ya era entendida como un proceso complejo, con distintos niveles de procesamiento de la información que Kintsch y Van Dijk (1978) desde una perspectiva psicolingüística, describen de la siguiente manera, permitiendo construir un modelo mental que favorece la representación de la información nueva en relación con la información conocida:

Nivel 1. Reconocimiento de la microestructura del texto: relación entre los significados de las palabras en base a proposiciones individuales y sus relaciones.

Nivel 2. Reconocimiento de la macroestructura del texto: definición del texto como un todo, elaborado a partir de una idea global que se construye sobre la detección de proposiciones principales para generar una representación coherente.

Nivel 3. Elaboración de la superestructura: construcción de inferencias para la interpretación de un texto sobre la base de experiencias previas.

La comprensión lectora debe ser entendida, según los expertos, como un proceso cognitivo que involucra la elaboración de un significado global a partir de la producción de proposiciones que se van integrando en un modelo mental sobre el mismo texto.

En este sentido, se considera la construcción de puentes cognitivos que permiten integrar información nueva con aquella que se conoce previamente.

Está claro que la comprensión está lejos de ser una descodificación o una transcripción literal de un escrito. El proceso está plagado de inferencias, predicciones, hipótesis de distinta índole cuya distribución se da a lo largo del texto (Vallés 2005).

En este mismo sentido, Sánchez (2010) distingue niveles de comprensión lectora a partir de la relación que establece el lector con el texto, reconociendo un sentido local y focalizado en la comprensión superficial, un nivel de comprensión profunda que sigue siendo local, pero que es capaz de reconocer la situación o contexto en que se produce el texto, y una comprensión crítica-reflexiva que involucra aspectos locales y globales del mismo, lo que implica la necesidad de un lector experimentado que sea capaz de identificar inconsistencias y construir una interpretación, sumando en su modelo mental elementos de distinta índole.

Por su parte Vallés (2005), también propone diferentes niveles de comprensión, en función de variables tales como: nivel de competencia decodificadora del lector, lo que coincide con el nivel de comprensión superficial de Sánchez (2010); nivel de conocimientos previos acerca del tema de lectura, capacidad cognoscitiva, nivel de competencia lingüística (inferencias, deducciones, empleo de claves, etc.), lo que coincidiría con el nivel de comprensión profunda propuesto por Sánchez (2010), y el nivel de dominio de las estrategias de comprensión lectora, grado de interés por la lectura y grado de dificultad del texto, entre otros que se podría relacionar con el nivel de comprensión crítica-reflexiva propuesta por Sánchez (2010).

En este contexto, es interesante valorar las prácticas guiadas que podría llevar a cabo el docente para internalizar las estrategias de comprensión en sus estudiantes, incluyendo reflexiones sobre su uso a través de pensamiento en voz alta orientadas al proceso tal como lo propone Gaskins *et al.* (1993).

Si observamos los estudios de Kintsch (1998) respecto de las características de los buenos lectores, podemos señalar que hay factores relevantes que se deben considerar a propósito de las estrategias que se ponen en práctica para lograr una comprensión profunda y reflexiva de los textos de acuerdo al propósito que se tenga. Lectores comprometidos utilizan una amplia variedad de estrategias para mejorar su comprensión lectora en el entendido de que el lector es consciente de las estrategias que utiliza mientras lee.

Vale la pena rescatar el conocimiento del género discursivo que permitirá reconocer el propósito del texto y crear un modelo de situación que ayudará a construir el texto base; en este sentido, tanto la superestructura como la macroestructura textual, reportan información relevante para el lector, que en la medida en que conoce la utilidad de esta información es capaz de construir una interpretación que lo aproxime a la intención de quien escribe el texto. Si a esto agregamos el conocimiento de la situación y los recursos cohesivos que se ponen al servicio del texto es posible aproximarse con mayor profundidad al mismo.

A partir de este contexto, parece relevante considerar la noción de lector experto y lector novel en función del dominio de niveles de comprensión, al

momento de establecer las estrategias adecuadas según el momento de lectura del que se trate para lograr guiar a los estudiantes a elaborar un modelo mental de acuerdo con la naturaleza de los textos y el proceso lector.

Según Afflerbach *et al.* (2008), se debe tener en consideración que las estrategias de lectura no funcionan por sí mismas, lo que implica que su uso no siempre es exitoso, depende del objetivo que se proponga el lector y su nivel de competencia lectora. Es coincidente, entre los distintos estudios, la idea de que, para lograr la comprensión lectora, se requiere interactuar con los aspectos referidos al texto, y para ello, es primordial la guía y el ejemplo explícito del profesor de tal forma que se logre desarrollar la competencia lectora a través del entrenamiento adecuado según se trate de distintos tipos de textos y diversos propósitos comunicativos (Cárdenas y Guevara 2013). En este sentido, específicamente respecto de las estrategias de comprensión lectora, señalan que estas deben enseñarse explícitamente (Harvey y Goudvis 2007) a través de un proceso largo que contempla varias etapas (Pearson y Doyle 1987), entre las cuales están el modelamiento de la estrategia por parte del profesor, es decir, a través de la lectura en voz alta el docente guía la lectura para que los estudiantes sepan cómo enfrentar el texto y cómo resolver los distintos problemas de comprensión de acuerdo a la etapa y al propósito lector concreto; la práctica de la estrategia por parte de los estudiantes con la supervisión del docente, y una última etapa de instrucción explícita en que los estudiantes deben asumir la responsabilidad de su aprendizaje en el proceso de comprensión lectora. Siguiendo a Sánchez (2010), es importante tener presente la concepción de estrategia asociada a la comprensión lectora, entendida como herramienta para resolver un problema, por lo tanto, se debe considerar que la forma más adecuada de introducir la enseñanza de una estrategia, es precisamente frente a los fallos en el proceso de comprensión lectora.

Autores como Davis (2010) y Brevik (2014), señalan que es necesario tener un enfoque directo cuando se enseñan estrategias de comprensión lectora, asegurarse de que no solo se enseña una estrategia, sino que se modela su uso y luego se otorga el tiempo para que los alumnos exploren por sí mismos con sus compañeros enfrentados a distintos textos. Esto debido a que el modelo interactivo de lectura, tal como lo señala Brevik (2014) involucra conocimientos cognitivos y metacognitivos acerca de actividades mentales y de comportamiento que los lectores ponen en práctica antes, durante y después de la lectura.

Gutiérrez-Braojos y Salmerón (2012), proponen una batería de estrategias para trabajar antes, durante y después de la lectura, con el fin de promover la autonomía en la comprensión lectora desde el desarrollo de la habilidad. En este mismo contexto sirven de respaldo los estudios realizados por Sailors y Price (2010) sobre la implementación de estrategias cognitivas para el desarrollo de la comprensión lectora. En el momento antes de la lectura las estrategias metacognitivas propuestas por los autores se pueden sintetizar en cuatro acciones relevantes: identificar y determinar el género discursivo al que se enfrenta el lector; determinar la finalidad de su lectura; activar conocimientos previos, y generar preguntas que podrían ser respondidas con la lectura del texto.

En el momento durante la lectura, el lector puede ser capaz de construir una representación mental adecuada al texto escrito, recordarla y supervisar dicho proceso. Para esto Kintch (1998) propone el uso de estrategias que le permitan al lector resolver problemas locales y globales con un sentido de integración de la comprensión lectora: contestar preguntas que el lector planteó al inicio del proceso y generar nuevas preguntas; identificar palabras que necesitan ser aclaradas; parafrasear y resumir entidades textuales; realizar nuevas inferencias y predicciones, así como evaluar las predicciones que se hicieron previo a la lectura. En el momento después de la lectura, se pueden distinguir tres tipos de estrategias: las que se relacionan con la revisión del proceso lector y la conciencia del nivel de comprensión alcanzado; las que corresponden a la elaboración de la representación global del texto y, por último, aquellas que pretenden identificar el propósito comunicativo del mismo.

Según Gambrell (s.f.) la enseñanza de estrategias favorece el desarrollo de la competencia lectora en los estudiantes a partir de programas de lectura implementados desde la enseñanza primaria, proyectando el camino de lectores autónomos y competentes.

Conforme a los autores referidos hasta este punto, se reconoce la revisión del proceso lector como elemento central para tomar conciencia del nivel de comprensión alcanzado, asumiendo como parte del proceso la revisión tanto de las preguntas formuladas en cada momento de la lectura, como de las predicciones e inferencias que se realizan antes y durante la lectura, usando toda la información del texto. Por otro lado, se reconoce, además, que la construcción global de la representación mental requiere que el lector ponga en práctica estrategias que le faciliten crear una idea global del texto, mediante resúmenes completos y jerarquizados de acuerdo a la información, mapas conceptuales que les permitan organizar y conectar la información, respetando las características propias de la secuencia discursiva del texto de acuerdo al género.

Por último, desde un enfoque transaccional, es importante agregar el reconocimiento del propósito comunicativo que permite a los estudiantes explicar y discutir las visiones sobre el texto, pudiendo comprobar hasta qué punto se ha comprendido y así tomar conciencia sobre los procesos implicados en la lectura (Gutiérrez-Braojos y Salmerón, 2012).

Una vez puesta en evidencia la complejidad de la comprensión lectora se hace necesario indagar en profundidad sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de la misma. Sánchez (2010), aporta una línea de investigación que estudia a través de un sistema de análisis, el discurso expositivo en el proceso de enseñanza y aprendizaje desde una teoría de la comprensión. Para ello, se analiza los turnos conversacionales que acontecen durante la interacción y sobre la base de los mismos se interpretan cada uno de los contenidos. A partir de la interpretación de los contenidos, posteriormente, se valora el grado de participación de profesor y alumnos durante el desarrollo de la tarea.

A propósito de lo señalado anteriormente, cobra sentido que el profesor pueda tomar decisiones más ajustadas sobre cuándo, cómo y hasta qué punto

ir otorgando mayor participación a los alumnos en el transcurso de la interacción.

Justamente, en relación con este último aspecto, para comprender mejor lo que acontece en el aula, es importante analizar la práctica pedagógica desde el punto de vista de cómo se organizan y articulan los contenidos en una clase de lectura de textos y cómo se involucra la participación de los alumnos en el proceso.

3. Metodología y Diseño

La investigación se sitúa en un modelo mixto de carácter preferentemente cualitativo focalizado en el análisis de la información a partir del discurso. La muestra corresponde a la transcripción de 38 grabaciones de clases pertenecientes al módulo dos del instrumento de evaluación denominado Portafolio, que forma parte del proceso de evaluación del desempeño *Docentemás* (2018). De estas 38 clases, 18 corresponden a las muestras del año 2009 y 20 al año 2013. Para seleccionarlas, se establecieron criterios muestrales intencionales (Ruiz 2012 y Flick 2012) orientados principalmente a que las sesiones incluyeran la comprensión de textos como contenido escolar de la enseñanza primaria.

Para el trabajo con la información, se recurrió al sistema de análisis de Sánchez (2010) y la adaptación del mismo que realizara Iturra (2015) centrado en el discurso y el análisis de la interacción entre profesor y alumnos. El sistema de análisis nos permitirá develar cómo se trabaja la comprensión de textos en las clases que conforman esta investigación y cómo es la participación de los alumnos durante el proceso.

Procedimiento y medidas de validez: Los datos de esta investigación fueron tratados con elementos propios de la investigación cualitativa, basados en la validez y confiabilidad de los análisis. Para esto, se utilizan los criterios planteados por Guba (1981), los que permiten establecer que la investigación cumpla con los objetivos establecidos. Para efectos de la validez del análisis, el procedimiento utilizado, consideró tres etapas. La primera consistió en analizar tres sesiones de clases, consensuando lo que se entenderá por los momentos de la lectura, episodios y ciclos de participación.

En la segunda, se identificaron los contenidos y las estructuras de participación. En este punto, nuevamente se discute y se llega a consenso respecto de la interpretación que se realiza de las intervenciones de los profesores y de los alumnos, llegando como se señaló anteriormente, a identificar momentos, episodios, ciclos, contenidos y estructuras de participación.

En la tercera, se procedió al análisis de las clases restantes. Una vez que se concluyó el proceso con las 38 clases, se procedió a la cuarta y última etapa en la que se instruyó a jueces expertos respecto del sistema de análisis, los que coincidieron en un 100% (momentos, episodios, ciclos y estructuras de participación) y un 98% (contenidos) con el análisis efectuado por el equipo a cargo del estudio.

Medidas o unidades de análisis: momentos, episodios y ciclos: Este sistema de análisis reportó información relevante sobre lo que acontece según el momento de lectura (antes, durante y después), en términos de los episodios que trabaja el profesor, como por ejemplo (a) el episodio de planificación, en el que se explicita el qué se va a hacer en la clases y que, por lo general, plantea la meta o sentido de la lectura; (b) conocimientos previos, episodio en el que se activa y trae a la memoria lo que se sabe acerca del tema del texto en particular; (c) interpretación, correspondiente al episodio en el que se trabaja e indaga acerca de las ideas contenidas en el texto; y finalmente, (d) la recapitulación, episodio en el que se resumen o sintetizan las ideas trabajadas en el texto; acción que suele realizarse en función de la meta u objetivos de la clase. Respecto de los contenidos, el sistema de análisis permitió identificar el tema, el objetivo de la lectura, así como los intercambios profesor y alumnos centrados en la selección de información y la reflexión en torno a las ideas contenidas en el texto (Sánchez 2010 e Iturra 2015). Un análisis posterior dio cuenta del tipo de estructura de participación que se establece en el aula que, conforme a los aportes de las investigaciones de Cazden (1988) y Reznitskaya y Anderson (2006), permitieron agrupar las interacciones en cuatro ciclos: monologal, cuando solo uno es quien habla, siendo el profesor quien juega este rol en la comunicación de acuerdo a los registros de las clases, otorgando evidencia de su control. Un ejemplo de este tipo de ciclo es:

1. *Profesor: Nosotros (...) tenemos el epígrafe que es un antecedente que va antes del título, después tenemos el título que concentra la noticia en sí trabajada, la bajada que es un antecedente previo al cuerpo de la noticia y, finalmente, tenemos el cuerpo de la noticia propiamente tal (...).*

Se observa en (1) que todo lo concerniente al contenido previo es dado por el profesor sin mediar una pregunta o un intercambio con los estudiantes.

Un segundo ciclo de interacción es el indagación, respuesta y evaluación (IRE), el que se identifica porque el docente realiza una pregunta que da pie a un intercambio con los alumnos con la intención de recuperar información. Un ejemplo de IRE es:

2. *Profesor: (...) Ahora, vamos a comenzar ¿Qué les sugiere a ustedes el título de esta noticia? Vamos a ir siguiendo los momentos de la lectura ¿qué les sugiere a ustedes el título de esta noticia? A ver diga señor... (apunta a un alumno).*
Alumno: que...como se dice, se realiza una encuesta sobre personas que estudian más el tema de las abejas.
Profesor: Sobre las abejas, correcto, ya (...).

Se observa en (2) que el docente realiza una pregunta que el estudiante responde y el profesor evalúa como correcta.

El tercer tipo de intercambio comunicativo identificado es el correspondiente a indagación, respuesta y feedback (IRF), en que el docente formula una pregunta, el alumno responde y a partir de esa respuesta el profesor retroalimenta y/o continúa indagando hasta obtener la información esperada. Un ejemplo de IRF es:

3. *Profesor: ¿Por qué es importante este hombre? ¿Por qué se dice que pasó a la historia?*
Alumno: fue ingenioso en sus cosas.
Profesor: porque fue ingenioso en las cosas que hacía. ¿Por qué?
Alumno: porque nos enseñó a cuidar el medio ambiente.
Profesor: porque nos enseñó a cuidar el medio ambiente perfecto ¿qué más?
Alumno: porque hizo un record.
Profesor: porque hizo un record verdad y cómo fue eso del récord, quién me lo puede contar (...)

Se aprecia en (3) que el profesor continuó indagando hasta obtener una respuesta más completa a su pregunta inicial.

Finalmente, encontramos el ciclo frustrado, que implica que existe una pregunta por parte del profesor y una respuesta de un alumno que no es considerada de ninguna forma por parte del docente, un ejemplo es:

4. *Profesor: ¿Alguien ha visto jugar la chueca alguna vez? A ver señor...*
Alumno: yo vi jugar para la comuna de Puyehue...
Profesor: comuna de Puyehue, ya, cuéntenos un poquito.
Alumnos: allá hacen juegos mapuches...
Profesor: ya... ¿Qué está diciendo entonces esto? Que es un juego tradicional, porque nuestra etnia que tenemos en estos sectores se llama los Huilliches. ¿ya?

Se aprecia en (4) que el profesor pregunta si alguno de los alumnos ha visto jugar la chueca, uno de los alumnos responde que sí ha visto, agregando que vio jugar en una comuna, en este caso, la comuna de Puyehue. A continuación, el profesor solicita al alumno que le cuente un poco más. El alumno sólo alcanza a elaborar una frase referida a que en esa localidad se realizan juegos mapuches cuando interviene el profesor precisando dos ideas; que es un juego tradicional y otra que el sector se llama Huilliches, sin mediar nuevamente la participación del alumno en estas dos ideas.

Otro ciclo Frustrado es aquel en que la o las preguntas del profesor quedan sin respuesta de ningún tipo por parte de los alumnos tal como se observa en:

5. *Profesor: vamos a empezar, primero el título ¿Qué dice? ¿Qué les sugiere el título a ustedes? ¿Qué les sugiere ese título a ustedes? la rana que quería ser una rana auténtica ¿Qué les sugiere el título? ¿Les sugiere algo? ¿De qué creen que se va a tratar el texto? (...).*

Para identificar y representar las interacciones presentes en el aula, se organizaron los datos de manera que se permitiera visualizar las actividades, su duración y la existencia de repetición de las mismas. A continuación, en el Cuadro 1, se muestra el fragmento de una clase en el momento durante la lectura.

En la columna tiempo, se consignan los segundos o minutos de durabilidad del ciclo. En la columna ciclo, se identifica el tipo de participación que tuvo lugar y en la columna de categoría, se consigna la actividad que tiene lugar en ese intercambio. En este caso son dos las categorías identificadas.

En la primera, se lee parte de un párrafo y luego la profesora solicita seleccionar información específica contenida en el mismo. Luego, avanza en la lectura y solicita la interpretación del contenido leído.

Fragmento de interacción lectura	Ciclo	Categoría
<i>Profesora: veamos, vamos a la primera línea donde dice, "La rana que quería ser auténtica" ¿Cómo quería ser la rana? Alumno: auténtica Profesora: auténtica Alumno: única Profesora: única y... Alumno: especial</i>	IRE	Selección
<i>Profesora: vamos, "y todo el día se esforzaba en ello al principio de compró un espejo..." ¿para qué se habrá comprado el espejo? Alumno: para mirarse Profesora: para mirarse, ¿y que se veía en ese espejo? Alumno: su cuerpo Profesor: su cuerpo... ¿Qué más podía ver? Alumno: sus piernas Profesor: sus piernas, ya, sigamos...</i>	IRE	Selección
<i>Profesora: "unas veces parecía encontrarlas bonitas otras no..." ¿Por qué creen ustedes que era dependiendo del estado de ánimo era como se veía? si estaba enojada... ¿cómo se veía? Alumnos: triste Profesora: Ya bien, en el espejo veía hasta sus emociones... sigamos. Por fin, pensó que la única forma de encontrar su propio valor ¿para qué hacía eso? Alumnos: Para llamar la atención Profesora: Para llamar la atención, muy bien. Sigamos "cuando no le quedaban recursos para saber si los demás la aceptaban" ¿Por qué creen ustedes que le admiraban sus piernas?...</i>	IRE	Interpretación

Cuadro 1: Organización de la información en mapas interactivos.

En este fragmento, se observa el ciclo IRE que se inicia con la intervención del profesor recurriendo a la indagación o formulación de preguntas (I), seguido de respuesta (R) de los alumnos y cerrando con una evaluación por parte del profesor (E).

Es así que, en este estudio, el interés se centra en identificar las distintas actividades que acontecen en los 40 minutos de la clase para luego estudiar cómo se distribuyen, si se repiten, a cuáles de ellas se destina mayor cantidad de tiempo, y a la vez cómo se genera la participación en cada una de estas actividades de acuerdo a los tipos de interacciones señaladas anteriormente.

4. Resultados

A continuación, se presentan los principales resultados, organizados según lo que sucede con el corpus tanto del año 2009 como del año 2013, frente a los distintos criterios a los que nos permiten acceder el sistema de análisis.

Para ello, presentamos en primer lugar, las actividades que se suceden en cada momento de la clase y cómo se presentan en cada una de ellas las interacciones profesor-alumno, comenzando por (i) el momento antes de la lectura, seguido por (ii) el momento durante la lectura, para finalizar con (iii) el momento después de la lectura.

(i) Estructura de la clase y cómo sucede el momento antes de la lectura:

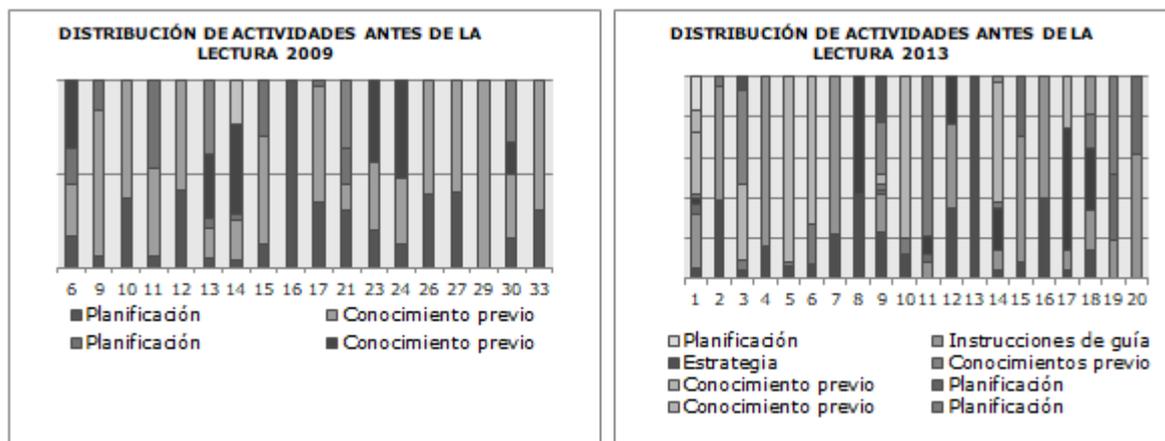


Gráfico 1: Distribución de las actividades realizadas antes de la lectura correspondiente a los años 2009 y 2013.

El gráfico 1, recoge el patrón de actividades a las que recurren los profesores en el momento antes de la lectura. En el caso de las actividades, las muestras del año 2009, se inician en su mayoría con un episodio destinado a la planificación, seguido de un episodio de activación de conocimiento previo, repitiendo, luego, ambas actividades.

Se observa, que todas las clases del año 2009 destinan momentos claramente identificables y acotados a la planificación de la clase y a la activación de los conocimientos previos, siendo este último al que los profesores destinan mayor tiempo en su realización, lo que es comprensible, como se verá más adelante, dado que en este episodio se generan preguntas que instan a la participación de los alumnos. Dedicar tiempo a la participación de los estudiantes es relevante para situarlos en el tema que se trabajará en la clase, sentando las bases de la construcción conjunta de significados (Edwards y Mercer 1988 y Mercer 1997).

Por su parte en el año 2013, se observa que las clases mantienen un orden específico y que al igual que en el año 2009, hay clases en que se repiten el episodio de planificación y de activación de conocimientos previos. Llama la atención que, a cuatro años de la evaluación del 2009, haya aún clases en 2013, que presentan sólo el episodio de planificación antes de iniciar la lectura no dando espacio a episodio de activación de conocimiento previo o instrucciones respecto de las estrategias que se utilizarán o lo que se hará en la clase de lectura. Las clases restantes, mantienen los episodios de planificación y activación de conocimientos previos antes de la lectura.

En síntesis, los momentos antes de la lectura presentan principalmente actividades de planificación y activación de conocimiento previo, tanto en el año 2009 como en el año 2013.

Respecto de la existencia de un patrón determinado, se observa que en el año 2009 tres clases presentan un patrón en el que repiten la actividad de planificación y conocimiento previo antes de la lectura, aumentando a cinco clases en el año 2013, lo que sería beneficioso en las situaciones en las que el docente busca iniciar la lectura teniendo previamente un momento destinado a

que los alumnos compartan los conocimientos previos y la planificación de la clase.

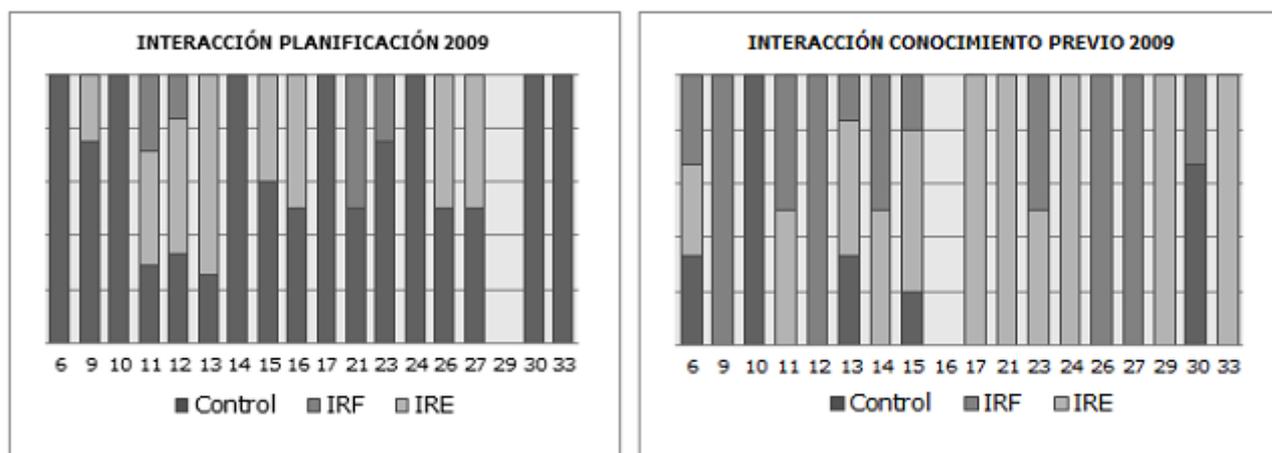


Gráfico 2: Interacción Profesor y alumnos en los episodios de planificación y conocimientos previos correspondientes al año 2009.

El gráfico 2, recoge lo acontecido sólo en el año 2009 en lo que respecta a la interacción profesor-alumno, específicamente, en los episodios de planificación y conocimiento previo. Se observa que el episodio de planificación es principalmente monologal, es decir, es el profesor quien se hace cargo de la información que se entrega sin mediar la participación de los alumnos. Por su parte, en las clases 9, 11, 12, 13, 15, 16, 26 y 27, se evidencia la presencia de ciclos IRE en los que el profesor mediante una indagación o pregunta (Indagación), da espacio para que los alumnos tengan algún grado de participación en dicha planificación. Se evidencia, además, que en cuatro clases (11, 12, 21 y 23) el profesor, recurre a preguntas sobre un mismo tema o a partir de una pregunta previa (Indagación-Respuesta-Feedback), con el objeto de que el estudiante dé la respuesta correcta o esperada por el profesor, permitiendo de este modo conectarlos con la planificación o el objetivo de la comprensión lectora. En otras palabras, el profesor insiste en preguntar de diferentes formas para obtener la respuesta esperada o bien para obtener toda la información respecto de la pregunta inicialmente formulada, lo que lleva a reconocer una estrategia intencionada, pero que sigue manteniendo el protagonismo en el docente.

En lo que respecta a la interacción que se genera en la activación de conocimiento previo, priman las interacciones IRE e IRF por sobre lo monologal. En este caso, se observa que la activación de conocimiento previo se realiza recurriendo principalmente a la participación de los estudiantes en modalidad de indagación-respuesta-evaluación (Indagación-Respuesta-Evaluación) o insistiendo en un tema hasta obtener la respuesta deseada (Indagación-Respuesta-Feedback).

Positivo es encontrar clases como la 17, 21, 24, 29 y 33 en las que la totalidad de activación de conocimiento previo se realiza mediante preguntas por parte del profesor que son respondidas por los estudiantes, cerrando el ciclo con la correspondiente validación por parte del profesor.

Se suma a lo antes dicho, clases como la 9, 12, 26 y 27 en las que el profesor realiza tantas preguntas como sea necesario hasta obtener la respuesta deseada.

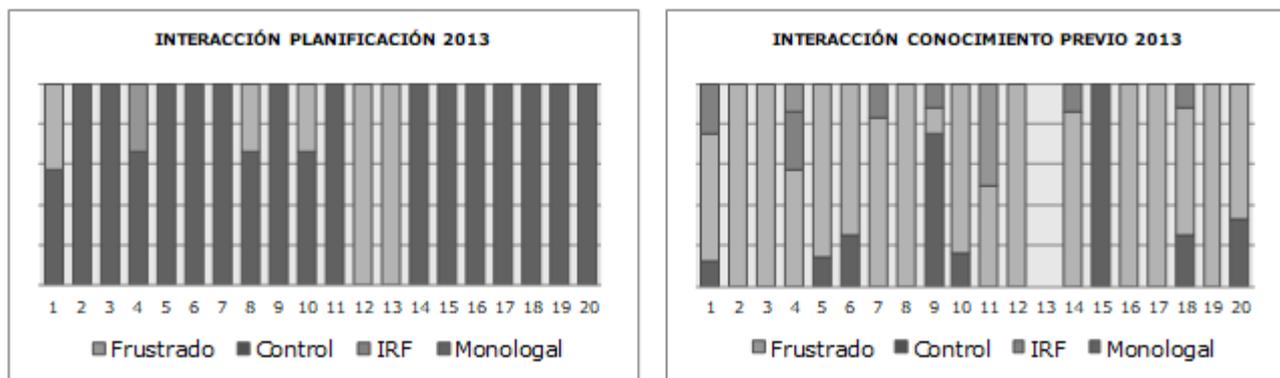


Gráfico 3: Interacción Profesor y alumnos en los episodios de planificación y conocimientos previos correspondientes al año 2013.

En el Gráfico 3, se recoge lo acontecido en la interacción profesor-alumnos en el momento antes de la lectura correspondiente al año 2013. Los datos muestran que la planificación sigue estando centrada en la participación exclusiva del profesor, es más, si se compara con las muestras del año 2009 (Gráfico 2), se ve que prima la participación monologal del profesor y que son muy escasos los momentos en los que se aprecia la participación del alumno como sucede en las clases (12 y 13) en las que el profesor gestionó que la planificación contara solo con instancias de indagación por parte del profesor, respuesta por parte del alumno y evaluación por parte del profesor. Es decir, en estas clases, en el episodio de planificación se contó con aportes de los alumnos gracias a la intervención del profesor.

El episodio conocimiento previo, por su parte, sigue siendo el episodio donde se genera mayor participación de los estudiantes cuya principal forma de interacción es Indagación-Respuesta-Evaluación (IRE). En este punto es interesante comparar con lo sucedido en el año 2009 (Gráfico 2) puesto que en el año 2013 prima la interacción IRE, mientras que, en el año 2009, prima la interacción denominada IRF.

Esto quiere decir que en el año 2013 el profesor no insiste en preguntas frente a un mismo tema hasta obtener la respuesta deseada. Lo anterior se explica a partir del propósito de las preguntas formuladas por el docente con un carácter más preciso, o bien a que los estudiantes no necesitan de ayudas específicas para responder a las mismas.

(ii) Momento durante la lectura: Estructura de la clase e interacción profesor-alumnos:

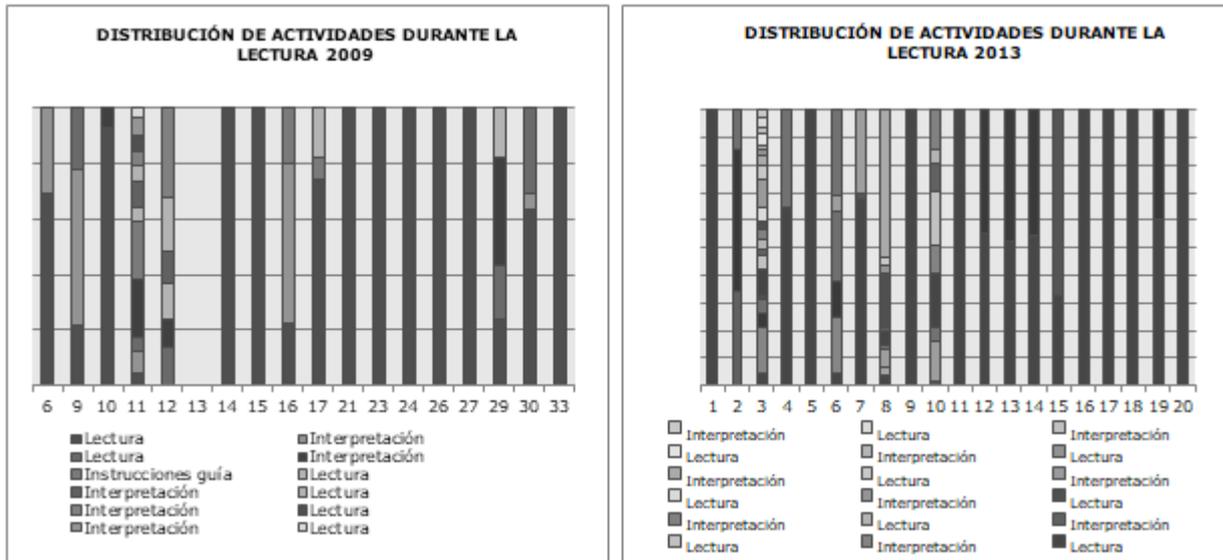


Gráfico 4: Distribución de actividades realizadas durante la lectura, correspondientes a los años 2009 y 2013.

En el Gráfico 4, se aprecia que, tanto en el año 2009 como en el 2013, en el momento durante la lectura, los profesores recurren principalmente a las actividades de lectura propiamente tal y a la interpretación de la misma, son escasas las clases que conforman un patrón de lectura seguida de interpretación. Esto solo sucede en las clases 11 y 12 del año 2009 y se duplica en el año 2013 (clases 3, 6, 8 y 10). En el resto de las clases se observan dos tipos de actividades, por una parte, la lectura como única actividad a cargo del profesor o de los alumnos o de ambos, o bien, lectura completa del texto seguido luego del espacio destinado a la interpretación. Es posible deducir de estos datos, que los docentes no conciben la lectura como un proceso que implica la detención sistemática durante el modelamiento de la lectura para predecir, formular hipótesis, corroborarlas, reformular para avanzar en el texto, entre otros.

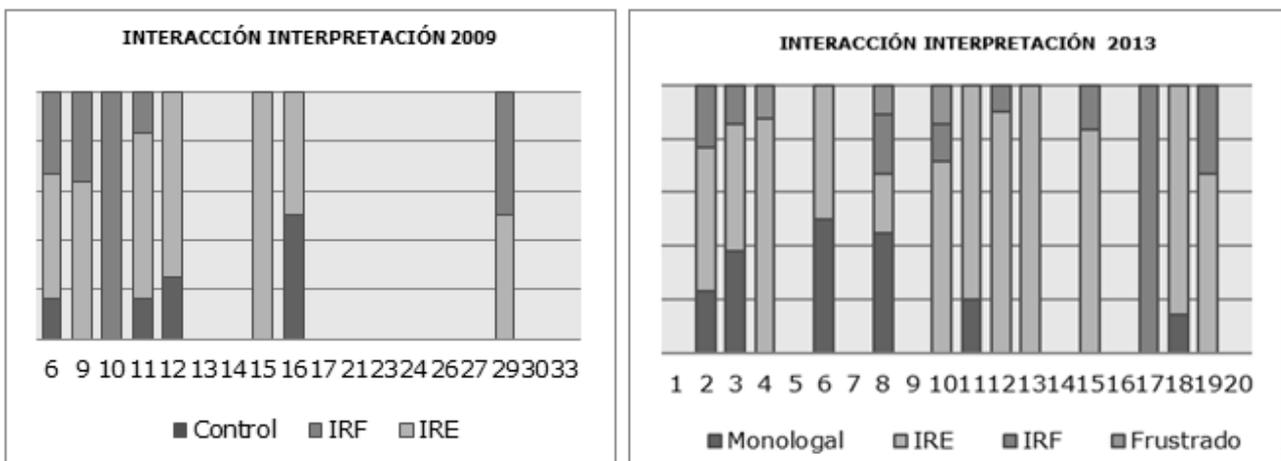


Gráfico 5: Interacción episodio interpretación correspondientes a los años 2009 y 2013.

Respecto de cómo es la interacción en las actividades realizadas en el momento de la lectura, en el Gráfico 5, además, de constatar que en el año 2009 hay menor número de episodios destinados a la interpretación durante la

lectura que en el año 2013, se observa que en este tipo de episodio prevalece la interacción de tipo IRE. En forma aislada (clases 4, 8 y 10 del año 2013) se presentan episodios de interacción frustrados, lo que implica que el docente no da el tiempo para que el alumno responda o bien, no valida su respuesta.

(iii) Momento después de la lectura: Estructura de la clase e interacción profesor-alumnos:

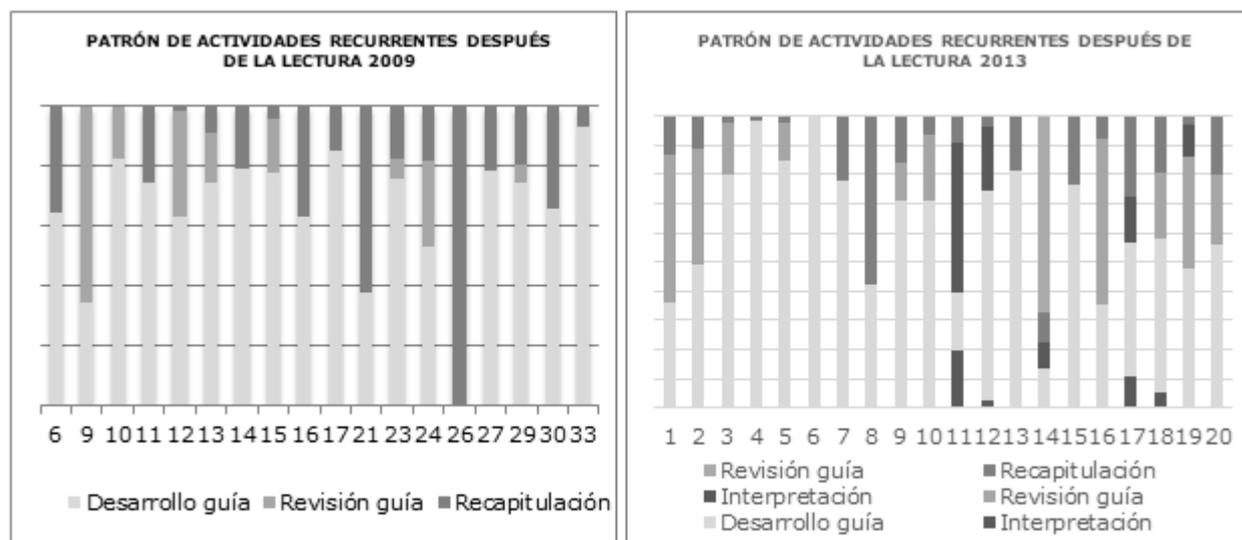


Gráfico 6: Patrón de actividades recurrentes después de la lectura, correspondiente a los años 2009 y 2013.

En el Gráfico 6, se aprecia que en el momento después de la lectura se suceden patrones específicos en el año 2009 que varían de los que acontecen en el año 2013. El primer cambio está relacionado con el tipo de actividades, mientras que el segundo está relacionado con la distribución de dichas actividades durante la clase. En cuanto a las actividades, en el Gráfico 6, se observa que hay tres actividades (desarrollo de guía, revisión de guía y recapitulación), que se realizan en 2009 y que se mantienen en 2013. En el año 2013, después de la lectura, prima al igual que en el 2009 el desarrollo de una guía, pero surge, además, una situación que marca la diferencia con lo evidenciado en el año 2009.

La diferencia es que, tras la lectura, específicamente en las clases 11, 12, 14, 15, 17, 18 y 19, se trabaja en la interpretación de la lectura con un tiempo acotado para su desarrollo, seguido de recapitulación de las ideas trabajadas. Esto tiene una importancia especial por cuanto, aparece la figura de la interpretación del contenido de la lectura y el episodio destinado a la recapitulación de dichos contenidos.

5. Conclusión

Hoy por hoy sigue siendo un problema el cómo desarrollar la competencia lectora en la escuela, desde esta perspectiva el acceder a una fotografía de lo que sucede al interior de las aulas y aquello que los docentes enfatizan a la

hora de trabajar la comprensión de textos con sus estudiantes, es de sumo relevante. Si se considera que para comprender un texto es importante reconocer su propósito comunicativo, así como el objetivo del lector, la planificación focalizada e intencionada pasa a constituir un aspecto esencial en la tarea de comprensión y, por tanto, la explicitación de estos elementos antes de activar los conocimientos previos resulta una acción necesaria de introducir en la clase en el momento antes de la lectura. De este modo, cobra sentido para el lector inexperto cómo se aborda la tarea de leer y por qué es importante su planificación.

Con el momento antes, se valora desde el análisis de los resultados el hecho de que los profesores planifican y activan conocimientos previos antes de la lectura, sin embargo, desde una perspectiva más cualitativa, observar que la planificación es una actividad fundamentalmente monologal en la que los estudiantes no tienen participación, deja en evidencia la necesidad de modificar algunas de las prácticas docentes que propicien también la planificación de la lectura por parte de los alumnos, para identificar diversos propósitos lectores y múltiples estrategias que les faciliten alcanzar sus objetivos. Si bien es aceptable que el profesor dirija la actividad, se espera que sea capaz de transmitir a sus estudiantes un rol activo que les otorgue participación en la planificación de la lectura para que cobre real sentido desde la lógica de una experiencia significativa con un objetivo co-construido, situación que no ocurre en la mayoría de las clases analizadas.

En cuanto al momento durante la lectura, el análisis de los resultados permite afirmar que es un momento de la clase subvalorado, dado que la actividad es mínima, la mayor parte del tiempo se utiliza sólo en leer, aun cuando son destacables aquellas clases en que se produce lectura en voz alta e interpretación de manera alternada, deteniéndose después de determinados párrafos. La falta de un patrón lectura-interpretación durante la lectura implica que el foco está puesto en el texto como producto y, por lo tanto, la comprensión está supeditada a las actividades previas y posteriores a la lectura, limitando los episodios durante la lectura a una actividad mínima en términos de interpretación, a excepción sólo de dos clases correspondientes al año 2009 y cuatro al año 2013. Los resultados permiten direccionar la conclusión a que sería esperable que aumentaran las clases en que el docente promueve el trabajo durante la lectura, de tal modo que se comprenda que la lectura responde a un proceso de construcción de la comprensión y no solo a la concepción del texto como producto, privilegiando las actividades como el desarrollo de guías de trabajo al final de la lectura. El desestimar el trabajo durante la lectura, resta posibilidades de desarrollo metacognitivo de los estudiantes, lo que va en desmedro de la progresión en la comprensión lectora a partir de la construcción de un modelo mental. El aumento, aunque muy parcial de los episodios de interpretación durante la lectura el año 2013 en comparación con 2009, podría ser un atisbo de que las prácticas docentes se están modificando.

Finalmente, el análisis de los resultados permite identificar que en el momento después de la lectura, tanto en el año 2009 como en el año 2013, es altamente frecuente encontrar que las actividades giran en torno a guías de trabajo relacionadas con el texto leído para trabajar la comprensión lectora.

Vale la pena rescatar la actividad de recapitulación, como una actividad que podría dar cuenta del grado de comprensión de textos que los estudiantes lograron, sin embargo, también queda en evidencia que en la mayoría de estas intervenciones es el docente quien lleva a cabo un ciclo monologal, es decir, es él quien recapitula o construye la síntesis o aspectos más relevantes del texto, restando oportunidades a los estudiantes para que desarrollen sus propias competencias con su supervisión. Claramente, este panorama abre múltiples posibilidades para desarrollar estudios que nos permitan profundizar en los episodios, actividades, estrategias utilizadas y la interacción profesor-alumnos que se suceden en cada uno de los procesos implicados en la enseñanza de la comprensión de textos.

Referencias Bibliográficas

- Afflerbach, Peter, David Pearson y Scott Paris. 2008. Clarifying differences between reading skills and reading strategies, *The Reading Teacher*, 61: 364-373.
- Brevik, Lisbeth. 2014. Making implicit practice explicit: how do upper secondary teachers describe their reading comprehension strategies instructions?, *International Journal of Educational Research*. [en línea] Disponible en: <https://www.duo.uio.no/handle/10852/44106>
- Cárdenas, Karlena y Yolanda Guevara. 2013. Comprensión lectora en alumnos de secundaria. Intervención por niveles funcionales, *Journal of Behavior, Health & Social Issues*, 5, 1. [en línea] Disponible en: <http://www.journals.unam.mx/index.php/jbhsi/article/view/38727>
- Cazden, Courtney. 1988. *Discurso en el aula: el lenguaje de la enseñanza y el aprendizaje*, Porthmouth, NH, Heinemann.
- Collins Block, Cathy y Gerald Duffy. 2008. Research on teaching comprehension: Where we've been and where we're going, en *Comprehension instruction: Research-based best practices*, New York, Guilford Publications: 19-37. [en línea] Disponible en: <https://www.guilford.com/excerpts/block.pdf?t>
- Davis, Dennis. 2010. *A meta-analysis of comprehension strategy instruction for upper elementary and middle school students*. Tesis Doctoral. Universidad de Vanderbilt, Tennessee. [en línea] Disponible en: <https://ir.vanderbilt.edu/handle/1803/12592>
- Docentemás. 2018. Evaluación docente y carrera docente. [en línea] Disponible en: <https://www.docentemas.cl/pages/conozca-la-evaluacion/evaluacion-docente-y-carrera-docente>
- Edwards, Derek y Neil Mercer. 1988. *El conocimiento compartido*, Madrid, Paidós.
- Flick, Uwe. 2012. *Investigación cualitativa: Relevancia, historia y rasgos*. Madrid, Morata.
- Gambrell, Linda. (s. f.). *Comprehension strategy instruction that Works*. [en línea] Disponible en: <http://shpliteracy.pbworks.com/w/file/fetch/69832840/comprehensionstrategies.pdf>

- Gaskins, Irene, Richard Anderson, Michael Pressley, Elizabeth Cunicelli y Eric Satlow. 1993. Six teachers' dialogue during cognitive process instruction. *The Elementary School Journal*, 93: 277-304.
- Guba, Egon. 1981. Criterios de credibilidad en la investigación naturalista, en J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez, *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Madrid, Akal: 148-165.
- Gutiérrez-Braojos, Calixto y Honorio Salmerón. 2012. Estrategias de comprensión lectora: enseñanza y evaluación en educación primaria. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 16: 183-202. [en línea] Disponible en: <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42825/24718>
- Harvey, Stephanie y Anne Goudvis. 2007. *Strategies that work: Teaching comprehension for understanding and engagement*, Portland, Stenhouse Publishers.
- Israel, Susan. 2007. *Using Metacognitive Assessments to create individualized reading instruction*. Newark, International Reading Association.
- Iturra, Carolina. 2015. La organización de la enseñanza de la lectura en las aulas chilenas. Diferencias entre profesores calificados como básicos o como competentes, *Universitas psychologica*, 14: 535-548.
- Kintsch, Walther y Teun van Dijk. 1978. Toward a model of text comprehension and production, *Psychological Review*, 85: 363-394.
- Kintsch, Walther. 1998. *Comprehension a paradigm for cognition*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Mercer, Neil. 1997. *La construcción guiada del conocimiento*, Madrid, Paidós.
- Paris, Alison y Scott Paris. 2007. Teaching narrative comprehension strategies to first graders, *Cognition and Instruction*, 25: 1-44.
- Pearson, Peterson y Jody Doyle. 1987. Instrucción de comprensión explícita: una revisión de la investigación y una nueva conceptualización de la instrucción, *Elementary School Journal*, 18: 151-166.
- Reznitskaya, Alina y Richard Anderson. 2006. Analyzing argumentation in rich, natural contexts, *Informal Logic*, 26: 175-198.
- Ruiz, José. 2012. *Metodología de la investigación cualitativa*, Bilbao, Universidad de Deusto.
- Sailors, Misty y Larry Price. 2010 Professional development that supports the teaching of cognitive Reading strategy instruction, *The elementary school journal*, 110: 301-322. [en línea] Disponible en: https://www.jstor.org/stable/10.1086/648980?seq=1#page_scan_tab_contents
- Sánchez, Emilio. 2010. (coord.) *La Lectura en el Aula: Qué se Hace, qué se Debe Hacer y qué se Puede Hacer*. Barcelona, Editorial Graó.
- Vallés, Antonio. 2005. Comprensión lectora y procesos psicológicos. *Liberabit*, 11: 41-48 [en línea] Disponible en: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272005000100007

NOTA:

Las autoras han participado de manera equitativa tanto en los procesos de investigación, (concepción, diseño, ejecución o interpretación) como en la escritura y edición del manuscrito.