



PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATOLICA
DE VALPARAISO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y
EDUCACIÓN
ESCUELA DE PEDAGOGÍA
EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA



“ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA PARA LA FORMACIÓN DE
LECTORES: ANÁLISIS DISCURSIVO DE INTERACCIONES DURANTE
LECTURAS COLECTIVAS EN DOS ESTUDIOS DESCRIPTIVOS”

- Estudio 1. Cuatro unidades didácticas de profesores de 3º y 4º básico de las asignaturas de Ciencias Naturales e Historia, Geografía y Ciencias Sociales.
- Estudio 2. Cuatro actividades típicas de lectura de profesores en formación.

**TRABAJO DE TITULACIÓN PARA OPTAR AL GRADO DE LICENCIADO EN EDUCACIÓN Y AL
TÍTULO DE PROFESOR DE EDUCACIÓN BÁSICA CON MENCIÓN EN PRIMER CICLO Y CON
MENCIÓN EN: MATEMÁTICAS O CIENCIAS NATURALES.**

Profesora guía: Dra. Andrea Bustos Ibarra.

Estudiantes:

Carla Andrea Malatto Torres
Jocelyne Lisette Olivares Jiménez
Nalda Elena Ponce Ponce
Camila Ester Noemí Tapia Rubio

Viña del Mar, Mayo, 2015

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS.	9
ABSTRACT	10
RESUMEN.	11
INTRODUCCIÓN.	13
CAPÍTULO I. MARCO TEÓRICO.	17
Introducción del marco teórico.	17
1.1 Formar lectores competentes, el gran desafío de la sociedad actual.	23
1.1.1 Comprensión Lectora, un viaje complejo, que requiere compañía.	23
1.1.2 ¿Qué se entiende por comprensión? ¿Qué es comprender a través de los textos?	26
1.1.3 Van Dijk y Kintsch, “Teoría macro-estructural” (1978, 1983)	28
1.1.4 Van Dijk y Kintsch y el modelo estratégico proposicional.	30
1.2 Desafío Permanente: “Ayudar a comprender a partir de	34

los textos”.	
1.2.1 ¿Cuáles son los tipos de lectura en el aula?	37
1.2.2 El rol que cumplen las lecturas colectivas	40
1.2.3 ¿Cómo se forma el lector competente?	47
1.2.4 Enseñar a ayudar a comprender para formar buenos lectores.	50
1.3 Dificultad del cambio... ¿Cuál es el cambio factible?	59
1.3.1 “El cambio”, el mayor reto del docente	60
1.3.2 De la reflexión a la acción	65
CAPÍTULO II. MARCO METODOLÓGICO.	68
2.1 Planteamiento del problema.	68
2.2 Preguntas de investigación.	71
2.3 Objetivos.	72
2.4 Tipo de investigación.	73
2.5 Selección de casos.	74
2.6 Técnica de investigación.	78
2.7 Tratamiento de los datos.	79
2.8 Proceso de análisis.	99

CAPÍTULO III. PRESENTACIÓN DE LA INFORMACIÓN	117
3.1 Presentación Estudio 1	117
3.1.1 Presentación Caso 1. Unidad: “El Universo”	117
3.1.2 Presentación Caso 2. Unidad “Mapas y Planos”	141
3.1.3 Presentación Caso 3. Unidad “Ecosistemas”	169
3.1.4 Presentación Caso 4. “Unidad “Macroformas del relieve”	196
3.2 Presentación Estudio 2	213
3.2.1 Presentación Caso 1. “La Escritura De Los Romanos”	213
3.2.2 Presentación Caso 2. “El Príncipe Rana”	220
3.2.3 Presentación Caso 3. “Una Historia Con Mil Monos”	229
3.2.4 Presentación Caso 4. “La Pícara Perlita”	234
CAPÍTULO IV. RESULTADOS Y DISCUSIONES	244
CAPÍTULO V. CONCLUSIONES	283
CAPÍTULO VI. BIBLIOGRAFÍA	292

ÍNDICE DE TABLAS

CAPÍTULO I. MARCO TEÓRICO

Tabla I. 1 Comparación entre enseñar a comprender y ayudar a comprender. 52

Tabla I. 2 Patrones de episodios y estructura de participación correspondiente. 53

CAPÍTULO II. MARCO METODOLÓGICO

Tabla II. 1 Unidades de análisis de estudio uno “Análisis discursivos de las interacciones durante lecturas colectivas en cuatro unidades didácticas de profesores de 3° y 4° básico en las asignaturas de Ciencias Naturales e Historia, Geografía y Ciencias Sociales”. 80

Tabla II. 2 Unidades de Análisis de estudio dos “Cuatro ATAs de profesores en formación”. 81

Tabla II. 3 Tipos de Estructura de Participación local o ATAs. 89

Tabla II. 4 Patrones de Episodios, su Estructura Formal de Participación y la Guía de acción que lo subyace. 91

Tabla II. 5 Ejemplo protocolo: ¿Cómo están organizadas globalmente las lecturas? 104

Tabla II. 6 Ejemplo protocolo: ¿Qué tipo de patrón o secuencia proporciona los episodios? 105

Tabla II. 7 Ejemplo protocolo: ¿Cómo está organizada globalmente la interacción? 107

CAPÍTULO III. PRESENTACIÓN DE LA INFORMACIÓN

Tabla III. 1: ¿Cómo están organizadas las lecturas en la Unidad “El Universo”?	119
Tabla III. 2: ¿Cómo están organizadas las lecturas en la Unidad “Mapas y Planos”?	143
Tabla III. 3: ¿Cómo están organizadas las lecturas en la Unidad “Ecosistemas”?	171
Tabla III. 4: ¿Cómo están organizadas las lecturas en la Unidad “Macroformas del relieve”?	197
Tabla III. 5: ¿Cómo están organizadas globalmente las lecturas en la ATA de lectura “La escritura de los Romanos”?	215
Tabla III. 6: ¿Cómo están organizadas globalmente las lecturas en la ATA de lectura “El Príncipe Rana”?	223
Tabla III. 7: ¿Cómo están organizadas globalmente las lecturas en la ATA de lectura “Una historia con mil monos”?	230
Tabla III. 8: ¿Cómo están organizadas globalmente las lecturas en la ATA de lectura “La PÍCARA Perlita”?	235

CAPÍTULO IV. RESULTADOS Y DISCUSIONES

Tabla IV. 1 Visión general de los patrones de episodios realizados en las unidades didácticas del estudio 1.	248
Tabla IV. 2 Visión general de los patrones de episodios realizados en las unidades didácticas del estudio 2.	267

INDICE REPRESENTACIONES

(Gráficos, simbología, esquemas, cuadros)

CAPÍTULO I. MARCO TEÓRICO

Representación Gráfica I.1. Promedio de escala de lectura en Chile. 18

CAPÍTULO II. MARCO METODOLÓGICO

Esquema II. 1 Adaptación del modelo de Sánchez. 69

Figura II. 1 Simbología de tipos de episodios. 103

Figura II. 2 Simbología de tipos de estructura de participación local. 106

CAPÍTULO III. PRESENTACIÓN DE LA INFORMACIÓN

Cuadro III. 1 Estudio 1. Presentación caso 1. Unidad Didáctica “El universo” 118

Cuadro III. 2 Estudio 1. Presentación caso 2. Unidad Didáctica “Mapas y Planos”. 142

Cuadro III. 3 Estudio 1. Presentación caso 3. Unidad Didáctica “Ecosistemas”. 170

Cuadro III. 4 Estudio 1. Presentación caso 4. Unidad Didáctica “Macroformas del Relieve”. 197

Cuadro III. 5 Estudio 2. Presentación caso 1. “ATA de lectura escritura de los romanos” 213

Cuadro III. 6 Estudio 2. Presentación caso 2. “ATA de lectura el Príncipe Rana” 220

Cuadro III. 7 Estudio 2. Presentación caso 3. “ATA de lectura una historia con mil monos” 229

Cuadro III. 8 Estudio 2. Presentación caso 4. “ATA de lectura la pícara Perlita” 234

CAPÍTULO IV. RESULTADOS Y DISCUSIONES

Esquema IV. 1 Visión general secuencia episodio estudio 1. 247

Representación gráfica IV. 1 Compendio de patrones de episodio estudio 1.	249
Representación Gráfica IV. 2 Frecuencia de episodios en las unidades didácticas del estudio 1.	251
Representación gráfica IV. 3 Tiempo dedicado a los episodios dentro de las unidades didácticas de estudio 1.	253
Esquema IV. 2 Visión general de estructura de participación local en cada episodio de las unidades didácticas del estudio 1.	254
Esquema IV. 3 Visión General del tiempo dedicado a las interacciones dentro de los episodios del estudio 1.	259
Cuadro IV. 1 Resumen Estudio 1.	264
Esquema IV. 4 Visión General de las ATAs del estudio 2.	266
Representación Gráfica IV. 4 Patrones de Episodios de las ATAs de lectura del estudio 2.	268
Representación Gráfica IV. 5 Frecuencia de Episodios de las ATAs de lectura del estudio 2.	269
Representación Gráfica IV. 6 Tiempo dedicado a los episodios en las ATAs de lectura.	270
Esquema IV. 5 Frecuencia de las Estructuras de Participación Local en cada episodio de las ATAs de lectura del estudio 2.	272
Esquema IV. 6 Visión General del tiempo dedicado a las interacciones dentro de los episodios del estudio 2.	277
Cuadro IV. 2 Resumen Estudio 2	280
Cuadro IV. 3 Resumen General de ambos estudio.	281
CAPÍTULO IV. CONCLUSIONES	
Cuadro V. 1 Resumen conclusiones.	286

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos primero a Dios, porque siempre iluminó nuestros pasos en el transcurso de estos años, a pesar de las dificultades y miedos, él estuvo presente en cada logro que conseguimos.

A Andrea Bustos Ibarra que con su experiencia, conocimientos y motivación guió la elaboración de la investigación, extrayendo el potencial de cada una, acompañándonos en el camino al éxito.

A nuestras familias y amigos gracias por estar apoyando el sueño de ser docentes con paciencia, amor y esperanza.

A nuestros profesores, gestores de la formación pedagógica, quienes nos dieron las herramientas, para transitar por la vía profesional con confianza y perseverancia.

ABSTRACT

The analysis of teacher practices is a topic of great relevance when analyzing the difficulties associated with the formation of readers.

The purpose of this study is to expose the challenges teachers face with practices related to reading comprehension, with an emphasis on interaction patterns during collective readings, and the distance between theory and what actually happens in the classroom, during activities performed by experienced teachers and teachers in training.

This study approaches the subject of reader support by focusing on how it is done and who is in control of the interaction, revealing interaction patterns (sequence of episodes) and participation structures in order to identify who is responsible for the exchange of shares between teacher-student.

A descriptive methodology based on case studies was used, grounded on cognitive models that explain the processes involved in comprehension (Graesser, et. Al 1997; Kintsch, 1998; Mayer, 1996; Parodi, 2010; Peronard; et al, 1998; Sung, et al 2008), and a sociocultural model that analyzes speech (Bruner, 1997; Edwards&Mercer, 1998) using the educational practice analysis system devised by Sánchez, et al, (2008).

The results indicate that both experienced teachers and teachers in training present patterns of the simple type, while participation structures were found to be types IRE and IRF. From these findings arises the need to review planning episodes and participation structures in both initial teacher training and their continuing education.

Keywords: analysis of practice - formation of readers - teacher training.

RESUMEN

Para poder movilizarse de forma efectiva en la sociedad globalizada y multimodal, impera alfabetizar a la población, así Chile como el resto de las naciones, reconocen dicha necesidad, se sabe que la educación ha modificado su énfasis para lograrlo y una de las habilidades que se requiere es la comprensión.

La habilidad de comprensión implica constancia, deliberación y acompañamiento prolongado, debido a la complejidad que representa adquirir esta competencia, es aquí donde la labor del docente incide de forma vital para que el aprendiz sienta la satisfacción del éxito, a medida que va progresando en el logro de esta, hasta llegar a ser un lector competente. Ahora bien, se hace necesario saber ¿qué es lo que hacen los docentes para ayudar a comprender?, ¿cómo hacen esta mediación con el aprendiz?, ¿qué hacen los docentes en las actividades de lectura, para aprender a través de los textos?

Para lograr los propósitos de esta investigación se realizó una descripción de las prácticas pedagógicas en dos estudios, con expertos y profesores en formación considerando dos focos: patrones de organización y patrones de interacción. El primero contempla aquellas prácticas que realizan docentes en las salas de clases de 3ero y 4to básico en las asignaturas de Ciencias Naturales e Historia, Geografía y Ciencias Sociales y un segundo estudio que implica las prácticas realizadas por docentes en formación.

Esta investigación es de carácter cualitativo descriptivo, cuyo objetivo es categorizar, analizar y determinar la frecuencia y cantidad de tiempo destinado a los episodios y los patrones que estos estructuran dentro de las actividades típicas de lectura.

Los resultados revelan que los docentes del primer estudio realizan mayoritariamente patrones simples, con predominio de secuencia de episodios intercalados (lectura-interpretación con variantes de episodios), encontrándose

excepciones en los patrones que indican la presencia de episodios de planificación, que estructura patrones complejos. En el segundo estudio las cuatro lecturas forman patrones simples, encontrándose dos secuencias, intercalada y con búsqueda a posteriori de un orden.

En relación a la estructura de participación, se destaca la diferencia que hay en la transferencia de control, encontrando en tercero básico predominio de interacciones IRE (indagación-respuesta-evaluación) seguidas de monologales y en cuarto básico se mantiene en primer lugar las demanda IRE, pero disminuyen las monologales aumentando las IRF (indagación-respuesta-feedback). En el estudio dos se presentan más interacciones IRE seguidas de IRF.

Los resultados encontrados dan cuenta de la necesidad de intervenir en la formación inicial y continua de profesores, ya que potencialmente podrían convertirse en un factor que incide en la comprensión de acuerdo a lo que plantea la teoría, pero se debe tomar en cuenta que la distancia entre ellas no es abismante, cada docente tiene un camino muy diferente que recorrer entre aquello que realiza y lo que revela la teoría, es decir, ¿qué hace? patrones simples, ¿qué se debería hacer?, patrones complejos; dado que los primeros tienen la tendencia a mantener al alumno en una dinámica de retener información, mientras los segundos le brindan el desarrollo de habilidades superiores de planificación, análisis, selección e integración de tópicos, pues es indispensable aclarar que los patrones repercuten en el comportamiento dentro y fuera del aula.

Por último considerando la estructura de participación la teoría dice que se debe propiciar más aperturas donde el alumno tome la iniciativa, es decir, simétricas, sin embargo modificar las interacciones es complejo, lo que potencialmente se puede hacer es fortalecer o aumentar las estructuras IRF.

INTRODUCCIÓN

Dada la especial importancia que tiene en la actualidad alfabetizar a la población, los gobiernos gestionan para su desarrollo una serie de programas que le permitan a sus ciudadanos desenvolverse en la sociedad letrada, siendo los establecimientos educacionales los más implicados en el proceso, usando como principal estrategia el uso del lenguaje, centrándose en esto, se puede decir que el principal eslabón para la alfabetización es la comprensión lectora. Sin ir más lejos, Chile viene aplicando una serie de programas, como por ejemplo el P900, programa destinado a la mejora de competencias en el 10% de la población escolar con peores rendimientos, considerando también crear instancias destinadas a la capacitación de profesores, en la última década nacieron otros programas con las mismas intenciones, como el MECE básico (Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad) y el MECE rural. Otro de los aportes más innovadores dentro de las transformaciones impulsadas fue el PME (Fondo de Proyectos de Mejoramiento Educativo) cuyo objetivo principal es alentar y financiar proyectos que surgen de las propias escuelas y colegios. (Arellano, 2001), se consideraron también programas focalizados en el desarrollo del lenguaje y las matemáticas como la estrategia LEM (Lectura, Escritura y Matemáticas) cuya iniciativa es tanto para el sector público como el privado. Por último el 2011 se impulso el Plan de Apoyo Compartido (PAC), centrado en el fortalecimiento de capacidades en las escuelas.

Se sabe que las políticas públicas han elaborado un abanico de elementos para el desarrollo de ambas (alfabetización y comprensión lectora), pero la brecha en los estudiantes sigue siendo sustancial, considerando que múltiples estudios demuestran que los resultados de evaluaciones de los niveles de comprensión lectora nacionales, son realmente alarmantes, obteniéndose datos poco alentadores, ya sea en la medición en los primeros años escolares como al

finalizar la educación básica y media: 11% bajo el promedio OCDE en lectura (PISA Lectura, 2012), en 2do básico el 44% nivel adecuado; 35,2% nivel elemental y 20,8% nivel insuficiente (SIMCE Lectura, 2014) en 4to básico el 36% está en nivel adecuado; 30,4% nivel elemental y 32,7 nivel insuficiente (SIMCE Lectura, 2014); en 8vo básico el 24,4% está en nivel adecuado; 36,4% se encuentran en nivel elemental y el 39,2% en nivel insuficiente (SIMCE Lectura, 2013).

Si bien Chile se encuentra en una situación más alentadora que otros países vecinos, sigue siendo relevante desplegar investigaciones en los distintos elementos que convergen en el proceso de comprensión.

Entonces al amparo de ser un aporte en el estudio de aquello que se hace en Chile, nace esta investigación para describir las prácticas docentes, en las que alumnos y profesor desarrollan actividades típicas aula (ATAs de aquí en adelante), con el propósito de aportar a la comprensión de lo que se hace en las aulas. En base a esto surge el interés por responder las siguientes interrogantes: ¿Cuáles son los patrones de episodios efectuados en las ATAs de lectura?, ¿Cuáles son los episodios efectuados?, ¿Cómo es la estructura de participación local en cada episodio?

Para responder a estas interrogantes, en esta investigación se desarrollarán distintas temáticas relacionadas con la comprensión lectora, núcleos conceptuales, teorías y modelos.

Ya que son muchos los elementos que convergen en el proceso complejo del desarrollo de la habilidad de comprensión, no es recurrente hablar de la complejidad que reviste el proceso, se hace necesario tomar conciencia de su envergadura. Ahora bien, el análisis debe hacerse desde la reflexión de aquello que se hace en las ATAs, pero como esto implica distintas dimensiones, el foco de interés de la investigación está puesto en lo que se hace durante las actividades

de lectura. Cada una de estas actividades pueden integrar un conjunto de acciones, que conforman patrones de acción, los cuales dan cuenta del contexto sociocultural asociado a la lectura como el modo de interactuar en su interior (estructura de interacción o de participación local), todo lo planteado se realizó a partir del modelo de “Análisis de prácticas docentes” a través del discurso de Sánchez et al (2008).

Para proceder con la investigación de carácter cualitativo descriptivo, se articularon seis capítulos.

El primer capítulo contempla tres apartados, el primero ofrece un despliegue teórico de los temas e investigaciones que se han realizado para el desarrollo de la comprensión, además de los diferentes modelos propuestos para entender este complejo proceso; el segundo apartado expone aquellas actividades realizadas para promover la lectura en el aula y cómo se forman los buenos lectores, estableciendo los lineamientos de cómo ayudar a los docentes para desarrollar las competencias necesarias en los alumnos; y el último apartado abarca los problemas a los que se ve enfrentado el docente cuando quiere ayudar a comprender, cómo incide su propio mundo interno en el proceso de enseñanza, considerando todo aquello que dificulta el cambio a la innovación.

De forma seguida, el segundo capítulo da a conocer la metodología utilizada, explicitando el diseño; la selección de muestra, la técnica de investigación y el tratamiento de los datos recolectados, de:

Estudio 1. Cuatro unidades didácticas de profesores de 3º y 4º básico de las asignaturas de ciencias naturales e historia, geografía y ciencias sociales.

Estudio 2. Cuatro actividades típicas de lectura de profesores en formación.

El tercer capítulo describe los correspondientes análisis de ambos estudios,

desplegando las distintas dimensiones estudiadas (episodios y estructura de interacción).

En el cuarto capítulo se contrastan los resultados con lo expuesto en el marco teórico, exponiendo la discusión de los hallazgos.

Posteriormente, se presenta un quinto capítulo; que expone las conclusiones en coherencia con los objetivos propuestos en esta investigación y que responden a las interrogantes planteadas.

Para cerrar esta investigación, se ofrece una lista de referencias bibliográficas como complemento y sustento de la misma para revelar el alcance que reviste la temática, así quienes necesiten profundizar elementos puedan beneficiarse y seguir estudiando las problemáticas entorno a la comprensión.

CAPÍTULO I. MARCO TEÓRICO

Introducción del marco teórico.

Si hay algo en lo que los expertos en educación están de acuerdo es que en la sociedad actual, se debe disminuir la brecha social, asumiendo el reto de formar una población alfabetizada el cual es un desafío universal, pero a pesar de esta batalla que una naciones, solo se ha conseguido llegar a unos pocos y no a todos.

Se hace necesario tener claro qué se entiende por alfabetización, para luego ahondar en su relación con la comprensión; como indica la UNESCO “La alfabetización es un derecho humano fundamental y constituye la base del aprendizaje a lo largo de toda la vida. Por su capacidad de transformar la vida de las personas, la alfabetización resulta esencial para el desarrollo humano y social. Tanto para las personas y las familias como para las sociedades, es un instrumento que confiere autonomía con miras a mejorar la salud, el ingreso y la relación con el mundo”

(<http://www.unesco.org/new/es/education/themes/education-buildingblocks/literacy/> | consulta: 01 de diciembre de 2012, 18.32 hrs).

En relación a la alfabetización y la comprensión, Wells (1986) hace referencia que “quien este alfabetizado en el área de la lengua escrita tiene la capacidad de estar en condiciones de enfrentarse convenientemente a textos diferentes para acudir a la acción, sentimientos u opiniones que se proponen, en el contexto de un campo social determinado”, en consideración tanto por lo propuesto por la UNESCO y por Wells, el currículum nacional debe enfocarse en desarrollar pensadores creativos y críticos, de acuerdo al contexto cultural y social de la población. Por esto mismo, las políticas públicas sobre educación, no pueden dejar de considerar el aspecto social de la enseñanza del lenguaje; así lo

explicita Cassany (2003) al decir que “las personas son seres sociales en tanto que se relacionan con las demás personas y la lengua es el principal medio de relación social” (p. 435).

Además, Cassany (2003), plantea que la adquisición del lenguaje “fomenta el respeto hacia todas las comunidades, hacia todas las lenguas y hacia todas las variedades. Y es también un factor motivador del aprendizaje de la lengua, porque relaciona los conocimientos lingüísticos con los conocimientos sobre otras personas y sobre otras realidades” (p. 436).

Se entiende entonces que el lenguaje es el primer eslabón de la cadena de alfabetización, y es el que permite la conexión con los macro y microsistemas sociales. El lenguaje transforma vidas y promueve que el hombre pueda crear, pensar, reflexionar y relacionarse con otros.

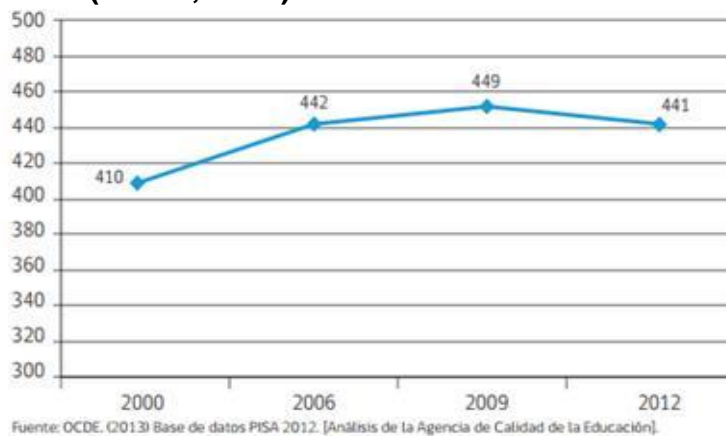
Si bien las escuelas preparan por mandato regularizado como mínimo doce años, para que los educandos puedan alcanzar las competencias básicas y desenvolverse en la sociedad del conocimiento, este tiempo involucrado no hace diferencias sustanciales entre los estudiantes.

Considerando lo anterior, se puede señalar que múltiples estudios demuestran que los resultados de evaluaciones de los niveles de comprensión lectora nacionales e internacionales, son alarmantes. Ya sea en la medición en los primeros años escolares como al finalizar la educación básica y media, se obtienen datos poco alentadores: 11% bajo el promedio OCDE en lectura (PISA Lectura, 2012), en 2do básico el 44% nivel adecuado; 35,2% nivel elemental y 20,8% nivel insuficiente (SIMCE Lectura, 2014) en 4to básico el 36% está en nivel adecuado; 30,4% nivel elemental y 32,7 nivel insuficiente (SIMCE Lectura, 2014); en 8vo básico el 24,4% está en nivel adecuado; 36,4% se encuentran en nivel elemental y el 39,2% en nivel insuficiente (SIMCE Lectura, 2013)

En cuanto a otras pruebas estandarizadas internacionales como la prueba Pisa, en el área de lenguaje, en comparación con otras naciones Chile se

encuentra por debajo de la media, pero en mejor estimación que el resto de países de Latinoamérica, se ha dimensionado un logro en los últimos años, hasta el año 2009 los estudiantes chilenos mostraron mejoramientos consistentes en sus competencias lectoras desde la primera vez que se midieron en 2000. Sin embargo, entre PISA 2009 y PISA 2012, no se evidencian cambios sustanciales.

Representación Gráfica I.1. Promedio de escala de lectura en Chile. (OCDE, 2013)



Desde esta mirada, la alfabetización, si bien, es un componente esencial de todo programa de educación tanto nacional como internacional, debe ir más allá de la mera adquisición de destrezas básicas de cualquier disciplina y ser transformadora, generando significancia para quienes se quiere alfabetizar, de esta manera el foco debe estar puesto en las personas y en sus necesidades. Sin embargo, el centro de interés siempre ha sido el aprendiz, y se han invertido en cambios a partir de los alumnos, aplicando nuevas estrategias, nuevas metodologías, pero en menor medida se ha puesto el interés en quién enseña, siendo que el docente es un elemento de vital relevancia en la problemática.

En vista de lo anterior, nace el cuestionamiento sobre ¿qué se ha venido haciendo hasta ahora?, ¿qué hace el currículum por dotar a los aprendices de los requerimientos que la sociedad del conocimiento les demanda?

Es innegable que se han conseguido logros, pero ¿serán suficientes?, a la luz de esta interrogante, es imperante destacar que los niños y niñas de Chile

siguen leyendo mal y por lo tanto no comprenden lo que leen, pese a los esfuerzos la brecha esta sigue ahí, latente.

Son muchos los elementos que convergen en el desarrollo de la competencia de comprensión, pero como se decía hay un eje al que se le ha prestado poco interés, por lo tanto motiva sustancialmente esta investigación, eso es ¿qué está haciendo el profesor en el aula para que los aprendices comprendan?

El Ministerio de Educación, ha realizado investigaciones sobre la temática, pero desde una mirada global de las prácticas en el aula, no obstante a pesar de los constantes estudios e intervenciones en el sistema, sobre lo que se hace en las aulas, los logros que se han conseguido no son medulares ni reformadores del sistema educacional, lo que parece digno de resaltar es ¿por qué no se hace más, con el análisis de las prácticas en las aulas?, si se toma en cuenta que en Chile, la lectura tiene una presencia no menor en las actividades diarias (Broncano et al, 2011; Iturra, 2010; Medina et al, 2011; Ruano, Sánchez, Ciga y García, 2011); incluso más allá de la asignatura de Lenguaje y Comunicación, hay algo que está resultando un punto de inflexión, hay estudios, hay diagnóstico, pero no se logran cambios sustanciales.

Estudios como el de Díaz et al (2013), anteriores se puede visualizar cómo la lectura colectiva ocupa cerca del 30% de las actividades de aula de ciencias naturales e historia de 3° y 4° básico. Sumado a lo anterior, se puede dimensionar la intervención que el currículum ha hecho en la formación docente por medio del análisis de las prácticas. A partir del año 2003, el Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño Docente (DocenteMás) ha favorecido el desarrollo de diversas iniciativas de observación y análisis de las dinámicas de enseñanza-aprendizaje (Manzi & Rosetti, 2004), puesto que, ya se ha generado una conciencia de que los problemas de desempeño que caracterizan al sistema educacional chileno están relacionados, en parte, con aquello que se hace en las aulas.

Por esta razón el estudio hace referencia a ¿cómo se está trabajando en las actividades de lectura?, ¿cuáles son las habilidades de los docentes, para realizar esas actividades?, ¿cuáles son los movimientos discursivos que realizan los profesores para promover la comprensión?, ¿cómo se podría mejorar para alcanzar el dominio efectivo, que se requiere en la actualidad?

Es importante señalar, que ahora que se ha dimensionado que existe una problemática en la enseñanza de la comprensión y además hay interés por darle solución, ya que se dimensiona el despliegue que han puesto en marcha, por medio de instrumentos que permiten analizar las prácticas y aplicar mejoras, consiguiendo logros poco efectivos, pero que no se pueden desmerecer. Por cierto, los pocos logros que se han conseguido, se deben en parte a la dificultad del cambio, porque no basta con revelar donde hay que realizar las mejoras, sino hacer hincapié en el proceso que implica aceptar el cambio e internalizarlo, para ponerlo en práctica, el problema es dónde comenzar, ¿dónde es más factible iniciar?

La presente investigación tiene dos estudios, el primero hace énfasis sobre los docentes con años de experiencia en aulas y el segundo en docentes en formación.

El primer estudio contempla la filmación de cuatro unidades didácticas y la transcripción de las mismas.

El segundo estudio se realiza un proceso de preparación que implicó varios meses y etapas, la primera de ellas consistía en la abordar los distintos núcleos teóricos para ayudar a comprender a partir de los textos, es decir fueron preparados para enfrentarse al cómo se deben realizar buenas prácticas de comprensión lectora, luego las docentes se filmaron, transcribieron y analizaron su práctica, dimensionando que realizaron los mismos patrones que los docentes del sistema, lo que suscitó una reflexión pedagógica profunda con docentes expertos.

La consecuencia de lo anteriormente declarado se debe a, que a pesar del

dominio que se pueda tener de elementos teóricos, sigue existiendo la necesidad de tener un mentor o experto que guie los procesos de cambio y oriente a la autorreflexión de la propia práctica docente, puesto que el cambio es difícil porque implica una serie de procesos internos de aceptación, internalización y práctica. En vista de lo anterior, se puede proyectar que el cambio de la práctica requiere tiempo, tiempo que no se les está dando a los docentes, se les exige que mejoren, sin darles las herramientas y el tiempo necesario, pues no se le mira como un aprendiz y se le asume como un experto, otorgándole una carga a su labor que debe cumplir sin tener toda la preparación que requiere.

En síntesis, dimensionada la problemática que dice relación con los bajos niveles de comprensión lectora en la población chilena; la solución es dotar de espacios de autorreflexión pedagógica, con acompañamiento de un mentor calificado en área del desarrollo del lenguaje, lo que permite construir el camino para realizar mejores prácticas docentes.

A continuación, se detalla cada elemento necesario para reforzar los postulados de los párrafos anteriores, ofreciendo tres capítulos que contemplan la relevancia del proceso de comprensión, pasando por aquello que se está haciendo en las aulas, para finalizar con la importancia de un acompañamiento, en lo que implica el cambio en las prácticas pedagógicas.

1.1. FORMAR LECTORES COMPETENTES, EL GRAN DESAFÍO DE LA SOCIEDAD ACTUAL.

1.1.1 Comprensión lectora, un viaje complejo, que requiere compañía.

Ante todo, hay que considerar que la investigación persigue mejorar las prácticas para beneficiar la comprensión lectora, que directamente va a influir en la alfabetización de la sociedad. Como bien se sabe, la lectura es un proceso complejo que no solo implica la decodificación de la palabra, puesto que debe entenderse que el acto de leer significa comprender. Autores como Peronard (1997) considera la comprensión como “una de las manifestaciones más altas del conocimiento”, Cáceres (2012) dice que “la comprensión permite el encuentro del mundo externo con el interno del sujeto, implicando con ello, la adquisición y construcción de nuevos conocimientos”, el mismo autor junto a otros plantean que la comprensión es un proceso básico del hombre, ya que gracias a él nos podemos relacionar con el mundo a través de los textos, pero a la vez es complejo; porque incluye desde procesos inferiores y perceptivos, hasta procesos superiores del intelecto. (Cáceres, Donoso, & Guzmán, 2012).

Pero, ¿cómo se consigue esta comprensión?, Foucambert (1986) señala, que la lectura es siempre una obtención de información y que en todo caso, lo que varía es lo que se quiere hacer con esta información, entonces la problemática no recae en lo que es el proceso, si no en el método con el que se aprende a leer, y esto es un proceso de doble filo, pues no solo es aprender a leer, es enseñar también, si hay algo que debe quedar claro, es que el aprendiz lector, no puede lograrlo sin ayuda, es necesario que un experto guíe el camino del lector.

Por consiguiente, el estudio persigue ayudar a los profesores a que ayuden a los alumnos a ser lectores competentes. Sin olvidar que se trata de un doble

proceso de ayuda, uno destinado directamente a los profesores y otro que beneficiara indirectamente a los alumnos, los cuales son la razón de la investigación, ya que en pro de su aprendizaje se quieren estudiar las prácticas docentes y así identificar ¿cómo se enseña y cómo se aprende en las actividades de lectura? Para mejorar la calidad de comprensión de los niños y niñas de Chile, tal como plantea Viramonte de Ávalos (2000) la lectura bien hecha suele ser de especial importancia para superar ignorancias, mejorar niveles de vida y colaborar con los demás en el bien colectivo. Así es como una persona que entiende lo que lee es capaz de lograr un mejor desarrollo en todas las dimensiones del ser.

Los docentes deben promover que el alumnado sea competente en esta materia, puesto que la comprensión lectora, es una de las grandes bases para la adquisición de aprendizajes cada vez más complejos. No sólo se debe dar importancia a decodificación, sino a la comprensión, considerando que la lectura trasciende al conocimiento escolar, debe llevarlo a su vida fuera de las necesidades del aula, aumentando su bagaje cultural, dotando a los niños de la compleja habilidad de comprensión, la cual les abrirá las posibilidades para desenvolverse en el mundo cada vez más globalizado, si la población nacional mejora sus habilidades comprensivas podrá, a medida que va progresando en la comprensión, ir anticipando los contenidos, forjando sus propias hipótesis, confirmándolas o descartándolas; también razonará, criticará, hará inferencias, establecerá relaciones, sacará sus propias conclusiones, lo que se traduce en una poderosa estimulación intelectual que repercute en el aprendizaje total, así como lo propone Condemarín (2001)

La competencia lectora que se necesita desarrollar hace referencia al uso del lenguaje como instrumento para la comunicación oral y escrita, de representación, interpretación y comprensión de la realidad, de construir y organizar el conocimiento y autorregular el pensamiento, las emociones y asimismo la conducta, fortaleciendo las habilidades de reflexión sobre aquello que se lee, logrando desarrollar conocimiento, potencial propio y participar en la

sociedad (PISA, OECD, 2001), la comprensión permite enriquecer la formación de las personas, cuya preparación lo situó a la altura de los requerimientos del mundo actual, en beneficio propio y de la humanidad.

A pesar de que el currículum ha desarrollado algunas estrategias, metodologías y actividades para poder tratar este problema de comprensión lectora, no ha sido abordado de una manera eficiente, porque las propuestas pedagógicas han sido rutinarias así como la evaluación, donde los alumnos deben responder preguntas literales del texto, lo que no implica la comprensión de este, formándose un círculo vicioso que repercute en la cultura subyacente de Chile, este círculo consiste en que los niños no leen, porque leen mal, entonces no comprenden y porque no comprenden no tienen ganas de leer y por lo tanto no leen, esto influye en que socialmente no comprendan instrucciones, realicen lectura selectiva de aquello que entienden, sin mayor profundización lo que les impide ser actores críticos del mundo real.

En síntesis, para poder ayudar a comprender, es vital considerar como enseña el docente, por eso el foco está puesto en él, en cómo ayuda a aprender a leer, favoreciendo la formación de lectores competentes capaces de incidir en la sociedad.

Cabe señalar que para saber lo anterior, hay que tener claras las perspectivas y modelos que subyacen la enseñanza del proceso de comprensión, por lo cual a continuación se profundiza en ellos.

1.1.2 ¿Qué se entiende por comprensión?, ¿Qué es comprender a través de los textos?

Retomando líneas anteriores, la comprensión es un factor preponderante para la educación, son muchas las investigaciones que han abordado el tema, ya que enseñarla contribuye al desarrollo intelectual y afectivo del alumno, en consecuencia es en manos del docente que recae la responsabilidad de acompañar en el aprendizaje de la comprensión, es decir, que aquellos que están encargados del desarrollo de esta competencia deben tener el conocimiento y habilidad al momento de enseñarla, para lograr desplegar todo el potencial del aprendiz lector.

Como es un proceso que implica mucho tiempo y dedicación, la comprensión merece toda la atención posible de muchos intervinientes, pero principalmente de los docentes, Parodi (2005) menciona que “el procesamiento del lenguaje, en general, y el discursivo, en particular, es un fenómeno fascinante, complejo y multifacético, pero de enormes repercusiones, cuyo conocimiento permite adentrarse en la esencia misma del ser humano” (p.25-26). Por lo tanto tiene un realce e incidencia en el aprendiz, entonces es necesario saber cómo enseñan la comprensión, los profesionales de la educación.

Es por esto que en este apartado el punto de partida está puesto en explicar las diferentes concepciones respecto de la comprensión, para luego exponer las distintas perspectivas teóricas que subyacen al aprendizaje y enseñanza de la lectura.

Como se exponía en el párrafo anterior lo primero es plantear que se entiende por comprensión. Gómez Macker (1998) plantea que “la comprensión humana es un acto o proceso personal e interior de reconocimiento y asignación de sentidos” (Peronard M., Gómez, L., Parodi, G. y Núñez, P., 1998, p. 95). Por su parte Condemarin 2001, Peronard 2002, Cassany 2004, Parodi 2005 y Tijero

2009, la definen en relación a la comprensión de textos como “un proceso propio del ser humano, quien pone en juego al momento de asignar significado a ideas plasmadas en un texto”.

Tomando en cuenta lo anterior y lo que propone Parodi (2005), al afirmar que es “un proceso mental constructivo e intencionado en el que el lector elabora una interpretación de los significados textuales, basándose tanto en la información del texto escrito como en sus conocimientos previos y de acuerdo con un objetivo de lectura” (Parodi, 2005 p. 60). Se puede establecer que leer implica comprender, no se puede leer sin realizar conexiones del texto, interpretarlo, reconstruirlo, etc.

Es así como, Solé sugiere que “leer es comprender, y que comprender es ante todo un proceso de construcción de significados acerca del texto que pretendemos comprender” (Solé, 1992, p. 37). Son muchos los autores que hablan sobre comprensión, pero si algo tienen claro es que leer no es solo decodificar, necesariamente leer es comprender.

En efecto, se puede evidenciar que lograr la comprensión de un texto, implica siempre obtener el significado y sentido de las palabras escritas, a partir de la relación que puede construir con los conocimientos que ya posee el lector, elaborando así un nuevo conocimiento y a la vez aprender sobre lo que se lee, entendiéndose así que no es fácil para el alumno este proceso, al contrario, es indudable el cúmulo de procesos cognitivos involucrados en dicha competencia, por lo que requiere de preparación y deliberación. A lo cual Peronard (1998) afirma que “la comprensión de un texto no se logra pasivamente; es una actividad que exige un esfuerzo consciente y una participación intencionada del oyente/lector” (Peronard et al., 1998, p. 78).

Para seguir con el análisis de la comprensión, como se dijo previamente, es importante considerar los diversos modelos que subyacen al proceso de comprensión de la lectura, tales como: bottom-up consistente en un proceso

ascendente “desde las unidades más pequeñas hasta las unidades más amplias y globales”, el proceso top-down, que consiste en el proceso contrario, es decir, “se produce en sentido descendente, desde las unidades más globales hasta las más discretas”(Bofarull et al., 2001, p. 22); y finalmente el modelo de procesamiento interactivo que se caracteriza por integrar a los procesos anteriores, ya que, “en la lectura se da un juego de procesamientos ascendentes y descendentes simultáneos en la búsqueda de significado” (Bofarull et al., 2001, p. 23), se puede distinguir que este último se aleja de la visión jerárquica y segmentada que postulaban los modelos ascendentes y descendentes (bottomup y topdown).

Bajo la visión general del procesamiento de la lectura, es necesario precisar sobre un modelo de comprensión, que denota el despliegue de la complejidad del desarrollo de la competencia, este modelo es propuesto por Van Dijk y Kintsch en 1983, y es denominado Modelo Estratégico Proposicional, basado en el modelo simultáneo.

Este modelo se sustenta en la teoría macro-estructural, que nace a la luz de las teorías esquemáticas o también llamadas estructurales, las que afirman que para acceder a la comprensión se organiza el conocimiento existente en la mente del lector y luego se integra la información nueva en la representación que este va construyendo.

A continuación se ahonda en la teoría macro-estructural, de Van Dijk y Kintsch (1978, 1983)

1.1.3 Van Dijk y Kintsch, “Teoría macro-estructural” (1978, 1983)

La teoría propone que la comprensión de textos escritos se caracteriza a partir de dos estructuras semánticas fundamentales: la microestructura y la macro-estructura (Parodi, 2003 p. 47), cabe señalar que ambas están formadas por proposiciones. Para acceder a la primera, se debe elaborar el código de superficie, que tiene relación con la formación sintáctica de las palabras, y luego se elabora el

segundo nivel el cual se denomina como base de texto, que contiene proposiciones textuales explícitas que conservan el significado, pero no los términos exactos ni la sintaxis (Parodi, 2005 p 22). En esta estructura semántica cobran alta relevancia las relaciones que se establecen a nivel local o parcial entre las proposiciones. (Díaz, et al 2013)

En cuanto a los procesamientos de la macroestructura, estos tienen foco en las proposiciones que contienen un conjunto de proposiciones globales, este nivel es el modelo de situación, que está constituido por el contenido que tiene el texto más la interacción de los conocimientos previos.

El Método Estratégico Proposicional del que se ha venido hablando, se apoya en dos supuestos básicos y centrales; cognitivo y contextual.

- a) **Supuesto cognitivo:** Como ya se ha mencionado, aquí se ve al lector como un agente activo. Por lo tanto se infiere que al exponerse a un texto, el lector “construye una representación mental de su comprensión del texto” (Parodi, 2003 p. 47). Para esto, se necesita que el sujeto tenga algunos conocimientos previos acerca del tema, a lo que Cooper agrega que “la experiencia previa del lector es uno de los elementos fundamentales, dentro de su capacidad de generar para comprender un texto” (Cooper, 1990 p 33). Entonces se puede establecer la importancia que tiene la experiencia sobre la capacidad de comprender.
- b) **Supuesto contextual:** Cuando el lector es expuesto a la lectura lo hace en un contexto sociocultural determinado, por lo tanto, no solo hay un acto cognitivo, conjuntamente ocurre un acto social, (Peronard et al 1998) señala que “el encuentro entre un sujeto comprendedor y un texto elaborado para ser comprendido se produce, inevitablemente, en un contexto espacio-temporal histórico

determinado”, en consecuencia, al momento de enfrentarse al texto se debe tener en cuenta el contexto que contribuye a realizar una interpretación del texto, por lo tanto se debe integrar la representación textual y el evento social para lograr la meta propuesta. Apoyando este supuesto Parodi (2003), plantea que la comprensión es un evento psicosocial que trasciende lo cognitivo. Para acompañar lo anterior Colomina (2004), propone que el contexto debe constituirse como uno de los factores que dotan al lector de un objetivo que permita establecer interacciones entre el mismo objetivo, con los conocimientos previos y lo que va proporcionando el texto, permitiendo así la construcción de nuevos aprendizajes gracias a un contexto determinado.

A partir del sustento teórico presentado se puede dar a conocer ahora con mayor precisión el modelo de van Dijk y Kintsch (1983).

1.1.4 Van Dijk y Kintsch y el Modelo Estratégico Proposicional.

El modelo propone un procesamiento interactivo, el cual va desde la comprensión de palabras simples hasta de oraciones complejas, secuencias de oraciones y estructuras textuales globales, permitiendo la interacción de los distintos niveles de procesamiento.

La estrategia que plantea el modelo es la comprensión textual la cual se define como las representaciones cognitivas de secuencias de acciones en relación a las metas del lector. Hay que señalar que dichas estrategias son procedimientos cognitivos de orden personal que dan paso al lector para que utilice sus conocimientos y la información del texto de manera flexible. Son rutinas de acciones, procedimientos o conjuntos de acciones ordenadas y dirigidas a la consecución de una meta.

En párrafos previos ya se ha mencionado que van Dijk y Kintsch examinan estrategias macro-estructurales y micro-estructurales. En primer lugar las estrategias micro-estructurales, se entienden como una serie de diversos tipos de coherencia local y surge de la codificación proposicional del texto. La construcción de esta, exige establecer diferentes tipos de relaciones entre las proposiciones del texto especialmente en la coherencia referencial y causal, no obstante, la vital importancia de la coherencia local en el proceso de comprensión da énfasis por otra parte al estudio de procedimientos generales identificados en la interpretación de las unidades de mayor jerarquía semántica (Díaz, et al, 2013 p.31)

Por otra parte implica también las estrategias macro-estructurales que contribuyen a la coherencia general y se obtienen mediante procesos de reducción de la micro-estructura. Estos macro-operadores se conocen con el nombre de macro-estrategias.

Esta estructura textual se lleva a cabo en base a una superestructura textual, entendida como una estructura jerárquica de tipo normativo que caracteriza los tipos de texto y conduce a la interpretación de estos. La superestructura textual (van Dijk y Kintsch, 1982) corresponde a constructos situados más allá de la organización lingüística o gramatical del discurso, es decir que conciernen a un tipo abstracto e independiente del lenguaje. Hay que destacar que es esencial para el almacenamiento, recuerdo y comprensión del discurso.

En concatenación con el modelo, el lector elabora tres niveles de representación textual: código de superficie, texto base, modelo de la situación. Las cuales están influidas por los componentes del proceso de comprensión.

El primer nivel es el “código de superficie” (surface code), que corresponde con el aspecto perceptual y verbal del lenguaje, e incluye la identificación de palabras y el reconocimiento de las relaciones sintácticas y semánticas entre ellas. El lector solo puede mantener en su memoria lo que el texto le ofrece, su forma

(rasgos formales) y representación lingüística, (wordingy sintaxis, Coté, N., Goldman, S. R., & Saul, E. U., 1998; Graesser, A., Millis, K. K., & Zwaan, R. A. (1997) en Bustos 2009). En consecuencia solo hace un trabajo memorístico, de relaciones superficiales con el texto.

El segundo nivel es el “texto-base” (text-base), referido a aspectos semánticos del lenguaje y queda representado mediante proposiciones. En este nivel el lector podrá efectuar relaciones tanto locales como globales, en las primeras, las conexiones que se realizan son con ideas contiguas, elaboración de inferencias, relación entre anáfora y referente. En la segunda, el lector realiza procesos que le permiten reducir y organizar la información, a través de un proceso de traducción de la secuencia de proposiciones a conjuntos menores de proposiciones más generales (Bustos, 2009). La importancia de este nivel radica en que la representación del significado de las frases se independiza de la forma, pues el formato proposicional solo recoge las relaciones entre los predicados y argumentos sin requerir de la forma superficial del texto para ser expresadas (Tijero, 2009)

El tercer nivel es el “modelo de situación” y a partir de él se presupone que el comprendedor construye una representación de la situación específica planteada por el texto a partir de su conocimiento previo y de la información del texto. Como afirman van Dijk y Kintsch (1983), por lo tanto es en este nivel donde el lector se apropia del texto, al relacionar con su conocimiento de mundo. En resumen, el lector podrá resolver problemas utilizando de modo creativo la información que le proporciona el texto (Sánchez, 1998), si se quisiera expresar en breves palabras a lo que se llega en este nivel de la comprensión sería; “aprender de la lectura” (Bustos, 2009).

Cabe destacar que el gran impacto de la propuesta de van Dijk y Kintsch (1983) se asienta en la vigencia que posee hasta la actualidad.

Este modelo que se plantea subyace la enseñanza de la lecto-escritura en Chile, pero no es el único modelo, en las últimas décadas se llevaron a cabo múltiples investigaciones internacionales referentes a este tema, y puede destacarse la del autor Hall (1989), el cual sintetiza lo fundamental para el presente estudio, que refuerza lo que propone el modelo, la lectura comprensiva eficiente es una tarea compleja que depende de procesos perceptivos, cognitivos y lingüísticos, siendo un proceso interactivo que no avanza en una secuencia estricta desde las unidades perceptivas básicas hasta la interpretación global de un texto, sino que el lector experto deduce información de manera simultánea de varios niveles distintos, integrando a la vez información gramofónica, morfémica, semántica, pragmática, esquemática e interpretativa, en concreto el lector eficiente actúa deliberadamente y supervisa constantemente su propia comprensión, está al tanto de las interrupciones de la comprensión, es selectivo en dirigir su atención a los distintos aspectos del texto y precisa progresivamente su Interpretación textual.

Por lo cual en el capítulo siguiente se abordara que se necesita para construir el camino y acortar la distancia con quienes logran a cabalidad el proceso de comprensión, puesto que cuando un lector comprende, está aprendiendo, en la medida en que su lectura le informa y le permite acercarse al mundo de significados, descubriendo nuevas perspectivas para construir opiniones sobre determinados aspectos. Es inminente que los niños se acerquen a la lectura porque es esta la que los acerca a la cultura, en la lectura se da un proceso de aprendizaje no intencionado incluso cuando se lee por placer, desarrollando los distintos niveles de comprensión tal como se propuso en el modelo de Van Dijk y Kintsch.

1.2. DESAFÍO PERMANENTE: “AYUDAR A COMPRENDER A PARTIR DE LOS TEXTOS”

Siguiendo con el capítulo anterior, se entiende que el proceso de comprensión es un acto complejo, por lo tanto no se conseguirá en un breve tiempo, hay que considerar que para llegar a poseer experticia en el dominio de la comprensión, se requiere una experiencia de formación muy prolongada en el tiempo (Sánchez, 2003). Ericsson (2000), menciona que para llegar a tener experticia en cualquier área, se requiere como mínimo 10.000 horas acumuladas de práctica deliberada, pero no solo basta el tiempo que se le otorgue al proceso, se debe andamiar una serie de estrategias en favor de que el aprendiz logró pasar los altos niveles de abstracción del texto. Por otra parte, y debido a la práctica, la mayoría de los procesos mentales que están implicados en la actividad de leer se han automatizado, se llevan a cabo con mucha rapidez (milésimas de segundo) y resultan inaccesibles a la conciencia reflexiva del sujeto lector; otros procesos en cambio, forman parte de la experiencia consciente (García, 1993).

Cuando se lee a fin de comprender lo que está escrito, la mente realiza un conjunto muy diverso y complejo de operaciones mentales. No basta con la decodificación de signos gráficos o letras escritas y el reconocimiento de palabras y lo que éstas significan (procesos léxicos). Como se ha dicho anteriormente, estos son procesos necesarios pero no suficientes para alcanzar una comprensión, comprender un texto implica pues:

- Conocer el significado de cada palabra.
- Comprender el significado de las oraciones.
- Interpretar las ideas e intenciones que transmite el texto.

Las representaciones son estados mentales o de información sobre las que se da un proceso u operación mental que da lugar a otra representación o estado mental. Se comentara brevemente los diversos niveles del procesamiento lector

para presentar posteriormente en el capítulo un conjunto de estrategias cognitivas y metacognitivas facilitadoras de la comprensión lectora, que deben enseñarse al aprendiz lector.

- **Procesamiento perceptivo visual:** El nivel básico lo constituyen la secuencia de letras escritas que presentan determinadas características o rasgos por ejemplo, b/ m/ u/ e/ o/ etc. que los procesos perceptivos visuales tienen que decodificar. Al leer un texto la mirada recorre el texto, fragmentándolo en partes y deteniéndose en cada parte para saltar después a la siguiente.
- **Procesamiento léxico:** Es el nivel básico de la lectura, donde hay una identificación grafémica en conjunto con procesos fonológicos mediante los cuales se asigna a cada grafema el valor correspondiente en el idioma respectivo a fin de tener la pronunciación de la palabra.

Se puede entender que hasta ahora hay dos rutas de lectura, donde un lector experto podría tener “almacenadas” en su memoria un amplio conjunto de palabras que podría reconocer globalmente al verlas escritas (usa ruta visual), en cambio, tendría que acudir al análisis letra a letra (usa ruta fonológica) cuando se tratase de palabras nuevas o poco frecuentes, pero basta con el reconocimiento de las palabras para la comprensión del texto.

- **Procesamiento sintáctico:** Reconocer las palabras no conlleva necesariamente conocer su significado. Disponer en nuestra memoria de representaciones de palabras escritas (léxico visual) no es lo mismo que saber las significaciones de tales palabras, este procesamiento realiza diversas operaciones: identifica los distintos componentes de la oración (sujeto, verbo, complementos...) y especifica la estructura y relaciones que se dan entre esos componentes.

- **Procesamiento semántico:** Se diferencia del anterior ya que este analiza la forma o estructura de las expresiones u oraciones, mientras que este analiza la forma o estructura de las proposiciones o representaciones semánticas, la estructura sintáctica de una oración no es lo mismo que la estructura semántica de una proposición. La misma estructura semántica puede presentar estructuras sintácticas diversas.
- **Procesamiento textual:** Extraer el significado de un enunciado (proposición) no agota el proceso de comprensión lectora. Los enunciados o expresiones son elementos constituyentes de una estructura superior: el texto. Un texto no es un mero agregado de expresiones, sino que presenta una cohesión sintáctica y una coherencia temática (Mayor, 1984 a).

Si un texto viene dado por un conjunto de oraciones estrechamente relacionadas entre sí, sería preciso un procesamiento que lleve a una integración de tales relaciones. Pero la comprensión de un texto no es mero resultado del significado de las proposiciones explicitadas en el texto. De otra manera, el contenido de un texto no se reduce a la mera suma de los significados de las oraciones que lo componen. Los procesos anteriores permitirán que finalmente el lector lleve a cabo una integración global del texto y una interpretación del mismo, en la que se entremezclan los conocimientos previos del sujeto con la información presente en el texto.

Hasta aquí se puede dimensionar dos elementos sustanciales, que han hecho de la comprensión, motivo de tantas investigaciones, “carácter complejo” y “deliberado”, hay que mencionar que hasta las “habilidades más simples no se han consolidado tras seis años de escolarización” (Sánchez, 2010 p.15) y se espera que esta serie de procesos se den en tan corta etapa y de forma temprana, por lo

tanto, surgen interrogantes sobre aquello sobre lo que se ha venido haciendo, ¿cómo se puede esperar que logre comprender un texto sin darle el tiempo necesario para que lo haga?, ¿Cuál es la forma de lograr que comprendan?, pero la comprensión no solo está revestida de esas dos características, hay una tercera referida a su carácter “acumulativo” (Sánchez, 2010, p.15), que implica que cualquier diferencia entre las habilidades desarrolladas por los aprendices inciden directamente en el logro final de este proceso. Para alcanzarlo debe existir una práctica reiterada donde se integren competencias de distinta naturaleza como “tener conciencia sobre uno mismo, sobre los textos y su modo de organizarse, así como el uso de procesos cognitivos complejos” (Sánchez, 2010, p.15).

Tomando en cuenta todo lo anterior, en este capítulo se dará a conocer que se está haciendo en las aulas con las lecturas desde la teoría (tipos de lectura), ¿para qué? y ¿cómo se está enseñando a leer?, ¿de qué manera el currículo propone ayudar a los niños a alcanzar un nivel de experticia en la lectura y por ende en la comprensión de textos?, ya que la escuela debe transformarse en la promotora de situaciones comunicativas significativas que permitan a niños y niñas utilizar todas sus potencialidades para crecer personal y socialmente.

Luego en el mismo capítulo se va a exponer el modelo planteado por Sánchez (2010) que aborda como enseñar explícitamente la comprensión. Estableciendo un puente entre aquello que se hace y lo que podría llegar a mejorar la comprensión.

1.2.1 ¿Cuáles son los tipos de lectura en el aula?

Como se ha dicho en reiteradas ocasiones previamente, la lectura es una capacidad que conjuga una serie de destrezas y habilidades en su proceso, porque se lee con distinto propósito, ineludiblemente leer es comprender, pero en el aula ¿con qué intención se les hace leer a los alumnos?, esa y otras interrogantes se irán decantando en este apartado.

White (1983) presenta una primera distinción de tipos de lectura según objetivos de la comprensión y la velocidad, para interés de la investigación se realizará un mayor despliegue en los primeros.

Según los objetivos de la comprensión se encuentra la lectura intensiva y extensiva, la primera corresponde a aquella utilizada para extraer información de los textos y la segunda es la que se realiza deliberadamente por placer, según los objetivos de la velocidad se consideran dos clasificaciones la lectura rápida o superficial, es decir, aquella para obtener información de un texto y la involuntaria correspondiente a la cotidiana, que se realiza al enfrentarse a textos o palabras del mundo de manera incidental (letreros, anuncios, títulos de cartelera, etc.)

Profundizando en la clasificación según objetivos de comprensión hay que resaltar que la lectura intensiva, bajo la propuesta de Munby (1986) y Ribé y Dejuan (1984) se debe trabajar con textos breves, utilizándola para el desarrollo de habilidades de comprensión, usando como recurso el texto escolar, en cambio la lectura extensiva es precisa de abordarla en textos largos, preferentemente fuera del aula, para fomentar el gusto y hábito por la lectura.

Pero para hacer una lectura comprensiva y deliberada, se podría hacer una mixtura, ya que la primera no está sujeta a la motivación careciendo de un elemento relevante el cual es el interés del lector, no basta que el docente les asigne el texto, como sugiere Solé (1992), motivar no es que el profesor diga: *“Fantástico vamos a leer”*, sino que el alumno lo diga o lo piense por voluntad propia, considerando que será pertinente para su aprendizaje.

En cuanto a la metodología de cómo se desarrolla la lectura, son muchos los autores que han propuestos sus métodos como Montessori, Matte, Luz, Balanceado, Holístico, etc., algunos de ellos aplicados en la realidad del currículum chileno, sin ahondar en la efectividad de ellos, hay que destacar que cada uno ofrece estrategias para el desarrollo de habilidades de lectoescritura,

hay que hacer un alcance sobre el método Balanceado o Equilibrado, ya que, desarrolla estrategias de lectura, distinguiendo tres tipos, lectura guiada, lectura compartida y lectura independiente, los cuales favorecen al proceso de la comprensión lectora se propone que “existe un único proceso de lectura en el que se establece una relación entre texto y el lector, quien, al procesarlo como lenguaje, construye significado” (Swartz, et al. 2001 p. 125). A continuación se detalla cada una de ellas.

- **Lectura Guiada: (Tú haces, yo te ayudo)**

En esta estrategia los alumnos leen en voz alta y el profesor apoya individualmente su aprendizaje a través de retroalimentación específica. Es una actividad de lectura donde los niños asumen más responsabilidad que durante la lectura. Hay que relevar, la existencia del trabajo grupal, con niños que tienen un nivel de aprendizaje similar; se les ayuda a resolver problemas cuando leen textos que tienen un grado de dificultad, ya que como señala Swartz (2010) el rol del maestro es el apoyo constante a niñas y niños que necesiten ayuda mientras realizan su lectura, el foco está puesto en procesamientos de decodificación.

Profesor: lea el texto en voz alta, ¿Tiene sentido la frase que acabas de leer? Intenta leer la frase otra vez. Mira el principio de la palabra y el sonido que produce, dila otra vez.

- **Lectura Compartida: (Yo hago, tú me ayudas)**

Aquí el profesor y los alumnos leen juntos un texto visible y común para todos. Asimismo, “esta técnica fue creada para aplicar la experiencia de leer cuentos en casa, donde los niños se sientan en el regazo de un adulto y siguen con la vista la lectura que se hace en voz alta” (Swartz, 2010, p43). El énfasis, esta puesto en que el docente modela la lectura, leyendo en voz alta, compartiendo con niñas y niños el bosquejo de ésta, demostrando que los niños y niñas pueden ayudar al profesor en la lectura de los textos, el foco está puesto en

procesamientos léxicos, sintácticos, semánticos, textuales, metacognitivos.

Ejemplo: Profesora: Toma el texto y léelo en voz alta, ponte de pié

Alumna: Chile multitud de paisajes, aunque Chile es un paisaje que posee diversos tipos de relieves paisajes vegetación y climas hay sectores que tienen características geográficas parecidas estas semejanzas forman cinco zonas naturales.

Profesora: Paula, si Chile posee una multitud de paisajes, vegetación y climas... ¿Cómo me podrías explicar lo que tú leíste?

Alumna: Eh, que Chile tiene multitud de paisajes

Profesora: Ya...

- **Lectura Independiente: (Tú haces, yo te observo)**

Esta estrategia le permite al aprendiz lector comportarse de forma independiente, puede ser individual o en pareja y es de forma silenciosa. Así, “los alumnos asumen la responsabilidad de su propia lectura”. El docente debe tomarse tiempo para observar las conductas de lectura y apoyar cuando sea necesario, a su vez debe proporcionar estrategias personales según las necesidades de cada lector y con ello, ayudarles a aplicar estrategias que contribuyan a leer y pensar.

Ejemplo, profesor: escojan un libro de la biblioteca y tienen 10 minutos de lectura en silencio.

Cabe señalar que para motivos de investigación la técnica de lectura utilizada se refuerza en la lectura compartida, entendiendo ahora lo que se está haciendo es considerable profundizar en la técnica que es motivo de estudio de esta investigación “las lecturas colectivas”.

1.2.2 El rol que cumplen las lecturas colectivas

A lo largo de este capítulo se ha dicho que no todos los tipos de lectura responden por igual a las necesidades de los alumnos, pues la lectura se realiza con diferente propósito, junto a toda la clase con un mismo texto, leyendo en voz

alta o en silencio, guiado por turnos del docente u otras variantes, relevando que el rol de la lectura colectiva es sin duda la promoción de la comprensión del texto, pero dentro de las lecturas colectivas se pueden distinguir variantes según su distancia con las necesidades de los alumnos.

La primera variante admitida ocurre cuando se lee un texto para posteriormente realizar una tarea o ejercicio de aula. Aquí, los contenidos leídos son relevantes pero no se llegan a interpretar públicamente. En estos casos entendemos que la lectura supone un elemento integrado en lo que esencialmente es una actividad en la cual se realiza una tarea. Además, se destaca la no supervisión de la tarea, no hay una retroalimentación de la lectura. Por lo cual se denominan estas lecturas colectivas de tareas como: lecturas integradas.

Ejemplo:

Profesor: Lean el texto y subraye los hechos relevantes de la biografía de Mari Curie, para luego construir su línea del tiempo. (Los niños leen para luego armar la línea del tiempo)

La segunda variante tiene lugar cuando profesor y alumnos supervisan conjuntamente el trabajo lector realizado en casa. Esto ocurre cuando la lectura de un texto ha tenido un papel importante en el desarrollo de una tarea escolar asignada para desarrollarse en casa y se revisa su interpretación. No obstante, entendemos que no es una situación de lectura genuina porque los episodios de lectura y de interpretación no recibieron una supervisión inmediata y solo se evalúa el resultado alcanzado pero no el proceso seguido. (Broncano, et al, 2008)

Ejemplo:

Profesor: Tenían de tarea leer “la alimentación de las aves”, revisemos que nos dice el texto...

La tercera variante y con vital importancia para la investigación, encontramos “Las Lecturas Colectivas”, dentro de las cuales, se distinguen tres

subtipos:

- a) **Lectura colectiva con comentario (del profesor):** En ella el texto es leído en silencio (o en voz alta) por los alumnos, dando lugar a un comentario interpretativo del profesor en el que los alumnos no tienen ningún papel; no obstante, es importante subrayar que el comentario del profesor puede entenderse como una interpretación de lo que los alumnos han leído. (Broncano, et al, 2008) destacándose, que gracias a ese comentario, los alumnos pueden “visualizar” qué significa para su profesor interpretar o comprender un texto, lo que sin duda es una forma indirecta de supervisión de su lectura. Cuando el comentario del profesor se ciñe al contenido del texto y se remite expresamente a él, estamos ante una lectura colectiva con comentario; cuando el contenido se aleja de lo leído, hablamos de una explicación.

Ejemplo, Profesora: la primera parte dice: (lee) El sol, en el centro de nuestro sistema solar está la estrella que conocemos como el...

Todos los alumnos: sol

Profesora: alrededor de él orbitan o dan vuelta los planetas o satélites, (Interpretación) ¿Qué significa esto?, que nosotros tenemos, el sol y dice que alrededor de él van a orbitar algunos planetas y también algunos cometas y dice que el sol es el centro del universo...

- b) **Lectura colectiva genuina:** en ella el profesor pide a los alumnos que lean en voz alta el texto y supervisa su lectura antes de pedir a los alumnos que interpreten públicamente lo que han leído siguiendo una serie de cuestiones o problemas planteados por él mismo. Aquí, obviamente, los alumnos cuentan con una supervisión de su lectura tanto en sentido estricto (leer) como amplio (comprender) que puede ayudarles a mejorar su competencia lectora.

Ejemplo, Profesora: alimentación de la aves, eso es lo que vamos a ver hoy día, lo que vamos a hacer en el texto de ustedes, vamos en el texto ahora, página 25, ahí sale una garza blanca. Dice “las necesidades de los animales” y va a empezar a leer el Nacho

Alumnos: “las necesidades de los animales, los animales necesitan, aire, agua y alimento, requieren albergue...”

Profesora: ¿qué es albergue?

Alumnos: una, donde viven...

Profesora: eso, un lugar donde vivir, es un lugar seguro para vivir.

- c) **Lectura colectiva genuina-mental:** Es una variante de la anterior en la que los alumnos leen en silencio el texto y tras finalizar la lectura se pasa a interpretar colectivamente sus significados mediante preguntas o tareas que deben responderse de forma pública: en este caso los alumnos únicamente son supervisados durante el proceso de interpretación y pueden visualizar al mismo tiempo qué significa para su profesor comprender un texto. (Broncano, et al, 2008)

Ejemplo, Profesora: vamos a hacer lectura silenciosa individual. La que no tiene el libro puede leer con su compañera de al lado. (Leen, después de un rato pregunta), ¿Quién puede explicarme con sus propias palabras lo que acaba de leer?

Cada actividad de lectura colectiva tiene función distinta teniendo en cuenta el papel que tienen los contenidos interpretados respecto del resto de las actividades y la unidad en su conjunto, estas funciones son:

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

Ejemplo:

Profesora: (lee) "La mejor forma para que una persona pueda ubicarse en un lugar o espacio es contar con una coordenada. ¿Qué será una coordenada?... ¿qué será una coordenada?"

Alumno: es una línea

Profesora: yo quiero que me lo explique, que recuerda.

- **Elaborativa:** Cuando la función es engendrar, construir nuevos conocimientos que forman parte del cometido nuclear de la unidad, y que no se han introducido con anterioridad en otra actividad.

Ejemplo: unidad "Romanos de la antigüedad", la lectura tiene como objetivo que reflexionen sobre la forma de comunicarse de los romanos. (Fragmento de la actividad de lectura).

Miss: Alonso lea el primer párrafo, pongan atención, sigan la lectura, YA Alonso empiece.

Alonso: (LEE) El idioma es una de las características de la vida diaria de las personas. ¿Alguna vez te has preguntado de dónde provienen todas las palabras que usamos en español?

Niños: ¡NO!

Alonso: (LEE) La mayoría de ellas vienen de latín, lenguaje que se habló en todos los lugares del Imperio romano durante la Antigüedad.

- **Consolidadora:** Cuando la función es afianzar, asentar conocimientos previamente desarrollados en otras actividades de lectura (por ejemplo en la de explicación). En ese caso, los alumnos leen un texto que trata los mismos contenidos nucleares que los expuestos en otras actividades.

Ejemplo, se quiere afianzar el tema de los valores, visto previamente.

Tía Camila: Niños, ¿cuál es el valor que vamos a trabajar hoy día?, Meelany, o este mes en realidad.

Meelany: El empeño.

Tía Camila: El valor de este mes, es el compromiso, por decirlo así, es el valor de la palabra empeñada, cuando uno hace algo... (Ocurren otros episodios)

Tía Camila: Ya, vamos a ver dice, (lee el texto) "Había una vez una princesa a quien le encantaba jugar con su pelota de oro." (Luego se realizan secuencias de interpretación y lectura)

- **Ejemplificadora:** Cuando se trata de leer un texto que ilustra, a través de ejemplos o casos concretos, los contenidos previamente expuestos o leídos. Se sobreentiende que la diferencia con la anterior reside en que se lea o no el mismo contenido previamente explicado.

Ejemplo, tema ortografía, lectura: Una historia con mil monos, se quiere ejemplificar el contenido del uso de la tilde. (Fragmento de la actividad de lectura)

Miss Nalda: Antonia continúa leyendo fuerte

Antonia: Y naturalmente los monos no dejaban de llegar. El doctor cuaresma se fue una vez más a la oficina de telégrafos donde vio el nuevo error del telegrama. ¡no imaginan todo lo que el doctor le dijo a Zeka! Al día siguiente cuando llegó el tren de las 2, mientras los empleados de la estación bajaban los monos por un lado, el doctor cuaresma se subía por el otro. Pero antes de irse escribió una nueva cartita, con copia para todo el mundo. Me voy de esta ciudad pero dejo todos mis bienes a mi querido amigo Zeka el telegrafista. Eduardo Cuaresma Y de ese modo, el señor Zeka recibió como regalo... la mona entera.

Miss Nalda: Recibió como regalo la...

Alumna: La moda entera

Miss Nalda: ¿La moda entera?

Alumna: La modana

Miss Nalda: La modana

Alumna: La monada

Miss Nalda: La monada entera, ¿Que paso con el señor Zeka?

Alumno: Miss es que el señor Zeka era despistado, porque el doctor le dijo uno o 2 monos y el escribió 102 monos, pero él escribía mal, porque no separaba.

Miss Nalda: Ya, escribía mal y aparte de escribir mal, ¿qué es lo que el señor Zeka no sabía?

Alumno: escribir

Miss Nalda: Sabía escribir, pero qué es lo que no sabía, Cuando yo digo no, pare de mandar monos, cómo lo debo escribir

Alumno: Con coma

Miss Nalda: Con coma

Alumna: No sabía qué era una coma

Miss Nalda: Entonces no usaba la coma y ¿qué pasó cuando le dijeron que debía escribir 1 ó 2 monos?

Alumna: No sabía usar los signos de exclamación

Miss Nalda: ¿Cómo?, Si, los signos de exclamación tampoco los sabía ocupar, pero en el primer mensaje que es donde se inició el problema, qué paso cuando le dijeron 1 ó 2 monos.

Alumna: No hizo la separación

Miss Nalda: Y aparte de eso qué más faltó

Alumna: La O porque puso un 0

Miss Nalda: Y cómo yo diferencio un 0 de una o

Alumno: Porque la O es más gorda que el 0

Alumno: Porque la O es más grande

Miss Nalda: Cuando yo escribo 1 ó 2, como puedo diferenciar que esto es una o y diferenciarlo de un 0

Alumna: Que la O es imprenta

Miss Nalda: ¿Que tendrá que ir acá para diferenciarlo?

Alumno: Una línea

Alumno: Una coma

Alumno: La cremilla

Alumno: El tilde

Miss Nalda: El tilde muy bien, esa era la forma correcta que el señor Zeka debió ocupar para escribir 1 ó 2, cuando va un numero una letra o y otro número debemos poner tilde para diferenciarla del número, ese era el problema del señor Zeka.

En conclusión, se han mencionado las distintas actividades en las que la lectura de un texto lleva aparejada una interpretación inmediata de su significado bajo algún tipo de supervisión del profesor. Eso no quiere decir, por supuesto, que

todas las lecturas deban ser de un tipo específico, pero sí cabe argumentar que las lecturas colectivas con una supervisión inmediata se ajustan a las necesidades de los alumnos, revistiendo la relevancia para el desarrollo de la comprensión lectora.

Hasta ahora se ha venido hablando tanto de la teoría del desarrollo del proceso de comprensión, de las actividades asociadas a este desarrollo, por lo cual es tiempo de dimensionar como se forma un lector competente, para consecuentemente finalizar con aquello que se necesita para ayudar a los docentes a acompañar en estos lectores.

1.2.3 Cómo se forma el lector competente.

En reiteradas ocasiones se ha destacado que el lector experto lee y comprende, pero como este es un proceso largo, complejo y deliberado, ser un buen lector es mucho más que decodificar e internalizar las palabras al repertorio léxico, además que cada individuo realiza el proceso de manera distinta de acuerdo a su vocabulario, fluidez y conocimiento del mundo.

Un buen lector se prepara para enfrentar el texto, según el propósito con que va a leer, pero no es un buen comprendedor por leer fluido y entender el significado global o definicional del texto, debe ser capaz de interpretar, explicar a partir de este, el camino del lector es denso, debe armarse de muchas destrezas para alcanzar la satisfacción del éxito, siendo capaz de identificar la relevancia de la información que le proporciona el texto, integrar el nuevo conocimiento con los que ya posee.

Por el contrario, aquellos que son aprendices más noveles, con menos exposición al lenguaje incidental, reiteradamente cometen errores de extracción lineal de información o suelen estancarse en el significado de las palabras, lo que les dificultad aún más alcanzar la comprensión del texto.

En consecuencia, la mediación del lector experto entra a cumplir un rol primordial en proceso del lector novel, metafóricamente el docente, tiene el deber de quitar la mayor parte de las piedras que se cruzan en el camino del lector en el proceso de comprensión.

Por lo tanto, es en la instancia de lectura compartida donde el alumno tiene la oportunidad de observar cómo leen los demás y apreciar qué es importante para su profesor cuando les evalúa y corrige, hay un aprendizaje en contexto, se aprende de los textos y con pares, considerando que cada aprendiz tiene su propio ritmo y estilo de lector, de acuerdo a su experiencia previa, por consiguiente el alumno demanda del docente un feedback que le indique como va avanzando en su aprendizaje, no hay que olvidar que en gran medida el aprendizaje va ligado a la motivación y voluntad del alumno por aprender y el rol docente es mediar y guiar esos elementos de manera explícita.

Para que el alumno logre la comprensión de acuerdo con el modelo de procesamiento presentado al comienzo del capítulo, el alumno debe pasar por distintos niveles en la comprensión lectora para ser un lector competente, estos niveles son:

- **Decodificación:** descifrar un código; en este caso se trata de dar un significado a las letras impresas. Se admiten dos procesos decodificadores: uno, consiste en asociar la palabra escrita con el significado disponible en la memoria del sujeto. Es un rápido reconocimiento visual de palabra escritas activando directamente su significado. El otro proceso, que también se denomina “recodificación” implica transformar las letras impresas en silabas, y en sonidos para activar así el significado.

- **Comprensión literal:** Consiste en combinar el significado de varias palabras de forma apropiada para formar proposiciones. La comprensión literal se atiene a la información explícitamente reflejada en el texto.

- **Comprensión inferencial:** Proporciona una comprensión más profunda del texto y va más allá de lo explicitado en el texto. El lector, mediante inferencias, elabora una representación mental más integrada y esquemática a partir de la información expresada en el texto y de sus conocimientos previos.

- **Metacomprensión:** Es la conciencia y control que el lector tiene de su proceso de comprensión. Consiste en establecer unas metas para la lectura, comprobar si se están alcanzando y rectificar oportunamente en su caso. Abarca, pues, procesos de planificación, supervisión y evaluación. En la lectura están presentes unos objetivos cognitivos, cuya consecución hay que supervisar para introducir rectificaciones si es preciso. El lector se enfrenta con un texto desde unas expectativas y objetivos, selecciona unos procedimientos o estrategias para alcanzar esos objetivos y comprueba si los logra. El buen lector realiza estos procesos más rápida y eficazmente consumiendo menos recursos atencionales, que quedan así disponibles para otras actividades.

El buen lector se forma usando estrategias, en el dominio de la cognición se han distinguido dos grandes tipos de estrategias: cognitivas y metacognitivas. Las estrategias cognitivas constituyen métodos o procedimientos mentales para adquirir, elaborar, organizar, utilizar información, resolviendo los problemas y tomando decisiones adecuadas ante las exigencias que se plantean Weinstein et al. 1988; Poggioli, (1989).

La metacognición significa conocimiento de la cognición o conocimiento del conocimiento. Caracterizamos la metacognición como el conocimiento que una persona tiene acerca de su propio sistema cognitivo (capacidades y limitaciones, procesos y contenidos). Por otra parte, la metacognición también incluye la supervisión y control del sujeto sobre sus propios procesos cognitivos, es decir, la capacidad de planificarlos, supervisarlos, evaluarlos y modificarlos, a fin de mejorar los resultados. Las estrategias metacognitivas incluyen, pues,

procedimientos para el conocimiento y control de la cognición (FLavell, 1981, 1985, 1987; Baker y Brown, 1984; Sternberg, 1987; Weinert y Kluwe, 1987; Brown y Campione, 1988). Las estrategias presentadas intervienen en los niveles superiores de procesamiento y comprensión que conllevan mayor grado de conciencia y reflexividad. Bien entendido que para el buen funcionamiento de tales niveles superiores es indispensable que los sistemas de procesamiento inferiores (perceptivos, fonológicos, léxicos, sintácticos) operen adecuadamente.

El resumen el lector experto se forma con tiempo, otorgándole espacio de interacción en su aprendizaje, las estrategias y metodologías para formar un buen lector deben estar andamiadas para que el aprendiz logre de manera deliberada y automatizada planificar la actividad lectora, seleccionar y discriminar su atención a los diversos aspectos del texto, supervisar su propia comprensión, y afinar progresivamente la interpretación del texto.

1.2.4 Enseñar a ayudar a comprender para formar buenos lectores.

Luego de apreciar lo complejo del proceso de formación de un lector competente, surge la interrogante, sobre ¿cómo están ayudando los docentes a que puedan ser formados estos buenos lectores?, la docencia puede y ha venido siendo estudiada desde múltiples aristas, porque una cosa es saber enseñar y otra es enseñar de manera eficaz, Fenstermacher y Richardson (2005) hicieron una distinción entre buena enseñanza y enseñanza exitosa, exponiendo que la buena docencia adhiere a estándares altos relativos a contenido y formas de enseñar. Más específicamente, la buena docencia está en armonía con principios moral y racionalmente defendibles. Por otra parte la docencia exitosa está preocupada por entregar el aprendizaje esperado, por ejemplo, proveer a los estudiantes de las habilidades que necesitan para actuar con autonomía en el mundo plurilingüística y multimodal.

A la luz de la enseñanza exitosa se puede hacer grandes cambios, pero

como es sabido que el cambio requiere tiempo, por lo tanto si se despliegan las herramientas para lograr cambios en una instancia determinada de la lectura, se puede instaurar la primera piedra para la enseñanza exitosa de la comprensión lectora, si se enriquece las lecturas con nuevos episodios o más bien con un episodio que abre las puertas al alumno para que este se sitúe y se haga parte de la lectura, otorgándole participación, voluntad y motivación en el acto de leer, el episodio al que se alude corresponde al episodio de planificación de la lectura.

Los episodios son los momentos de la lectura que implican distintas interacciones y dinámicas de la clase, posteriormente se ahondará en ellos, por ahora es preciso que quede claro porque es tan importante este episodio.

Resultados de estudios previos y los de esta misma investigación arrojan que en las prácticas pedagógicas hay escases de planificación de la lectura, si bien hay existencia de algunas lecturas que cuentan con planes que organizan la actividad, una gran parte de esos planes carecen. Sin embargo, bajo un criterio amplio se consideraron que esas pocas actividades de lectura cuentan con un plan, el cual consiste en que el profesor advierte qué temas deben cubrirse con la lectura.

Es sabido que para una buena comprensión, se debe tener un plan de lo que se va a leer, interpretar el texto, internalizarlo y realizar una síntesis, mapa conceptual a modo de cierre de aquello que se comprende, pero como se hablaba anteriormente, el cambio no puede ser drástico y tomar todos los elementos que se deben mejorar, bajo el paraguas que reviste ayudar a los profesores, es preciso avanzar poco a poco para acortar la distancia. Continuando con lo anterior, abogar por grandes cambios sin reparar en el coste que contienen puede ser contraproducente; sostener que esos cambios son imposibles, es obviamente una actitud pesimista igualmente cuestionable (Sánchez, 2008).

En consecuencia, hay que hablar de una arista inicial por la cual comenzar

el cambio y ese punto de partida es aquello que cada profesor viene haciendo, sabiendo lo que hace, se puede trabajar con aquello que necesita para enseñar explícitamente a comprender.

Por otra parte se encuentran los movimientos que realiza el docente dentro de los episodios para lograr que comprendan, ciertamente hablamos desde la idea de incluir en una nueva dinámica que involucra a los alumnos en el plan de la lectura, pero otro elemento son los movimientos discursivos del docente, pues para ayudar a los docentes a enseñar explícitamente hay que hacerles ver que deben adquirir el hábito de guiar y hacerlo, además, de una forma sumamente explícita y sistemática, ejemplo de esto, a partir del episodio de planificación:

Tabla I. 1 Comparación entre enseñar a comprender y ayudar a comprender.

Enseñar a comprender (precede de la acción, de lo que se hace)	Ayudar a comprender (lo que se propone)
1. Profesor: (no hay plan)	Profesor: A ver, lo que vamos a leer, está en la pág... y tiene relación con el tema de la clase... que se encuentra en dentro de la unidad... así que presten atención en... pues cuando llegamos a esa parte significa que...y cuando nos habla el texto de...nos sirve para...por lo tanto...
2. Profesor: Leamos la pág...	
3. Profesor: El texto habla de...	

Basado en el ejemplo se puede vislumbrar el esfuerzo que implica pasar de enseñar a comprender a ayudar a comprender de manera explícita. Por lo tanto este cambio en la forma de enseñar es de grandes proporciones, si se ve que la mayor parte de los profesores están habituados a lo primero pero no a lo segundo, debido a que es parte del discurso, concepciones e historia personal del docente.

Pero como se decía los episodios son distintos momentos o instancias que cambian las dinámicas de acción, la secuenciación de los episodios forma patrones de organización, no todos los patrones de lectura responden por igual a las necesidades de la comprensión o al propósito de la actividad. Esto quiere decir que se puede valorar cada uno a partir del objetivo que persigue. (Ver tabla a continuación)

Tabla I. 2. Patrones de episodios y estructuras de participación correspondientes.

Patrones		Estructura formal (secuencia de episodios)	Estructura de participación y guía de acción (objetivo)
simples	<i>Lineales</i>	<i>Un Episodio de Lectura seguido de un Episodio de Interpretación-Evaluación</i>	<i>“Leed todo el texto que luego os pregunto (todo)”</i>
	<i>Intercaladas</i>	<i>Episodios de Lectura y Evaluación- Interpretación alternos</i>	<i>“Leed este trozo del texto que luego os pregunto (todo)”</i>
	<i>Con búsqueda a posteriori de un orden</i>	<i>Lectura y Evaluación-Interpretación más Episodio de Elaboración del Mapa Conceptual o similar</i>	<i>“A ver si os ha quedado claro todo esto”</i>
Complejas	<i>Guiadas por planes</i>	<i>Episodio de Planificación, Activación de Conocimientos Previos, Lectura- Interpretación</i>	<i>“A ver si entendemos estas ideas del texto”</i>
	<i>Proyecto para el texto</i>	<i>Episodio de Planificación con justificación, Lectura e Interpretación-Evaluación</i>	<i>“Mirad qué problema más interesante”</i>
	<i>Doble proyecto</i>	<i>Episodio de Planificación de la Unidad Didáctica, Planificación del texto, Lectura y Evaluación-Interpretación</i>	<i>“A ver si la lectura de este texto nos ayuda a resolver “nuestro” problema”.</i>

(Tipo de ATA con sus patrones de episodios y estructuras de participación correspondientes, Sánchez, 2010, cap. VII. Pp 179)

Como se puede visualizar en la tabla anterior existen dos grandes distinciones de patrones (simples y complejos), los primeros implican estructuras

simples, de poco elaboración, su objetivo no implica plan, siendo estos los patrones más comunes en estudios previos tanto nacionales como internacionales, dentro de los patrones simples se pueden encontrar el lineal, en el que se presentan solo dos episodios consecutivos uno de lectura y otro de interpretación, aquí la demanda implica leer y luego preguntar:

(Lectura) Profesora: -ya seguimos en las fases de la luna- dice: durante su movimiento alrededor de la tierra observamos distintas partes iluminadas de la luna, estos cambios en la iluminación de la luna visto desde la tierra se llaman fases lunares-(Interpretación) Si nosotros decimos cuáles son las formas de la luna, no es la forma sino que son las fases de la luna ya y tenemos acá en el dibujo la luna nueva, que se ve oscurita, nosotros vemos la orillita, así como que se ve y no se ve la luna.

En segundo lugar están los patrones intercalados, que son más elaborados que los lineales, implicando la secuencia de episodios de lectura-interpretación, es decir, se lee un trozo y luego se interpreta. A la luz de estudios anteriores se puede dejar claro que es el patrón más común; como mínimo en una ATA de lectura siempre se encontrará este patrón, las variaciones de este implican su organización interna de intercambio de control, puede efectuar: lectura e interpretación de los alumnos; lectura interpretación guiada por la docente o darse la situación en la que el docente lea e interprete.

Ejemplo

Profesora): va a leer la cata.

(Lectura) Alumno: (lee texto) el ecosistema del arrecife de coral que se muestra abajo incluye muchas poblaciones diferentes. Por ejemplo, todos los peces mariposa que viven alrededor del arrecife forman una población.

(Interpretación) Profesora: ¿se dan cuenta? Son varios peces y forman una población ¿ya?, va a seguir leyendo, siga Jocelyn...

(Lectura) Alumno: (lee texto) en un arrecife de coral también puede haber poblaciones de cangrejos, almejas, tiburones y otros animales.

(Interpretación) Profesora: ya o sea, estamos hablando de poblaciones del arrecife

¿cierto?, Salía una población de peces mariposa, también podemos tener una población de tiburones, también podemos tener una población de cangrejos, también podemos tener una población de almejas. Ya, tengo distintas poblaciones cierto, váyanse a un arrecife, tengo distintos tipos de poblaciones, como diferentes familias, algo así, son diferentes tipos de familias, ya.

El último patrón que se puede encontrar dentro de los simples, es el “patrón con búsqueda a posteriori de un orden” el cual presenta episodio de lectura e interpretación pero incluye también otros tipos de episodios que sirven para, una vez finalizada la lectura, intentar dar un sentido a la misma: por ejemplo, Episodios de Subrayado, Resumen, Análisis de Experiencias cotidianas, permite hacer un cierre o síntesis de la lectura.

A su vez, los tres últimos patrones corresponden a patrones complejos (“guiadas por objetivos”, “proyecto para el texto” y “doble proyecto”) pueden incluir otros episodios complementarios: de Conocimientos Previos, de Cierre - Mapa Conceptual, de Análisis de Experiencias, si bien en la tipología se consideran complejos algunas de los patrones, no necesariamente se debe a la “complejidad de la misma en cuanto a su organización interna o local”, solo se toman como complejos, por el hecho de que cuentan con planes que organizan la actividad, una gran parte de esos planes carecen, de “La organización de la localidad”, de una meta u objetivo preciso, los alumnos no están implicados en la planificación, basta con que el profesor advierta qué temas deben cubrirse con la lectura. Por eso se reserva la categoría “proyecto” a los casos en los que, además de ofrecer un camino que cubrir, se clarifica por qué merecería la pena hacerlo, los alumnos saben que tiene una meta, son activos en el proceso de lectura, porque busca una solución al problema, y en la categoría doble proyecto la complejidad es mayor porque el nivel metacognitivo y el compromiso tanto con la actividad y con la unidad se están poniendo en juego. Hay que distinguir que si se usara un criterio más estricto una buena parte de las lecturas pasaría a estructura simple, pero no

se puede tratar como iguales lecturas que presentan sin embargo diferencias muy apreciables, pequeñas planificaciones, demandas más elaboradas, etc.

La descripción previa, resulta poco práctica o aislada de la problemática si no se dimensiona que los patrones de lectura implican ciertos valores, creencias, derechos e identidades, que el alumno asumirá en su vida, más allá del momento de lectura. Desde la perspectiva del aprendiz si vivencia siempre formatos simples; es necesario plantearse ¿qué ideas posee sobre su papel en el proceso?, ¿cómo le afecta en la toma de decisiones cotidianas?, ¿cuál es el rol que va a asumir cada vez que deba comprender una situación?, ¿qué idea posee sobre lo que significa leer y comprender?, ¿qué tipo de actividades mentales puede llegar a realizar, si siempre se le somete a ese tipo de patrón?, las respuestas a esas interrogantes, pueden llegar a hacer tambalear a todo aquello en lo que se ha creído, pues que existan tantos problemas con la comprensión se debe a que los patrones de los docentes son simples, por ende el alumno no puede elaborar mayores estrategias, porque su rol es pasivo y siempre está esperando que le digan que debe hacer, lo que repercute en su vida cotidiana.

Pareciera que el hecho de secuenciar el Episodio de Lectura y el de Interpretación repetidamente a versado sobre la cultura nacional, entonces ¿cómo se puede esperar que los niños y niñas sean agentes de cambio, si no se les implica de verdad en su aprendizaje?, con estos patrones simples se puede llevar a que también los aprendices separen en su mente la lectura de la comprensión, motivo de aquello el niño se dedica a pronunciar, decodificar y otra serie de procesos menos complejos. Todo ello, de rebote, conforma un espejo en el que los alumnos pueden recomponer cierta idea de sí mismos y de su papel en el proceso y en su rol en el mundo: “mi papel es el de estar atento a lo que se lee”, “debo ser cuidadoso leyendo y no cometer fallos”, “todo es importante (porque me pueden preguntar de todo)”, bajo esas ideas se puede estimar que el alumno, no focaliza su atención en aquello que es importante, porque no tiene un plan de lo

que se va a realizar.

Cuando hay patrones complejos en cambio el rol del alumno es otro, porque “saben” de antemano cómo se va a realizar la lectura y, en el mejor de los casos, tienen alguna noción con respecto a qué ideas deben extraer, por lo que tenderán a esperar que todo cuanto se haga gire en torno a ellas. En otras palabras, hemos de admitir que un alumno acostumbrado a leer para aprender o comprender algo concreto, puede anticipar qué preguntas se le harán al concluir la lectura y operar durante el Episodio de Lectura e Interpretación atendiendo a ese filtro creado desde fuera de sí mismo. Esto arrastra consigo un cierto cambio en lo que se valora como leer y comprender (no todo es importante) y la potenciación de ciertas actividades mentales (seleccionar, integrar) en lugar de otras (retener). Finalmente, la imagen proyectada al alumno es la de alguien que ha de aceptar una responsabilidad personal en alcanzar ciertos objetivos, (Sanchez, et al 2010) lo que influye sustancialmente en su formación como agente crítico y reflexivo.

Por supuesto, muchos alumnos pueden ser insensibles a esta contextualización, pero hay de recordar que: cuando se habla de patrones (o, con más rigor, de estructuras de participación) no se está hablando de una ocurrencia ocasional, sino de “algo”, que se repite una y otra vez. Es la constancia con la que cada patrón aparece lo que hace de él, un contexto significativo.

Hasta ahora sabemos aquello que se necesita para la enseñanza eficaz de la formación de lectores competentes, pero ¿cómo esto influye en el docente?, ¿qué podrá pensar un profesor que adopta usualmente los patrones simples, cuando escuche o visualice que debe pasar a patrones complejos? Incluso, aunque acepte que debe incluir en su práctica estos patrones, simplemente, una vez que vuelva a su aula y se enfrente a la actividad con sus alumnos, volverá a su patrón antiguo, pues no sabrá cómo puede pasar de esas rutinas al espacio abierto que supone plantear un problema relevante que motive por sí mismo a los

alumnos y justifique toda lectura, para aquello no solo basta la aceptación de la mejora, hay que implementar el cambio.

En síntesis, pasar de los patrones simples a los patrones complejos, “parece” un reto razonable ya que los docentes están habituados a guiar a los alumnos antes de que éstos se sumerjan en la tarea de leer; pero el cambio no es tan abismante, lo único que tienen que hacer en primer lugar es incluir un plan y así poco a poco en su discurso precisar y sistematizar la guía que ya forma parte de sus hábitos en la interacción con los alumnos, el problema está en que a pesar de dimensionar lo que hay que hacer, hay una dificultad para cambiar si no hay apoyo, la persona tiende a volver a su patrón anterior, porque necesita tiempo para procesar el cambio, parece más razonable plantear cambios que sean a la vez viables y relevantes, operando, por ejemplo incluir la planificación en su quehacer, como ya se vio en este capítulo, pues implicar a los alumnos en un plan ya les brinda un escalón en el proceso de comprensión.

A continuación se dará a conocer porque es tan importante la reflexión para el cambio, pues no basta visualizar la innovación, se requiere una serie de elementos, para que sea viable el cambio.

1.3. DIFICULTAD DEL CAMBIO... ¿CUÁL ES EL CAMBIO FACTIBLE?

En la actualidad, no solo se necesitan buenas prácticas pedagógicas, se necesitan también prácticas reflexivas, un buen profesor es aquel capaz de hacer ruptura con los modelos de enseñanza que pretenden homogenizar sus concepciones y prácticas, para revalorarse y ser revalorado por su historia personal, su trayectoria profesional, su autonomía y su rol como ser creador, reflexivo, crítico, investigador y propositivo, que se construye y evoluciona en la interacción con el contexto y sus interlocutores. Si se plantea de ese modo, la labor docente se reviste de mayor profesionalización, considerando que para lograr esta mejora en el quehacer de los profesores, el punto de partida para la innovación propuesta será la toma de conciencia sobre sus problemas, limitaciones, oportunidades y potencialidades, por medio de una reflexión individual o acompañada (Cochran-Smith y Zeichner, 2005; Croco, Faitfull y Schwarz, 2004; Kortaghen, Kessels, Koster, Lagerwerf y Wubbels, 2001; Zeichner, 1993). Pero esta solución que implica la reflexión de las prácticas, ¿será suficiente?, ¿basta con reconocer y aceptar el cambio?, ¿qué ocurre con los años de experiencia, con aquello que se cree que se hace?, ¿qué ocurre con la historia personal docente, sus preconcepciones de su práctica?, hay que detenerse en estas interrogantes, porque en esas preconcepciones que poseen los docentes ocurren las inflexiones que inciden en el cambio, si por años sus creencias, metodologías, estrategias les han dado resultado, entonces ¿por qué cambiar?, si al reflexionar sigue creyendo implícitamente que lo hace bien, entonces al problema de cambiar la prácticas que implican pasar de patrones simples a complejos, se le suma que los docentes acepten el cambio y lo hagan de manera reflexiva, pero no se queda ahí el problema, esto suma y sigue, al hecho de que reflexione sobre su práctica se le suma que lo haga junto a otros, para ampliar el punto de vista, es decir reflexionar junto a una comunidad crítica o

mentores con ideales en común.

En resumen, hay que dejar claro que todo proceso formador siempre debe ir de la mano de reflexión crítica, tanto para la forma de actuar como para las posibles innovaciones, entonces se le pide al docente que: “visualice su práctica, detecte los problemas, para cambiar su práctica la solución es la reflexión; pero si tiene problemas para reflexionar sobre su práctica (en pro de la innovación); la solución está en formar parte de un equipo reflexivo...” (Sánchez, et al 2010). Pero para formar estos equipos, se necesitan acciones concretas en las políticas públicas.

1.3.1 “El cambio”, el mayor reto del docente.

Es bien sabido que las políticas públicas en educación han considerado el análisis y reflexión de las prácticas, pues se asientan en estudios de numerosos investigadores, los indican que los profesores organizan sus pensamientos, sentimientos y experiencias en teorías y éstas, a su vez, se relacionan con su conducta docente (Menges y Rando, 1989; Clark y Peterson, 1990). Dichas investigaciones han abordado este tema, desde diferentes enfoques (concepciones, creencias, constructos, teorías de los profesores), señalando como estos subyacen en sus acciones pedagógicas y como los cambios son posibles si los agentes que participan en ellos están dispuestos a modificar sus creencias y sus prácticas.

Los cambios, como afirma Pozo (2006), “requiere entre muchas cosas, transformar las representaciones que profesores y alumnos tienen sobre el aprendizaje y la enseñanza, y para lograrlo es preciso primero saber qué son, cuales son, en qué consisten, cuál es su naturaleza representacional, cuál es su dinámica y cuáles son sus relaciones con la propia práctica”.

Como se ha mencionado anteriormente, se han desarrollado estudios que aplican a las políticas públicas cuya finalidad es mejorar la práctica docente, sin embargo, los resultados aún son deficientes, es necesario seguir profundizando sobre las concepciones que tienen los profesores para justificar su acción pedagógica, por lo tanto hay que seguir profundizando en ¿lo que hacen? y ¿cómo piensan los profesores?, con la finalidad de proponer mejores estrategias de formación docente, que esté acorde a las necesidades que presenta la sociedad actual.

Las vivencias de los docentes y su historia personal con la pedagogía lo hacen ser quien es y determinan sus prácticas, el cómo piensa sobre aquello que hace a diario se asienta en todo el repertorio de creencias, denominadas teorías implícitas, es decir son los supuestos, principios y conocimientos que guían las acciones del docente.

Para Giordan y De Vecchi (1995) las teorías implícitas son un proceso personal por el cual un individuo estructura su saber a medida que integra los conocimientos. Este saber se elabora, en la gran mayoría de los casos, durante un período bastante amplio de la vida, a partir de su arqueología, es decir, de la acción cultural parental, de la práctica social del niño en la escuela, de la influencia de los diversos medios de comunicación y más tarde de la actividad profesional y social del adulto. Las concepciones que se va armando la persona tienen raíces socioculturales y son, a su vez, un factor de socialización que se encuentra en la base de los intercambios psicosociales producidos en el campo de la acción (Rodrigo, Rodríguez & Marrero, 1993). De esta manera el profesor va construyendo sus percepciones, visiones de la vida y del mundo, a través de su trayectoria cultural producto de las interacciones con otros y con dispositivos socioculturales, elaborando su identidad personal y profesional por medio de las creencias que se van arraigando con el tiempo. A lo que Pozo agrega que: “Todos tenemos creencias o teorías profundamente asumidas y tal vez nunca discutidas,

sobre los que es aprender a enseñar, que rigen nuestras acciones al punto de constituir un verdadero currículo oculto que guía, a veces sin nosotros saberlo, nuestra práctica educativa” (2006, P.34).

Una de las características que distingue al ser humano, es que posee una capacidad innata que le permite espontáneamente intuir hechos o acontecimientos que lo llevan de alguna manera a presentir y predecir acciones propias y ajenas, y en esos sucesos modificar sus apreciaciones y prácticas. Dentro de esta capacidad se encuentra el sentido común, que lleva a actuar de determinada manera, especialmente en situaciones espontáneas o imprevistas.

Un claro ejemplo de esto se grafica cuando un profesor es consultado sobre la razón de un determinado actuar, la respuesta más recurrente es *“porque creo que es así”, “mi intuición me indicó que debía hacerlo sí”, “a mí me ha dado buen resultado”*

La relevancia para esta investigación que se le otorga a estas teorías implícitas, se debe a que dichas teorías son las lógicas con que los individuos comprenden los eventos que perciben y guían las acciones de su propia conducta en el mundo (Rando y Menges, 1991). Este conocimiento influye directamente en la acción pedagógica de forma tácita, se forma en la práctica y con la práctica y rara vez se pide que se explique, pues el docente tiene automatizada e internalizada la acción, por ello no basta con la innovación como se decían en apartados anteriores, para lograr la esperada transformación de las prácticas pedagógicas, es necesario dar un paso inicial, reconocer y comprender como funcionan e interactúan, estas teorías para posteriormente decantar en una reflexión retrospectiva e introspectiva sobre los modos como el docente concibe la enseñanza y, por tanto, el aprendizaje.

Los esquemas mentales de los profesores acerca de su práctica se originan a partir de experiencias de ensayo y error, de acuerdo con Calderhead (1998), se

organizan las ideas del quehacer docente en esquemas que contienen conceptos y un repertorio de guiones con conocimiento procesal, que les permiten representar las rutinas de enseñanza. Estos esquemas representan un conjunto coordinado de ideas y acciones que utilizan los profesores para afrontar las situaciones que ocurren en el aula (Tabachnick y Zeichner, 1988).

Si se ve de esta manera, son estas teorías las que ponen una barrera en lo que se debe hacer y lo que están haciendo en las aulas los docentes, debido a que por años lo que ellos han creído, les ha brindado algún resultado positivo o negativo, pero cuando el profesor es sometido a un cambio en su quehacer, se le produce un quiebre, ya que tendrá que tomar decisiones e introducir modificaciones en los esquemas mentales y eso repercute en la conducta tanto de los alumnos como la propia, teniendo en cuenta los múltiples input a los que ya se ve enfrentado cotidianamente, el profesor tiene que hacer un esfuerzo por moldear su estructura mental a la nueva tarea que se le está solicitando.

Como ejemplo se plantea una de las teorías implícitas de los docentes, que tiene incidencia directa con su quehacer en las aulas, dicha esta teoría pone de manifiesto lo siguiente:

“El profesor declara que su interés principal es transmitir conocimientos novedosos; que los alumnos no pierdan el tiempo tomando notas; que adquieran conocimiento y sepan presentar información”

Y lo que hacen en su práctica es: “El profesor es quien habla, expone información que el mismo lee, frecuentemente de espaldas a los alumnos, formula principalmente preguntas retóricas o de repetición.

Entonces, muchas veces lo que se cree que se está haciendo y lo que se hace es muy distinto, debido a que a pesar de los esfuerzos del estado en invertir en cursos de preparación, en métodos y estrategias para mejorar la comprensión lectora, los cambios que han ocurrido son poco alentadores, porque la reflexión debe estar orientada, es curioso que dentro de las exigencias que también se le

pide a los alumnos es observar (se va a tomar esta acción para explicitar): *Profesor: alumnos observen la imagen*. Nótese la demanda docente, la solicitud es que observen pero ¿qué es lo que realmente debe observar?, no se le indica claramente aquello que debe hacer, lo mismo ocurre con la demanda hacia los docentes con la reflexión, *“Ahora debe reflexionar sobre su práctica”*, ¿cómo el docente por si solo va a dimensionar aquellas deficiencias u oportunidades en su práctica, si trae consigo su repertorio de teorías implícitas?

Las políticas públicas no pueden ser ingenuas, los cursos de capacitación no ayudarán automáticamente a que los profesores modifiquen su práctica pedagógica, pues éstos no desarrollaran cambios, solo con la abstracción reflexiva de su práctica, sino que necesitan también como lo sugieren Yerrick, Parke, Nugent: “un proceso de ensayo y error durante su experiencia en la realidad”, (1997).

Para que la reflexión sea efectiva debe ser en un contexto de diálogo con otro, ya que las concepciones dialógicas se fundamentan siguiendo a Vygotsky y Bajtín (Wertsch, 1993), en la interacción social como privilegiada para promover y facilitar la construcción del conocimiento, el diálogo contempla actividades que permitan determinar la problematización, elaboración de argumentos (reflexivos sobre la acción) y la construcción e intercambio de puntos de vista orales y escritos. (Galiazzi, 2000; Moraes, 2000), cuando se vincula la reflexión y la comunicación se enriquece y potencia el diálogo analítico. Cuando hay un acompañamiento en la reflexión, traducido como “compañerismo” (Copello, Levy, 1998), o comunidad de aprendizaje (Orellana, 2002; Perissé, 2003), el aprendizaje que se logra produce creatividad, divergencia y soluciones a los problemas, por lo tanto las políticas deben ir intencionadas a la práctica reflexiva guiada por un mentor que diálogo y promueva la autorreflexión en base al análisis desde distintos puntos de vista.

En consecuencia con lo anterior, se respalda lo planteado concretizando porque es necesario un asesor o mentor del proceso reflexivo, que no basta solo la visualización de las dificultades, analizando el discurso de las docentes en formación filmadas.

1.3.2 De la reflexión a la acción

Las cuatro docentes en formación fueron preparadas durante meses en los elementos teóricos que convergen para ayudar explícitamente a los alumnos, sin embargo cuando realizaron el análisis de su práctica, el choque cognitivo fue considerable, porque se tenía la idea de haber hecho “lo correcto” o “lo deseado” y no fue así, pues los patrones que realizaron corresponder a patrones simples al igual que los docentes con mayor expertis, considerando un patrón simple a aquel que no tiene planificación, que como mínimo involucra un episodio de lectura y uno de interpretación.

Camila Tapia revela lo siguiente: *“Durante las sesiones de trabajo con el grupo de FONDECYT adquirí muchos conocimientos y estaba ansiosa por probarlos durante una lectura en clases realizada por mí, pero como la distancia entre la teoría y la práctica es muy amplia y realizar cambios en la manera de enseñar es complicado, me vi superada por mis doce años de escolaridad, esto se vio reflejado en que no fui capaz de realizar una planificación de la lectura y el tipo de interacción que más se repitió fue de tipo monologal. Esto solo plantea desafíos para mi propia vida como profesora, ser consciente de mis errores es solo el primer paso, y poco a poco iré transformando mi manera de realizar clases para acercarme cada vez más a lo necesitado por los alumnos”.*

A la luz del discurso de Camila se evidencia su conciencia por cambiar, tanto a nivel de patrones de intercambio (episodios) y de estructura de interacción (ciclos, es decir lo que ocurre entre el dialogo profesor-alumno), al igual que Carla que releva de su análisis lo siguiente:

“Haber observado mi trabajo en aula con mis alumnas fue enriquecedor, pude evidenciar mis errores: como no haber realizado una planificación a la lectura que es un paso muy importante

para dar cabida a la comprensión y además, el hecho de hacer preguntas directivas que no requerían elaboración de pensamiento para su respuesta; aunque esto no es malo faltó otro tipo de preguntas para una completa comprensión de un texto”

Nalda por su parte relata: *“cuando observe mi práctica fue como atroz, no podía creer lo que hice, me sabía todo lo que tenía que hacer y al final de cuentas, no resulto como yo lo pensaba, fue como un balde de agua y este remojón me hizo dar cuenta de mis falencias, ahora la misión es mejorar, pero ¿Cómo?, eso es lo que me cuestiono, cuanta ayuda necesita cada profesor para poder ayudar a los alumnos a que comprendan”.*

Para finalizar los relatos Jocelyne cuenta sobre su desafío, *“Hasta antes de realizar el análisis individual y posteriormente colectivo, creía firmemente en que había realizado una planificación, una secuencia de episodios variados y terminaba en un cierre, tal como lo había aprendido. Sin embargo no realice un episodio de planificación sino otro pero lo dimensione al analizar los movimientos discursivos realizados y no correspondían a una planificación de lectura, siendo una inflexión entre aquello que se cree hacer y lo que realmente se hace; por otra parte mi desafío para mejorar mi práctica está en no solo visualizar lo que se debe hacer, si no que permitir que un experto acompañe la reflexión pedagógica, no necesariamente modele lo que se debe hacer, sino que mentorice promoviendo la autorreflexión a la luz del análisis de las clases filmadas o transcritas y en conjunto deduzcamos dónde empezar a realizar cambios efectivos”*

Para concluir, se puede hacer un compendio de lo que implica lograr cambios en el desarrollo de la comprensión lectora, lo primero que se visualizó ¿cómo enseñan los docentes? y ¿cómo aprenden los alumnos?, ¿qué necesitan los docentes para enseñarles?, ¿cómo ayudar a los profesores a que ayuden a sus alumnos a comprender a partir de los textos?

El cambio es algo difícil como se ha dimensionado, pues no basta con asumir el reto y decir *“Tengo una dificultad, puedo mejorar mi práctica”*, el docente debe tomar acciones, aquí entran dos elementos a la luz de la teoría, primero implementar el cambio más factible en su quehacer diario y segundo reflexionar ante la acción, pero ambos elementos demandan tiempo y compañía, no se puede esperar que estas acciones se adquieran y se implementen sin asesoría

prolongada, se debe tener un mentor que acompañe la reflexión, para que oriente mediante el diálogo, el análisis de las prácticas pedagógicas, por ello las políticas públicas deben invertir en potenciar mentores capaces de responder a los requerimientos para realizar prácticas de calidad.

Por ello, es imprescindible detenerse a describir las prácticas de los profesores, comenzando por develar ¿cómo se hacen las ATAs de lectura?, ¿qué hacen los docentes y alumnos en esas actividades? Estas interrogantes y otras se despejarán en la presente investigación.

CAPÍTULO II. MARCO METODOLÓGICO

2.1 Planteamiento del problema

La obtención de la información necesaria para el presente proyecto de título se realizó por medio de una INVESTIGACIÓN CUALITATIVA DESCRIPTIVA, usando como estrategia de análisis el estudio de caso.

El trabajo de investigación se enmarca en la línea de análisis de la práctica docente relacionada con la formación del lector. Considerando que comprender a través de los textos escritos es sin duda una de las habilidades más relevantes en la sociedad actual, siendo un desafío para los profesionales de la educación, formar lectores capaces de comprender lo que leen. En vista de lo complejo que es el acto de comprender y lo que esto representa para la sociedad, este estudio tiene por objetivo revelar el reto de los profesores cuando se habla de las prácticas docentes relacionadas con la comprensión lectora.

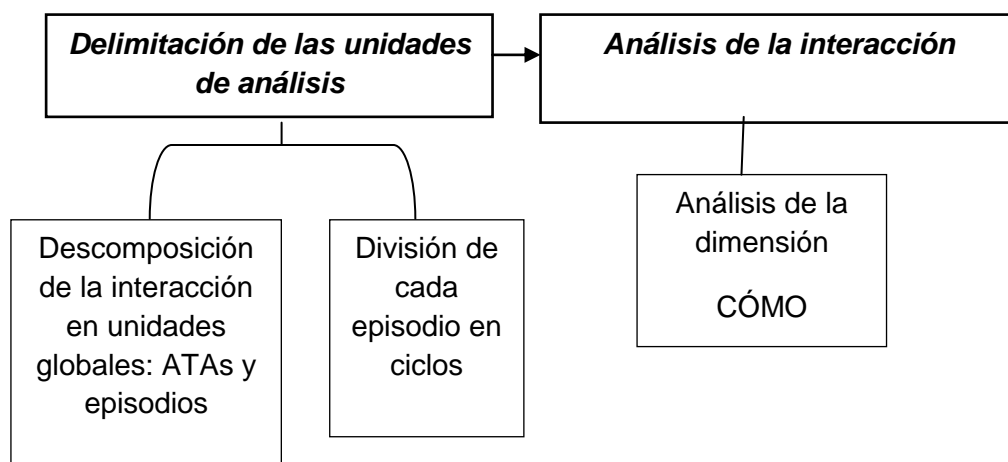
En consecuencia con lo dicho, el punto de partida es que esas prácticas transparentan los distintos elementos involucrados en lo que es comprender, lo que es ayudar a comprender a partir de los textos y los modos en que se entiende la distribución de responsabilidades, cuando se lee para aprender, considerando al docente como pilar esencial en el acompañamiento del proceso de formación de lectores competentes.

Este proyecto tiene como foco aplicar el modelo de análisis del discurso de Sánchez, et al, (2008) para caracterizar las prácticas de profesores asociadas a la actividad típica de aula (Lemke, 1997), las cuales son actividades cotidianas realizadas en la sala de clase que implican diferentes propósitos y para analizarlas se distinguen cinco unidades de análisis: ciclos, episodios, actividades típicas de

aula (ATAs de aquí en adelante), sesiones y unidades didácticas (enumeradas de menor a mayor amplitud), y tres dimensiones que responden al ¿qué se hace?, ¿cómo se hace? y ¿quién lo hace?

En concreto este estudio hace énfasis en el ¿cómo se hace? es decir cómo son los patrones de episodios (secuencia de episodios que generan una organización de la lectura, los episodios tienen un objetivo y estructuran las interacciones que se hacen con la lectura) y cómo se hace la estructura de participación local (estructura interna de los episodios y/o intercambios públicos que se efectúan), esta dimensión tiene su origen en una concepción sociocultural y en el nivel de autonomía asumido por los alumnos.

Para mayor apreciación se representa con el siguiente esquema:



Esquema II. 1: (Adaptación del modelo de Sánchez, et al 2010, cap. 5 pp131)

Por lo tanto para lograr los objetivos de esta investigación se realizó una descripción de las prácticas pedagógicas realizadas en dos estudios descriptivos:

- En el primer estudio se analizan cuatro unidades didácticas de clases de 3ero y 4to básico en las asignaturas de Ciencias Naturales e Historia, Geografía y Ciencias Sociales de cuatro profesores.

- En el segundo estudio se analizan cuatro actividades de lectura, de cuatro profesores en formación (proceso de autoanálisis de tesis).

En ambos estudios durante las actividades de lecturas, se analizó los patrones de episodios y estructuras internas o de participación local. Por lo cual, con la investigación se espera obtener un marco para ampliar el espectro del nivel de tareas/demandas destinadas a la formación del lector y el control en la interacción profesor alumno.

En cierta medida, el mayor beneficio del estudio es entender cómo se realizan las prácticas en las actividades de lectura, para ayudar realmente a los profesores a crecer profesionalmente. Porque se espera que describiendo lo que se está haciendo, se pueda repensar las políticas públicas y acortar la brecha con aquello que debería llegar a hacerse y así poco a poco lograr mejorar las prácticas en el área de comprensión lectora. En otras palabras, asumir que, sólo si se logra entender el reto que implica ayudar a leer y comprender, se logran cambios en las prácticas docentes, puesto que este reto supone a los profesores introducir cambios trascendentales en su vida profesional, que le permitirán ayudar a sus alumnos de manera eficaz, es decir que la utilidad del estudio recae en la obtención de información para dimensionar aquello que se hace en las aulas, que potencialmente permitiría contrastar la teoría, es decir, lo que debería hacerse, con lo que realmente se hace, con el objetivo de reflexionar sobre la acción.

2.2 Preguntas de investigación

Las preguntas y objetivos que se han planteado para realizar esta investigación son los siguientes:

1. ¿Cuáles son los patrones de episodios más frecuentes efectuados en las ATAs de lectura en las clases de Ciencias Naturales e Historia, Geografía y Ciencias Sociales en 3º y 4º básico?
2. ¿Cuáles son los episodios más frecuentes efectuados en las ATAs de lectura en las clases de Ciencias Naturales e Historia, Geografía y Ciencias Sociales en 3º y 4º básico y cuál es el tiempo que se dedica a cada episodio?
3. ¿Cómo es la estructura de participación local en cada episodio?, ¿cuál es la interacción (estructura de participación local) más frecuente dentro de cada episodio de las ATAs de lectura en las clases de Ciencias Naturales e Historia, Geografía y Ciencias Sociales en 3º y 4º básico?, ¿cuánto tiempo se les dedica?
4. ¿Cuáles son los patrones de episodios efectuados en las ATAs de lectura de 4 profesoras en formación?, ¿cuáles son los episodios más frecuentes en las ATAs de lectura de 4 profesoras en formación y cuál es el tiempo que se dedica a cada episodio?, ¿cómo es la estructura de participación local en cada episodio?, ¿cuál es la interacción (estructura de participación local) más frecuente dentro de cada episodio de las ATAs de lectura y cuánto tiempo se dedica a esas interacciones?

2.3 Objetivos:

Objetivo general:

- Describir la presencia y frecuencia de los patrones de episodios e interacciones realizados en dos estudios:

Estudio 1. Cuatro unidades didácticas de Ciencias Naturales e Historia Geografía y Ciencias Sociales en 3º y 4º básico, de cuatro profesores.

Estudio 2. Cuatro actividades típicas de lectura de cuatro profesores en formación.

Objetivos específicos:

- Describir la patrones de episodios efectuados en las ATAs de lectura en las clases de Ciencias Naturales e Historia, Geografía y Ciencias Sociales en 3ro y 4to básico.
- Identificar y cuantificar los episodios que se desarrollan durante las ATAs de lectura en las clases de Ciencias Naturales e Historia, Geografía y Ciencias Sociales en 3ro y 4to básico.
- Identificar y cuantificar la organización local efectuada en el desarrollo de las ATAs de lectura en las clases de Ciencias Naturales e Historia, Geografía y Ciencias Sociales en 3ro y 4to básico.
- Describir los patrones de episodios efectuados y cuantificar los episodios y la organización local efectuados en las ATAs de lectura de 4 profesoras en formación.

2.4 Tipo de investigación

Esta investigación es cualitativa descriptiva, ya que su propósito es realizar una descripción acerca de los patrones de episodios y estructuras de participación local, presentados en las ATAs de lectura analizadas en situaciones reales, dicha investigación se sustentó en métodos de recolección de datos de observaciones sin medición numérica, así como lo plantea Hernández, Fernández y Baptista (2003) “un estudio cualitativo busca comprender su fenómeno de estudio en su ambiente usual (cómo vive, se comporta y actúa la gente; qué piensa; cuáles son sus actitudes, etcétera.)”, es decir que la investigación cualitativa se basa en “reconstruir” los fenómenos estudiados tal como fueron observados. Para LeCompte (1995) la investigación cualitativa puede entenderse como “una investigación que extrae descripciones a partir de observaciones”, para esta autora los estudios cualitativos se centran en acontecimientos reales, en su contexto lo más natural posible para ser observados y no modificados ni intervenidos.

En cuanto al carácter descriptivo Tamayo y Tamayo (2008), afirman que: “la investigación descriptiva, comprende el registro, análisis e interpretación de la naturaleza actual, y la composición o procesos de los fenómenos. El enfoque se hace sobre conclusiones dominantes o sobre cómo una persona, grupo, institución o cosa se conduce o funciona en el presente”. Para reforzar la idea de Tamayo y Méndez (2003), indica que “la investigación descriptiva utiliza criterios sistemáticos que permiten poner de manifiesto la estructura de los fenómenos en estudio, además ayuda a establecer comportamientos concretos mediante el manejo de técnicas específicas de recolección de información. Así, el estudio descriptivo identifica características del universo de investigación, señala formas de conducta y actitudes del universo investigado”, es decir, que al describir se observa el fenómeno dando cuenta de los hechos, disminuyendo las interpretaciones

personales y revelando la realidad tal como sucede.

En base a lo anteriormente señalado y tomando en consideración que esta es una investigación cualitativa descriptiva se usó como modalidad o estrategia investigativa el análisis de estudio de caso, debido a que este consiste en análisis descriptivos de entidades únicas, autores como Yin (1989) señalan que el estudio de caso consiste en una descripción y análisis detallados de unidades sociales o entidades educativas únicas. La particularidad más característica de esta estrategia investigativa es el análisis detallado de una situación, entiéndase éste como un “sistema acotado” por los límites que precisa el objeto de estudio, pero enmarcado en el contexto global donde se produce (Muñoz y Muñoz, 2001), es decir que su propósito fundamental es comprender la particularidad del caso, en el intento de conocer cómo funcionan todas las partes que los componen y las relaciones entre ellas para formar un todo, en vista de este planteamiento y en pro del propósito del estudio del proyecto se precisa que esa unidad específica para el análisis del caso a estudiar son los patrones de episodios e interacciones que se efectúan en las actividades típicas de aula.

El estudio de caso fue de corte instrumental debido a que su propósito es analizar para obtener una mayor claridad sobre un tema o aspecto teórico (el caso concreto sería secundario). El caso es el instrumento para conseguir otros fines indagatorios.

2.5 Selección de casos

Cabe destacar que para dar cuenta de las observaciones y descripciones se aplicó el sistema de análisis del discurso de Sánchez, et al, (2008) para caracterizar las prácticas de profesores asociadas a la actividad típica de aula (Lemke, 1997) de lectura colectiva la cual permite generar un mapa respecto de cómo se hace, es

decir de patrones de episodios e interacciones (tipos de organización de la tarea de leer y/o los intercambios públicos que se efectúan).

El diseño de estudio de casos es de tipo instrumental ya que fue elegido con un propósito determinado, el cual fue descrito en las preguntas de investigación.

Los casos estudiados en esta investigación corresponden a dos muestras obtenidas de la filmación de profesores:

La primera muestra para el estudio uno fue obtenida de la filmación consentida de cuatro profesores de tres colegios pertenecientes a las comunas de Viña del Mar y Limache, en los períodos desde Octubre a Noviembre del 2012 y Abril y Mayo del 2013 que fueron escogidos mediante los siguientes criterios:

- Elección de colegios condicionando dependencia (municipal o particular subvencionado)
- Escuelas que tengan disponibilidad horaria en las asignaturas y cursos a estudiar.
- Autorización de la institución, por causa de la disponibilidad y disposición que se requiere para realizar el trabajo de campo, de parte de los profesores y alumnos a ser filmados y apoderados de los mismos.
- La muestra a recoger corresponde a la aplicación de una unidad de aprendizaje en las asignaturas de Ciencias Naturales e Historia, Geografía y Ciencias Sociales (4 muestras):

Pertenecientes a tercero y cuarto básico, ya que en dichos cursos los textos potencian una función, distinta a que ejercían en primero y segundo básico, consistente en aprender a partir de la lectura. Se espera por otra parte que a tercero básico lleguen con las habilidades iniciales que adquirieron en los cursos

anteriores, no obstante las competencias esperadas pueden no estar logradas a cabalidad, por lo cual mientras se continúa con la alfabetización inicial en estas asignaturas se enseñan disciplinas asociadas a leer para aprender conocimientos.

Dicha muestra fue establecida en el proyecto de título de Díaz y otros (2013) en el cual plantean que los establecimientos fueron escogidos de acuerdo a la disponibilidad que estos tuvieran, dependiendo esto de la gestión realizada por cada uno de los investigadores involucrados, solicitando previa autorización al establecimiento mediante una carta que explicaba el propósito de las grabaciones y la finalidad que tenían para la investigación.

Los sujetos de estudio de la investigación son profesores de educación básica de Ciencias Naturales e Historia, Geografía y Ciencias Sociales de entre los cursos anteriormente nombrados. Para solicitar el permiso de la filmación se envió una carta con la finalidad de obtener el consentimiento del docente. Hay que destacar que al ser una filmación en aula y aunque no eran el foco directo del estudio, se envió un consentimiento informado a los padres de cada estudiante y uno para cada niño y niña para poder llevar a cabo la investigación. El contenido de la carta al docente y el consentimiento informado a los padres consistía en explicar las razones de la grabación y el objeto de la investigación.

La muestra seleccionada para el segundo estudio fue obtenida de la filmación consentida de cuatro profesores de Educación Básica en formación, en su Práctica Profesional de Primer Ciclo de la PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE VALPARAISO de tres colegios pertenecientes a las comunas de Viña del Mar y Valparaíso y Quillota, en los períodos desde Octubre a Noviembre del 2014 que fueron escogidos mediante los siguientes criterios:

- Elección de colegios condicionando dependencia (municipal o particular subvencionado)

- Autorización de la institución, por causa de la disponibilidad y disposición que se requiere para realizar el trabajo de campo, de parte de los profesores y alumnos a ser filmados y apoderados de los mismos.

- La muestra a recoger corresponde a la aplicación de una actividad de lectura en las asignaturas de Lenguaje, Historia, Geografía y Ciencias Sociales geografía (4 muestras):

Pertenecientes a tercero básico, ya que en dicho curso los textos potencian una función, distinta a que ejercían en primero y segundo básico, consistente en aprender a partir de la lectura. Al igual que el estudio uno.

Los sujetos de estudio de la investigación en este caso son profesores en formación de Educación Básica durante su práctica final de primer ciclo, dichos sujetos de estudio son las tesis de este proyecto de título. Para solicitar el permiso de la filmación se envió una carta con la finalidad de obtener el consentimiento del establecimiento y del docente mentor (profesor de aula estable). Hay que destacar que al ser una filmación en aula y aunque no eran el foco directo del estudio, se envió un consentimiento informado a los padres de cada estudiante y uno para cada niño y niña para poder llevar a cabo la investigación. El contenido de la carta al docente y el consentimiento informado a los padres consistía en explicar las razones de la grabación y el objeto de la investigación. Las tesis realizaron el autoanálisis de su práctica con deliberación y consentimiento.

2.6 Técnicas de investigación.

Entre los paradigmas en el campo de la investigación, los instrumentos y las estrategias de acceso a la información no difieren mayormente entre sí, en consideración a eso las investigaciones cualitativas, optan preferentemente por la observación y la entrevista. Es así como Morgan, Tylor, Malinowski y otros, hicieron de la observación el instrumento metodológico más usado, por consiguiente para esta investigación se consideró pertinente la observación, debido a que es un procedimiento fácil de aplicar, es directo y facilita a quienes investigan contenido que posteriormente puede ser clasificado, tabulado, analizado y explicado mediante un procedimiento clarificador para todo aquel que lo lea.

El corpus investigado fue registrado de forma audiovisual y transcrito para su posterior análisis, ya que los investigadores eran observadores no participantes, la descripción de los hechos es fielmente objetiva para luego poder categorizar, tabular y analizar e interpretar de los datos obtenidos.

2.7 Tratamiento de datos

Para analizar los datos se adaptó la propuesta de Actividades Típicas de Aula (ATAs) de Sánchez, García, Castellano, de Sixte, Bustos y García-Rodicio, (2008). Para dicho análisis, durante las prácticas docentes se distinguen cinco unidades de análisis: unidades didácticas, sesiones, actividades típicas de aula, episodios y ciclos (enumeradas de mayor a menor amplitud).

El estudio que precede la presente investigación alcanzó el nivel de análisis determinando la presencia y frecuencia de las ATAs de lectura, con dicha información y basado en los protocolos para observar prácticas lectoras (Sánchez, 2010) se logró categorizar los episodios y los ciclos, estos se explicitarán posteriormente.

Los protocolos permiten hacer un mapa global de las unidades de menor amplitud que son el foco de interés de esta investigación estos son los episodios y ciclos (los ciclos son la unidad de menor amplitud pero ellos implican las distintas unidades comunicativas de interacción que van generando las otras unidades de mayor amplitud ya mencionadas, es decir hay implicancia de cada unidad de análisis en otra, en consecuencia para llegar a analizar la unidad de menor amplitud hay que contemplar la unidad que lo precede en vista que en ella se aprecia la fragmentación de la unidad menor, haciendo un mapa completo de la unidad de análisis (Unidad Didáctica → Sesión → ATAs → Episodio → Ciclo)

Para ambos estudios se consideran estas unidades de análisis, para el primer estudio *“Análisis Discursivo de Interacciones Durante Lecturas Colectivas en Cuatro Unidades Didácticas de Profesores de 3º y 4º Básico en las asignaturas de Ciencias Naturales e Historia, Geografía y Ciencias Sociales”*, se filmaron cuatro unidades didácticas, de las cuales se identificaron 22 sesiones, dichas

sesiones filmadas, posteriormente fueron transcritas y analizadas identificando que 12 sesiones cuentan con ATAs de lectura estableciendo la presencia de 17 ATAs de lectura, (para sintetizar la información se representa la información en la tabla II.1 Unidades de análisis)

Tabla II.1: Unidades de análisis estudio uno “Análisis Discursivo de Interacciones Durante Lecturas Colectivas en Cuatro Unidades Didácticas de Profesores de 3º y 4º Básico en las asignaturas de Ciencias Naturales; Historia, Geografía y Ciencias Sociales”.

Unidad	“El Universo” (Colegio De La Santa Cruz, 3º básico)			“Mapas y planos” (Nuestra Señora De La Paz, 3º básico)						“Ecosistema” (Escuela Cirujano Pedro Videla, 4º Básico)							“Macroformas del Relieve” (Nuestra Señora De La Paz, 4º básico)										
	1	2	3	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6					
Sesión	1	2	3	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6					
ATAS de lectura	1	3	0	1	1	0	2	1	0	1	2	2	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0					
Episodios	5	16	2	10	0	11	6	0	25	7	3	0	8	2	7	17	5	0	0	0	0	4	7	11	0	0	0
Ciclos	8	16	2	16	0	17	8	0	42	11	3	0	10	7	18	30	13	0	0	0	0	7	13	20	0	0	0

Como se aprecia en la tabla, las dos primeras filas (Unidad didáctica y sesión) determinan las unidades de análisis en las que se segmenta la interacción y las tres últimas nos permiten valorar lo que ocurre en las salas de clase, es decir revelan que están haciendo los docentes y alumnos durante las ATAs de lectura.

Así por ejemplo, en la Unidad “El Universo”, encontramos que está conformada por 3 sesiones de clases. En la primera sesión encontramos 1 lectura colectiva, en la segunda, 3 lecturas y en la tercera, ninguna lectura. En la primera sesión, la única ATA de lectura estuvo conformada por 5 episodios y en total por 8 ciclos de interacción o intercambio entre profesor/a – alumno/a.

Para vislumbrar también una imagen global del segundo estudio “*Cuatro actividades típicas de lectura de profesores en formación*” se representan los datos en la siguiente tabla II.2:

Tabla II. 2. Unidades de análisis del Estudio dos “*Cuatro ATAs de lectura de profesores en formación*”.

ATAs de lectura	“ Escritura de los Romanos”	“El príncipe sapo”	“Una historia con mil monos”	“La pícaro Perlita”
Episodios	17	51	13	20
Ciclos	39	72	28	73

La aplicación de este sistema incorpora el uso del discurso a través del cual es posible discriminar los patrones de episodios e interacciones de manera natural (sin intervención del observador). Producto de esa observación y utilizando adecuaciones de las categorías planteadas por Broncano et al, 2011, es que se utilizaron las categorías de análisis, que para mayor comprensión son detalladas a continuación:

2.7.1 Unidad Didáctica: Es la interrelación de todos los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje con una coherencia interna metodológica y por un período de tiempo determinado (Ibáñez, 1992, p.13 en <http://www3.unileon.es/dp/ado/ENRIQUE/Didactic/UD.htm> | consulta: 19 de enero del 2013, 21:25 hrs). O también entendida como conjunto de textos, actividades, explicaciones o tareas relacionadas temáticamente entre sí que organizan formalmente los contenidos de cada materia o asignatura (Sánchez, et al 2010).

Es la unidad de mayor amplitud que enmarca todas las interacciones que suceden en un aula durante un período de tiempo en relación a un tema determinado, el sentido o finalidad de la unidad didáctica determina la

organización de los elementos que la componen (metodología, recursos, tiempo) por lo tanto es relevante en la investigación puesto que determina los límites de lo que se está observando y analizando.

Las unidades didácticas se fragmentan en sesiones para parcelar los contenidos, habilidades y actitudes que se estima enseñar.

2.7.2 Sesiones: Cada una de las unidades temporales en las que se desarrolla la Unidad Didáctica. La primera fragmentación para analizar una unidad didáctica son las sesiones, ya que establecen cómo se realizan las interacciones en un tiempo determinado, lo que comúnmente se denomina hora pedagógica, el tiempo de una sesión puede variar en cuanto a las actividades que se realicen, pero en Chile una sesión contempla dos horas pedagógicas es decir 90 minutos. Durante la sesión ocurren distintas actividades que no contribuyen o que contribuyen al logro de los objetivos. Las primeras son las:

2.7.3 Intendencias: Entendidas como las actividades que no contribuyen al logro del objetivo de la sesión. Ejemplo: revisión de agendas, formación para entrar a sala, interrupciones de personal anexo a la clase, acuerdos disciplinarios y accidentes cotidianos (hemorragias nasales, agresiones entre alumnos).

Y aquellas que contribuyen al logro del objetivo o meta de aprendizaje de la sesión y/o unidad son las:

2.7.4 Actividades Típicas de Aula (ATAs): Se refieren a un conjunto de acciones que tienen una organización o un modo de desplegarse muy convencional y previsible por todos los participantes, y un objetivo del que todos son igualmente conscientes (Lemke 1997, en Sánchez et. al 2010).

Dentro de las ATAs, se trabajó solo con el ATA de lectura, porque el tópico a estudiar es la comprensión lectora en los cursos y asignaturas definidos previamente, es decir cómo se hacen las interacciones entre profesor-alumno durante las actividades de lecturas, con el propósito de saber cómo aprenden y comprenden los alumnos a través de los textos.

A la hora de analizar qué se hace con los textos en las aulas, es necesario comenzar vislumbrando cuál es el *espacio* dedicado a leer colectivamente, respecto del resto de actividades que van ocupando cada una de las sesiones de la Unidad Didáctica, y qué función tienen esas lecturas: ¿sirven para adquirir nuevos conocimientos?, ¿para consolidarlos?, ¿para cerciorarse de que se han adquirido?, entre otras. A continuación se detalla la actividad típica de aula de lectura reconocida en las unidades didácticas:

- **Lectura Colectiva Genuina:** Definida como una lectura en la que interviene todo el grupo-clase y que cuenta con la supervisión directa del profesor de la lectura en sí y/o de la interpretación (Broncano et al 2011). Sánchez por su parte la define como aquellas actividades típicas de aula en las que todos los alumnos participan en la lectura de textos que se utilizan con fines educativos bajo la supervisión del profesor sobre el proceso y resultados alcanzados. Ejemplo de esto se presenta un fragmento de lectura colectiva de la unidad “El Universo”:

1 Profesora: Antonia Herrera comienza a leer el primer párrafo.

2 Alumna: el universo, se refiere a todo lo que existe

3 Profesora: sigue Rodrigo

4 Alumno: en el espacio y los cuerpos celestes que forman parte del cielo,

5 la mayoría invisible a nuestros ojos por su lejanía. Las estrellas son

6 cuerpos muy grandes y calientes que transmiten luz propia. Los planetas

7 son cuerpos que se trasladan alrededor de una estrella, los satélites a su

8 vez se mueven alrededor de los planetas y los satélites producen luz

9 propia.

En definitiva, el primer paso del procedimiento consiste en identificar la unidad de análisis más amplia posible como se decía previamente en líneas anteriores. Como el interés recae en analizar cómo son las interacciones en las lecturas colectivas, la unidad de análisis en la que se fragmenta serían los episodios que la conforman.

2.7.5 Episodios: Consisten en el conjunto de intercambios (ciclos) de alumnos y profesores que tienen un objetivo común y que, por eso mismo, lleva a adoptar modos de participación característicos. (Sánchez, et al 2010)

Se analizan con el objetivo de identificar el patrón organizativo de cada lectura y su mensaje subyacente. Cada episodio contempla un propósito particular que define cómo se lee y para qué se lee. Dependiendo del objetivo o propósito el mensaje implícito que lo subyace cambia, si el patrón que se genera se basa en que leer y comprender son dos cosas distintas, los alumnos estarán en el episodio de lectura dedicados a no cometer errores de lectura pero dejarán de lado la comprensión de la lectura. La consecución de los episodios va generando el patrón de organización de la lectura y lo que subyace esta secuencia determina lo que están haciendo el lector (alumno) y quien colabora a su lectura (profesor).

En una ATA de lectura pueden encontrarse distintos episodios, de los cuales se han reconocido y considerado para esta investigación los siguientes:

- **Episodio de Lectura en Voz Alta:** Es un evento consensuado entre profesor - alumno, en el cual se lee, estimando previamente los turnos de lectura, para ser un ATA de lectura debe siempre estar presente el episodio de lectura, en este episodio puede encontrarse con intervención total del docente (el lee todo), también puede presentarse una intervención del docente que pasa por corregir

palabras, otra intervención realizada es la de cambiar el turno del lector.

- **Episodio de Interpretación o Evaluación:** Este episodio implica una demanda inicial ya sea del docente o del alumno, esta demanda reclama del alumno haber comprendido lo que acaba de leer, los alumnos deben asumir una participación más exigente y deberán contribuir en la elaboración del significado del texto. Para ello, deben estar atentos a las preguntas y ver si están entendiendo lo que se va leyendo. Ejemplo: *episodios lectura-interpretación de la unidad "Macroformas del relieve"*

1 Profesora: Toma el texto y léelo en voz alta, ponte de pié.

2 Alumna: Chile multitud de paisajes, aunque Chile es un paisaje

3 que posee diversos tipos de relieves paisajes vegetación y climas

4 hay sectores que tienen características geográficas parecidas

5 estas semejanzas forman cinco zonas naturales

6 Profesora: Paula, si Chile posee una multitud de paisajes,

7 vegetación y climas... ¿Cómo me podrías explicar lo que tú leíste?

8 Alumna: Eh, que Chile tiene multitud de paisajes

9 Profesora: Ya...

10 Alumna: Y tiene distintas zonas naturales...

En la línea 1, comienza el episodio de lectura y se puede apreciar el cambio de episodio en la línea 6 en la cual comienza la demanda que reclama una respuesta de interpretación de la lectura. Pero también se puede encontrar el episodio de evaluación de la lectura que tiene una demanda diferente la cual se trata de comprobar, si han comprendido o no sus ideas.

Hay que destacar que en estos episodios las demandas pueden provenir desde los docentes o desde los alumnos.

La diferencia entre un Episodio de Evaluación y otro de Interpretación es sutil: el modo de participación es similar y es sólo el objetivo lo que cambia.

- **Episodio de Planificación:** Es el segmento dedicado a presentar el texto, sus objetivos, el modo de leerlo, tiene como objetivo trazar las líneas de lo que se va a hacer con la lectura. Ejemplo de esto:

*1 Profesora: Ya nosotros hemos visto una serie de ecosistemas,
2 vimos las montañas en el video de la profesora, desierto, el del
3 mar, la selva, el arrecife. Ya entonces como sale en la página 23
4 hay muchos factores que intervienen en el ecosistema. Como es
5 el caso de los volcanes, lo vamos a leer y luego se los voy a
6 mostrar brevemente. (Comienza lectura), dice acá los ecosistemas
7 cambian, en la pág. 23.*

Cabe destacar que el episodio de planificación presentado no contempla el ideal, solo es a modo de ejemplo de la Unidad “Ecosistema”, ya que aquí es el profesor quien asume toda la responsabilidad y a los alumnos sólo les queda aceptar lo propuesto. Pero podría llegar a encontrarse en otras lecturas una planificación diferente con mayor elaboración y participación de los alumnos.

- **Episodio de Activación de Conocimientos Previos:** Es la secuencia de intercambios dedicados a recuperar conocimientos ya adquiridos relevantes para el texto, los alumnos intervienen con cierta libertad, asumiendo que es el momento de recordar cosas relacionadas con la lectura, este episodio tiene como objetivo (recordar cosas relacionadas con la lectura) y una reparto de roles relativamente característicos: el profesor enuncia el tema del texto y plantea preguntas, pero los alumnos sienten cierta libertad para hacer aportaciones sin necesidad de que se les asigne un cometido

específico. Como ejemplo se tomara un fragmento de la lectura de la unidad “Mapas y Planos”:

PROFESORA (LEE) Dice: los planos sirven para ubicar objetos o cosas en un dibujo sobre el lugar que se desea representar.

PROFESORA: ¿Quién ha ido al winzoo? Cuando al llegado y pagan la entrada y le pasan la boletita ¿qué le entregan?

Alumnos: Un mapa

Profesora: un mapa. Y en el mapa ¿qué lo que aparece?

Alumna: los lugares para ver a los animales

Profesora: entonces es un mapa...

Alumna: De animales

Profesora: entonces ¿es un mapa? no ¿Qué, lo... qué es?

Alumna: un plano

Profesora: un plano de lugar que es el zoológico que te dice con los monitos con los dibujitos, aquí está la zona tanto, la zona tanto, aquí están los leones, aquí está el África, aquí están los nocturnos, aquí están las culebras, aquí están, etc.

- **Episodio de Análisis de Experiencias:** Consiste en la secuencia de intercambios dedicados a examinar las consecuencias de lo leído en la vida cotidiana. Los alumnos o el docente a través de lo leído relaciona con sus experiencias de vida.
- **Episodio de Resumen-Mapa Conceptual:** Este segmento dedicado a cerrar la lectura destacando de algún modo las ideas más importantes y sus relaciones.
- **Episodio de Aclaración de Significados:** Segmento dedicado a comentar los significados de las palabras desconocidas.

- **Episodio de Subrayado:** Episodio dedicado a destacar segmentos del texto que se consideran relevantes, para posterior uso.
- **Episodio de Lectura en Silencio:** Es el segmento que sirve para que los alumnos se hagan una primera idea del texto y capten su intención general, los alumnos esperan que el profesor les conceda el tiempo necesario para completar la lectura, sin intervenciones ni rupturas.
- **Episodio de Resolución de Actividades:** En este episodio se contemplan la elaboración de actividades a partir del texto, como responder en el texto escolar o en la guía de trabajo.
- **Episodio de Explicación:** Episodio dedicado a esclarecer una idea a partir del texto leído.

Una vez identificado los diferentes episodios, podemos reconstruir su secuencia, la cual establece el propósito de la lectura, los objetivos cambian según el patrón de secuencia que van formando, es decir la organización de la lectura tiene una doble relevancia informar la secuencia de episodios y lo que la subyace, su mensaje implícito, esta secuencia o formatos, formados organizan globalmente la actividad de lectura y delimitan lo que ha de hacerse. Sánchez, et al (2010) estableció en base a las secuencias que se formaban con los episodios, los patrones presentados en la siguiente tabla:

Tabla II.3. Tipo de estructura de participación global o ATAs.

Tipo de lectura colectiva o formatos	
Simples	TIPO 1. Lineales (un Episodio de Lectura seguido de un Episodio de Evaluación-Interpretación)
	TIPO 2. Intercaladas (Episodios de Lectura y Evaluación-Interpretación alternos)
	TIPO 3. Con búsqueda a posteriori de un orden (Lectura y Evaluación-Interpretación más Mapa Conceptual)
Complejas	TIPO 4. Guiadas por planes (Episodio de Planificación, Activación de Conocimientos Previos, Lectura, Evaluación-Interpretación)
	TIPO 5. Proyecto para el texto (Episodio de Planificación con justificación, Lectura e Interpretación-Evaluación)
	TIPO 6. Doble proyecto. Episodio de Planificación con justificación conectando con el plan de la Unidad Didáctica, Lectura e Interpretación-Evaluación

(Tipos de estructuras de participación global o ATAs, Sánchez 2010, cap. 7, pp 173)

Hasta ahora se ha venido hablando de la estructura global que define que se está haciendo en las lecturas en el aula, destacando que cada uno de estos patrones condiciona tanto el papel que tendrán alumnos y profesores en el transcurso de la lectura, así mismo el tipo de comprensión que se va alcanzando.

Analizar la organización global hace plantear uno de los motivos de este estudio ¿cuáles son los *tipos de secuencias de episodios* que predominan en esas lecturas colectivas? y *¿cuál es la estructura de participación* de cada uno de esos patrones?, la primera pregunta es meramente descriptiva de lo que se hace (secuencias típicas de episodios), mientras que, la segunda requiere interpretar lo que cada uno de esos patrones subyace respecto del papel que se da al alumno, la forma de vislumbrar la naturaleza del proceso de comprender un texto.

Entonces a partir del estudio previo (Sánchez, et. Al 2010), se concluyó que cada uno de los patrones crea contextos de trabajo, que definen el comportamiento de los alumnos, en la siguiente tabla se establece las distintas estructuras de participación, asociado al patrón predominante.

Tabla II.4. Patrones de episodios, su estructura formal de participación y la guía de acción que lo subyace.

<i>Tipo de ATA</i>		<i>Estructura formal</i>	<i>Estructura de participación y guía de acción</i>
simples	<i>Lineales</i>	<i>Un Episodio de Lectura seguido de un Episodio de Interpretación-Evaluación</i>	<i>“Leed todo el texto que luego os pregunto (todo)”</i>
	<i>Intercaladas</i>	<i>Episodios de Lectura y Evaluación- Interpretación alternos</i>	<i>“Leed este trozo del texto que luego os pregunto (todo)”</i>
	<i>Con búsqueda a posteriori de un orden</i>	<i>Lectura y Evaluación-Interpretación más Episodio de Elaboración del Mapa Conceptual o similar</i>	<i>“A ver si os ha quedado claro todo esto”</i>
Complejas	<i>Guiadas por planes</i>	<i>Episodio de Planificación, Activación de Conocimientos Previos, Lectura- Interpretación</i>	<i>“A ver si entendemos estas ideas del texto”</i>
	<i>Proyecto para el texto</i>	<i>Episodio de Planificación con justificación, Lectura e Interpretación-Evaluación</i>	<i>“Mirad qué problema más interesante”</i>
	<i>Doble proyecto</i>	<i>Episodio de Planificación de la Unidad Didáctica, Planificación del texto, Lectura y Evaluación-Interpretación</i>	<i>“A ver si la lectura de este texto nos ayuda a resolver “nuestro” problema”.</i>

(Tipo de ATA con sus patrones de episodios y estructuras de participación correspondientes, Sánchez, 2010, cap. VII. Pp 179)

Además de los patrones que se forman con la secuencia de episodios ya sean simples o complejos, existe un corpus interno dentro de ellos, en el que se establece quien tiene el control en la interacción profesor-alumno.

Como en apartados anteriores se hablaba que para analizar una unidad, debe segmentarse en la unidad de análisis de menor amplitud que le sucede, por lo tanto ya analizados los episodios es necesario identificar los ciclos que tienen que ver con la manera en la que se va desplegando localmente (paso a paso) la

interacción, lo que nos llevará a diferenciar cada lectura colectiva según su mensaje implícito.

De la misma manera que se hizo con la organización global, se desplegara en las siguientes líneas la caracterización de la organización local, como se decía en párrafos anteriores los episodios están formados por secuencias, “prototípicas” de turnos (o tipos de turno) de habla que se denominan:

2.7.6 Ciclos: son la unidad comunicativa que se inicia con una petición, orden o pregunta y concluye cuando tal petición (orden o pregunta) es satisfecha. En este sentido, el inicio de todo ciclo introduce una situación de desequilibrio en la conversación (hay una demanda que espera ser cumplida, rompiendo la simetría entre los participantes: si alguien pregunta, alguien debe responder), mientras que su cierre devuelve la situación de equilibrio y simetría entre los participantes.

Para mayor descripción con extractos de las ATAs de lecturas de docentes en formación analizadas, se describe y ejemplifican, a continuación los tipos de ciclos que se consideraron en estudios precedentes:

- **Ciclo monologal:** En ellos, quien abre la interacción, es quien también responde a la demanda, en este ciclo solo hay una respuesta pasiva del alumno, ya que el protagonismo recae la figura del docente.

*1 Profesora Carla: Dice, “Había una vez una liebre blanca
2 llamada Perlita, ella vivía en una pequeña isla lejos... muy
3 lejos de aquí. Perlita se aburría terriblemente en su isla.
4 Un día decidió irse, abandonar su hogar, pero había un
5 grave problema, la tierra del otro estaba lejos y ella no podía
6 llegar porque no sabía nadar...”*

Como se puede apreciar en este episodio de lectura, la docente es quien realiza la acción, leer todo el párrafo, asumiendo toda la responsabilidad.

- **Ciclos frustrados:** Hay ciclos que se podrían considerar frustrados, porque no se alcanza una respuesta satisfactoria de la pregunta que abre el ciclo, lo que, atendiendo a los casos encontrados, puede operar del siguiente modo:

- La idea expresada por el alumno es incompleta.
- El feedback de la maestra muestra su falta de acuerdo con los alumnos, sin que, a continuación, se les ayude a encontrar una respuesta más adecuada.
- Se pregunta inicialmente por una idea importante pero los alumnos ofrecen una idea de detalle.
- Los alumnos responden de manera tautológica a la pregunta de la maestra.

A modo de ejemplo se presenta un episodio de activación de conocimientos previos de la lectura “El príncipe Sapo”, la demanda iniciada por la docente no recibe la respuesta solicitada, realiza reiteradas ayudas pero no consigue que respondan, lo que ella desea y la interacción IRE queda frustrada.

1 (I) Tía Camila: Niños, ¿quién escuchó al inspector mayor?,

*2 ¿cuál es el valor que vamos a trabajar hoy día?, Meelany, o este
3 mes en realidad.*

4 Meelany: El empeño

*5 Tía Camila: Tiene que ver con el empeño, pero de algo
6 específico.*

7 (R) Alumno: Esfuerzo

8 Tía Camila: ¿Esfuerzo? No, no escucharon bien, ¿nadie

9 escuchó lo que habló el inspector?

10 (R) Alumno: Que se venían las pruebas
11 Tía Camila: Pero ¿el valor de este mes?
12 (R) Eduardo V.: Empeño
13 (Los alumnos dicen hartas cosas pero no tienen que ver con
14 valores)
15 (E* frustrada) Tía Camila: El valor de este mes, es el compromiso, por
16 decirlo así, es el valor de la palabra empeñada, cuando uno hace
17 algo o dice algo y lo cumple realmente, el comprometerse a hacer
18 algo y realmente hacerlo.
19 Antes, mucho tiempo antes no existía esto de escribir “yo me
20 comprometo a:”, o que te obliguen a o te amenacen
21 amenacen para que tú hagas algo, antes solamente con decir “yo
22 voy a hacer...” y a lo más se daban la mano Lissette
23 (para que responda el apretón de manos), listo, eso era un
24 compromiso y las dos personas que se comprometían
25 realmente cumplían lo que estaban diciendo.

La demanda comienza en la línea 1, obtiene respuestas pero no la dejan conforme, realiza dos intervenciones, línea 8 y 11, pero tampoco consigue el resultado esperado y en la línea 15, da por frustrado el ciclo al ver que no obtiene lo solicitado.

- **Ciclo IRE: I (indagación, es el inicio de la interacción/demanda), R (respuesta), E (evaluación)**, Se trata de un ciclo procedimental, ejecutando una acción que no admite variantes. Es decir, en un IRE no se demanda ningún proceso de selección, integración o razonamiento; tan sólo es necesario recuperar información. De acuerdo con esto, el siguiente ciclo posee una estructura IRE, ya que hay una pregunta que sólo puede resolverse de un único modo.

- La pregunta tiene un propósito evaluativo o recitativo y no implica elaboración por parte del alumno. (Criterio de cumplimiento obligatorio).

Se puede encontrar con dos tipos de IRE con respuesta tácita o implícita, el siguiente ejemplo del episodio de interpretación de la lectura “Una historia con mil monos” es implícito, hay una demanda que necesita una única respuesta, cuando se recibe la respuesta, la docente la acepta y comienza otra interacción.

1(I) Miss Nalda: *¿A ver qué es un telegrama? Carlos*

2(R) Alumno: *Es una carta mandada por una persona pero escrita por otra.*

3(E) *IMPLÍCITA*

Como ejemplo para las siguientes consideraciones de una interacción IRE se considerarán episodios de interpretación de la lectura” Escritura de los Romanos”

- No existen aproximaciones sucesivas en la elaboración de la respuesta.

1 (I) Miss Jocelyne: *¿Y cómo se llama nuestro idioma Javiera?*

2 (R) Javiera: *español (?)*

3 (R) Magda: *(reta a su compañera) ¡Castellano!*

4(E) Miss Jocelyne: *No, nosotros hablamos español.*

Hay una demanda en la línea 1, luego tiene la respuesta y una evaluación simple, la respuesta y la evaluación no tiene mayor elaboración son recitativas.

- El feedback es correctivo.

Otro ejemplo de IRE de la misma lectura, que refleja un feedback correctivo, se puede apreciar que hay una demanda que acontece una respuesta invariable en la línea 1 y 2, hay respuesta a la demanda y el feedback línea 4 es correctivo de carácter positivo, sin mayor elaboración.

1 (I) Miss: *murallas, bien, ¿y cómo se llamaba esa escritura que*

2 *hacían en las paredes?*

3 (R) alumnos: *grafitis*

4 (E) Miss: *grafitis, cierto.*

- **Ciclo IRF: I (inicio de la interacción/demanda), R (respuesta), F (feedback)**, La pregunta de partida obliga a elaborar la información con la que se cuenta o la que el texto proporciona pero, además, se espera que haya una negociación de significados entre los interlocutores. Esta negociación de significados se manifestará en una respuesta que es generada en varios turnos (aproximaciones sucesivas) o en una evaluación compleja (que, por eso mismo, adopta el nombre de Feedback). Por lo tanto, cabe hablar de tres versiones posibles: hay una pregunta de elaboración y aproximaciones sucesivas, o una pregunta de elaboración y un Feedback, o las tres cosas (pregunta de elaboración, aproximaciones sucesivas y Feedback).

- La demanda o inicio de la interacción que se designa con una (I) es abierta e implica cierto grado de elaboración por parte del alumno (se asumen varias formas y contenidos para responder). (*Criterio de cumplimiento obligatorio*). Por ejemplo se pide una definición, se pregunta por la idea principal, etc.

Es preciso que, además del criterio obligatorio se cumpla al menos uno de los siguientes criterios:

- Existen aproximaciones sucesivas en la elaboración de la respuesta.

- El feedback no se limita a ser correctivo, sino que está apoyado por ayudas que matizan la respuesta.

El ejemplo a continuación presenta un inicio de demanda (I) en la línea 1 y 2, hay varias respuestas, con aproximaciones sucesivas, la docente realiza ayudas, pero el feedback no es complejo, es decir, que cumple el requisito de pregunta de elaboración y aproximaciones sucesivas.

1 (I) *Tía Camila: ¿qué creen que hará la princesa?*

2 *¿cómo recuperará su pelota?*

3 (R) Alumnos: sacarla
4 Tía Camila: Pero ¿y si no ve?, no ve el fondo del
5 pozo, ¿qué le puede pasar?, ¿Meelany?
6 (R) Meelany: que si... va a llegar el sapo
7 Tía Camila: va a llegar el sapo.
8 (R) Meelany: y le va a dar un beso y serán felices (lo dice
9 rápidamente)
10 (F) Tía Camila: jajaja ya, veamos.

- **Dialógicas o simétricas:** Es el alumno quien inicia la acción.

Se manifiestan por una intervención abierta en todos los elementos de la interacción (I, R, E-F).

Para ejemplificar el ciclo Simétrico, se utilizara un fragmento del episodio análisis de experiencias personales, de la lectura “el príncipe sapo”, en la línea 1 comienza un ciclo monologal, donde la docente relata una vivencia en relación al texto, en la línea 4 es el alumno quien abre un ciclo simétrico, con una demanda sobre lo que se está relatando y es la docente que tiene que responder a lo solicitado, luego otro alumno, abre un nuevo ciclo en la línea 6 y nuevamente es la profesora quien responde a lo solicitado.

1 (I) Tía Camila: pero no nos perdamos, ahora es sobre el
2 compromiso, yo les traje un cuento, de mi casa, uno que me regaló 3 mi
3 papá cuando yo era muy, muy chica
4 Alumno: ¿le ha durado hartito?
5 Tía Camila: ¡hartito!
6 Alumno: ¿parece nuevo?
7 Tía Camila: ¡Parece nuevo cierto!, porque yo lo aprecio mucho,
8 esto es como un tesoro para mí, se llama “el príncipe rana”.

Al igual que como se hizo con los episodios, se categorizaron los distintos tipos de ciclos apelando a criterios formales, hay que subrayar que cada uno de esos tipos de ciclos encarnan contextos e identidades muy diferentes.

Como se señaló, estas categorías fueron aplicadas en el análisis de cada una de las ATAs, de ambos estudios, lo cual permitió observar la cantidad de patrones de episodios y de interacciones que utilizan las docentes, estableciendo el ¿cómo lo hacen?, y con esta interpretación, hacer una imagen general de lo que se está haciendo en las aulas, en cuanto al grado de participación que tiene los alumnos.

De forma concreta, cabe advertir que cada uno de esos formatos o patrones representan por sí mismos diferentes maneras de canalizar la interacción, pues proporcionan las “ranuras” para que esa participación sea efectiva.

En un IRE, los estudiantes asumen que el profesor les planteará preguntas sobre el contenido de lo que han leído o escuchado, que ellos deberán responderlas de la manera más rápida y exacta posible y que podrán constatar de inmediato si están o no en lo correcto. El tipo de pregunta y respuesta cambia cuando se habla de IRE o IRF, pero la pauta es la misma. Por el contrario, en los patrones simétricos, los estudiantes esperan poder tomar la iniciativa en las secuencias de intercambios, en los que deberán tener en cuenta las contribuciones de otros (y no sólo del profesor) y en los que ellos mismos se verán retomados por los demás (y no sólo por el profesor). Se puede decir que un estudiante sabe implícitamente como actuar en cada ciclo, él sabe cuál es la responsabilidad que tiene en la interacción.

Es importante identificar e interpretar que se hace en los ciclos o en los patrones de interacción ya que esta búsqueda permite establecer las responsabilidades que se tienen en la interacción y las relaciones de poder entre

los participantes, así como cuáles son las identidades de cada cual en el desarrollo de las actividades de aula.

Hay que relevar que en el análisis se está frente a una doble forma de organizar la participación en primer lugar la organización global que afecta a la actividad de lectura conjunta en sí; y la segunda es más local (paso a paso) y regula el modo en que profesor-alumno construyen los episodios. Se puede señalar, que es de esperarse que exista una cierta coherencia entre ambos tipos de estructuras y esto es lo que se podrá vislumbrar con este estudio.

2.8 Proceso de análisis.

En relación a la validación de los datos, se utilizó la modalidad de interjueces y el juicio de experto. Una vez obtenida toda la información se organizó en protocolos para observar prácticas lectoras y se representó en gráficos para dar cuenta de todo el corpus de análisis. El análisis fue realizado en cada uno de los casos estudiados, en el siguiente apartado se precisa cada etapa del proceso:

2.8.1 Etapas del proceso de análisis.

Etapas 1.

- Observación individual de cada transcripción de ATA de lectura realizada por sesión.
- Revisión y adecuación de si se requería de las ATA de lectura.

Etapas 2.

- Puesta en común acerca de las ATAs categorizadas.
- Cuantificación del porcentaje de coincidencia y aciertos de cada análisis individual.
- Verificación del nivel de validez de los interjueces por sobre el 80% de coincidencia en las ATAs analizadas de manera individual.
- Verificación del nivel de validez de experto de las ATAs, analizadas en el interjueces.

Etapas 3.

- Observación individual de cada transcripción para categorizar de forma individual los patrones de episodios e intercambios.

Etapas 4

- Puesta en común acerca de patrones categorizados.

- Cuantificación del porcentaje de coincidencia y aciertos de cada análisis individual.
- Verificación del nivel de validez de los interjueces por sobre el 80% de coincidencia en las patrones analizados de manera individual.
- Verificación del nivel de validez de expertos de patrones, analizados en el interjueces.
- Corrección de patrones de intercambio según criterios y reflexiones con expertos.

Etapas 5.

- Cuantificación de presencia y frecuencia de patrones de episodios e interacciones en las ATAs de lectura por sesión y unidad.
- Confección de protocolos, descripción de datos tabulados.
- Confección de tablas en base a los protocolos.
- Confección de gráficos a partir de datos tabulados.

A continuación se presentan los protocolos de observación de prácticas lectoras y los gráficos que representan la presencia y frecuencia de patrones para cada caso.

2.8.2 Descripciones de protocolos y gráficos.

El proceso de elaboración de protocolos y confección de gráficos se realizó de la siguiente manera:

- Una vez analizadas las transcripciones de las ATAs de lectura, se identificaron los patrones de episodios e intercambios.
- Se categorizó en cada ATA la organización global y local según su descripción.
- Con los datos cuantificados se categorizó la presencia de los patrones de episodios y de interacción en los protocolos.
- Se contabilizó la frecuencia para establecer los patrones de episodios e interacción predominantes en cada lectura, sesión y unidad.

A continuación, se describen los protocolos utilizados que posteriormente fueron modificados para mayor comprensión de las muestras estudiadas, este instrumento permite observar la secuencia de los patrones presentados tanto en la estructura global como local.

El primer protocolo usado para observar las prácticas da cuenta de los episodios presentes en la actividad típica de lectura, según orden de aparición, estableciendo la secuencia para determinar el patrón que proporciona la lectura.

- Protocolo 1. ¿Cómo están organizadas globalmente las lecturas?

Este instrumento lista en la columna tipos de episodios, aquellos que están presentes en la ATA de lectura de la sesión a tratar y en la columna sesión se completa el orden de aparición del episodio, (el protocolo original lista todos los episodios que se pueden hallar en una actividad de lectura pero en este estudio se utilizaran solo los episodios presentes en la sesión, para que se logre una mayor comprensión de los datos), además de esta modificación al protocolo se agregó una fila (debajo de cada tipo de episodio) para registrar el tiempo de duración de cada episodio y así determinar la frecuencia de duración del mismo y una columna para determinar la totalidad de los datos representados, para mayor claridad a cada episodio se le asocia un color el cual es usando tanto en protocolos como en representaciones gráficas:

Figura II. 1. Simbología de tipos de episodios.

TIPOS DE EPISODIOS	Sigla
Lectura en voz alta o en silencio	L
Interpretación o evaluación	I
Planificación	P
Activación de conocimientos Previos	ACP
Resolución de actividades	R.A
Aclaración de significados	A.S
Análisis de experiencia	A.E
Subrayado	S
Explicación	E
Cierre- mapa conceptual	C

En el ejemplo a continuación se apreciará que en la primera sesión hay solo una lectura que cuenta con cinco episodios, el primer episodio es de lectura en voz alta (1), luego le sigue un episodio de interpretación- evaluación (2), a continuación hay un episodio de lectura (3) seguido de un episodio de

interpretación o evaluación (4) y finalmente concluye la lectura en un episodio de lectura (5), lo cual permite una vez identificado los episodios, valorar el patrón o secuencia presente.

Tabla II. 5. Ejemplo Protocolo: ¿Cómo están organizadas globalmente las lecturas?

TIPO DE EPISODIOS	Sesión 1			Total
	1ª lectura (orden aparición)			
Lectura	1	3	5	3 episodios
Tiempo de duración	01:22	01:09	01:09	03:40
Interpretación o evaluación	2	4		2 episodios
Tiempo de duración	03:14	01:30		04:43

- Protocolo 2. ¿Qué tipo de patrón o secuencia proporcionan los episodios?

Como se decía luego de identificar los episodios se debe establecer a continuación ¿cuál es el patrón que proporcionan los episodios? (atendiendo a la estructura formal y a el mensaje implícito).

Este instrumento (protocolo 2) señala en la primera columna el tipo de patrón, en la segunda columna se establece la estructura formal asociada al tipo de patrón, en la tercera columna se ejemplifica el mensaje que subyace al patrón y en la cuarta columna se marca el tipo de patrón que corresponde.

Usando el ejemplo anterior en la sesión se presentan cinco episodios y como se puede ver en la tabla precedente la secuencia de los episodios intercala un episodio de lectura en voz alta y uno de interpretación o evaluación, por lo tanto se marca en la casilla correspondiente el patrón proporcionado, que en este caso es un patrón intercalado ya que leen un trozo y luego hay preguntas.

Tabla II. 6. Ejemplo Protocolo: ¿Cuál es el tipo de patrón o secuencia?

TIPO DE PATRON	ESTRUCTURA FORMAL	MENSAJE SUBYACENTE	Sesión 1
			1ª lectura
Lineal	Un episodio de lectura seguido de un episodio de interpretación-evaluación	<i>“Leed todo el texto que luego os pregunto (todo)”</i>	
Intercalado	Episodios de lectura e interpretación-evaluación alternos	<i>“Leed este trozo del texto que luego os pregunto (todo)”</i>	X
Con búsqueda a posteriori de un orden	Lectura e interpretación-evaluación más episodio de elaboración del mapa conceptual o similar	<i>“A ver si os ha quedado claro todo esto”</i>	
Guiado por planes	Episodio de planificación, activación de conocimientos previos, lectura e interpretación-evaluación	<i>“A ver si entendemos estas ideas del texto”</i>	
Con proyecto para el texto	Episodio de planificación de la unidad, planificación del texto, lectura e interpretación-evaluación	<i>“Mirad qué problema más interesante”</i>	
<i>Doble proyecto</i>	<i>Episodio de Planificación de la Unidad Didáctica, Planificación del texto, Lectura y Evaluación- Interpretación</i>	<i>“A ver si la lectura de este texto nos ayuda a resolver “nuestro” problema”.</i>	

- Protocolo 3. ¿Cómo está organizada localmente la interacción?

Luego de identificada la estructura global, es necesario precisar ¿cómo está organizada localmente la interacción?, valorando qué tipo de estructura de participación predominante en los episodios y el tiempo dedicado a cada interacción.

En el protocolo se establecen los siguientes colores para representar cada ciclo:

Figura II.2. Simbología de tipo de estructura de participación local.

Tipo de Estructura de Participación Local
MONOLOGAL
IRE
IRF
SIMETRICO

En la columna uno “tipo de estructura de participación local” se encuentra los distintos tipos de ciclos, en la columna dos “ número de la sesión” se organizan los episodios presentes, (en fila según orden de aparición y color respectivo), bajo este fila se completa con la cantidad de ciclos presentes en el episodio, según el tipo de estructura de interacción o ciclo, además de la cantidad de estos, cabe señalar que este protocolo se modificó incorporando una fila debajo de cada tipo de ciclo, para establecer el tiempo de duración de estos y una columna con la totalidad (ciclos y tiempo)

Para ejemplificar el protocolo se seguirá representando con la misma sesión, que cuenta con una lectura con cinco episodios.

Tabla. II.7. Ejemplo Protocolo: ¿cómo está organizada localmente la interacción?

Tipo de Estructura de Participación Local	Sesión 1					Total
	1ª Lectura					
	EPISODIOS en orden de aparición					
	1 (L)	2 (I)	3 (L)	4 (I)	5 (L)	
MONOLOGAL	0	0	0	0	0	0 ciclos
Tiempo						00:00
IRE	2	0	1	4	1	8 ciclos
Tiempo	01:22		01:09	00:58	01:09	04:38 min
IRF	0	2	0	1	0	3 ciclos
Tiempo		01:45		00:32		02:16 min
SIMETRICO		1				1 ciclo
Tiempo		01:20				01:20 min

La utilidad de este protocolo se refleja en su interpretación, ya que cada una de las formas de organizar la interacción crea una estructura de participación diferente: si es monológica, el papel es escuchar y confirmar que se ha entendido; si es la segunda o la tercera, el papel es el de estar preparado para dar o elaborar una respuesta cuando se lo demande el profesor; y si es la cuarta, el papel es el de quien debe solicitar aclaraciones y proponer soluciones a los problemas planteados, lo cual indica que se está haciendo en cada episodio y cuál es la estructura que predomina sobre las otras, además del tiempo que se dedica a esa interacción.

- Protocolo 4. ¿Cómo se hace cada episodio relevante?

Además de establecer las estructuras de interacción, es necesario conocer ¿cómo se hace cada episodio relevante?, para eso se confeccionaron distintos protocolos para cada tipo de episodio considerado en esta investigación, cabe decir que para la primer estudio se tomaron en cuenta los episodios más relevantes considerados en estudios previos (planificación, activación de conocimientos previos, cierre- mapa conceptual, interpretación-evaluación) para el segundo estudio se consideraron todos los episodios ya descritos en apartados anteriores encontrados en la investigación, como ejemplo se utilizara el protocolo asociado al episodio de planificación, utilizando la sesión que se ha tratado en líneas anteriores.

Protocolo 4.a. ¿Cuál es el modo de planificar?

En la columna “¿cómo se realiza el episodio de planificación?”, se establece el modo en que se hace el episodio: “*Lee que te pregunto*” (No se presenta ningún elemento del plan) “*Listado de temas*” (Se anticipa los temas de los que van a tratar el texto), “*Antes-ahora*” (Se subraya lo que los alumnos saben “antes hemos visto...” y lo que van a ver “ahora...”, pero sin que quede claro que el texto sirve para rellenar una laguna o resolver algún error en los conocimientos previos) “*Problema-meta*” (“Es sabido que...pero...”, queda claro por qué leer, es decir para rellenar una laguna o resolver algún error en los conocimientos previos y qué logro se puede obtener con la lectura), “*Doble Proyecto*” (Se aclara qué leer y qué logro alcanzar, se hace ver cuál era el propósito de la UD y en qué medida el texto sirve a ese propósito) y en la columna “sesión” se marca con una (x) cual es el modo correspondiente, a modo de ejemplo en la sesión uno como veíamos anteriormente no hay episodio de planificación, por lo tanto se asocia al modo “lee que te pregunto”, en el cual no se presenta ningún plan.

¿Cómo se realiza el episodio de planificación?	Sesión 1 1° Lectura
Lee que te pregunto	X
Listado de temas	
Antes-ahora	
Problema-meta	
Doble Proyecto	

- **Protocolo 4.b ¿Qué se hace en el episodio de activación de conocimientos previos?**

En este instrumento se representa que se hace con los conocimientos previos, por lo cual en la columna izquierda, se listan las posibilidades “*No hay activación de conocimientos previos*”, “*Hay activación de conocimientos previos*” (se realizan demandas tanto monológicas como de otra estructura, pero que suscitan temas aislados, sin un orden o propósito), las siguientes posibilidades pueden presentar toda la variedad de interacciones, “*Se dota de algún tipo de orden a esos conocimientos previos*” (seleccionando, organizando, resumiendo o recapitulando los elementos recuperados,), “*Hay conexión explícita entre esos conocimientos y los contenidos del texto que se va a leer*” (se establece que los conocimientos previos tiene relación con la lectura), “*Se establece una conexión explícita entre esos conocimientos previos y el objetivo final de la lectura*” (no solo se dota de una relación entre el contenido del texto y los conocimientos previos, también se establece una conexión con los objetivos de la lectura) y en la columna derecha se marca con x a la que corresponde. Como en el ejemplo utilizado no hay presencia de episodio de activación de conocimientos previos, se marca la casilla correspondiente.

¿Qué se hace en el episodio de activación de conocimientos previos?	Sesión 1
	1ºLectura
No hay activación de conocimientos previos.	x
Hay activación de conocimientos previos.	
Se dota de algún tipo de orden a esos conocimientos previos.	
Hay conexión explícita entre esos conocimientos y los contenidos del texto que se va a leer.	
Se establece una conexión explícita entre esos conocimientos previos y el objetivo final de la lectura.	

- **4. c ¿Qué se hace en el episodio de cierre- elaboración de mapa conceptual?**

En este protocolo se determina lo que se hace en el episodio de cierre-elaboración de mapa conceptual, al igual que en los otros protocolos del apartado cuatro, en la columna izquierda se listan las posibles acciones que se pueden presentar “*No hay episodio de cierre o de elaboración de mapa conceptual*”, “*Se seleccionan las ideas fundamentales*” (se listas o resumen algunas ideas, puede presentar ciclos tanto monológicos como IRE), “*Se organizan inespecíficamente las ideas*”, (se logra resumir parcialmente la lectura, predominan las interacciones IRE, pueden presentarse otros ciclos) “*Se resumen de forma ordenada las ideas pero sin conectarlas o jerarquizarlas*” (solo hay resumen de lo aprendido, puede presentarse todo tipo de interacciones, pero prevalecen los ciclos IRE), “*Se representan las conexiones entre las ideas*” (no solo hay resumen, sino que se jerarquizan las ideas, sin mayor representación, puede haber tanto ciclos IRE como IRF) “*Se jerarquizan y resumen ideas, representando las conexiones lógicas que se establecen entre ellas*” (se confecciona un resumen y también un mapa conceptual con la jerarquización de ideas, puede ofrecer tanto la existencia de interacciones IRE, IRF y simétricas) en la columna derecha se completa marcando con (x) la acción que se realizó. Usando el mismo ejemplo se establece que la ATA de lectura no posee episodio de cierre.

¿Qué se hace en el episodio de cierre- elaboración de mapa conceptual?	Sesión 1
	1ºLectura
No hay episodio de cierre o de elaboración de mapa conceptual	x
Se seleccionan las ideas fundamentales	
Se organizan inespecíficamente las ideas	
Se resumen de forma ordenada las ideas pero sin conectarlas o jerarquizarlas	
Se representan las conexiones entre las ideas.	
Se jerarquizan y resumen ideas, representando las conexiones lógicas que se establecen entre ellas.	

- **4. d) ¿Qué se hace en el episodio de interpretación - evaluación?**

En este protocolo comprende a las acciones realizadas durante el episodio de interpretación- evaluación, por lo cual estas están dispuestas en la columna izquierda: *“No hay episodio de interpretación”*, *“La docente realiza la interpretación”* (predominio de ciclos monológicos), *“No hay selección y organización de la información”* (se hace interpretación pero proporciona la comprensión parcial del texto, puede incluir tanto ciclos completos como frustrados), *“Identificación de ideas explícitas”* (se resuelven las demandas solicitadas, predominan las interacciones IRE, las demandas son de carácter memorístico, requieren extraer una idea directa del texto), *“Identificación de las ideas implícitas: elaboración de inferencias”* (mayor predominio de interacciones simétricas o IRF ya que las demandas pueden venir de los alumnos o pueden ser demandas del docente que requieran una respuesta de mayor elaboración) y *“Elaboración de diferentes relaciones de progresión temática: ideas inclusivas o supraordinadas, subordinadas”* (predominan los ciclos simétricos e IRF, implican tanto la interpretación como la evaluación) en la derecha se marca con una x, la correspondiente acción, el ejemplo que se ha venido usando tiene dos episodios de interpretación en los cuales se logra dar cuenta de la identificación de ideas explícitas.

¿Qué se hace en el episodio de interpretación?	Sesión 1
	1ºLectura
No hay episodio de interpretación	
La docente realiza interpretación	
No hay selección y organización de la información.	
Identificación de las ideas explícitas.	x
Identificación de las ideas implícitas: elaboración de inferencias.	
Elaboración de diferentes relaciones de progresión temática: ideas inclusivas o supraordinadas, subordinadas etc.	

Para el estudio dos, se diseñó además de los cuatro episodios relevantes protocolos para los otros episodios identificados en dicho estudio.

- **4. e) ¿Cómo se hace el episodio de lectura?**

Para que sea un ATA de lectura, es condición indispensable que esté presente el episodio de lectura, por lo tanto este protocolo, determina las acciones realizadas con la lectura, en la columna izquierda se aprecian las posibilidades de las acciones “*la lectura la realiza la docente*” (*implica ciclos monológicos*), “*lectura compartida: profesor-alumno*”, (la cual es entendida como aquella que tiene tanto interacciones monológicas, como IRE) y “*lectura compartida: alumnos*” (corresponde a aquella lectura demandada por la docente, es decir con interacción IRE de carácter instruccional que tienen como respuesta que el alumno lea el texto), en la columna derecha se marca la acción que corresponde, en el ejemplo utilizado, se realizaron tres episodios de lectura en las cuales predominan las interacciones IRE, por lo cual se da una interacción en la cual es el alumno quien realiza la acción de leer por instrucción del docente, entonces corresponde marcar la casilla lectura compartida: alumnos.

¿Qué se hace en el episodio de lectura?	Sesión 1 Lectura 1
La lectura la realiza la docente	
Lectura compartida: profesor – alumno	
Lectura compartida: solo alumnos	x

- **4. f) ¿Quién hace el episodio de aclaración significados?**

Este protocolo permite determinar quién tiene el control en las interacciones que se dan durante el episodio de aclaración de significado, en la columna izquierda e listan de la siguiente manera, “No hay episodio de aclaración de significados”, “La docente pregunta y entrega la respuesta” (la docente tiene el control y es quien realiza la demanda y a la vez entrega la respuesta, por lo tanto implica un ciclo monologal), “La docente pregunta y el alumno responde” (hay demanda de la docente y espera respuesta del alumno (puede presentar tanto ciclos IRE como IRF) “El alumno pregunta y la docente responde”, “El alumno pregunta y un compañero responde”, (ambas implican interacciones simétricas), en el ejemplo utilizado no hay episodio de aclaración de significado, por lo cual se marca la casilla correspondiente en la columna derecha.

¿Quién hace el episodio de aclaración de significado?	Sesión 1
	1ºLectura
No hay episodio de aclaración de significados	x
La docente pregunta y entrega la respuesta	
La docente pregunta y el alumno responde	
El alumno pregunta y la docente responde	
El alumno pregunta y un compañero responde	

- **4. g) ¿Qué se hace en el episodio de análisis de experiencias personales?**

Este protocolo da cuenta de que se hace en el episodio de análisis de experiencias personales, por lo cual se listan aquellas acciones que pueden suceder en este episodio en la columna izquierda a partir de quien tiene el control en este episodio: *“No hay episodio de experiencias personales”*, *“El episodio es contado por la docente”* (es por tanto un episodio con ciclo monologal), *“El episodio es contado por la docente y se analiza”* (no solo relata un suceso personal, sino que es analizado a la luz del texto, por lo tanto puede involucrar variadas interacciones), *“El episodio es contado por un alumno”* (el episodio involucra ciclos simétricos), *“El episodio es contado por un alumno y se analiza”* (quiere decir que existe variedad de interacciones), en el ejemplo que se ha venido empleando no hay presencia de episodio de análisis de experiencias personales, por lo cual se marca en la columna de la derecha, el criterio correspondiente.

¿Qué se hace en el episodio de análisis experiencias personales?	Sesión 1
	1º Lectura
No hay episodio de experiencias personales	x
El episodio es contado por la docente	
El episodio es contado por la docente y se analiza	
El episodio es contado por un alumno	
El episodio es contado por un alumno y se analiza	

- **4. h) ¿Qué se hace en el episodio de resolución de actividades?**

Este instrumento refleja que se hace en el episodio de resolución de actividades, designado los siguientes criterios en la columna izquierda, *“No hay episodio de resolución de actividades”*, *“Hay preguntas cerradas”* (las preguntas son dicotómicas, se encuentran en este criterio las demandas de ciclos IRE), *“Hay preguntas abiertas simples (inferenciales)”* (puede haber demandas que abran

tanto interacciones IRE como IRF), “Hay preguntas abiertas complejas (de elaboración)” (implica demandas que abren ciclos IRF), “Las actividades son parte de la lectura” (las actividades son en base al contenido del texto, puede involucrar variedad de interacciones), “Las actividades son creadas por la docente o alumnos, (se formulan actividades a partir del texto, ejemplo cambiar sinónimos, experimentar, etc.), el episodio que se ha mantenido como ejemplo, no posee episodio de resolución de actividades.

¿Qué se hace en el episodio de resolución de actividades?	Sesión 1
	1°Lectura
No hay episodio de resolución de actividades	x
Hay preguntas cerradas	
Hay preguntas abiertas simples (inferenciales)	
Hay preguntas abiertas complejas (de elaboración)	
Las actividades son parte de la lectura	
Las actividades son creadas por la docente o alumnos.	

Después de la elaboración de protocolos:

- Se confeccionó los gráficos para establecer presencia y frecuencia de patrones de episodios e interacciones, a continuación un detalle de los gráficos:

Gráficos asociados al protocolo 1:

- Gráficos para representar presencia y predominancia de episodios en las ATAs de lecturas de una sesión, se tomó en consideración el total del 100% del tiempo empleado y la cantidad total de episodios por ATA de lectura.

Gráficos asociados al protocolo 3 de esta investigación:

Gráficos para representar presencia y predominancia de patrones de interacciones en las ATAs de lectura de una sesión, se tomó en consideración el total del 100% del tiempo y la cantidad de patrones presentes en cada ATA.

CAPÍTULO III. PRESENTACIÓN DE LA INFORMACIÓN

1. Presentación de estudio de caso.

En el siguiente apartado se da a conocer una descripción de cada muestra recogida, donde se explicitan los datos del establecimiento, de las unidades filmadas y las ATAs de lectura analizadas. En consecuencia se presentan los protocolos confeccionados, sus descripciones respectivas y los gráficos asociados a ellos.

1.1 CASO 1 UNIDAD DIDÁCTICA: “EL UNIVERSO”

La unidad de aprendizaje “El Universo” se compone de tres sesiones, en cada una de ellas se identificó distintos tipos de actividades típicas de aula, de las cuales se estudia por motivos de la investigación las ATAs de lectura. Ejemplo de una de ellas:

“Profesora: la primera parte dice: El sol, en el centro de nuestro sistema solar está la estrella que conocemos como el...

Todos: sol

Profesora: alrededor de él orbitan o dan vuelta los planetas o satélites, ¿Qué significa esto?, que nosotros tenemos (explica mientras usa la pizarra) el sol y dice que alrededor de él van a orbitar algunos planetas y también algunos cometas y dice que el sol es el centro del universo... “

Durante la primera sesión se distinguen en total un ATA de lectura en que se identificaron cinco episodios en los cuales hay presencia de ocho ciclos, en la segunda sesión se realizaron tres ATAs de lectura con un total de veintiocho episodios que contemplan la ocurrencia de treinta y cuatro ciclos, en la última sesión no hay presencia de ATA de lectura.

CUADRO III.1 PRESENTACIÓN CASO 1. UNIDAD: “EL UNIVERSO”

Establecimiento	Colegio de la Santa Cruz		
Curso	3º básico		
Asignatura	Ciencias Naturales		
Nombre de la unidad	El Universo		
Cantidad de sesiones	3		
Cantidad de ATAs de lectura por sesión	Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3
	1	3	0
Cantidad de episodios	5	28	0
Cantidad de ciclos	8	34	0

El tiempo empleado en la unidad didáctica “El Universo”, es de 21:31 minutos, distribuidos de la siguiente manera:

En la 1ª sesión que posee solo un ATA de lectura se dedican 08:15 minutos equivalentes a cinco episodios:

Del total de cinco episodios ocurridos en la primera sesión, tres son de lectura y duran 03:40 min, los otros dos son episodios de interpretación-evaluación con duración total de 04:35 min.

En la 2ª sesión hay tres ATAs de lectura, correspondientes a un tiempo total de 13:16 minutos, que se distribuyen en:

06:47 minutos en la primera ATA comprendiendo la presencia de dieciséis episodios, de los cuales hay ocho episodios de lectura que duran 02:37 min, seis episodios de interpretación-evaluación que duran 02:25 min, un episodio de aclaración de significado de duración 01:24 min y un episodio de subrayado de 00:24 seg.

00.45 segundos en la segunda ATA y son equivalentes a dos episodios, uno de lectura de 00:19 seg y uno de interpretación-evaluación de 00:26 seg.

05:44 min en la tercera ATA que implica la presencia de diez episodios, cinco de los cuales corresponden a episodios de lectura con una duración total de 03:09 min, cuatro episodios de interpretación-evaluación de 02:28 min y se dedican 00:07 seg a un episodio de planificación.

A continuación se presenta la información descrita en líneas anteriores sobre ¿Cómo están organizadas las lecturas en la Unidad “El Universo”?

Tabla III. 1: ¿Cómo están organizadas las lecturas en la Unidad “El Universo”?

TIPO DE EPISODIO	Sesión 1	Sesión 2			Sesión 3	Total
	1ª lectura	1ª lectura	2ª lectura	3ª lectura	No hay lectura	
Lectura en voz alta o en silencio	3	8	1	5	0	17 episodios
tiempo	03:40	02:37	00:19	03:09	0	09:45 minutos
Interpretación o evaluación	2	6	1	4	0	13 episodios
tiempo	04:35	02:25	00:26	02:28	0	09:54 minutos
Planificación				1	0	1 episodio
				00:07	0	00:07 segundos
Aclaración de significados		1			0	1 episodio
		01:24			0	01:24 minutos
Subrayado		1			0	1 episodio
		00:21			0	00:21 segundos

A partir de la descripción general de los episodios presentes en la unidad “El Universo”, se presentan los protocolos correspondientes al análisis de Observación de prácticas de lectura del caso 1.

PROTOCOLO 1. CASO 1

Sesión 1

Como se puede apreciar en el protocolo en la primera sesión hay solo una lectura que cuenta con cinco episodios, en el siguiente orden de aparición:

- Episodio es de lectura en voz alta, que dura 01:22 minutos.
- Episodio de interpretación- evaluación, con una duración de 03:14 minutos.
- Episodio de lectura de 01:09 minutos
- Episodio de interpretación o evaluación de duración 01:30 minutos.
- Episodio de lectura de 01:09 minutos.

Protocolo 1. Caso 1. S1. ¿Cómo están organizadas globalmente las lecturas en la lectura 1 de sesión 1 de la unidad “El Universo”?

EPISODIOS	Sesión 1			Total
	1ª lectura (orden aparición)			
Lectura en voz alta o en silencio	1	3	5	3 episodios
Tiempo de duración	01:22	01:09	01:09	03:40
Interpretación o evaluación	2	4		2 episodios
Tiempo de duración	03:05	01:30		04:35

A continuación se presenta los gráficos asociados a la información del protocolo precedente.

En la sesión uno se dedica 08:15 minutos a la actividad típica de lectura, dentro de los cuales el 57% (04:35 min) son dedicados al episodio de interpretación o evaluación y el 43% se dedicó a lectura en voz alta con un tiempo de 03:40 minutos.



A partir de la identificación de episodios de la sesión uno y el tiempo dedicado a cada episodio, se puede establecer y valorar el patrón predominante en la sesión, como la secuencia en esta ATA de lectura es episodio lectura seguido de episodio de interpretación o evaluación, este corresponde a un patrón intercalado, ya que el mensaje implícito implica leer el trozo de texto y luego realizar preguntas.

Protocolo 2. Caso 1. S1 ¿Qué tipo de patrón o secuencia que proporciona la ATA de lectura 1 de la sesión 1 de la unidad “El Universo”?

TIPO DE PATRON	ESTRUCTURA FORMAL	MENSAJE SUBYACENTE	Sesión 1
			1ª lectura
Intercalado	Episodios de lectura e interpretación-evaluación alternos	<i>“Leed este trozo del texto que luego os pregunto (todo)”</i>	X

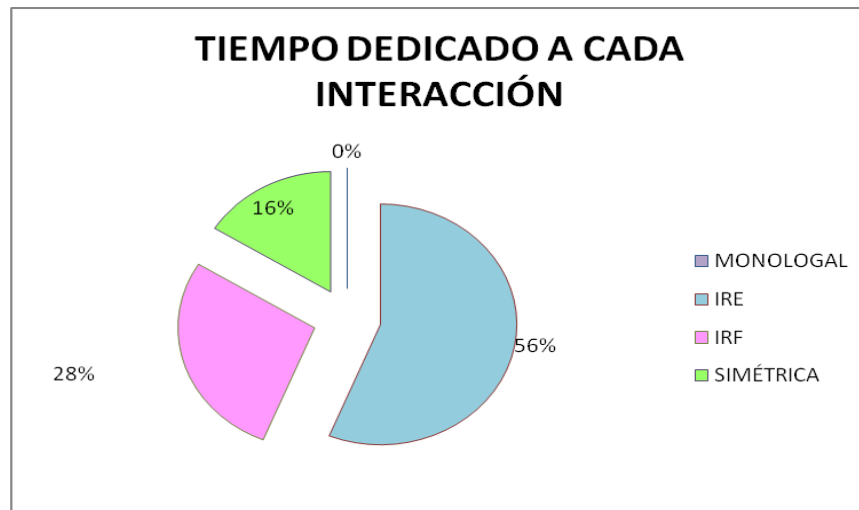
Una vez identificada la estructura global, se da paso a la identificación de la organización local de la interacción, valorando qué tipo de estructura de participación predomina en los episodios. En el protocolo a continuación se describe las estructuras de participación local, presentes en cada episodio:

- El primer episodio en aparecer es de lectura y tiene dos interacciones IRE, a las que se dedica 01:22 minutos.
- El segundo episodio es interpretación o evaluación el cual presentan dos interacciones IRF que dura 01:45 minutos y la interacción simétrica de 01:20 minutos.
- El tercer episodio es de lectura y presenta un ciclo IRE, con una duración de 01:09 minutos.
- El cuarto episodio es de interpretación o evaluación que está constituido de cuatro interacciones IRE que duran 00:58 minutos y una ciclo IRF de duración 00:32 minutos.
- El último episodio de la sesión es de lectura y tiene una interacción IRE de 01:09 minutos.

- **Protocolo 3. Caso 1. S1. ¿Cómo está organizada localmente la interacción en los episodios de la actividad de lectura de la sesión 1 de la unidad “El Universo?”**

Sesión 1						
Tipo de Estructura de Participación Local	1ª Lectura EPISODIOS en orden de aparición					Total
	1 (L)	2 (I)	3 (L)	4 (I)	5 (L)	
MONOLOGAL						0
Tiempo de duración						00:00
IRE	2		1	4	1	8
Tiempo de duración	01:22		01:09	00:58	01:09	04:38
IRF		2		1		3
Tiempo de duración		01:45		00:32		02:17
SIMÉTRICO		1				1
Tiempo de duración		01:20				01:20

Luego de identificados los ciclos, es necesario establecer el tiempo dedicado a las interacciones por episodios, a las interacciones IRE se les dedica el 56% equivalentes a 04:38 minutos, un 28% a ciclos IRF con duración de 02:17 minutos y un 16% a un ciclo simétrico de 01:20 minutos.



Sesión 2

En cuanto a la segunda sesión, está compuesta de tres ATAs de lectura, la *primera lectura* está compuesta de 16 episodios, ocho de los cuales corresponden a episodios de lectura en voz alta con un tiempo total de 03:37 min, otros seis son episodios de interpretación o evaluación que duran 02:25 min y hay presencia de otros dos episodios uno de aclaración de significado de 01:24 min y uno de subrayado de 00:21 seg, *la segunda lectura* tiene dos episodios uno de lectura 00:19 seg. y otro de interpretación de 00:26 seg y *la tercera lectura* cuenta con diez episodios, de los cuales cinco episodios son de lectura de duración 03:09 min, cuatro episodios corresponden al episodio de interpretación o evaluación 02:28 y un episodio de planificación de 0:07 seg.

De los 13:16 minutos empleados en actividades típicas de lectura de la sesión dos, se dedicaron 06:05 minutos a catorce episodios de lectura, 11 episodios de interpretación- evaluación que suman un total de 05:19 min, episodio de planificación de 0:07 seg, un episodio de aclaración de significado de 01:24 min y uno de subrayado de 00.21 seg.

A continuación se presenta la imagen general de la sesión dos para luego desfragmentar por lectura e identificar cada episodio y el tiempo dedicado a cada uno, para posteriormente establecer como es la estructura interna de cada episodio en cuanto las interacciones que se forman en él.

Protocolo 1. Caso 1. S2. ¿Cómo están organizadas globalmente las lecturas de la sesión 2 de la unidad “El Universo”?

EPISODIOS	Sesión 2														total
	1ª lectura								2ª lectura	3ª lectura					
Lectura en voz alta	1	3	5	7	9	11	13	15	1	1	3	5	7	9	14
	00:26	00:09	00:16	00:45	00:13	00:07	00:06	00:35	00:19	02:08	00:10	00:09	00:12	00:30	06:05 min
Interpretación o evaluación	2	6	8	12	14	16			2	2	6	8	10		11
	00:20	00:38	00:20	00:20	00:08	00:39			00:26	00:25	00:23	00:19	01:21		05:19 min
Planificación										4					1
										00:07					00:07 seg
Aclaración de significados	10														1
	01:24														01:24 min
Subrayado	4														1
	00:21														00:21 seg

Sesión 2. Lectura 1

Como se dijo en líneas anteriores se dará a conocer de forma aislada cada lectura de la sesión dos, para mayor comprensión de la presencia y frecuencia de cada episodio presente en la actividad de lectura.

En la tabla a continuación se da cuenta que la primera lectura de la sesión dos, esta compuesta de 16 episodios, con un tiempo de duración de 06:47 minutos, de los cuales 8 de los episodios corresponden al episodio de lectura en voz alta, que en total suman 02:37 minutos, 6 episodios son de interpretación o evaluación con un tiempo de 02:25 minutos y hay presencia de otros 2 episodios uno de aclaración de significado que dura 01:24 minutos y uno de subrayado con una duración de 00:21 segundos.

El total de tiempo empleado en la ATA de lectura es 06:47 minutos, a continuación se detalla la información en el protocolo.

Protocolo 1. Caso 1. S2. ¿Cómo está organizada globalmente la 1ª ATA de lectura de la sesión 2 de la unidad “El Universo”?

TIPO DE EPISODIO	Sesión 2								Total
	1ª lectura (episodio en orden de aparición)								
Lectura en voz alta o en silencio	1	3	5	7	9	11	13	15	8 episodios
Tiempo de duración del episodio	00:26	00:09	00:16	00:45	00:13	00:07	00:06	00:35	02:37
Interpretación o evaluación	2	6	8	12	14	16			6 episodios
Tiempo de duración del episodio	00:20	00:38	00:20	00:20	00:08	00:39			02:25
Aclaración de significados	10								1 episodio
Tiempo de duración del episodio	01:24								01:24
Subrayado	4								1 episodio
Tiempo de duración del episodio	00:21								00:21

A continuación se presenta los gráficos asociados a la información del protocolo precedente.

En la lectura uno de la sesión dos se dedica 06:47 minutos a la actividad típica de lectura, dentro de los cuales el 32% (02:25 minutos) son dedicados al episodio de interpretación o evaluación y el 35% se dedicó a lectura en voz alta con un tiempo de 02:37 minutos, un 28% dedicado al episodio de aclaración de significado con 01:24 minutos y un 5% al episodio de subrayado de duración 00:21 segundos.



Luego de identificar los episodios de la lectura uno de la sesión dos y el tiempo dedicado a cada episodio, se procede a valorar el patrón predominante en la sesión, como la secuencia en esta ATA de lectura es episodio lectura seguido de episodio de interpretación o evaluación, a pesar de incluir otros episodios, predominan principalmente la lectura y la interpretación, por lo tanto corresponde a un patrón intercalado, ya que el mensaje subyacente implica leer el trozo de texto y luego realizar preguntas.

Protocolo 2. Caso 1. S1 ¿Qué tipo de patrón o secuencia que proporciona la ATA de lectura 1 de la sesión 2 de la unidad “El Universo”?

TIPO DE PATRON	ESTRUCTURA FORMAL	MENSAJE SUBYACENTE	Sesión 2
			1ª lectura
Intercalado	Episodios de lectura e interpretación-evaluación alternos	<i>“Leed este trozo del texto que luego os pregunto (todo)”</i>	X

Una vez dimensionada la estructura global, se da lugar la identificación de la organización local de la interacción, valorando qué tipo de estructura de participación es la predominante en los episodios.

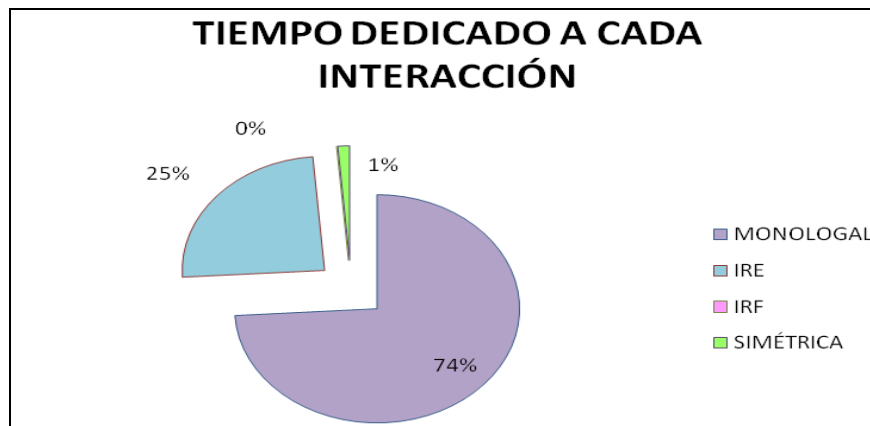
En el protocolo a continuación se describe las estructuras de participación local, presentes en cada episodio, el primer episodio en aparecer es de lectura (1) y tiene un ciclo IRE con una duración de 00:26 seg, luego hay una interpretación (2) con interacción monologal de duración 00:20 seg, después se presenta una lectura (3) que dura 00:09 seg, seguido de subrayado (4) con ciclo IRE de duración 00:21 seg, posteriormente hay una lectura (5) con interacción monologal que dura 00:16 seg, le sigue una interpretación (6) con dos interacciones una monologal de 00:33 seg y una simétrica de 00:05 seg, luego hay una lectura (7) con interacción IRE con duración de 00:45 seg, seguida de interpretación (8) con ciclo monologal que dura 00:20 seg, a continuación se presenta una lectura (9) con duración 00:13 seg, le sigue un episodio de aclaración de significado (10) con interacción monologal que dura 01:24 min, posteriormente se presenta una lectura (11) con ciclo monologal con un tiempo de 00:07 seg, luego viene una interpretación (12) con interacción monologal que dura 00:20 seg, a este le sigue una lectura (13) con ciclo monologal que tiene una duración de 00:06 seg, seguido por una interpretación (14) con interacción monologal de duración 00:08 seg, a continuación viene una lectura (15) con ciclo monologal que dura 00:35 seg y finaliza la ATA con una interpretación con interacción monologal con una duración de 00:39 seg.

En total las interacciones monologales son 13 en esta actividad de lectura y corresponde a 03:35 min, las interacciones IRE que están presentes son 3 y tienen una duración de 01:32 min y hay una interacción simétrica que dura 00:05 seg.

Protocolo 3. Caso 1. S2. ¿Cómo está organizada localmente la interacción en los episodios de la actividad de lectura 1 de la sesión 2 de la unidad “El Universo”?

Sesión 2																	Total
Tipo de Estructura de Participación Local	1sª Lectura Episodios en orden de aparición																
	1(L)	2(I)	3(L)	4(S)	5(L)	6(I)	7(L)	8(I)	9(L)	10(A.S.)	11(L)	12(I)	13(L)	14(I)	15(L)	16(I)	
MONOLOGAL		1	1		1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	13
Tiempo de duración		00:20	00:09		00:16	00:33		00:20	00:13	01:24	00:07	00:20	00:06	00:08	00:35	00:39	04:37
IRE	1			1			1										3
Tiempo de duración	00:26			00:21			00:45										01:32
IRF																	0
Tiempo de duración																	
SIMÉTRICO					1												1
Tiempo de duración					00:05												00:05

Luego de identificados los ciclos, es necesario precisar el tiempo dedicado a las interacciones por episodios, a las interacciones IRE se les dedica el 25% equivalente a 01:32 minutos, un 74% a ciclos monologales con duración de 04:37 minutos y un 1% a un ciclo simétrico de 00:05 minutos. En el gráfico a continuación se representa la información sobre el tiempo dedicado a cada interacción.



Sesión 2. Lectura 2

Después del análisis de la primera lectura, de la sesión dos, se dará cuenta en las siguientes líneas la descripción de la segunda lectura de la sesión dos.

En esta actividad de lectura hay dos episodios, el primero en aparecer es un episodio de lectura con una duración de 00:19 seg, seguido por un episodio de interpretación- evaluación que tiene una duración de 00:26 seg.

Protocolo 1. Caso 1. S2. ¿Cómo está organizada globalmente la 2ª lectura de la sesión 2 de la unidad “El Universo”?

	Sesión 2	
TIPO DE EPISODIO	2ª lectura	Total
Lectura en voz alta o en silencio	1	1 episodio
Tiempo de duración	00:19	00:19
Interpretación o evaluación	2	1 episodio
Tiempo de duración	00:26	00:26

A partir del protocolo anterior se presenta los gráficos asociados a la presencia y frecuencia de tiempo dedicado a cada episodio. En la lectura dos de la sesión dos se dedica 00:45 seg a la actividad típica de lectura, dentro de los cuales el 58% (00:26 seg) son dedicados al episodio de interpretación o evaluación y el 42% se dedicó a lectura en voz alta con un tiempo de 00:19 seg.



Después de identificar los episodios de la lectura dos de la sesión dos y el tiempo dedicado a cada episodio, se procede a valorar el patrón predominante en la sesión, como la secuencia en esta ATA de lectura es episodio lectura seguido de episodio de interpretación o evaluación, solo hay estos dos episodios, por lo tanto corresponde a un patrón lineal, ya que el mensaje subyacente implica leer el todo y luego realizar preguntas.

Protocolo 2. Caso 1. S1 ¿Qué tipo de patrón o secuencia que proporciona la ATA de lectura 1 de la sesión 2 de la unidad “El Universo”?

TIPO DE PATRON	ESTRUCTURA FORMAL	MENSAJE SUBYACENTE	Sesión 2
			2ª lectura
Lineal	Un episodio de lectura seguido de un episodio de interpretación-evaluación	<i>“Leed todo el texto que luego os pregunto (todo)”</i>	x

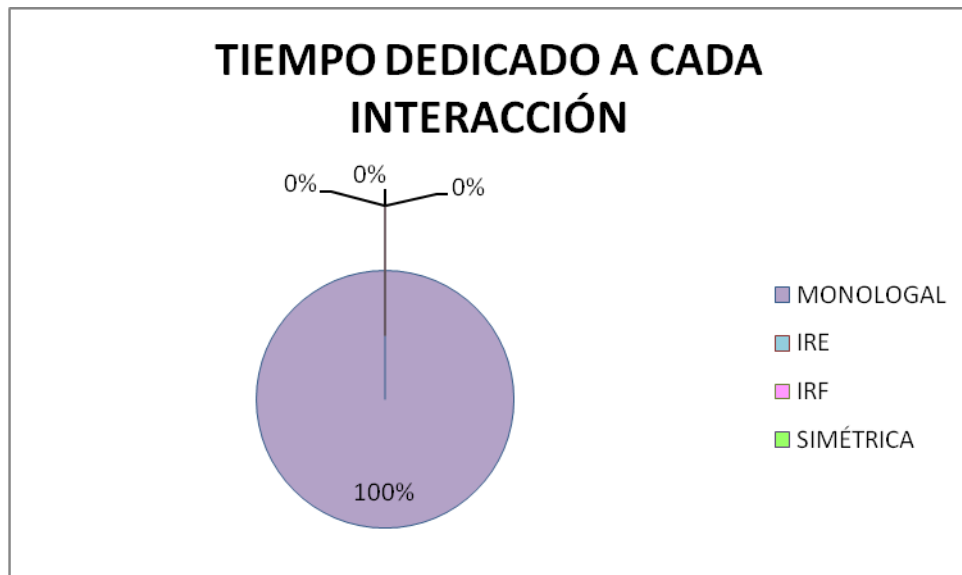
A partir de la visión de la estructura de organización global, se procede a describir la organización local, en esta actividad de lectura hay dos episodios, comienza con un episodio de lectura (1) que tiene interacción monologal que dura 00:19 seg y va seguido de un episodio de interpretación-evaluación (2) con una duración de 00:26 seg.

Protocolo 3. Caso 1. S2. ¿Cómo está organizada localmente la interacción en los episodios de la actividad de lectura 2 de la sesión 2 de la unidad “El Universo”?

	Sesión 2		
Tipo de Estructura de Participación Local	2ª Lectura Episodios orden de aparición		Total
	1 (L)	2 (I)	
MONOLOGAL	1	1	2
Tiempo de duración	00:19	00:26	00:45
IRE			
Tiempo de duración			
IRF			
Tiempo de duración			
SIMÉTRICO			
Tiempo de duración			

Con la identificación de las interacciones, se procede a representar el tiempo dedicado a cada ciclo en los episodios.

De los 00:45 seg el 100% de las interacciones son monologales.



Sesión 2. Lectura 3

En la tercera lectura de la sesión dos, se podrá apreciar la presencia de diez episodios, con un tiempo de duración de 05:44 minutos, considerando que cinco de ellos son de lectura en voz alta con un tiempo de 03:09 minutos, cuatro episodios de interpretación o evaluación que duran en total 02:28 minutos y un episodio de planificación con una duración de 00:07 seg.

El orden en que aparecen los episodios en esta sesión comienza con un episodio de lectura en voz alta (1) que dura 02:08 min, seguido de un episodio de interpretación (2) que dura 00:25 seg), luego otro episodio de lectura (3) de duración 00:10 seg, para continuar con un episodio de planificación (4) de 00:07 seg, seguido de un episodio de lectura (5) con duración de 00:09 seg, luego un episodio de interpretación (6) de 00:23 seg, después se presenta un episodio de lectura (7) de 00:12 seg, seguido de un episodio de interpretación (8) de 00:19 seg, para seguir con un episodio de lectura (9) de 00:30 seg y finalizar con un episodio de interpretación (10), de duración 01:21 min.

Protocolo 1. Caso 1. S2. ¿Cómo está organizada globalmente la 3ª lectura de la sesión 2 de la unidad “El Universo”?

		Sesión 2					
EPISODIOS	3ª lectura (orden aparición)					Totales	
Lectura en voz alta o en silencio	1	3	5	7	9	5 episodios	
Tiempo de duración	02:08	00:10	00:09	00:12	00:30	03:09	
Interpretación o evaluación	2	6	8	10		4 episodios	
Tiempo de duración	00:25	00:23	00:19	01:21		02:28	
Planificación	4					1 episodio	
Tiempo de duración	00:07					00:07	

A partir del protocolo anterior se presenta los gráficos asociados a la frecuencia de tiempo dedicado a cada episodio.

En la lectura dos de la sesión dos se dedica 05:44 min de los cuales el 72% corresponde a los episodios de lectura en voz alta (03:09 min), el 25% del tiempo se dedica a los episodios de interpretación-evaluación (02:28 min) y un 3% dedicado al episodio de planificación (00:07 seg)



Una vez identificados los episodios de la lectura tres de la sesión dos y el tiempo dedicado a cada episodio, se procede a valorar el patrón predominante en la sesión, como la secuencia en esta ATA de lectura, es episodio lectura seguido de episodio de interpretación o evaluación, pero hay presencia de un episodio de planificación, lo que implica un patrón guiado por planes.

Protocolo 2. Caso 1. S2. ¿Qué tipo de patrón o secuencia que proporciona la ATA de lectura 1 de la sesión 2 de la unidad “El Universo”?

TIPO DE PATRÓN	ESTRUCTURA FORMAL	MENSAJE SUBYACENTE	Sesión 1
			1ª lectura
Guiado por planes	Episodio de planificación, activación de conocimientos previos, lectura e interpretación-evaluación.	“A ver si entendemos estas ideas del texto”	X

A partir de la visión de la estructura de organización global, se procede a describir la organización local, en esta actividad de lectura hay diez episodios.

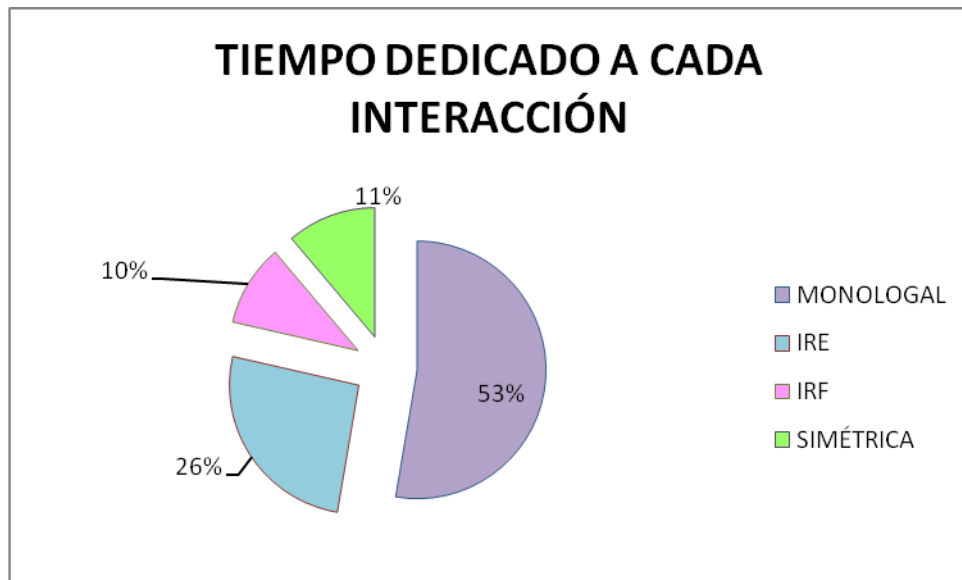
El primer episodio tiene una interacción monológica que dura 00:28 seg, en el episodio de interpretación (2) la interacción es simétrica con una duración de 00:25 seg, luego en el episodio (3) que es de lectura hay dos ciclos con interacción monológica y duran 00:10 seg, en el episodio (4) que es de planificación la interacción también es monológica y tiene duración de 00:07 seg, durante el episodio (5) que es de lectura, continúa una interacción monológica que dura 00:09 seg, seguido de otra interacción monológica en el episodio (6) que es interpretación y dura 00:23 seg, a continuación en el episodio (7) que es de lectura, perdura la interacción monológica con duración de 00:12 seg, luego se presenta un episodio de interpretación con interacción monológica de duración 00:19 seg, seguido de otra interacción monológica en el episodio (9) de lectura y finaliza con el episodio (10) que presenta dos tipos de interacciones, por una parte hay cinco ciclos IRE que duran 00:58 seg y una interacción IRF de duración 00:23 seg.

Protocolo 3. Caso 1. S2. ¿Cómo está organizada localmente la interacción en los episodios de la actividad de lectura 3 de la sesión 2 de la unidad “El Universo?”

		Sesión 2										
Tipo de Estructura de		3ª Lectura										Total
Participación Local		Episodios orden de aparición										
		1(L)	2(I)	3(L)	4(P)	5(L)	6(I)	7(L)	8(I)	9(L)	10(I)	
MONOLOGAL		1		1	1	1	1	1	1	1		8
Tiempo de duración		02:08		00:10	00:07	00:09	00:23	00:12	00:19	00:30		03:58
IRE											5	5
Tiempo de duración											00:58	00:58
IRF											1	1
Tiempo de duración											00:23	00:23
SIMETRICO			1									1
Tiempo de duración			00:25									00:25

Con la identificación de las interacciones, se procede a representar el tiempo dedicado a cada ciclo en los episodios.

De los 05:44 min, el 53% del tiempo se realizan 8 interacciones monologales, con un tiempo de 03:58 min, el 26% se realizaron 5 ciclos IRE que duraron 00:58 seg, un 11% del tiempo se realizó una interacción simétrica de duración 00:25 seg y un 10% equivale a una interacción IRF de 00:23 seg



Sesión 3

No hay ATA de lectura.

-Protocolo 4- ¿Cómo se hacen las ATAs de lectura de la unidad “El Universo”?

En este apartado se hace énfasis en los 4 episodios más relevantes que se consideran en el estudio previo de Sánchez, et al, 2010, episodio de planificación, episodio de activación de conocimientos previos, episodio de cierre- mapa conceptual y episodio de interpretación o evaluación.

En esta sesión no hay una planificación de la lectura, entendiéndose que el modo de proceder subyacente es lee que te pregunto, los alumnos saben que van a leer, pero sin un propósito determinado y luego van contestando preguntas del texto, lo mismo ocurre en la sesión dos, en la lectura uno y dos, pero en la lectura tres ocurre algo diferente, la planificación anticipa de que se va a leer, sin ahondar en la calidad del episodio.

a) - ¿Cuál es el modo de planificar? O ¿Cómo se realiza el episodio de planificación en cada sesión de la unidad “El Universo”?

¿Cuál es el modo de planificar?	Sesión 1	Sesión 2			Sesión 3
	1° Lectura	1° Lectura	2° Lectura	3° Lectura	No hay lectura
Lee que te pregunto	x	x	x		
Listado de temas				x	
Antes-ahora					
Problema-meta					
Doble Proyecto					

b) - ¿Qué se hace con los conocimientos previos en la unidad “El Universo”?

En cuanto a qué se hace con los episodios de activación de conocimientos previos, a partir de los datos se establece que no hay presencia a lo largo de la unidad de algún episodio de activación de conocimientos previos.

¿Qué se hace con los conocimientos previos?	Sesión 1	Sesión 2			Sesión 3
	1° Lectura	1° Lectura	2° Lectura	3° Lectura	No hay lectura
No hay activación de conocimientos previos.	x	x	x	x	
Hay activación de conocimientos previos.					
Se dota de algún tipo de orden a esos conocimientos previos.					
Hay conexión explícita entre esos conocimientos y los contenidos del texto que se va a leer.					
Se establece una conexión explícita entre esos conocimientos previos y el objetivo final de la lectura.					

c) - ¿Qué se hace en el episodio de cierre – mapa conceptual en la unidad “El Universo”?

El otro episodio relevante es de cierre –mapa conceptual se puede visualizar que a lo largo de la unidad hay ausencia de episodios de cierre.

¿Qué se hace en el episodio de cierre – mapa conceptual?	Sesión 1	Sesión 2			Sesión 3
		1°Lect	2°Lect	3°Lect	No hay lectura
No hay episodio de cierre o de elaboración de mapa conceptual	x	x	x	x	
Se seleccionan las ideas fundamentales					
Se organizan inespecíficamente las ideas					
Se resumen de forma ordenada las ideas pero sin conectarlas o jerarquizarlas					
Se representan las conexiones entre las ideas.					
Se jerarquizan y resumen ideas, representando las conexiones lógicas que se establecen entre ellas.					

d) - ¿Qué se hace en el episodio de interpretación?

Por último el otro episodio relevante para el estudio uno “Cuatro unidades didácticas de profesores de 3º y 4º básico de las asignaturas de Ciencias Naturales e Historia, Geografía y Ciencias Sociales”, es el episodio de interpretación o evaluación, durante la lectura uno de la sesión uno en el episodio

de interpretación predominan las demandas (I) de identificación explícita a partir del texto leído, en la sesión dos en la lectura uno y dos es la docente quien realiza la interpretación de lo leído y en la lectura tres de la sesión dos hay una variedad de demandas, pero en mayor proporción es la docente quien realiza la interpretación.

¿Qué se hace en el episodio de interpretación?	Sesión 1	Sesión 2			Sesión 3
	1ºLectura	1ºLectura	2ºLectura	3ºLectura	No hay lectura
No hay episodio de interpretación.					
La docente realiza interpretación.		x	x	x	
No hay selección y organización de la información.					
Identificación de las ideas explícitas.	x				
Identificación de las ideas implícitas: elaboración de inferencias.					
Elaboración de diferentes relaciones de progresión temática					

CASO 2. UNIDAD DIDÁCTICA: “MAPAS Y PLANOS”

En la unidad de aprendizaje “Mapas y Planos” se identificaron seis sesiones, en cada una de ellas se estableció la presencia de distintas ATAs, de las cuales se estudia por motivos de la investigación la ATA de lectura. Ejemplo de ella, se extrae un fragmento de la ATA del caso 2:

Profesora: Y cómo podemos consultar un plano, cómo yo lo puedo leer, cómo yo lo puedo entender. Quién nos puede leer eso. Quién me quiere leer. María José.

Alumna: cuando visitamos una localidad que no conocemos podemos consultar un plano y así saber dónde se ubican los principales calle, museos, monumentos clásicos, etc.

Profesora: ...O sea con un plano puedo saber todo lo que hay en ese lugar

Durante la primera sesión se distinguen en total un ATA de lectura, que posee 11 episodios que contemplan la aparición de 17 ciclos, en la segunda sesión se realizó un ATA de lectura la que tiene 6 episodios con presencia de 8 ciclos, en la sesión tres no hay actividad de lectura, en la sesión cuatro hay dos ATAs de lectura que tiene un total de 32 episodios y consideran la existencia de 53 ciclos, en la sesión cinco hay un ATA de lectura que posee 3 episodios y en cada uno de ellos hay un ciclo, en la última sesión no hay presencia de ATA de lectura.

CUADRO III. 2 PRESENTACIÓN CASO 2. MAPAS Y PLANOS.

Establecimiento	Nuestra Señora De La Paz					
Curso	Tercero					
Asignatura	Historia, Geografía y Ciencias Sociales.					
Nombre de la unidad	Mapas y Planos.					
Cantidad de sesiones	6					
Cantidad de ATAs de lectura por sesión	Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4	Sesión 5	Sesión 6
	1	1	0	2	1	0
Cantidad de episodios	11	6	0	32	3	0
Cantidad de ciclos	17	8	0	53	3	0

El tiempo empleado en la unidad didáctica “Mapas y Planos es 32:14 minutos.

- En la primera sesión, hay una ATA de lectura, con 11 episodios, 5 de lectura, 1 de planificación, 1 de activación de conocimientos previos, 1 de aclaración de conocimientos previos y tres de subrayado.
- En la sesión dos hay seis episodios, tres son de lectura, uno de planificación, uno de aclaración de significado y uno de subrayado.
- En la sesión tres no hay ATA de lectura.
- En la sesión cuatro se presentan dos ATAs de lectura:
 - La primera ATA cuenta con veinticinco episodios, ocho de lectura, siete de interpretación, tres de planificación, dos de activación de conocimientos previos, dos de aclaración de significado y tres de subrayado.
 - La segunda ATA presenta siete episodios, tres de lectura y cuatro de interpretación.

- En la sesión cinco se podrán apreciar la ocurrencia de tres episodios uno de planificación, uno de lectura y uno de subrayado.
- En la sesión seis no hay ATA de lectura.

En total la unidad presenta 21 episodios de lectura que suman un tiempo de 04:40 min, 10 episodios de interpretación que suman 05:34 min, 6 episodios de planificación con duración total de 01:51min, 3 episodios de A.C.P., que suman en total 02:36 min, 4 episodios de aclaración de significado con un tiempo empleado de 03:39 min y 8 episodios de subrayado con duración total de 13:54 min.

A continuación se presenta la visión general de la unidad, de los episodios presentes en ella.

Tabla III. 2: ¿Cómo están organizadas las lecturas en la Unidad “Mapas y Planos”?

TIPO DE EPISODIO	Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4		Sesión 5	Sesión 6	Total
	1ª lectura	1ª lectura	No hay lectura	1ª lectura	2ª lectura	1ª lectura	No hay lectura	
Lectura en voz alta o en silencio	5	3	0	8	4	1	0	21
Tiempo	01:40	00:39	0	02:21	02:15	00:29	0	04:40
Interpretación o evaluación			0	7	3		0	10
Tiempo			0	04:37	00:57		0	05:34
Planificación	1	1	0	3		1	0	6
Tiempo	00:28	00:04	0	01:03		00:16	0	01:51
Activación de conocimientos previos	1		0	2			0	3
Tiempo	00:10		0	02:26			0	02:36
Aclaración de significados	1	1	0	2			0	4
Tiempo	00:10	02:40	0	00:49			0	03:39
Subrayado	3	1	0	3		1	0	8
Tiempo	02:24	01:07	0	09:51		00:32	0	13:54

A continuación se detallan por sesión:

Sesión 1

Como se puede apreciar en el protocolo en la primera sesión hay solo un ATA de lectura que dura 04:52 min y cuenta con once episodios, en el siguiente orden de aparición, episodio de lectura (1) de duración 00:36 seg, el segundo

episodio en aparecer es el episodio de planificación (2) que dura 00:28 seg, el tercer episodio es de lectura (3) de duración 00:10 seg, luego se presenta un episodio de activación de conocimientos previos (4) que dura 00:10 seg, en quinta aparición se presenta un episodio lectura (5), de duración 00:23 seg, seguido de un episodio de subrayado (6) que dura 01:32 min, para continuar con episodio de lectura (7) de una duración de 00:04 seg, luego aparece un episodio de aclaración de significado (8) que dura 00:10 seg, a continuación aparece un episodio de subrayado (9) que tiene duración de 00:41 seg, luego ocurre un episodio de lectura (10) de duración 00:37 seg y finaliza la ATA con un episodio de subrayado de duración 01:11 minutos.

Protocolo 1. Caso 2. S1 ¿Cómo está organizada globalmente la ATA de lectura de la sesión uno de la unidad “Mapas y Planos”?

EPISODIOS	Sesión 1					Total
	1ª lectura (orden aparición)					
Lectura en voz alta o en silencio	1	3	5	7	10	5
Tiempo de duración	00:36	00:10	00:23	00:04	00:37	01:40
Planificación	2					1
Tiempo de duración	00:28					00:28
Activación de conocimientos Previos	4					1
Tiempo de duración	00:10					00:10
Aclaración de significados	8					1
Tiempo de duración	00:10					00:10
Subrayado	6	9	11			3
Tiempo de duración	01:32	00:41	01:11			02:24

A continuación se presenta el gráfico asociado a la información del protocolo precedente.

Hay un total de once episodios con una duración de 04:52 minutos, distribuidos en cinco episodios de lectura que duran 01:40 minutos equivalentes al 34%, un episodio de planificación de 00:28 seg que equivale al 10% del tiempo de

la ATA, un episodio de activación de conocimientos previos que dura 00:10 seg que corresponde al 3,5% al igual que el episodio de aclaración de significado que también dura 00:10 seg y hay tres episodios de subrayado con una duración de 02:24 min que equivalen al 49% de la ATA.



A partir de la identificación de episodios de la sesión uno y el tiempo dedicado a cada episodio, se puede establecer y valorar el patrón predominante en la sesión, como la secuencia en esta ATA de lectura es episodio lectura seguido de planificación y luego activación de conocimientos previos, este corresponde a un patrón guiado por planes, ya que el mensaje implícito implica que sepan que van a leer para entender las ideas del texto y trabajar con ellas.

Protocolo 2. Caso 2. S1 ¿Qué tipo de patrón o secuencia que proporciona la ATA de lectura 1 de la sesión 1 de la unidad “Mapas y Planos”?

TIPO DE PATRÓN	ESTRUCTURA FORMAL	MENSAJE SUBYACENTE	Sesión 1
			1ª lectura
Guiado por planes	Episodio de planificación, activación de conocimientos previos, lectura e interpretación-evaluación.	<i>“A ver si entendemos estas ideas del texto”</i>	X

A partir de la visión de la estructura de organización global, se procede a describir la organización local, en esta actividad de lectura hay once episodios, comenzando con un episodio de lectura (1) que tiene cuatro ciclos IRE equivalentes a 00:36 seg, a continuación se presenta un episodio de planificación (2) con interacción monologal 00:28 seg, para seguir con un episodio de lectura (3) con ciclo monologal que dura 00:10 seg, luego hay un episodio de activación de conocimientos previos (4), el cual tiene un ciclo IRF frustrado de duración 00:10 seg, seguido de un episodio de lectura (5), con interacción monologal que dura 00:23 seg, a continuación se presenta un episodio de subrayado (6) con dos ciclos IRF que duran 00:32 seg, seguido de un episodio de lectura (7) con ciclo monologal que dura 00:04 seg, para continuar con un episodio de aclaración de significado (8) que tiene un ciclo IRF que dura 00:10 seg, luego se presenta un episodio de subrayado (9) que presenta una interacción IRF de 00:41 seg, para seguir con un episodio de lectura (10) que presenta dos ciclos uno monologal que dura 00:07 seg y un ciclo IRF de duración 00:30 seg y finaliza con un episodio de subrayado (11) con dos ciclos IRF que duran 01:11 minutos.

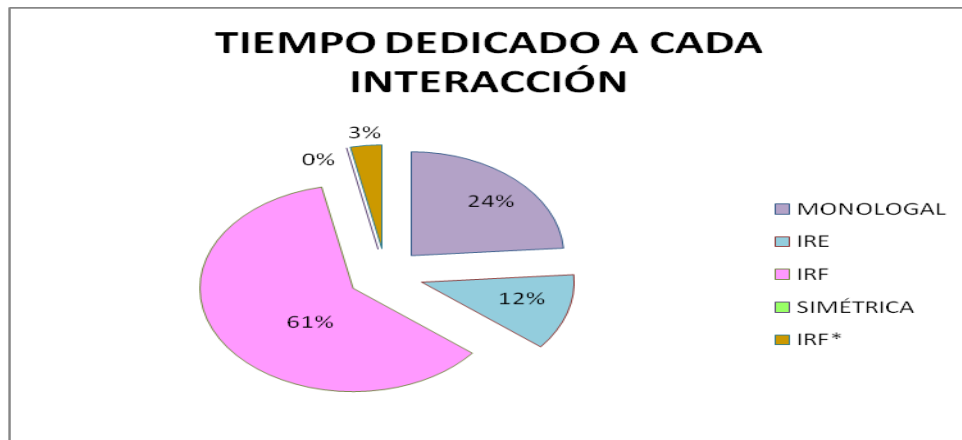
En el siguiente protocolo se representa la información descrita previamente.

Protocolo 3. Caso 2. S1. ¿Cómo está organizada localmente la interacción en los episodios de la actividad de lectura 1 de la sesión 1 de la unidad “Mapas y Planos”?

		Sesión 1										
Tipo de Estructura de	1ª Lectura										Total	
Participación Local	Episodios orden de aparición											
	1(L)	2(P)	3(L)	4(A.C.P.)	5(L)	6(S)	7(L)	8(A.S.)	9(S)	10(L)	11(S)	
MONOLOGAL		1	1		1		1			1		5
Tiempo de duración		00:28	00:10		00:23		00:04			00:07		01:12
IRE	4											4
Tiempo de duración	00:36											00:36
IRF						2		1	1	1	2	7
Tiempo de duración						01:32		00:10	00:41	00:30	01:11	03:04
IRF FUSTRADO				1								1
Tiempo de duración				00:10								00:10
SIMÉTRICO												0
Tiempo de duración												00:00

Con la identificación de las interacciones, se procede a representar el tiempo dedicado a cada ciclo en los episodios.

Hay un total de once episodios con una duración de 04:52 minutos, que contemplan diez y siete ciclos, de los cuales cinco corresponden a interacciones monologales que duran un total de 01:12 min equivalentes al 24% de tiempo empleado en la ATA, cuatro ciclos IRE que duran en total 00:36 seg equivalentes al 12%, siete ciclos IRF con una duración total de 03:04 minutos que corresponden al 61% de tiempo y un 3% equivale a una interacción IRF frustrada que dura 00:10 seg, que son apreciables en el siguiente gráfico.



Sesión 2

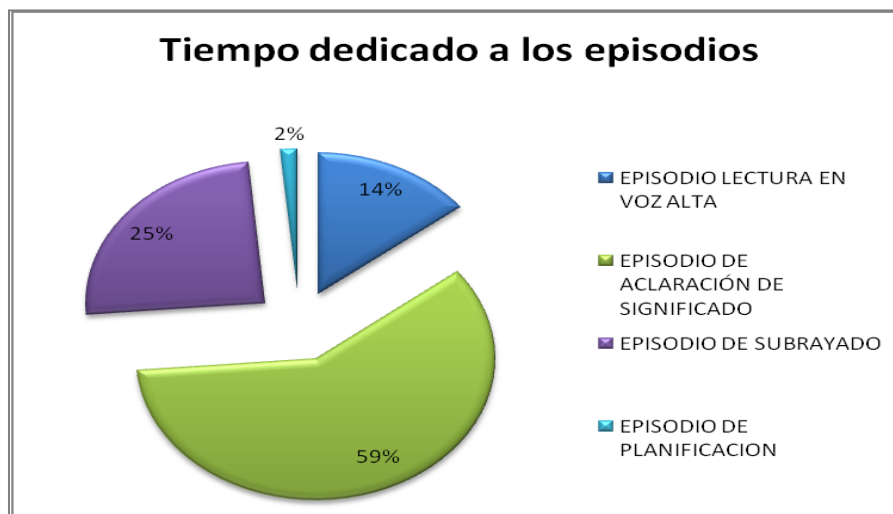
En cuanto a la segunda sesión, esta se compone de un ATA de lectura de duración 04:30 minutos y se estructura en seis episodios, el primer episodio es de planificación (1) con una duración de 00:04 seg, seguido de un episodio de lectura (2) que dura 00:08 seg, luego se presenta un episodio de subrayado (3) de duración 01:07 minutos, a continuación viene un episodio de lectura (4) de duración 00:10 seg, seguido de un episodio aclaración de significado (5) con duración de 02:40 minutos y finaliza con un episodio de lectura (6) de duración 00:21 seg.

Protocolo 1. Caso 2. S2. ¿Cómo está organizada globalmente la 1ª ATA de lectura de la sesión 2 de la unidad “Mapas y planos”?

EPISODIOS	Sesión 2			Total episodios
	1ª lectura (orden aparición)			
Lectura en voz alta o en silencio	2	4	6	3
Tiempo de duración	00:08	00:10	00:21	00:39
Planificación	1			1
Tiempo de duración	00:04			00:04
Aclaración de significados	5			1
Tiempo de duración	02:40			02:40
Subrayado	3			1
Tiempo de duración	01:07			01:07

A continuación se presenta el gráfico asociado a la información del protocolo anterior.

En la lectura uno de la sesión dos, se realizan seis episodios, que duran 04:30 minutos, distribuidos en tres episodios de lectura con una duración de 00:39 equivalentes al 14%, un episodio de planificación que dura 00:04 seg correspondiente al 3% de la ATA, un episodio de aclaración de significado de duración 02:40 minutos que equivale al 59% del tiempo empleado y un 25% dedicado a un episodio de subrayado que dura 01:07 minutos.



A partir de la identificación de episodios de la sesión dos y el tiempo dedicado a cada episodio, se puede establecer y valorar el patrón predominante en la sesión, como la secuencia en esta ATA de lectura es episodio lectura seguido de planificación y luego otros episodios, este corresponde a un patrón guiado por planes, ya que el mensaje implícito implica que sepan que van a leer para entender las ideas del texto y trabajar con ellas.

Protocolo 2. Caso 2. S2 ¿Qué tipo de patrón o secuencia que proporciona la ATA de lectura 1 de la sesión 2 de la unidad “Mapas y Planos”?

TIPO DE PATRÓN	ESTRUCTURA FORMAL	MENSAJE SUBYACENTE	Sesión 2
			1ª lectura
Guiado por planes	Episodio de planificación, activación de conocimientos previos, lectura e interpretación-evaluación.	“A ver si entendemos estas ideas del texto”	X

Una vez dimensionada la estructura global, se da lugar a la identificación de la organizada local de la interacción, valorando qué tipo de estructura de participación es la predominante en los episodios.

En el protocolo a continuación se describe las estructuras de participación local, presentes en cada episodio, el primer episodio en aparecer es de planificación (1) y presenta un ciclo monologal que dura 00:04 seg, a continuación se presenta un episodio de lectura (2) con un ciclo IRE que dura 00:08 seg, seguido de un episodio de subrayado (3) con dos interacciones una monologal de 00:53 seg y una IRE que dura 00:14 seg, a continuación sigue un episodio de lectura (4) con un ciclo monologal de duración 00:10 seg, para continuar con un episodio de aclaración de significado que presenta dos ciclos, una interacción IRF de duración 02:30 min y un ciclo IRE que dura 00:10 seg y finaliza la ATA con un episodio de lectura que tiene una interacción monologal que dura 00:21 seg.

El total las interacciones monologales son cuatro con un tiempo de 01:28 minutos, las interacciones IRE son en total tres con una duración de 00:32 seg, una interacción IRF de duración 02:30 min, sin presencia de ciclos simétricos.

A continuación se representa en el protocolo la información contemplada en líneas anteriores.

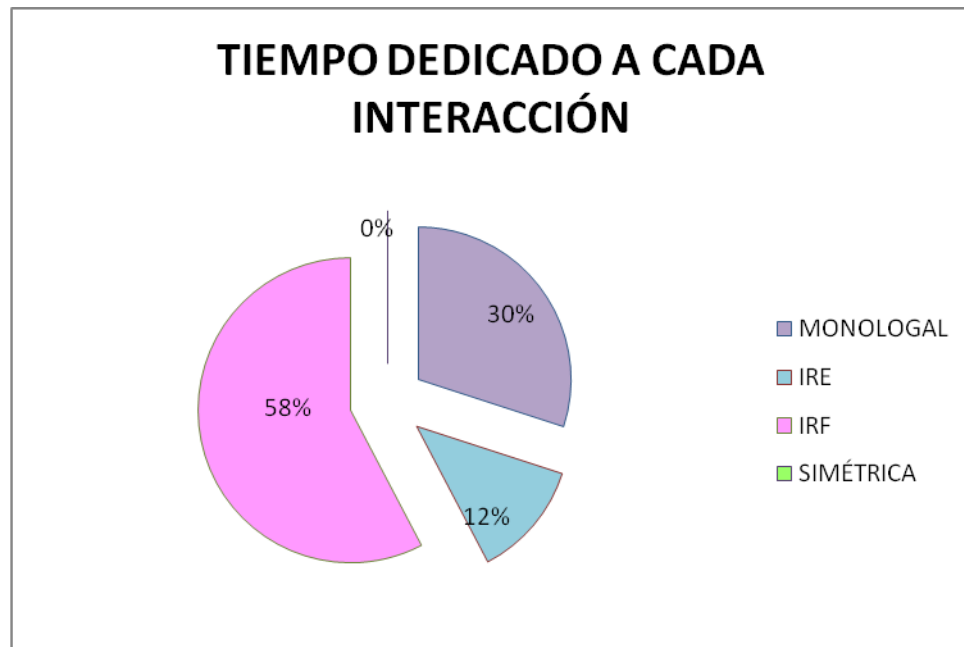
Protocolo 3. Caso 2. S2. ¿Cómo está organizada localmente la interacción en los episodios de la actividad de lectura 1 de la sesión 2 de la unidad “Mapas y Planos”?

		Sesión 2						
Tipo de Estructura de	1ª Lectura							
Participación Local	Episodios en orden de aparición							
	1(P)	2(L)	3(S)	4(L)	5(A.S.)	6(L)	Total	
MONOLOGAL	1		1	1		1	4 ciclos	
Tiempo de duración	00:04		00:53	00:10		00:21	01:28 min	
IRE		1	1		1		3 ciclos	
Tiempo de duración		00:08	00:14		00:10		00:32 seg.	
IRF					1		1 ciclo	
Tiempo de duración					02:30		02:30 min	
SIMÉTRICO							0	
Tiempo de duración							00:00	

Con la identificación de las interacciones, se procede a representar el tiempo dedicado a cada ciclo en los episodios.

De los 04:30 minutos de duración de la ATA de lectura, se dedicaron 01:28 min a cuatro interacciones monologales que correspondientes al 30% del tiempo empleado, un total de tres ciclos IRE equivalen al 12% del tiempo, consisten en 00:32 seg y un ciclo IRF que corresponde al 58% del tiempo empleado el cual tiene una duración de 02:30 min.

En el gráfico a continuación se representa la información sobre el tiempo dedicado a cada interacción.



Sesión 3

No hay ATA de lectura

Sesión 4

En la sesión cuatro se presentan dos actividades típicas de aula de lectura, que en total suman treinta y dos episodios que poseen en total cincuenta ciclos, la lectura uno por su parte comprende la aparición de veinticinco episodios que poseen en su estructura interna cuarenta y dos ciclos, por otra parte la lectura dos, implica la aparición de siete episodios que en su estructura de participación local comprende la sucesión de once ciclos.

A continuación se representa de forma general la aparición y tiempo de duración de los episodios, para su posterior descripción por lectura.

En el protocolo se apreciará que en el total de la sesión se aparecen doce episodios de lectura que suman 04:36 minutos, la suma total de los episodios de interpretación-evaluación son diez y tienen un tiempo total de duración de 05:34 minutos, el total de episodios de planificación son tres y suman 01:30 minutos, hay presencia de dos episodios de activación de conocimientos previos que suman 02:26 minutos, los episodios de aclaración de significado son dos y tiene una duración de 00:49 segundos y hay presencia de tres episodios de subrayado que duran 09:51 minutos.

El total de tiempo empleado en ambas lecturas de la sesión cuatro es 24:46 minutos.

Protocolo 1. Caso 2. S4. ¿Cómo están organizadas globalmente las lecturas de la sesión cuatro de la unidad “Mapas y Planos”?

EPISODIOS	Sesión 4												Total de la sesión
	1ª lectura (orden aparición)								2ª lectura (orden aparición)				
Lectura en voz alta o en silencio	2	8	10	12	16	20	22	24	1	3	5	7	12
Tiempo de duración	00:25	00:36	00:17	00:20	00:19	00:08	00:09	00:07	00:54	00:19	00:25	00:37	04:36
Interpretación o evaluación	3	5	9	11	14	18	25		2	4	6		10
Tiempo de duración	00:14	00:19	01:03	01:23	00:16	01:22	01:52		00:15	00:39	00:03		05:34
Planificación	1	7	19										3
Tiempo de duración	01:02	00:15	00:13										01:30
Activación de conocimientos previos	4	21											2
Tiempo de duración	00:50	01:36											02:26
Aclaración de significados	13	23											2
Tiempo de duración	00:36	00:13											00:49
Subrayado	6	15	17										3
Tiempo de duración	02:20	01:16	06:15										09:51

Para mayor detalle, se especifica cada ATA de lectura por separado.

Sesión cuatro, lectura uno

Esta lectura posee veinticinco episodios con la siguiente distribución ocho episodios de lectura que suman 02:21 minutos, la suma total de los episodios de interpretación-evaluación son siete y tienen un tiempo total de duración de 04:37 minutos, el total de episodios de planificación son tres y suman 01:30 minutos, hay presencia de dos episodios de activación de conocimientos previos que suman 02:26 minutos, los episodios de aclaración de significado son dos y tiene una duración de 00:49 segundos y hay presencia de tres episodios de subrayado que duran 09:51 minutos, lo que implica un tiempo total de la ATA de 21:34 minutos.

En el protocolo se apreciará los episodios según su orden de aparición, el primero en aparecer es el episodio de planificación (1) y tiene una duración de 01:02 minutos, luego aparece un episodio de lectura (2) que dura 00.25 segundos, seguido de un episodio de interpretación- evaluación (3) de duración de 00:14 seg,

a continuación se presenta un episodio de activación de conocimientos previos (4) que tiene duración de 00:50 seg, para seguir con un episodio de interpretación (5) de duración 00:19 seg, continuando con un episodio de subrayado (6) que dura 02:20 min, para pasar a un episodio de planificación (7) de duración 00:15 seg, luego se presenta un episodio de lectura (8) que dura 00:36 seg, seguido por un episodio de interpretación (9) de duración 01:03 min, continuado por un episodio de lectura (10) que dura 00:17 seg, luego se presenta un episodio de interpretación(11) con duración de 01:23 min, seguido de un episodio de lectura (12) que tiene duración de 00:20 seg, después se presenta un episodio de aclaración de significado (13) que dura 00:36 seg, continuando con un episodio de interpretación (14) de duración 00:16 seg, luego se presenta un episodio de subrayado (15) que corresponde a 01:16 min, para continuar con un episodio de lectura (16) que dura 00:19 seg, luego tiene lugar un episodio de subrayado (17) con una duración de 06:15 min, seguido por un episodio de interpretación (18) que dura 01:22 min, para dar paso a un episodio de planificación (19) que dura 00:13 seg, a continuación le sigue un episodio de lectura (20) de duración 00:08 seg, posterior a este viene un episodio de activación de conocimientos previos (21) que dura 01:36 min, para seguir con un episodio de lectura (22) que dura 00:09 seg, luego se presenta un episodio de aclaración de significado (23) de 00:13 seg, a continuación viene un episodio de lectura (24) que dura 00:07 seg y finaliza la primera lectura de la sesión cuatro con un episodio de interpretación (25) de 01:52 minutos.

Protocolo 1. Caso 2. S4. ¿Cómo están organizadas globalmente la lectura uno de la sesión cuatro de la unidad “Mapas y Planos”?

		Sesión 4								
EPIODIOS	1ª lectura (orden aparición)								Total	
Lectura en voz alta o en silencio	2	8	10	12	16	20	22	24	8 episodios	
Tiempo de duración	00:25	00:36	00:17	00:20	00:19	00:08	00:09	00:07	02:21 minutos	
Interpretación o evaluación	3	5	9	11	14	18	25		7 episodios	
Tiempo de duración	00:14	00:19	01:03	01:23	00:16	01:22	01:52		04:37 minutos	
Planificación	1	7	19						3 episodios	
Tiempo de duración	01:02	00:15	00:13						01:30 minutos	
Activación de conocimientos previos	4	21							2 episodios	
Tiempo de duración	00:50	01:36							02:26 minutos	
Aclaración de significados	13	23							2 episodios	
Tiempo de duración	00:36	00:13							00:49 segundos	
Subrayado	6	15	17						3 episodios	
Tiempo de duración	02:20	01:16	06:15						09:51 minutos	

Para representar la información antes señalada se plasmarán los datos en el siguiente gráfico que evidencia que de los 21:34 minutos empleados en la ATA de lectura uno de la sesión cuatro, un 11% equivalente a 02:21 min, correspondientes a ocho episodios de lectura, 22% dedicado a 04:37 min que corresponde a siete episodios de interpretación, 4% equivale a 00:49 seg correspondientes a dos episodios de aclaración de significado, un 47% del tiempo fue dispuesto a nueve episodios de subrayado que equivalen a 09:51 min, 5% equivalente a 01:03 min corresponde a tres episodios de planificación y un 12% del tiempo concierne a 02:26 min que atañen dos episodios de A.C.P.



A partir de la identificación de episodios de la ATA uno de la sesión cuatro y el tiempo dedicado a cada episodio, se puede establecer y valorar el patrón predominante en la sesión, como la secuencia en esta ATA de lectura es episodio planificación seguido de lectura y luego otros episodios como interpretación, A.C.P., aclaración de significado y subrayado, este corresponde a un patrón guiado por planes, ya que el mensaje implícito implica que sepan que van a leer para entender las ideas del texto y trabajar con ellas.

Protocolo 2. Caso 2. S4 ¿Qué tipo de patrón o secuencia que proporciona la ATA de lectura 1 de la sesión 4 de la unidad “Mapas y Planos”?

TIPO DE PATRÓN	ESTRUCTURA FORMAL	MENSAJE SUBYACENTE	Sesión 4
			1ª lectura
Guiado por planes	Episodio de planificación, activación de conocimientos previos, lectura e interpretación-evaluación	<i>“A ver si entendemos estas ideas del texto”</i>	X

Una vez dimensionada la estructura global, se da lugar la identificación de la organizada local de la interacción, valorando qué tipo de estructura de participación es la predominante en los episodios.

En el protocolo a continuación se describe las estructuras de participación local, presentes en cada episodio, el primer episodio en aparecer es el de planificación (1) que tiene una duración de 01:02 minutos presenta solo una interacción monologal, luego aparece un episodio de lectura (2) que dura 00.25 segundos y solo hay un ciclo IRE, seguido de un episodio de interpretación-evaluación (3) de duración de 00:14 seg, equivalentes a un ciclo IRE, a continuación se presenta un episodio de activación de conocimientos previos (4)

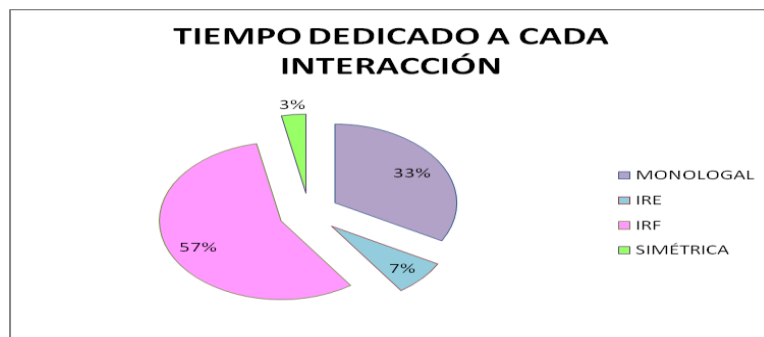
que tiene duración de 00:50 seg, en el cual se presenta un ciclo IRE de 00:18 seg y un ciclo IRF de 00:32 seg, para seguir con un episodio de interpretación (5) de duración 00:19 seg, con solo una interacción IRE, continuando con un episodio de subrayado (6) que dura 02:20 min, en el que hay seis interacciones IRF, para pasar a un episodio de planificación (7) de duración 00:15 seg, en el cual hay un ciclo monologal de 00:06 seg y un ciclo IRE de 00:09 seg, luego se presenta un episodio de lectura (8) que dura 00:36 seg, con solo una interacción monologal, seguido por un episodio de interpretación (9) de duración 01:03 min, con interacción monologal, continuado por un episodio de lectura (10) que dura 00:17 seg, que también es monologal, luego se presenta un episodio de interpretación (11) con duración de 01:23 min, en el cual se hace un ciclo monologal de 00:46 seg y dos ciclos que en total suman 00:37 seg, para seguir con un episodio de lectura (12) que tiene duración de 00:20 seg y la interacción en el es monologal, después se presenta un episodio de aclaración de significado (13) que dura 00:36 seg y la interacción realizada es IRF, continuando con un episodio de interpretación (14) de duración 00:16 seg, que presenta un ciclo IRF, luego se presenta un episodio de subrayado (15) que corresponde a 01:16 min, en los cuales se realizan tres ciclos IRF equivalentes 01:09 min y un ciclo simétrico de 00:07 seg, para continuar con un episodio de lectura (16) que dura 00:19 seg, con solo una interacción monologal, luego tiene lugar un episodio de subrayado (17) con una duración de 06:15 min, en el cual hay cuatro ciclos IRF, seguido por un episodio de interpretación (18) que dura 01:22 min, con solo una interacción IRF, para dar paso a un episodio de planificación (19) que dura 00:13 seg y el ciclo presente es monologal, a continuación le sigue un episodio de lectura (20) de duración 00:08 seg, también monologal, posterior a este viene un episodio de activación de conocimientos previos (21) que dura 01:36 min, distribuidos en un ciclo IRE de 00:33 seg y un ciclo IRF de 01:03 seg, para seguir con un episodio de lectura (22) que dura 00:09 seg, con interacción monologal, luego se presenta un episodio de aclaración de significado (23) de 00:13 seg, en el cual la interacción es

IRF, a continuación viene un episodio de lectura (24) que dura 00:07 seg y hay presencia de ciclo monologal y finaliza la primera lectura de la sesión cuatro con un episodio de interpretación (25) de 01:52 minutos, el que se distribuye en un ciclo monologal de 00:46 seg y un ciclo IRE de 00:06 seg.

Protocolo 3. Caso 2. S4. ¿Cómo está organizada localmente la interacción en los episodios de la actividad de lectura 1 de la sesión cuatro de la unidad “Mapas y Planos”

		SESIÓN 4. LECTURA 1																								Total			
Tipo de Estructura de participación local		1(P)	2(L)	3(I)	4(A.C.P.)	5(I)	6(S)	7(P)	8(L)	9(I)	10(L)	11(I)	12(L)	13(A.S.)	14(I)	15(S)	16(L)	17(S)	18(I)	19(P)	20(L)	21(A.C.P.)	22(L)	23(A.S.)	24(L)	25(I)			
Monologal	tiempo de duración	1	1					1	1	1	1	1	1			1				1	1			1	1	1	14	07:27	
IRE	tiempo de duración			1	1	1	1		00:06	00:36	01:03	00:17	00:46	00:20						00:19			00:13	00:08		00:09	00:17	01:46	6
IRF	tiempo de duración																						1				1	19	01:39
IRF	tiempo de duración				1		6							1	1	3		4	1			1			1			12:46	
Simétrico	tiempo de duración											2																3	00:44
Simétrico	tiempo de duración											00:37																00:44	

Luego de identificados los ciclos, es necesario precisar el tiempo dedicado a las interacciones por episodio, es por esto que en el gráfico a continuación se visualiza que de los 21:34 minutos empleados en la ATA de lectura se dedicaron 07:27 min a catorce interacciones monologal consistente en el 33% del tiempo empleado, un total de seis ciclos IRE equivalen al 7% del tiempo, consisten en 01:39 segundos y diecinueve ciclos IRF que corresponden al 57% del tiempo empleado el cual tiene una duración de 12:46 min, un 3% equivale a 00:44 seg correspondiente a tres ciclos simétricos.



Sesión 4. Lectura dos

Después del análisis de la primera lectura, de la sesión cuatro, se dará cuenta en las siguientes líneas la descripción de la segunda lectura de la sesión cuatro.

En esta actividad de lectura hay siete episodios, con un tiempo total de 03:12 minutos, distribuidos en 02:15 minutos equivalentes a cuatro episodios de lectura y 00:57 segundos que equivalen a tres episodios de interpretación-evaluación.

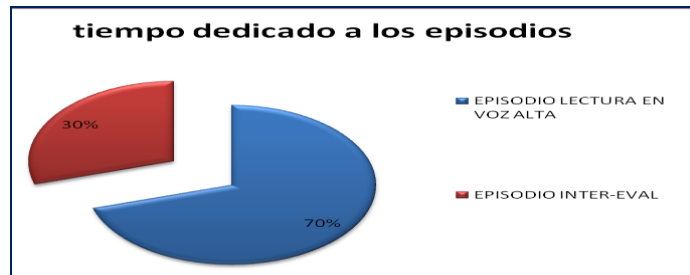
El orden de aparición de los episodios es el siguiente, episodio de lectura (1) y dura 00:54 seg, seguido de un episodio de interpretación (2) 00:15 seg, para continuar con un episodio de lectura (3) de 00:19 seg, luego viene un episodio de interpretación(4) de duración 00:39 seg, para seguir con un episodio de lectura (5) que dura 00:25 seg, a continuación se presenta un episodio de interpretación (6) con duración de 00:03 seg y finaliza la lectura con un episodio de lectura (7) de 00:37 seg.

Protocolo 1. Caso 2. S4. ¿Cómo está organizada globalmente la 2ª lectura de la sesión cuatro de la unidad “Mapas y Planos”?

	Sesión 4				
EPISODIOS	2ª lectura (orden aparición)				Total
Lectura en voz alta o en silencio	1	3	5	7	4
Tiempo de duración	00:54	00:19	00:25	00:37	02:15
Interpretación o evaluación	2	4	6		3
Tiempo de duración	00:15	00:39	00:03		00:57

A partir del protocolo anterior se presenta los gráficos asociados a la presencia y frecuencia de tiempo dedicado a cada episodio, un 70% del tiempo se

emplea en episodios de lectura (02:15 min) y un 30% se dedicó a episodios de interpretación-evaluación (00:57 seg)



Después de identificar los episodios de la lectura dos de la sesión cuatro y el tiempo dedicado a cada episodio, se procede a valorar el patrón predominante en la sesión, como la secuencia en esta ATA de lectura es: episodio lectura seguido de episodio de interpretación o evaluación, de forma intercalada, el patrón que predomina es el intercalado y el mensaje que lo subyace es lee y te pregunto.

Protocolo 2. Caso 2. S4 ¿Qué tipo de patrón o secuencia que proporciona la ATA de lectura dos de la sesión cuatro de la unidad “Mapas y Planos”?

TIPO DE PATRÓN	ESTRUCTURA FORMAL	MENSAJE SUBYACENTE	Sesión 4
			2ª lectura
Intercalado	Episodios de lectura e interpretación-evaluación alternos	<i>“Leed este trozo del texto que luego os pregunto (todo)”</i>	x

A partir de la visión de la estructura de organización global, se procede a describir la organización local, en esta actividad de lectura hay siete episodios, el primero es de lectura (1) y posee 1 ciclo monologal de 00:03 seg y 3 ciclos IRE que en total suman 00:50 seg , seguido de un episodio de interpretación (2) que presenta 1 ciclo monologal de 00:15 seg , a continuación viene un episodio de

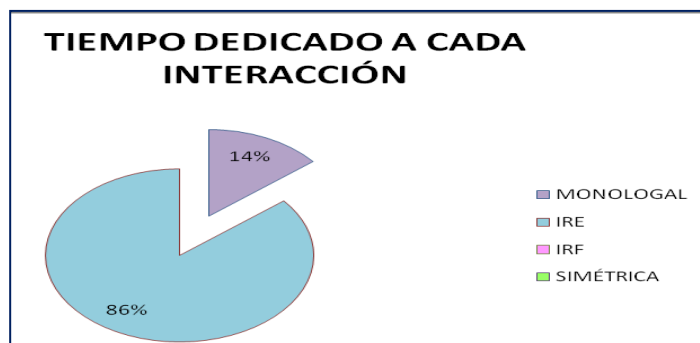
lectura (3) con una interacción IRE que dura 00:19 seg , para pasar a un episodio de interpretación (4) que tiene 2 ciclo 1 monologal de 00:06 seg y 1 IRE de 00:33 seg , continuando con un episodio de lectura (5) con 1 ciclo IRE de duración 00:25 seg , seguido de un episodio de interpretación (6) que tiene interacción monologal de 00:03 seg y finaliza con un episodio de lectura que posee 1 ciclo IRE de 00:37 seg.

En total se establece la presencia de 11 ciclos, de los cuales 4 corresponden a interacciones monologales equivalentes a 00:27 seg y 7 ciclos IRE que equivalen a 02:44 minutos. A continuación se representan los datos:

Protocolo 3. Caso 2. S4. ¿Cómo está organizada localmente la interacción en los episodios de la actividad de lectura 2 de la sesión cuatro de la unidad “Mapas y Planos”?

		Sesión 4 Lectura 2						
Tipo de estructura de participación local	1 (L)	2 (I)	3 (L)	4 (I)	5 (L)	6 (I)	7 (L)	Total
Monologal	1	1		1		1		4
Tiempo	00:03	00:15		00:06		00:03		00:27
IRE	3		1	1	1		1	7
Tiempo	00:50		00:19	00:33	00:25		00:37	02:44
IRF								0
Tiempo								00:00
Simétrico								0
Tiempo								00:00

Luego de identificados los ciclos, es necesario establecer el tiempo dedicado a las interacciones por episodios, a las interacciones IRE se les dedica el 86% equivalente a 02:44 minutos, un 14% a ciclos monologales con duración de 00:27 minutos y no hay presencia de otro tipo de interacción.



Sesión 5

En la quinta sesión, se podrá apreciar la presencia de una actividad de lectura que posee tres episodios, con una duración de 01:17 min.

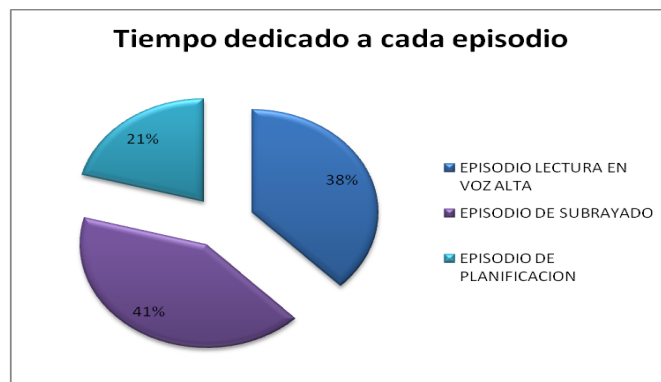
El orden en que aparecen los episodios en esta sesión comienza con un episodio de planificación (1) que dura 00:16 seg, seguido de un episodio de lectura (2) de duración 00:29 seg y finaliza la ATA con un episodio de subrayado de 00:32 seg.

Protocolo 1. Caso 2. S5. ¿Cómo está organizada globalmente la 1ª lectura de la sesión 5 de la unidad “Mapas y Planos”

EPISODIOS	Sesión 5	
	1ª lectura (orden aparición)	Total
Lectura en voz alta o en silencio	2	1
	00:29	00:29
planificación	1	1
	00:16	00:16
Subrayado	3	1
	00:32	00:32

A partir del protocolo anterior se presenta el gráfico asociado que revela que en la lectura uno de la sesión cinco de 01:17 min, se empleó el 38% en el episodio de lectura (00:29 seg), 41% del tiempo se dedicó al episodio de

subrayado (00:32 seg) y un 21% del tiempo al episodio de planificación (00:16 seg)



Una vez identificados los episodios de la lectura uno de la sesión cinco y el tiempo dedicado a cada episodio, se procede a valorar el patrón predominante en la sesión, como la secuencia en esta ATA de lectura, comienza con un episodio de planificación, seguido de un episodio de lectura y un episodio de subrayado el patrón es guiado por planes.

Protocolo 2. Caso 2. S5. ¿Qué tipo de patrón o secuencia que proporciona la ATA de lectura uno de la sesión cinco de la unidad “Mapas y Planos”?

TIPO DE PATRÓN	ESTRUCTURA FORMAL	MENSAJE SUBYACENTE	Sesión 5
			1ª lectura
Guiado por planes	Episodio de planificación, activación de conocimientos previos, lectura e interpretación-evaluación	<i>“A ver si entendemos estas ideas del texto”</i>	X

A partir de la visión de la estructura de organización global, se procede a describir la organización local, en esta actividad de lectura en la que hay tres episodios y cada uno posee una interacción monológica.

Protocolo 3. Caso 2. S5. ¿Cómo está organizada localmente la interacción en los episodios de la actividad de lectura uno de la sesión 5 de la unidad “Mapas y Planos”?

Tipo de estructura de participación local	Sesión 5. Episodios en orden de aparición			Total
	1(P)	2(L)	3(S)	
Monologal	1	1	1	3
Tiempo	0:16	0:29	0:32	01:17
IRE				0
Tiempo				00:00
IRF				0
Tiempo				00:00
Simétrico				0
Tiempo				00:00

Con la identificación de las interacciones, se procede a representar el tiempo dedicado a cada ciclo en los episodios. Como se empleó 01:17 min en esta ATA de lectura y en cada episodio se realizó un ciclo monologal, el 100% de las interacciones son monologales.



Sesión 6

No hay ATA de lectura

Protocolo 4- ¿Cómo se hacen las ATAs de lectura de la unidad “Mapas y Planos”?

En este apartado se hace énfasis en los 4 episodios más relevantes que se consideran en el estudio previo de Sánchez, et al, 2010, episodio de planificación, episodio de activación de conocimientos previos, episodio de cierre- mapa conceptual y episodio de interpretación o evaluación.

En esta unidad hay planificación de la lectura, en todas las sesiones, entendiéndose que el modo de proceder entonces es indicar el tema de que se va a tratar el texto.

a)- ¿Cuál es el modo de planificar? O ¿Cómo se realiza el episodio de planificación en cada sesión de la unidad “Mapas y Planos”?

¿Cuál es el modo de planificar?	Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4		Sesión 5	Sesión 6
	L1	L1	0	L1	L2	L1	0
Lee que te pregunto							
Listado de temas	x	x	-	x	x	x	-
Antes-ahora							
Problema-meta							
Doble Proyecto							

b)- ¿Qué se hace con los conocimientos previos en la unidad “Mapas y Planos”?

En cuanto a qué se hace con los episodios de activación de conocimientos previos, a partir de los datos se establece que hay presencia de activación de conocimientos previos, en la sesión 1 y la lectura 1 de la sesión 4 pero no es profunda, no se establece una relación con el contenido a tratar, en la sesión 2 y 5, y la segunda lectura de la sesión 4, no hay presencia del episodio de activación de conocimientos previos.

¿Qué se hace con los conocimientos previos?	S1	S2	S3	S4		S5	S6
	L1	L1	0	L1	L2	L1	0
No hay activación de conocimientos previos.		X	-		X	X	-
Hay activación de conocimientos previos.	X			X			
Se dota de algún tipo de orden a esos conocimientos previos.							
Hay conexión explícita entre esos conocimientos y los contenidos del texto que se va a leer.							
Se establece una conexión explícita entre esos conocimientos previos y el objetivo final de la lectura.							

c)- ¿Qué se hace en el episodio de cierre – mapa conceptual en la unidad “Mapas y Planos”?

El otro episodio relevante es de cierre –mapa conceptual se puede visualizar que a lo largo de la unidad hay ausencia de episodios de cierre.

¿Qué se hace en el episodio de cierre?	S1	S2	S3	S4		S5	S6
	L1	L1	0	L1	L2	L1	0
No hay episodio de cierre o de elaboración de mapa conceptual	X	X	-	X	X	X	-
Se seleccionan las ideas fundamentales							
Se organizan inespecíficamente las ideas							
Se resumen de forma ordenada las ideas pero sin conectarlas o jerarquizarlas							
Se representan las conexiones entre las ideas.							
Se jerarquizan y resumen ideas, representando las conexiones lógicas que se establecen entre ellas.							

- ¿Qué se hace en el episodio de interpretación?

Por último el otro episodio relevante para el estudio uno “Cuatro unidades didácticas de profesores de 3º y 4º básico de las asignaturas de Ciencias Naturales e Historia, Geografía y Ciencias Sociales”, es el episodio de interpretación o evaluación, durante la lectura uno de la sesión 1, 2 y 5 no hay episodio de interpretación, en cambio en la sesión 4 en ambas lecturas el episodio

de interpretación predominan las demandas IRF e IRE, logrando identificar a nivel explícito las ideas.

¿Qué se hace en el episodio de interpretación?	S1	S2	S3	S4		S5	S6
	L1	L1	0	L1	L2	L1	0
No hay episodio de interpretación.	X	X	-			X	-
La docente realiza interpretación.							
No hay selección y organización de la información.							
Identificación de las ideas explícitas.				X	X		
Identificación de las ideas implícitas: elaboración de inferencias.							
Elaboración de diferentes relaciones de progresión temática							

CASO 3. UNIDAD DIDÁCTICA: “ECOSISTEMAS”

La unidad de aprendizaje “Ecosistemas” se compone de siete sesiones, en cada una de ellas se identificó distintos tipos de ATA, de las cuales se estudia por motivos de la investigación la ATA de lectura. Se toma como ejemplo de ella un fragmento del caso 3:

Profesora: va a leer la cata.

Alumno: (lee texto) el ecosistema del arrecife de coral que se muestra abajo incluye muchas poblaciones diferentes. Por ejemplo, todos los peces mariposa que viven alrededor del arrecife forman una población.

Profesora: ... ¿se dan cuenta? Son varios peces y forman una población ¿ya?

Durante la primera sesión se distinguen en total un ATA de lectura, en la segunda sesión se realizaron dos ATAs de lectura, en la sesión tres hay dos ATAs de lectura, en la sesión cuatro, cinco, seis y siete no hay presencia de actividades de lectura.

CUADRO III.3 PRESENTACIÓN CASO 3. ECOSISTEMAS.

Establecimiento	Cirujano Pedro Videla.						
Curso	Cuarto básico.						
Asignatura	Ciencias Naturales.						
Nombre de la unidad	Ecosistemas.						
Cantidad de sesiones	7						
Cantidad de ATAs de lectura por sesión	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7
	1	2	2	0	0	0	0
Episodios	8	9	22	0	0	0	0
Ciclos	10	25	42	0	0	0	0

El tiempo empleado en las ATAs de lectura de la unidad didáctica “Ecosistemas” es de 33:45 min distribuidos de la siguiente manera:

- En la 1ª sesión que posee un ATA de lectura se dedican 06:01 min que contiene la aparición de ocho episodios.
- En la segunda sesión que posee dos ATAs de lectura se emplean 01:58 min en la primera lectura que contiene 2 episodios y en la segunda se dedican 10:07 min distribuidos en siete episodios.
- En la tercera sesión se realizan dos ATAs de lectura empleándose un tiempo de 11:53 min en la primera y 03:44 en la segunda.
- Sesión 4-5-6-7 no hay ATA de lectura.

Estableciéndose que en esta unidad se realizan 18 episodios de lectura con un tiempo de 11:13 min, 15 episodios de interpretación con un total de tiempo de 06:07 min, se empleó 01:33 min en 3 episodios de planificación, 00:08 seg en un

episodio de aclaración de significado, 04:28 min en dos episodios de explicación y 14:00 min dedicados a 5 episodios de resolución de actividades.

En la siguiente tabla se representa la información que contiene la visión general de los episodios presentes en la unidad.

Tabla III. 3: ¿Cómo están organizadas las lecturas en la Unidad “Ecosistemas”?

TIPO DE EPISODIO	Sesión 1	Sesión 2		Sesión 3		Sesión 4	Sesión 5	Sesión 6	Sesión 7	Total
	Lectura 1	Lectura 1	Lectura 2	Lectura 1	Lectura 2	No hay Lectura	No hay Lectura	No hay Lectura	No hay Lectura	
Lectura en voz alta o en silencio	4	1	3	6	2	0	0	0	0	16
Duración	01:36	01:09	00:04	05:30	02:54	0	0	0	0	11:13
Interpretación o evaluación	3		3	5	2	0	0	0	0	15
Duración	00:35		01:37	03:37	00:18	0	0	0	0	06:07
Planificación		1		1	1	0	0	0	0	3
Duración		00:49		00:12	00:32	0	0	0	0	01:33
Aclaración de significado				1		0	0	0	0	1
				00:08		0	0	0	0	00:08
Explicación	1			1		0	0	0	0	2
Duración	03:50			00:38		0	0	0	0	04:28
Resolución de actividades			1	3		0	0	0	0	5
Duración			08:28	05:32		0	0	0	0	14:00

A partir de la descripción general de los episodios presentes en la unidad “Ecosistema”, se presentan los protocolos correspondientes al análisis de Observación de prácticas de lectura del caso 3.

PROTOCOLO 1 CASO 3

Sesión 1

Como se puede apreciar en el protocolo en la primera sesión hay solo una lectura que cuenta con ocho episodios, el primer episodio es de lectura en voz alta (1), que dura 00:23 seg, luego le sigue un episodio de interpretación-evaluación (2), con una duración de 00:06 seg, continuando con un episodio de explicación (3), de 03:50 min, después se presenta un episodio de lectura (4), de 00:16 seg, luego le sigue un episodio de interpretación- evaluación (5), de 00:01 seg, seguido de un episodio de lectura (6), que dura 00:15 seg, luego le sigue un episodio de interpretación- evaluación (7), de 00:28 seg, finalmente concluye la lectura en un episodio de lectura (8), de 00:42 seg.

Protocolo 1. Caso 3. S1. ¿Cómo están organizadas globalmente las lecturas en la lectura 1 de sesión 1 de la unidad “Ecosistema”?

TIPO DE EPISODIO	Sesión 1				Total
	Lectura 1				
Lectura en voz alta o en silencio	1	4	6	8	4 episodios
	00:23	00:16	00:15	00:42	01:36 min
Interpretación o evaluación	2	5	7		3 episodios
	00:06	00:01	00:28		00:35 seg
Explicación	3				1 episodio
	03:50				03:50

A continuación se presenta el gráfico asociado a la información del protocolo precedente.

En esta sesión se dedican 06:01 minutos a la actividad típica de lectura, dentro de los cuales el 10% equivalente a 00:35 seg que implican tres episodios de interpretación o evaluación, el 26% se dedicó a cuatro episodios de lectura en

voz alta con un tiempo de 01:36 minutos, un 64% equivalente a 03:50 min correspondientes a un episodio de explicación.



A partir de la identificación de episodios de la sesión uno y el tiempo dedicado a cada episodio, se puede establecer y valorar el patrón predominante en la sesión, como la secuencia en esta ATA de lectura es episodio lectura seguido de episodio de interpretación o evaluación, este corresponde a un patrón intercalado, ya que el mensaje implícito implica leer el trozo de texto y luego realizar preguntas.

Protocolo 2. Caso 3. S1 ¿Qué tipo de patrón o secuencia que proporciona la ATA de lectura 1 de la sesión 1 de la unidad “Ecosistema”?

TIPO DE PATRÓN	ESTRUCTURA FORMAL	MENSAJE SUBYACENTE	Sesión 1
			1ª lectura
Intercalado	Episodios de lectura e interpretación-evaluación alternos	<i>“Leed este trozo del texto que luego os pregunto (todo)”</i>	X

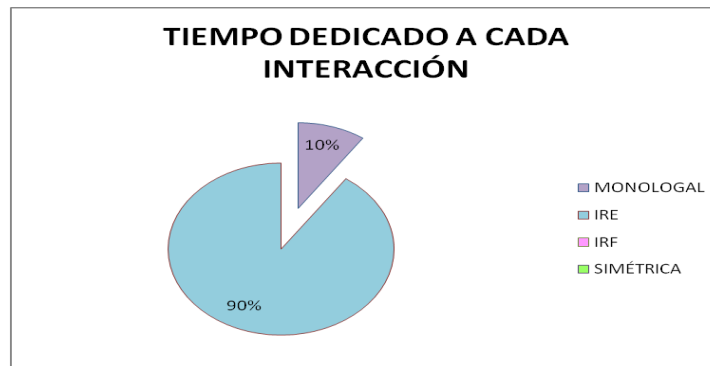
Una vez identificada la estructura global, se da paso a la identificación de la organizada local de la interacción, valorando qué tipo de estructura de participación predomina en los episodios.

En el protocolo a continuación se describe las estructuras de participación local, presentes en cada episodio, el primer episodio en aparecer es de lectura (1) y tiene una interacción IRE de 00:23 seg, luego en el episodio interpretación (2) hay presencia de una interacción monologal de 00:06 seg, continuando con un episodio de explicación (3) que presenta una interacción IRE de 03:50 min, seguido de un episodio de lectura (4) con interacción IRE de 00:16 seg, luego en el episodio de interpretación (5) la interacción es monologal y dura 00:01 seg, en el episodio (6) que es de lectura se producen dos interacciones IRE y duran en total 00:15 seg, luego en el episodio (7) que es de interpretación ocurre una interacción monologal de 00:28 seg y finalmente la ATA de lectura termina en un episodio de lectura (8) que presenta dos interacciones IRE con un total de 00:42 seg.

Protocolo 3. Caso 3. S1. ¿Cómo está organizada localmente la interacción en los episodios de la actividad de lectura de la sesión 1 de la unidad “Ecosistemas”?

Tipo de interacción	Episodios en orden de aparición								Total
	1 (L)	2 (I)	3 (E)	4 (L)	5 (I)	6 (L)	7 (I)	8 (L)	
Monologal		1			1		1		3
Tiempo		00:06			00:01		00:28		00:35
IRE	1		1	1		2		2	7
Tiempo	00:23		03:50	00:16		00:15		00:42	05:26
IRF									
Tiempo									
Simétrico									
Tiempo									

Luego de identificados los ciclos, es necesario establecer el tiempo dedicado a las interacciones por episodios, a las interacciones IRE se les dedica el 90% equivalente a 05:26 minutos, un 10% a ciclos monologales con duración de 00:35 seg.



Sesión 2.

En cuanto a la segunda sesión, esta compuesta de dos ATAs de lectura, la *primera lectura* ocurren dos episodios, uno de los cuales corresponden a un episodio de planificación con un tiempo total de 00:49 min, y otro episodio de lectura que dura 01:09 min, la *segunda lectura* esta compuesta de tres episodios de lectura de un tiempo total de 00:04 seg y tres episodios de interpretación que suman un total de 01:37 min y un episodio de resolución de actividades de 08:28 min.

A continuación se presenta la imagen general de la sesión dos para luego desfragmentar por lectura e identificar cada episodio y el tiempo dedicado a cada uno, para posteriormente establecer como es la estructura interna de cada episodio en cuanto las interacciones que se forman en el.

Protocolo 1. Caso 3. S2. ¿Cómo están organizadas globalmente las lecturas de la sesión 2 de la unidad “Ecosistemas”?

TIPO DE EPISODIO	Sesión 2				Total
	Lectura 1	Lectura 2			
Lectura en voz alta o en silencio	2	1	3	5	4 episodios
	01:09	00:02	00:01	00:01	01:13 min
Interpretación o evaluación		2	4	6	3 episodios
		00:26	00:01	01:10	01:37 min
planificación	1				1 episodio
	00:49				00:49 seg
Resolución de actividades		7			1 episodio
		08:28			08:28

Sesión 2. Lectura 1

Como se dijo en líneas anteriores se dará a conocer de forma aislada cada lectura de la sesión dos, para mayor comprensión de la presencia y frecuencia de cada episodio presente en la actividad de lectura.

En la tabla a continuación se da cuenta que la primera lectura de la sesión dos, esta compuesta de dos episodios uno de planificación (1) que dura 00:49 min, y otro episodio de lectura (2) que dura 01:09 min.

El total de tiempo empleado en la ATA de lectura es 01:58 minutos, a continuación se detalla la información en el protocolo.

Protocolo 1. Caso 3. S2. ¿Cómo está organizada globalmente la 1ª ATA de lectura de la sesión 2 de la unidad “Ecosistemas”?

TIPO DE EPISODIO	Sesión 2	
	Lectura 1	Total
Lectura en voz alta o en silencio	2	1
	01:09	01:09
planificación	1	1
	00:49	00:49

A continuación se presenta los gráficos asociados a la información del protocolo precedente.

En la lectura uno de la sesión dos se dedican 01:58 minutos a la actividad típica de lectura, dentro de los cuales el 42% (00:49 seg) son dedicados al episodio de planificación y el 58% se dedicó a lectura en voz alta con un tiempo de 01:09 minutos.



Luego de identificar los episodios de la lectura uno de la sesión dos y el tiempo dedicado a cada episodio, se procede a valorar el patrón predominante en la sesión, como la secuencia en esta ATA de lectura es guiado por planes, ya que hay una planificación de lo que se va a leer.

Protocolo 2. Caso 3. S2 ¿Qué tipo de patrón o secuencia que proporciona la ATA de lectura 1 de la sesión 2 de la unidad “Ecosistemas”?

TIPO DE PATRÓN	ESTRUCTURA FORMAL	MENSAJE SUBYACENTE	Sesión 2
			1ª lectura
Guiado por planes	Episodio de planificación, activación de conocimientos previos, lectura e interpretación-evaluación	<i>“A ver si entendemos estas ideas del texto”</i>	X

Una vez dimensionada la estructura global, se da lugar la identificación de la organización local de la interacción, valorando qué tipo de estructura de participación es la predominante en los episodios.

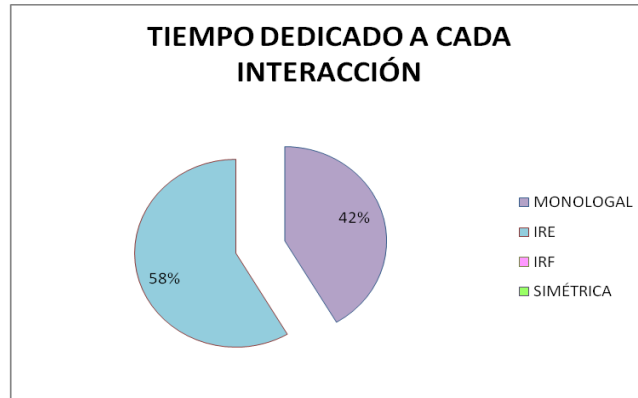
En el protocolo a continuación se describe las estructuras de participación local, presentes en cada episodio, el primero en aparecer es de planificación (1) y tiene una interacción monologal de 00:49 seg y el episodio de lectura (2) tiene seis interacciones IRE que suman en total 01:09 min.

Protocolo 3. Caso 3. S2. ¿Cómo está organizada localmente la interacción en los episodios de la actividad de lectura 1 de la sesión 2 de la unidad “Ecosistemas”?

Sesión 2 Lectura 1			
Tipo	1(P)	2(L)	Total
Monologal	1		1
Tiempo	00:49		00:49
IRE		6	6
Tiempo		01:09	01:09
IRF			
Tiempo			
Simétrico			
Tiempo			

Luego de identificados los ciclos, es necesario precisar el tiempo dedicado a las interacciones por episodios, a las interacciones IRE se les dedica el 58% equivalente a 01:09 minutos, un 42% a ciclos monologales con duración de 00:49 seg.

En el gráfico a continuación se representa la información sobre el tiempo dedicado a cada interacción.



Sesión 2. Lectura 2

Después del análisis de la primera lectura, de la sesión dos, se dará cuenta en las siguientes líneas la descripción de la segunda lectura de la sesión dos.

En esta actividad de lectura hay siete episodios con una suma total de 10:09 min, distribuidos en tres episodios de lectura que suman 00:04 seg, 3 episodios de interpretación que suman 01:37 min y un episodio de resolución de actividades de 08:28 min.

En orden de aparición, los episodios suceden de la siguiente manera, episodio de lectura (1) duración 00:02 seg, seguido de episodio de interpretación (2) de 00:26 seg, episodio de lectura (3) de 00:01 seg, episodio de interpretación (4) de 00:01, episodio de lectura (5) 00:01 seg, episodio de interpretación (6) de 01:10 min y finaliza con un episodio de resolución de actividades (7) de 08:28 min.

Protocolo 1. Caso 3. S2. ¿Cómo está organizada globalmente la 2ª lectura de la sesión 2 de la unidad “Ecosistemas”?

Sesión 2				
TIPO DE EPISODIO	Lectura 2			Total
Lectura	1	3	5	3 episodios
	00:02	00:01	00:01	00:04 min
Interpretación o evaluación	2	4	6	3 episodios
	00:26	00:01	01:10	01:37 min
Resolución de actividades	7			1 episodio
	08:28			08:28

A partir del protocolo anterior se presenta el gráfico asociado a la presencia y frecuencia de tiempo dedicado a cada episodio.

En la lectura dos de la sesión dos se dedican 10:09 min a la ATA de lectura, dentro de los cuales el 1% corresponde a episodios de lectura (00:04 seg), un 16% equivale a 01:37 min y un 83% es equivalente a un episodio de 08:28 min de resolución de actividades.



Después de identificar los episodios de la lectura dos de la sesión dos y el tiempo dedicado a cada episodio, se procede a valorar el patrón predominante en la sesión, como la secuencia en esta ATA de lectura es, episodio de lectura intercalado de episodios de interpretación, el patrón que forma esta secuencia es intercalado.

Protocolo 2. Caso 3. S2 ¿Qué tipo de patrón o secuencia que proporciona la ATA de lectura 2 de la sesión 2 de la unidad “Ecosistemas”?

TIPO DE PATRÓN	ESTRUCTURA FORMAL	MENSAJE SUBYACENTE	Sesión 2
			2ª lectura
Intercalado	Episodios de lectura e interpretación-evaluación alternos	<i>“Leed este trozo del texto que luego os pregunto (todo)”</i>	x

A partir de la visión de la estructura de organización global, se procede a describir la organización local, en esta actividad de lectura hay dieciocho ciclos, distribuidos en seis monologales que suman 01:07 min, dos IRE 00:12 seg, seis IRF que suman 07:13 min y cuatro interacciones simétricas que suman 01:32 min.

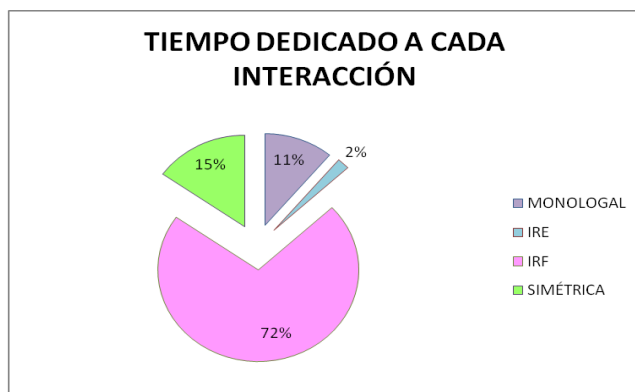
Las interacciones según el orden de aparición de los episodios de lectura (1) duración 00:02 seg ciclo monologal, seguido de episodio de interpretación (2) de 00:26 seg con interacción IRF, episodio de lectura (3) de 00:01 seg, con ciclo monologal, episodio de interpretación (4) de 00:01 seg, con ciclo monologal, luego un episodio de lectura (5) 00:01 seg, episodio de interpretación (6) de 01:10 min que tiene tres ciclos, uno monologal de 00:22 seg, un ciclo IRF de 00:14 seg y un ciclo simétrico de 00:34 seg y finaliza con un episodio de resolución de actividades (7) de 08:28 min que presenta un ciclo monologal de 00:40 seg, dos ciclos IRE de 00:12 seg, cuatro ciclos IRF que suman 06:33 min y tres ciclos simétricos que suman 00:58 seg.

Protocolo 3. Caso 3. S2. ¿Cómo está organizada localmente la interacción en los episodios de la actividad de lectura 2 de la sesión 2 de la unidad “Ecosistemas”?

Episodios en orden de aparición –lectura 2 -sesión 2								
Tipo	1 (L)	2 (I)	3 (L)	4 (I)	5 (L)	6 (I)	7 (R.A.)	total
Monologal	1		1	1	1	1	1	6
Tiempo	00:02		00:01	00:01	00:01	00:22	00:40	01:07
IRE							2	2
Tiempo							00:12	00:12
IRF		1				1	4	6
Tiempo		00:26				00:14	06:33	07:13
Simétrico						1	3	4
Tiempo						00:34	00:58	01:32

Con la identificación de las interacciones, se procede a representar el tiempo dedicado a cada ciclo en los episodios.

De los 10:09 min, se dedicó un 72% del tiempo correspondiente a 07:13 min que implican el desarrollo de seis ciclos IRF, un 15% del tiempo correspondiente a 01:32 min el que implica el desarrollo de cuatro interacciones simétricas, el 11% representa 01:07 min que configura la ocurrencia de seis ciclos monologales y un 2% comprende un tiempo de 00:12 seg que implican la presencia de dos ciclos IRE.



Sesión 3

En la sesión tres se presentan dos actividades típicas de aula de lectura, correspondientes a un tiempo total de 15:37 minutos, que se distribuyen en:

11:53 minutos en la primera ATA comprendiendo la presencia de diecisiete episodios, de los cuales hay seis episodios de lectura que duran 02:36 min, cinco episodios de interpretación que duran 03:19 min, un episodio de aclaración de significado de duración 00:08 seg y un episodio de planificación de 00:12, un episodio de explicación de 00:38 y un episodio de resolución de actividades de 05: min.

03:44 minutos en la segunda ATA comprendiendo la presencia de cinco episodios, de los cuales hay dos episodios de lectura que duran 02:54 min, dos episodios de interpretación que duran 00:18 seg, tres episodios de resolución de actividades de duración 00:32 seg.

A continuación se presenta la información descrita en líneas anteriores sobre:

¿Cómo están organizadas las lecturas en la sesión 3 de la Unidad “Ecosistemas”?

		Sesión 3								
TIPO DE EPISODIO	1ª lectura						2ª lectura		Total	
Lectura en voz alta o en silencio	2	4	8	11	13	15	1	4	8 episodios	
Tiempo	00:24	00:43	01:16	00:03	00:04	00:06	00:12	02:42	05:30 min	
Interpretación o evaluación	6	9	12	14	17		2	5	7 episodios	
Tiempo	00:40	02:13	00:09	00:01	00:16		00:10	00:08	03:37 min	
Planificación	1								1	
Tiempo	00:12								00:12 seg	
Aclaración de significados	3								1	
Tiempo	00:08								00:08 seg	
Explicación	5								1	
Tiempo	00:38								00:38 seg	
Resolución de actividades	7	10	16				3		4	
Tiempo	02:29	01:33	00:58				00:32		05:32 min	

A partir de la descripción general de la sesión tres, se detallan dos ATAs por separado para mayor apreciación de los patrones presentes.

Sesión 3 lectura 1

Como se dijo en líneas anteriores se dará a conocer de forma aislada cada lectura de la sesión dos, para mayor comprensión de la presencia y frecuencia de cada episodio presente en la actividad de lectura.

En la tabla a continuación se da cuenta que la primera lectura de la sesión dos, esta compuesta de 17 episodios, en el siguiente orden de aparición planificación (1) de 00:12 seg, lectura (2) de 00:24 seg, aclaración de significado (3) de 00:08 seg, luego episodio de lectura (4) de 00:43 seg, para seguir con

episodio de explicación (5) de 00:38 seg, continuando con un episodio de interpretación (6) que dura 00:40 seg, seguido de un episodio de resolución de actividades (7) de 02:29 min, después se presenta un episodio de lectura (8) de 01:16 min, para continuar con un episodio interpretación (9) de 02:13 min, luego se presenta un episodio de resolución de actividades (10) de 01:33 min, seguido por un episodio de lectura (11) que dura 00:03 seg, posteriormente se presenta un episodio de interpretación (12) de 00:09 seg, el episodio (13) en aparecer es de lectura y dura 00:04 seg, luego hay un episodio de interpretación (14) de 00:01 seg, continuando con un episodio de lectura (15) de 00:06 seg, seguido de un episodio de resolución de actividades (16) de 00:58 seg y finaliza la ATA de lectura en un episodio de interpretación (17) de 00:16 seg.

Protocolo 1. Caso 3. S3. ¿Cómo está organizada globalmente la 1ª ATA de lectura de la sesión 3 de la unidad “Ecosistemas”?

Sesión 3							
TIPO DE EPISODIO	1ª lectura						Total
Lectura en voz alta o en silencio	2	4	8	11	13	15	6 episodios
Tiempo	00:24	00:43	01:16	00:03	00:04	00:06	02:26 min
Interpretación o evaluación	6	9	12	14	17		5 episodios
Tiempo	00:40	02:13	00:09	00:01	00:16		03:19 min
Planificación	1						1 episodio
Tiempo	00:12						00:12
Aclaración de significados	3						1 episodio
Tiempo	00:08						00:08
Explicación	5						1 episodio
Tiempo	00:38						00:38
Resolución de actividades	7	10	16				3 episodios
Tiempo	02:29	01:33	00:58				05:00 min

A partir del protocolo anterior se presenta el gráfico asociado a la frecuencia de tiempo dedicado a cada episodio.

En la lectura uno de la sesión tres se dedican 11:53 min de los cuales el 21% corresponde a 02:26 min que implican seis episodios de lectura, el 28% equivale a 03:19 min que concluyen en la ocurrencia de cinco episodios de interpretación (inter-eval), un 1% atañe a 00:12 seg en los que ocurre un episodio de aclaración de significado, un 2% equivale a 00:08 seg que implican un episodio de planificación, 43% consistente en 05:00 min en los que se desarrollan tres episodios de resolución de actividades y un 5% dedicado a un episodio de planificación el cual tiene duración de 00:38 seg.



Una vez identificados los episodios de la lectura tres de la sesión dos y el tiempo dedicado a cada episodio, se procede a valorar el patrón predominante en la sesión, como la secuencia en esta ATA de lectura, es episodio lectura seguido de episodio de interpretación o evaluación, pero hay presencia de un episodio de planificación, lo que implica un patrón guiado por planes.

Protocolo 2. Caso 3. S3. ¿Qué tipo de patrón o secuencia que proporciona la ATA de lectura 1 de la sesión 3 de la unidad “Ecosistemas”?

TIPO DE PATRÓN	ESTRUCTURA FORMAL	MENSAJE SUBYACENTE	Sesión 1
			1ª lectura
Guiado por planes	Episodio de planificación, activación de conocimientos previos, lectura e interpretación-evaluación	<i>“A ver si entendemos estas ideas del texto”</i>	X

A partir de la visión de la estructura de organización global, se procede a describir la organización local.

La ATA de lectura esta compuesta de 17 episodios, en el siguiente orden de aparición planificación (1) de 00:12 seg con interacción IRE, lectura (2) de 00:24 seg, con ciclo IRE, aclaración de significado (3) de 00:08 seg, con ciclo IRE, luego episodio de lectura (4) de 00:43 seg, que tiene un ciclo IRE, para seguir con episodio de explicación (5) de 00:38 seg, con interacción de tipo monologal, continuando con un episodio de interpretación (6) que dura 00:40 seg divididos en 00:06 seg para un ciclo monologal y 00:34 seg para un ciclo simétrico, seguido de un episodio de resolución de actividades (7) de 02:29 min con interacción IRF, después se presenta un episodio de lectura (8) de 01:16 min, que posee cinco ciclos IRE de 01:08 min y un ciclo IRF de 00:08 seg, para continuar con un episodio interpretación (9) de 02:13 min, divididos en un ciclo monologal de 00:10 seg y dos ciclos IRF que suman un total de 02:03 min, luego se presenta un episodio de resolución de actividades (10) de 01:33 min, que tiene interacción IRF, seguido por un episodio de lectura (11) que dura 00:03 seg y su interacción es de tipo monologal, posteriormente se presenta un episodio de interpretación (12) de

00:09 seg que presenta un ciclo IRE, el episodio (13) en aparecer es de lectura y dura 00:04 seg en los cuales la interacción es de tipo monologal, luego hay un episodio de interpretación (14) de 00:01 seg, también de tipo monologal, continuando con un episodio de lectura (15) de 00:06 seg, y el ciclo que lo subyace es monologal, seguido de un episodio de resolución de actividades (16) de 00:58 seg, divididos en 00:38 seg para un ciclo monologal, 00:19 seg para un ciclo IRF y 00:01seg para un ciclo simétrico y finaliza la ATA de lectura en un episodio de interpretación (17) de 00:16 seg y es su interacción es de tipo monologal.

Estableciendo la presencia de 30 ciclos.

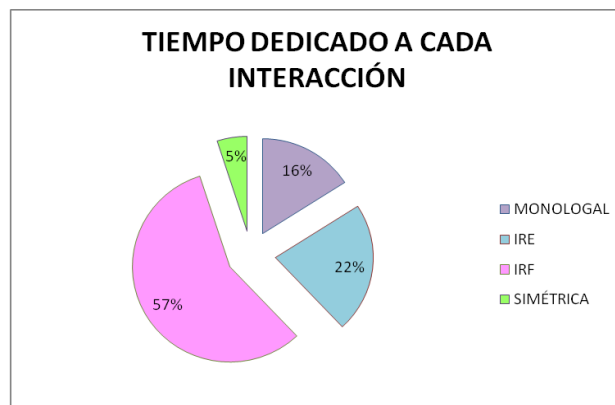
Protocolo 3. Caso 3. S3. ¿Cómo está organizada localmente la interacción en los episodios de la actividad de lectura 1 de la sesión 3 de la unidad “Ecosistemas”?

Sesión 3. Lectura 1																	Total	
Tipo de interacción	1(P)	2(L)	3(A.S.)	4(L)	5(E)	6(I)	7(R.A.)	8(L)	9(I)	10(R.A.)	11(L)	12(I)	13(L)	14(I)	15(L)	16(R.A.)	17(I)	
Monologal					1	1			1		1		1	1	1	1	1	9
Tiempo					00:38	00:06			00:10		00:03		00:04	00:01	00:06	00:38	00:16	01:52 min
IRE	1	1	1	4				5										12
Tiempo	00:12	00:24	00:08	00:43				01:08										02:35 min
IRF							1	1	2	1		1				1		7
Tiempo							02:29	00:08	02:03	01:33		00:09				00:19		06:41 min
Simétrico						1										1		2
Tiempo						00:34										00:01		00:35 seg

Con la identificación de las interacciones, se procede a representar el tiempo dedicado a cada ciclo en los episodios.

De los 11:53 min, se dedicó un 57% del tiempo correspondiente a 06:41 min que implican el desarrollo de seis ciclos IRF, un 5% del tiempo correspondiente a 00:35 min el que implica el desarrollo de dos interacciones simétricas, el 16% representa 01:52 min que configura la ocurrencia de nueve ciclos monologales y

un 22% comprende un tiempo de 02:35 seg que implican la presencia de doce ciclos IRE.



Sesión 3. Lectura 2

En la tabla a continuación se da cuenta que la segunda lectura de la sesión tres de la unidad “Ecosistemas”, esta compuesta de cinco episodios, en el siguiente orden de aparición lectura (1) de 00:12 seg, interpretación (2) de 00:10 seg, resolución de significado (3) de 00:32 seg, luego episodio de lectura (4) de 02:42 min, para finalizar con episodio de interpretación (5) de 00:08 seg.

Los episodios de lectura suman un total de 02:54 min, los episodios de interpretación evaluación suman un total de 00:18 seg y el episodio de resolución de actividades que dura 00:32 seg, lo que implica un total de 03:54 min dedicados a la ATA de lectura.

A continuación se presenta el protocolo asociado a la descripción previa.

Protocolo 1. Caso 3. S3 ¿Cómo está organizada globalmente la ATA de lectura dos de la sesión tres de la unidad “Ecosistemas”?

Sesión 3			
TIPO DE EPISODIO	2ª lectura		Total
Lectura en voz alta o en silencio	1	4	2 episodios
Tiempo	00:12	02:42	02:54 min
Interpretación o evaluación	2	5	2 episodios
Tiempo	00:10	00:08	00:18 min
Resolución de actividades	3		1 episodio
Tiempo	00:32		00:32 min

En breve se presenta el gráfico asociado a la información del protocolo precedente.

Hay un total de cinco ciclos, distribuidos a lo largo de 03:44 min, de ese 100% se emplearon 02:54 min en dos episodios de lectura equivalentes al 78%, 00:18 seg que implican dos episodios de interpretación correspondientes al 8%, 00:32 seg que consideran la presencia de un episodio de resolución de actividades equivalente al 14%.



Después de identificar los episodios de la lectura dos de la sesión tres y el tiempo dedicado a cada episodio, se procede a valorar el patrón predominante en la sesión, como la secuencia en esta ATA de lectura es episodio de lectura intercalado de episodios de interpretación, el patrón que forma esta secuencia es intercalado.

Protocolo 2. Caso 3. S3 ¿Qué tipo de patrón o secuencia que proporciona la ATA de lectura 2 de la sesión 3 de la unidad “Ecosistemas”?

TIPO DE PATRÓN	ESTRUCTURA FORMAL	MENSAJE SUBYACENTE	Sesión 2
			2ª lectura
Intercalado	Episodios de lectura e interpretación-evaluación alternos	<i>“Leed este trozo del texto que luego os pregunto (todo)”</i>	x

A partir de la visión de la estructura de organización global, se procede a describir la organización local, en esta actividad de lectura hay cinco episodios, comenzando con un episodio de lectura (1) de 00:12 seg, con interacción monologal, luego hay un episodio de interpretación (2) de 00:10 seg con interacción monologal, resolución de significado (3) de 00:32 seg, que presenta interacción IRF después se presenta un episodio de lectura (4) de 02:42 min, el que implica ocho interacciones IRE, para finalizar con un episodio de interpretación (5) de 00:08 seg, divididos en un ciclo IRE de 00:06 seg y un ciclo simétrico 00:02 seg.

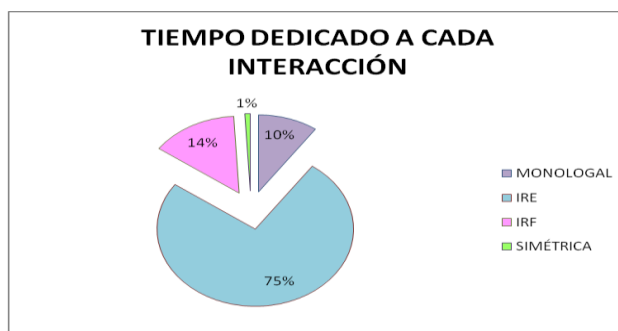
En el siguiente protocolo se representa la información descrita previamente.

Protocolo 3. Caso 3. S3. ¿Cómo está organizada localmente la interacción en los episodios de la actividad de lectura dos de la sesión tres de la unidad “Ecosistemas”?

Sesión 3. Lectura 2. Episodios en orden de aparición						
Tipo	1 (L)	2 (I)	3 (L)	4 (I)	5 (R.A.)	Total
Monologal	1	1				2
Tiempo	00:12	00:10				00:22
IRE				8	1	9
Tiempo				02:42	00:06	02:48
IRF			1			1
Tiempo			00:32			00:32
Simétrico					1	1
Tiempo					00:02	00:02

Con la identificación de las interacciones, se procede a representar el tiempo dedicado a cada ciclo en los episodios.

Hay un total de cinco episodios que contemplan la ocurrencia de trece ciclos, que de un tiempo de 03:44 minutos se emplean 75% en nueve ciclos IRE, un 14% equivalente a 00:32 seg dedicado a un ciclo IRF, un 10% correspondiente a 00:22 seg que implican dos ciclos monologales y un ciclo simétrico equivale a un 1% que considera 00:02 seg del tiempo total.



Protocolo 4. Caso 3 - ¿Cómo se hacen las ATAs de lectura de la unidad “Ecosistemas”?

En este apartado se hace énfasis en los 4 episodios más relevantes que se consideran en el estudio previo de Sánchez, et al, 2010, episodio de planificación, episodio de activación de conocimientos previos, episodio de cierre- mapa conceptual y episodio de interpretación o evaluación.

Protocolo 4a - ¿Cuál es el modo de planificar? O ¿Cómo se realiza el episodio de planificación en cada sesión de la unidad “Ecosistemas”?

En esta unidad el modo de planificar presenta que solo hay planificación en la sesión 2 en la primera lectura y en la primera lectura de la sesión 3, en las otras se lee sin previa anticipación de la lectura.

¿Cuál es el modo de planificar?	Sesión 1	Sesión 2		Sesión 3	
	1° Lectura	1° Lectura	2° Lectura	1° Lectura	2° lectura
Lee que te pregunto	x		x		X
Listado de temas		x		x	
Antes-ahora					
Problema-meta					
Doble Proyecto					

- Protocolo 4.b ¿Qué se hace con los conocimientos previos en la unidad “Ecosistemas”?

En cuanto a que se hace con los episodios de activación de conocimientos previos, a partir de los datos se establece que no hay presencia a lo largo de la unidad de algún episodio de activación de conocimientos previos.

¿Qué se hace con los conocimientos previos?	Sesión 1	Sesión 2		Sesión 3	
	1° Lectura	1° Lectura	2° Lectura	1° Lectura	2° Lectura
No hay activación de conocimientos previos.	x	x	x	x	x
Hay activación de conocimientos previos.					
Se dota de algún tipo de orden a esos conocimientos previos.					
Hay conexión explícita entre esos conocimientos y los contenidos del texto que se va a leer.					
Se establece una conexión explícita entre esos conocimientos previos y el objetivo final de la lectura.					

- Protocolo 4c. - ¿Qué se hace en el episodio de cierre – mapa conceptual en la unidad “Ecosistemas”?

El otro episodio relevante es de cierre –mapa conceptual se puede visualizar que a lo largo de la unidad hay ausencia de episodios de cierre.

¿Qué se hace en el episodio de cierre?	Sesión 1	Sesión 2		Sesión 3	
		1°Lect	2°Lect	1°Lect	2°lectura
No hay episodio de cierre o de elaboración de mapa conceptual	x	x	x	x	x
Se seleccionan las ideas fundamentales					
Se organizan inespecíficamente las ideas					
Se resumen de forma ordenada las ideas pero sin conectarlas o jerarquizarlas					
Se representan las conexiones entre las ideas.					
Se jerarquizan y resumen ideas, representando las conexiones lógicas que se establecen entre ellas.					

- **Protocolo 4. d- ¿Qué se hace en el episodio de interpretación?**

Por último el otro episodio relevante para el estudio uno “Cuatro unidades didácticas de profesores de 3º y 4º básico de las asignaturas de Ciencias Naturales e Historia, Geografía y Ciencias Sociales”, es el episodio de interpretación o evaluación, durante la lectura uno de la sesión uno en el episodio de interpretación predominan las demandas (I) monologales, es decir la interpretación reside en manos de la docente, en la sesión dos en la lectura uno no hay interpretación y en la lectura dos las demandas requieren respuestas explícitas, en la sesión tres en la primera lectura las demandas son tanto explícitas como implícitas, siendo estas últimas las predominantes, y en la segunda lectura predominan las demandas de respuestas explícitas.

¿Qué se hace en el episodio de interpretación?	Sesión 1	Sesión 2		Sesión 3	
	1ºLectura	1ºLectura	2º Lectura	1 ° Lectura	2º lectura
No hay episodio de interpretación.		x			
La docente realiza interpretación.	x				
No hay selección y organización de la información.					
Identificación de las ideas explícitas.			x		x
Identificación de las ideas implícitas: elaboración de inferencias.				x	
Elaboración de diferentes relaciones de progresión temática					

CASO 4. UNIDAD DIDÁCTICA: “MACROFORMAS DEL RELIEVE”

La unidad de aprendizaje “Macroformas del Relieve” se compone de seis sesiones, en cada una de ellas se identificó distintos tipos de ATA, de las cuales se estudia por motivos de la investigación la ATA de lectura, a continuación se ejemplifica con un fragmento del caso 4:

Profesora: Seguimos con la Depresión Intermedia

Alumnas: Depresión Intermedia. Es un extenso relieve bajo situado entre la cordillera de la costa y la cordillera de los Andes. Las fértiles tierras de la depresión intermedia permiten el desarrollo de las actividades como la agricultura. Es la zona más poblada del país.

Profesora: ... ¿Por qué es la zona más poblada?

Alumna: Porque es buena para la agricultura

Alumna: Porque tiene un relieve bajo

Profesora: Exacto, es un relieve bajo y casi plano, al ser casi plano, permite la agricultura y las personas pueden vivir ahí.

Durante la primera sesión se distinguen en total un ATA de lectura, en la segunda sesión se realizó un ATA de lectura, en la sesión tres hay un ATA de lectura, en la sesión cuatro, cinco, seis no hay presencia de actividad de lectura.

- La sesión 1 posee 1 ATA de lectura con 4 episodios que contienen 7 ciclos.
- La sesión 2 posee 1 ATA de lectura con 7 episodios que contiene 13 ciclos.
- La sesión 3 posee 1 ATA de lectura con 11 episodios que contiene 20 ciclos.

CUADRO III. 4 ESTUDIO 1. PRESENTACIÓN CASO 4. “MACROFORMAS DEL RELIEVE”

Establecimiento	Nuestra Señora de la Paz					
Curso	4º básico					
Asignatura	Ciencias Sociales					
Nombre de la unidad	Macroformas del Relieve					
Cantidad de sesiones	6					
Cantidad de ATAs de lectura por sesión	S1	S2	S3	S4	S5	S6
	1	1	1	0	0	0
Cantidad de episodios	4	7	11	0	0	0
Cantidad de ciclos	7	13	20	0	0	0

El tiempo empleado en la unidad didáctica “Macroformas del relieve”, es de 20:37 minutos, distribuidos de la siguiente manera:

Tabla III. 4: ¿Cómo están organizadas las lecturas en la Unidad “Macroformas del relieve”?

	Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4	Sesión 5	Sesión 6	
TIPO DE EPISODIO	Lectura 1	Lectura 1	Lectura 1	No hay lectura	No hay lectura	No hay lectura	Total
Lectura en voz alta o en silencio	2	3	5	0	0	0	10
Tiempo de duración	02:24	03:26	03:26	0	0	0	09:16
Interpretación o evaluación	2	3	4	0	0	0	9
Tiempo de duración	03:54	01:28	03:23	0	0	0	08:45
Aclaración de significado		1	1	0	0	0	2
Tiempo		00:32	01:49	0	0	0	02:21
Análisis de experiencias			1	0	0	0	1
			00:15	0	0	0	00:15

A continuación se detallan por sesión:

Sesión 1

En la primera sesión del colegio Nuestra Señora De La Paz se presenta una ATA de lectura la cual posee cuatro episodios con la siguiente distribución de dos episodios de lectura que suman 02:24 minutos y la suma total de los episodios de interpretación-evaluación son dos y tienen un tiempo total de duración de 05:54 minutos.

En el protocolo se apreciará los episodios según su orden de aparición, el primero en aparecer es el episodio de lectura (1) que tiene duración de 01:53 min, para seguir con un episodio de interpretación - evaluación (2) de duración 02:52 min, luego se presenta un episodio de lectura (3) que dura 00:31 min, seguido finalmente por un episodio de interpretación - evaluación (4) de duración 01:02 min.

Protocolo 1. Caso 4. S1. ¿Cómo está organizada globalmente la lectura de la sesión 1 de la unidad “Macroformas del relieve”?

	Sesión 1		
TIPO DE EPISODIO	1ª lectura (orden aparición)		Total
Lectura en voz alta o en silencio	1	3	2
Tiempo de duración	01:53	00:31	02:24
Interpretación o evaluación	2	4	2
Tiempo de duración	02:52	01:02	03:54

En esta sesión se dedican 05:18 minutos a la actividad típica de lectura, dentro de los cuales el 29% equivalente a 02:24 minutos que implican dos

episodios de lectura; y por último un 71% de 03:54 minutos que corresponden a 2 episodios de Interpretación – evaluación.



En relación a los episodios identificados, su secuencia de aparición y el tiempo dedicado a cada uno de ellos, se puede establecer un patrón predominante, siendo este Intercalado, presentándose una secuencia predominante de Lectura-Interpretación.

Protocolo 2 caso 4. S1. ¿Qué tipo de patrón o secuencia que proporciona la ATA de lectura 1 de la sesión 1 de la unidad “Macroformas de relieve”?

TIPO DE PATRÓN	ESTRUCTURA FORMAL	MENSAJE SUBYACENTE	S1
Intercalado	Episodios de lectura e interpretación-evaluación alternos	<i>“Leed este trozo del texto que luego os pregunto (todo)”</i>	X

A partir de la visión de la estructura de organización global, se procede a describir la organización local a continuación:

La lectura de la sesión uno presenta un total de siete ciclos distribuidos de la siguiente manera: tres ciclos IRE con un tiempo total de 02:24 min, y cuatro ciclos IRF de 05:54 minutos.

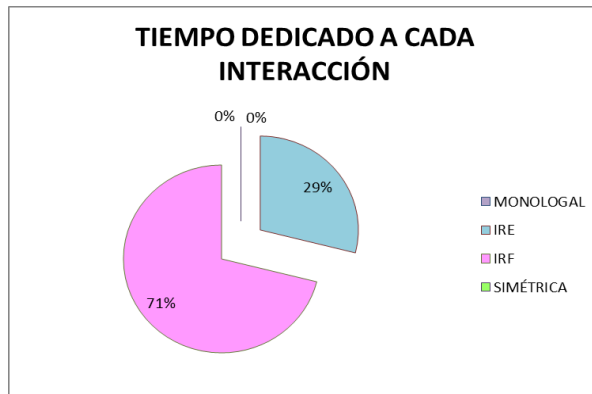
El primer episodio de lectura (1) posee dos ciclos IRE de 01:53 min, después hay un episodio de interpretación (2) que tiene dos ciclos IRF de 04:52 minutos, seguido de un episodio de lectura (3) que tiene un ciclo IRE de 00:31 seg, finalmente encontramos un episodio de interpretación (4) que posee dos ciclos IRF de 01:02 min.

Protocolo 3. Caso 4. S1. ¿Cómo está organizada localmente la interacción en los episodios de la actividad de lectura de la sesión 1 de la unidad “Macroformas del relieve”?

Tipo de Estructura de Participación Local	1ª Lectura EPISODIOS en orden de aparición				
	1(L)	2(I)	3(L)	4(I)	Total
MONOLOGAL					0
Tiempo duración					00:00
IRE	2		1		3
Tiempo duración	01:53		00:31		02:24
IRF		2		2	4
Tiempo duración		04:52		01:02	05:54
SIMÉTRICO					0
Tiempo duración					00:00

Luego de identificados los ciclos, es necesario precisar el tiempo dedicado a las interacciones por episodios, a las interacciones IRE se les dedica el 29%

equivalente a 02:24 minutos, un 71% a ciclos monologales con duración de 05:54 seg.



Sesión 2

En la segunda sesión del colegio Nuestra Señora de la Paz se presenta una ATA de lectura la cual posee siete episodios con la siguiente distribución de tres episodios de lectura que suman 03:26 minutos, la suma total de los episodios de interpretación-evaluación son tres y tienen un tiempo total de duración de 01:28 minutos, por último posee un episodio de aclaración de significados de duración 00:32 segundos.

En el protocolo se apreciará los episodios según su orden de aparición, el primero en aparecer es el episodio de lectura (1) que tiene duración de 01:55 min, para seguir con un episodio de interpretación - evaluación (2) de duración 00:12 seg, luego se presenta un episodio de aclaración de significado (3) que dura 00:32 seg, seguido de un episodio de lectura (4) de duración de 00:31 seg, para pasar a un episodio de interpretación - evaluación (5) de duración 01:01 min, luego se presenta un episodio de lectura (6) que dura 01:00 min, seguido finalmente por un episodio de interpretación - evaluación (7) de duración 00:15 seg.

Protocolo 1. Caso 4. S2. ¿Cómo está organizada globalmente la lectura de la sesión 2 de la unidad “Macroformas del relieve”?

		Sesión 2			
EPISODIOS					Total
Lectura en voz alta o en silencio	1	4	6		3
Tiempo de duración	01:55	00:31	01:00		03:26
Interpretación o evaluación	2	5	7		3
Tiempo de duración	00:12	01:01	00:15		01:28
Aclaración Significado	3				1
Tiempo de duración	00:32				00:32

En esta segunda sesión se dedican 05:26 minutos a la actividad típica de lectura, dentro de los cuales el 63% equivalente a 03:26 minutos que implican tres episodios de lectura; el 27% se dedicó a tres episodios de interpretación - evaluación con un tiempo de 01:28 minutos y por último un 10% de 00:32 segundos que corresponda un episodio de aclaración de significado.



Protocolo 2 caso 4. S2. ¿Qué tipo de patrón o secuencia proporciona la ATA de lectura 1 de la sesión 2 de la unidad “Macroformas de relieve”?

En relación a los episodios identificados, su secuencia de aparición y el tiempo dedicado a cada uno de ellos, se puede establecer un patrón predominante, siendo este Intercalado, presentándose una secuencia predominante de Lectura-Interpretación.

TIPO DE PATRÓN	ESTRUCTURA FORMAL	MENSAJE SUBYACENTE	S2
Intercalado	Episodios de lectura e interpretación-evaluación alternos	<i>“Leed este trozo del texto que luego os pregunto (todo)”</i>	x

A partir de la visión de la estructura de organización global, se procede a describir la organización local a continuación:

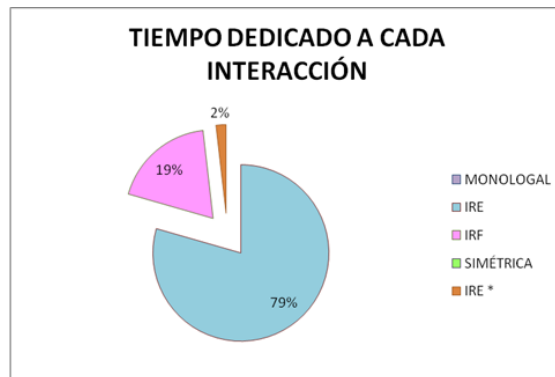
La lectura de la sesión dos tiene trece ciclos que se dividen de la siguiente manera, once son ciclos IRE y tienen un tiempo de 04:19 min, luego hay un ciclo IRE frustrado de 00:06 segundos y finalmente un ciclo IRF frustrado de 01:01 min.

El primer episodio de lectura (1) posee cuatro IRE con un tiempo total de 01:55 min, luego viene un episodio de interpretación (2) que posee un ciclo IRE de 00:12 segundos, seguido de un episodio de aclaración de significado (3) que tiene dos ciclos IRE de 00:32 segundos, luego viene un episodio de lectura (4) con un ciclo IRE de 00:25 y un ciclo IRE frustrado de 00:06 segundos, continuamos con un episodio de interpretación (5) con un ciclo IRF frustrado de 01:01 min, después sigue un episodio de lectura (6) con un IRE de 01:00 minuto, finalmente hay un episodio de interpretación (7) con dos ciclos IRE de 00:15 segundos.

Protocolo 3. Caso 4. S2. ¿Cómo está organizada localmente la interacción en los episodios de la actividad de lectura de la sesión 2 de la unidad “Macroformas del relieve”?

Sesión 2								
1ª Lectura								
Tipo de Estructura de Participación Local	EPISODIOS en orden de aparición							Total
	1(L)	2(I)	3(A.S.)	4(L)	5(I)	6(L)	7(I)	
MONOLOGAL								0
Tiempo duración								00:00
IRE	4	1	2	1		1	2	11
Tiempo duración	01:55	00:12	00:32	00:25		01:00	00:15	04:19
IRE frustrado				1				1
Tiempo duración				00:06				00:06
IRF								0
Tiempo duración								00:00
IRF frustrado					1			1
Tiempo duración					01:01			01:01
SIMETRICO								0
Tiempo duración								00:00

La ATA de lectura del caso 4 de la sesión 2, de la unidad “Macroformas de relieve, contienen nueve ciclos de interacción, cuya duración es de 05:26 min, que se distribuyen porcentualmente de la siguiente manera: once ciclos IRE, de duración 04:19 min, que corresponde al 79% del total; un IRE Frustrada de 00:06 segundos de duración, que corresponde al 19% del total y una IRF Frustrada, de 01:01 min de duración que equivale al 2% del total.



Sesión 3

En la tercera sesión del colegio Nuestra Señora de la Paz de presenta una ATA de lectura la cual posee once episodios con la siguiente distribución de cinco episodios de lectura que suman 03:26 minutos, la suma total de los episodios de interpretación-evaluación son cuatro y tienen un tiempo total de duración de 03:23 minutos, además posee un episodio de aclaración de significados que dura 01:49 min y por último posee un episodio de análisis de experiencias de duración 00:15 segundos.

En el protocolo se apreciará los episodios según su orden de aparición, el primero en aparecer es el episodio de lectura (1) que tiene duración de 00:27 seg, para seguir con un episodio de aclaración de significados (2) de duración 01:49 min, luego se presenta un episodio de lectura (3) que dura 00:16 seg, seguido de un episodio de interpretación - evaluación (4) de duración 01:14 min, luego se presenta un episodio de lectura (5) que dura 00:43 seg, seguido por un episodio de interpretación - evaluación (6) de duración 00:40 seg, continuando con un episodio de lectura (7) el cual dura 00:20 seg, para seguir con interpretación – evaluación (8) de 01:18 min, luego se presenta el último episodio de lectura (9) de 01:40 min, continuando con un episodio de interpretación – evaluación (10) que

dura 00:11 seg, para terminar con un episodio de análisis de experiencias (11) con una duración de 00:15 seg.

Protocolo 1. Caso 4. S3. ¿Cómo está organizada globalmente la lectura de la sesión 3 de la unidad “Macroformas del relieve”?

Sesión 3						
EPISODIOS	1ª lectura (orden aparición)					Total
Lectura en voz alta o en silencio	1	3	5	7	9	5
Tiempo de duración	00:27	00:16	00:43	00:20	01:40	03:26
Interpretación o evaluación	4	6	8	10		4
Tiempo de duración	01:14	00:40	01:18	00:11		03:23
Aclaración Significado	2					1
Tiempo de duración	01:49					01:49
Análisis Experiencias	11					1
Tiempo de duración	00:15					00:15

En esta tercera sesión se dedican 08:53 minutos a la actividad típica de lectura, dentro de los cuales el 39% equivalente a 03:26 minutos que implican cinco episodios de lectura; el 38% se dedicó a cuatro episodios de interpretación - evaluación con un tiempo de 03:23 minutos, además un episodio de aclaración de significado que corresponde al 20% del total con un tiempo de 01:49 minutos y por último un 3% de 00:15 segundos que corresponda un episodio de análisis de experiencias.



A partir de la identificación de episodios de la sesión uno y el tiempo dedicado a cada episodio, se puede establecer y valorar el patrón predominante en la sesión, como la secuencia en esta ATA, siendo este Intercalado, presentándose una secuencia predominante de Lectura-Interpretación.

Protocolo 2 caso 4. S3. ¿Qué tipo de patrón o secuencia proporciona la ATA de lectura 1 de la sesión 3 de la unidad “Macroformas de relieve”?

TIPO DE PATRON	ESTRUCTURA FORMAL	MENSAJE SUBYACENTE	S3
Intercalado	Episodios de lectura e interpretación-evaluación alternos	<i>“Leed este trozo del texto que luego os pregunto (todo)”</i>	x

Una vez dimensionada la estructura global, es necesario describir la estructura de participación local, que se detallará a continuación:

La lectura de la sesión tres tiene un total de veinte ciclos y se distribuyen de la siguiente manera: existen dos ciclos monologales que duran 00:30 seg, luego

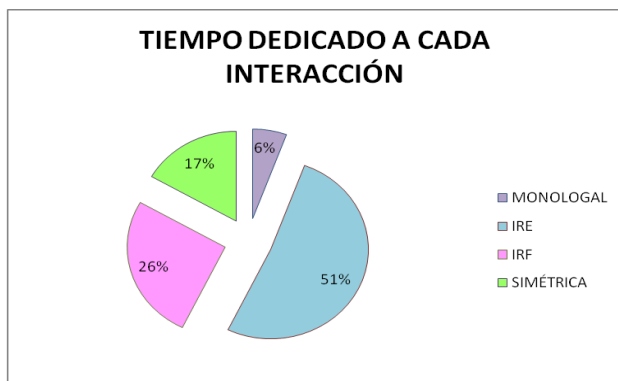
de catorce ciclos IRE que duran 04:35 minutos, seguido de dos ciclos IRF de 02:19 min y finalmente dos ciclos simétricos de tiempo 01:29 min.

El primer episodio de lectura (1) posee cuatro ciclos IRE de 00:27 segundos, luego viene un episodio de aclaración de significados (2) con un ciclo IRF de 01:49 min, seguido de un episodio de lectura (3) con un ciclo IRE de 00:16 seg, a continuación viene un episodio de interpretación (4) con tres ciclos IRE de 01:14 min, después hay un episodio de lectura (5) con un ciclo IRE de 00:43 segundos, luego está el episodio de interpretación (6) con tres IRE de 00:10 seg y un ciclo IRF de 00:30 segundos, seguido del episodio de lectura (7) con un ciclo IRE de 00:20 seg, después el episodio de interpretación (8) con un ciclo simétrico de 01:18 min, continúa un episodio de lectura (9) con un ciclo monologal de 00:15 seg y un ciclo IRE de 01:25 min, luego está el episodio de interpretación (10) con un ciclo simétrico de 00:11 segundos y finalmente un episodio de análisis de experiencias personales (11) que posee un ciclo monologal de 00:15 segundos.

Protocolo 3. Caso 4. S3. ¿Cómo está organizada localmente la interacción en los episodios de la actividad de lectura de la sesión 3 de la unidad “Macroformas del relieve”?

Tipo de Estructura de Participación Local	Sesión 3											Total
	1ª Lectura											
	EPISODIOS en orden de aparición											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	
MONOLOGAL									1		1	2
Tiempo duración									00:15		00:15	00:30
IRE	4		1	3	1	3	1		1			14
Tiempo duración	00:27		00:16	01:14	00:43	00:10	00:20		01:25			04:35
IRF		1				1						2
Tiempo duración		01:49				00:30						02:19
SIMETRICO								1		1		2
Tiempo duración								01:18		00:11		01:29

Es necesario precisar el tiempo dedicado a las interacciones por episodios, a las interacciones IRE se les dedica el 51% equivalente a 04:35 minutos, un 6% a ciclos monológicos con duración de 00:30 segundos, un 17% de ciclos simétricos de 01:29 minutos y por último un 26% equivalente a interacciones de tipo IRF que tienen una duración total de 02:19 minutos.



-Protocolo 4- ¿Cómo se hacen las ATAs de lectura de la unidad “Macroformas del relieve”?

En este apartado se hace énfasis en los 4 episodios más relevantes que se consideran en el estudio previo de Sánchez, et al, 2010, episodio de planificación, episodio de activación de conocimientos previos, episodio de cierre- mapa conceptual y episodio de interpretación o evaluación.

En esta sesión no hay una planificación de la lectura, entendiéndose que el modo de proceder subyacente es lee que te pregunto, los alumnos saben que van a leer, pero sin un propósito determinado y luego van contestando preguntas del texto, lo mismo ocurre en la sesión dos y la sesión tres.

a) - ¿Cuál es el modo de planificar? O ¿Cómo se realiza el episodio de planificación en cada sesión de la unidad “Macroformas del relieve”?

¿Cuál es el modo de planificar?	Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3
	1° Lectura	1° Lectura	1° lectura
Lee que te pregunto	x	x	x
Listado de temas			
Antes-ahora			
Problema-meta			
Doble Proyecto			

b) - ¿Qué se hace con los conocimientos previos en la unidad “Macroformas del relieve Universo”?

En cuanto a qué se hace con los episodios de activación de conocimientos previos, a partir de los datos se establece que no hay presencia a lo largo de la unidad de algún episodio de activación de conocimientos previos.

¿Qué se hace con los conocimientos previos?	Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3
	1° Lectura	1° Lectura	1° lectura
No hay activación de conocimientos previos.	x	x	x
Hay activación de conocimientos previos.			
Se dota de algún tipo de orden a esos conocimientos previos.			
Hay conexión explícita entre esos conocimientos y los contenidos del texto que se va a leer.			
Se establece una conexión explícita entre esos conocimientos previos y el objetivo final de la lectura.			

c) - ¿Qué se hace en el episodio de cierre – mapa conceptual en la unidad “Macroformas del relieve”?

El otro episodio relevante es de cierre –mapa conceptual se puede visualizar que a lo largo de la unidad hay ausencia de episodios de cierre.

¿Qué se hace en el episodio de cierre – mapa conceptual?	Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3
	Lectura 1	Lectura 1	Lectura 1
No hay episodio de cierre o de elaboración de mapa conceptual	x	x	x
Se seleccionan las ideas fundamentales			
Se organizan inespecíficamente las ideas			
Se resumen de forma ordenada las ideas pero sin conectarlas o jerarquizarlas			
Se representan las conexiones entre las ideas.			
Se jerarquizan y resumen ideas, representando las conexiones lógicas que se establecen entre ellas.			

d) - ¿Qué se hace en el episodio de interpretación?

Por último el otro episodio relevante para el estudio uno “Cuatro unidades didácticas de profesores de 3º y 4º básico de las asignaturas de Ciencias Naturales e Historia, Geografía y Ciencias Sociales”, es el episodio de interpretación o evaluación, durante la lectura uno de la sesión uno en el episodio de interpretación predominan las demandas (I) de identificación explícita a partir del texto leído, en la sesión dos en la lectura uno y dos es la docente quien realiza la interpretación de lo leído y en la lectura tres de la sesión dos hay una variedad de demandas, pero en mayor proporción es la docente quien realiza la interpretación.

¿Qué se hace en el episodio de interpretación?	Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3
	Lectura 1	Lectura 1	Lectura 1
No hay episodio de interpretación.			
La docente realiza interpretación.			
No hay selección y organización de la información.			
Identificación de las ideas explícitas.		x	x
Identificación de las ideas implícitas: elaboración de inferencias.	x		
Elaboración de diferentes relaciones de progresión temática			

Estudio 2

Caso 1. “ESCRITURA DE LOS ROMANOS”

Cuadro III. 5 Estudio 2. Presentación caso 1. “ATA de lectura escritura de los romanos”

ATA de lectura	“ Escritura de los Romanos”
episodios	17
ciclos	39

El ATA de lectura “La escritura de los romanos”, perteneciente al estudio 2, tiene una duración de 20:10 minutos, distribuidos en diecisiete episodios, de los cuales seis corresponden a episodios de lectura sumando un total de 04:03 minutos, otros seis episodios corresponden a episodios de interpretación-evaluación con una duración total de 07:43 minutos, hay presencia de un episodio de aclaración de significado que dura 02:16 minutos, dos episodios de activación de conocimientos previos que tienen una duración total de 02:56 minutos, un episodio de explicación que dura 00:02 segundos y un episodio de cierre-mapa conceptual con duración de 03:13 minutos.

Para ejemplificar la ATA de lectura se seleccionó el siguiente fragmento:

Miss: Matías lea, donde dice las palabras que heredamos, por favor.

Matías: La mayoría de las palabras que utilizamos a diario, ya po chu chu silencio, La mayoría de las palabras que utilizamos a diario en el español provienen del latín. Muchos términos que usamos en geografía derivan de esa lengua. Por ejemplo: mar, tierra, río, montaña, isla, península, entre otros. Además, palabras como libro, amigo, profesor, clase, lección, biblioteca, que usas a diario en el colegio, tienen también ese origen.

A continuación se describe la sesión de acuerdo al orden de aparición de los episodios, el primer episodio en aparecer es de activación de conocimientos previos (1) que dura 01:18 min, seguido de un episodio de lectura (2) de duración 00:59 seg, luego se presenta un episodio de activación de conocimientos previos (3) de duración 01:38 min, para continuar con un episodio de lectura (4) el cual dura 00:25 seg, seguido por un episodio de interpretación-evaluación (5) de 02:07 min, posteriormente se presenta un episodio de lectura (6) que dura 00:18 seg, luego ocurre un episodio de interpretación (7) de duración 02:10 min, a continuación aparece un episodio de aclaración de significado (8) que dura 02:16 min, prosiguiendo con un episodio de interpretación (9) de 00:30 seg, luego se realiza un episodio de lectura (10) de 01:46 min, para dar paso a un episodio de interpretación (11) de 02:06 min, seguido de un episodio de lectura (12) de duración 00:25 seg, continuando con un episodio de interpretación (13) de 00:45 seg, luego ocurre un episodio de lectura (14) de 00:10 seg, para dar lugar a un episodio de explicación (15) de 00:02 seg, siguiendo con un episodio de interpretación (16) que dura 00:05 seg y finaliza la ATA de lectura con un episodio de cierre- mapa conceptual (17) de 03:13 min.

Tabla III. 5: Protocolo 1. Caso 1 del estudio 2. ¿Cómo está organizada globalmente la lectura en la ATA de lectura “La escritura de los Romanos”?

TIPO DE EPISODIOS	ATA de lectura “La escritura de los Romanos”						TOTAL
	2	4	6	10	12	14	
Lectura en voz alta o en silencio	2	4	6	10	12	14	6 episodios
Tiempo de duración	00:59	00:25	00:18	01:46	00:25	00:10	04:03 minutos
Interpretación o evaluación	5	7	9	11	13	16	6 episodios
Tiempo de duración	02:07	02:10	00:30	02:06	00:45	00:05	07:43 minutos
Aclaración de significado	8						1 episodio
Tiempo de duración	02:16						02:16 minutos
Activación de conocimientos previos	1	3					2 episodios
Tiempo de duración	01:18	01:38					02:56 minutos
explicación	15						1 episodio
Tiempo de duración	00:02						00:02 segundos
Cierre-mapa conceptual	17						1 episodio
Tiempo de duración	03:13						03:13 minutos

Para representar la información antes señalada se plasmarán los datos en el siguiente gráfico que evidencia que de los 20:10 minutos dedicados a la ATA de lectura, se empleó un 20% del tiempo en seis episodios de lectura con un tiempo total de 04:03 min, un 38% del tiempo se destinó a seis episodios de interpretación-evaluación equivalentes a 07:43 min, un 11% fue dedicado un episodio de aclaración de significado el cual dura 02:16 min, se emplearon 02:56 min en dos episodios de activación de conocimientos previos que equivalen al 15% del tiempo, un 16% del tiempo se destinó a un episodio de cierre-mapa conceptual correspondiente a 03:13 min y un 0,1% equivalente a 00:02 segundos a un episodio de explicación.



A partir de la identificación de episodios y la secuencia en que suceden en la ATA de lectura “La escritura de los Romanos” y el tiempo que se dedicó a cada uno de los episodios, se puede establecer y valorar el patrón predominante en la sesión, como la secuencia en esta ATA de lectura implica tanto episodios de lectura e interpretación y un episodio de cierre con un mapa conceptual, el patrón que ofrece esta ATA de lectura es “*búsqueda a posteriori de un orden*” y el mensaje que subyace a este patrón determina que al finalizar la lectura se realiza una jerarquización de ideas, realizando un resumen, estableciendo un orden o esquema de lo que se leyó.

Protocolo 2. Caso 1 del estudio 2 ¿Qué tipo de patrón o secuencia que proporciona la ATA de lectura “La escritura de los Romanos”?

TIPO DE PATRÓN	ESTRUCTURA FORMAL	MENSAJE SUBYACENTE	La escritura de los Romanos
<i>Con búsqueda a posteriori de un orden</i>	<i>Lectura y Evaluación- Interpretación más Episodio de Elaboración del Mapa Conceptual o similar.</i>	<i>“A ver si os ha quedado claro todo esto”</i>	x

Una vez dimensionada la estructura global, se da lugar la identificación de la organizada local de la interacción, valorando qué tipo de estructura de participación es la predominante en los episodios.

En el protocolo a continuación se describe las estructuras de participación local, presentes en cada episodio, según orden de aparición, el primer episodio en aparecer es de activación de conocimientos previos (1) el cual dura 01:38 min en los cuales se presentan tres ciclos IRE de un tiempo total de 00:42 seg, un ciclo IRF de 00:23 seg y presenta un ciclo simétrico de 00:10 seg, en el segundo episodio lectura (2) que tiene duración de 00:59 seg presenta solo una interacción IRE, el tercer episodio en aparecer es activación de conocimientos previos (3) el cual dura 01:38 min, ocurren dos interacciones IRF que suman un total de 01:28 min y una interacción IRE de 00:10 seg, el cuarto episodio es de lectura (4) y presenta solo un ciclo IRE y dura 00:25 seg, en el quinto episodio interpretación (5) ocurren cinco ciclos IRE que suman un total de 02:07 min, luego se presenta un episodio de lectura (6) que posee una interacción IRE de 00:18 seg, para continuar con un episodio de interpretación (7) el cual dura 02:10 min de los cuales se destinan 00:22 seg a un ciclo IRE y 01:48 min a un ciclo IRF, siguiendo con un episodio de aclaración de significado (8) con una sola interacción IRF que dura 02:16 min, continuando con un episodio de interpretación (9) en el que ocurre solo una interacción IRE la que dura 00:30 seg, en el episodio (10) que es de lectura presenta dos interacciones IRE que suman un total de 01:46 min, a continuación se presenta un episodio de interpretación (11) que dura 02:06 min divididos en 01:43 que contemplan cuatro ciclos IRE y 00:23 seg para un ciclo IRF, el episodio (12) es de lectura y presenta una interacción monologal de 00:25 seg, continuando con un episodio de interpretación (13) que dura 00:45 seg con presencia de dos ciclos IRE, para seguir con un episodio de lectura (14) que dura 00:10 seg y tiene interacción monologal, dando paso a un episodio de explicación (15) con ciclo monologal de 00:02 seg, siguiendo con un episodio de interpretación

(16) que dura 00:05 seg y presenta solo una interacción IRE y finaliza la ATA con un episodio de cierre-mapa conceptual (17) el cual dura 03:13 min y presenta dos ciclos IRF de 01:10 min y cinco ciclos IRE que duran 02:03 min.

En total se presentan treinta y nueve interacciones en esta ATA de lectura, de las cuales tres corresponden a ciclos monológicos con un tiempo total de 00:37 seg, veintiocho ciclos IRE que suman un total de 11:55 min, se realizan siete ciclos IRF que duran 07:28 min y un ciclo simétrico de 00:10 seg.

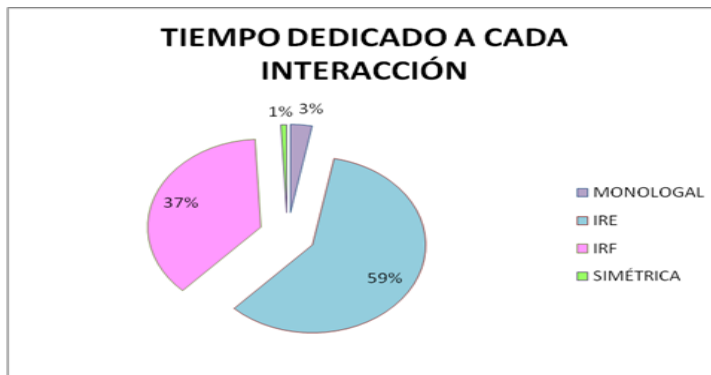
A continuación se representa la información en el protocolo que revela la organización local de esta ATA de lectura.

Protocolo 3. Caso 1 del estudio 2. ¿Cómo está organizada localmente la interacción en los episodios de la actividad de lectura “La escritura de los Romanos”?

		Episodios en orden de aparición de la ATA de lectura “La escritura de los Romanos”																	
Tipo de Estructura de Participación Local		1 (A.C. P.)	2 (L)	3 (A.C. P.)	4(L)	5(I)	6(L)	7(I)	8 (A.S.)	9(I)	10(L)	11(I)	12(L)	13(I)	14(L)	15	16(I)	17(C)	Total
MONOLOGAL													1		1	1			3 ciclos
Tiempo de duración													00:25		00:10	00:02			00:37 segundos
IRE		3	1	1	1	5	1	1		1	2	4		2			1	5	28 ciclos
Tiempo de duración		00:42	00:59	00:10	00:25	02:07	00:18	00:22		00:30	01:46	01:43		00:45			00:05	02:03	11:55 minutos
IRF		1		2				1	1			1						2	7 ciclos
Tiempo de duración		00:23		01:28				01:48	02:16			00:23						01:10	07:28 minutos
SIMETRICO		1																	1 ciclo
Tiempo de duración		00:10																	00:10 segundos

Luego de identificados los ciclos, es necesario precisar el tiempo dedicado a las interacciones por episodio, del 100% del tiempo equivalente a 20:10 minutos, el 59% del tiempo es decir 11:55 min se realizaron veintiocho ciclos IRE, un 37% del tiempo se dedicó a ciclos IRF los cuales corresponden a siete ciclos, un 3% el tiempo equivalente a 00:37 seg se empleó en tres ciclos monológicos y un 1% que corresponde a 00:10 seg del tiempo se ocupó en una interacción simétrica.

En el gráfico a continuación se representa el porcentaje de tiempo empleado en las interacciones.



Estudio 2. Caso 2: El Príncipe Rana

Cuadro III. 6 Estudio 2. Presentación caso 2. “ATA de lectura el Príncipe Rana”

ATA de lectura	“El Príncipe Rana”
Episodios	51
Ciclos	72

El ATA de lectura “El Príncipe Rana”, posee cincuenta y un episodios con la siguiente distribución de veintidós episodios de lectura que suman 06:07 minutos, la suma total de los episodios de interpretación-evaluación son once y tienen un tiempo total de duración de 04:22 minutos, hay presencia de un episodio de activación de conocimientos previos el cual posee una duración de 02:33 minutos, los episodios de análisis de experiencia son cuatro y tienen una duración de 02:41 minutos, se presenta tan solo un episodio de cierre el cual dura 02:38 minutos, el total de episodios de aclaración de significados son cinco y suman 00:23 segundos, por último se encuentran siete episodios de explicación los que suman un tiempo de tan solo 00:31 segundos.

Para ejemplificar esta ATA se da a conocer el siguiente fragmento:

Tía Camila (lee) “Cuando hacía calor, le gustaba sentarse junto al viejo pozo del bosque y lanzar la pelota al aire. Un día se le resbaló de sus dedos y cayó al pozo. Como era tan hondo, la princesa no podía ver el fondo. – ¡Oh que tristeza! ¡Nunca la podré sacar! Y empezó a llorar.” ¿Qué le pasó a la princesa?

Alumno: se puso a llorar.

En el protocolo se apreciará los episodios según su orden de aparición, el primero en aparecer es el episodio de activación de conocimientos previos (1) y tiene una duración de 02:33 minutos, luego aparece un episodio de análisis de experiencias (2) que dura 00:41 segundos, seguido de un episodio de interpretación - evaluación (3) de duración de 00:42 seg, a continuación se presenta un episodio de lectura (4) que tiene duración de 00:07, para seguir con un episodio de explicación (5) de duración 00:02 seg, continuando con un episodio de lectura (6) que dura 00:27 seg, para pasar a un episodio de interpretación - evaluación (7) de duración 00:27 seg, luego se presenta un episodio de lectura (8) que dura 00:24 seg, seguido por un episodio de interpretación - evaluación (9) de duración 00:50 seg, continuado por un episodio de lectura (10) que dura 00:02 seg, luego se presenta un episodio de explicación (11) con duración de 00:04 segundos, continuamos con un episodio de lectura (12) el cual dura 00:06 seg, seguido de un episodio de interpretación - evaluación (13) con un tiempo de duración de 00:03 seg, luego aparece un episodio de lectura (14) que dura 00:10 seg, a continuación se presenta un episodio de interpretación - evaluación (15) que tiene duración de 00:08 seg, para seguir con un episodio de lectura (16) de duración 00:12 seg, continuando con un episodio de explicación (17) que dura 00:01 seg, para pasar a un episodio de lectura (18) de duración 00:07 seg, luego se presenta un episodio de interpretación - evaluación (19) que dura 00:53 seg, seguido por un episodio de lectura (20) de duración 00:41 seg, continuado por un episodio de aclaración de significados (21) que dura 00:02 seg, luego se presenta un episodio de explicación (22) con duración de 00:02 segundos, continuamos con un episodio de lectura (23) el cual dura 00:07 seg, seguido de un episodio de explicación (24) con un tiempo de duración de 00:10 seg, luego aparece un episodio de lectura (25) que dura 00:38 seg, seguido de un episodio de explicación (26) que dura 00:08 segundos, para pasar a un episodio de lectura (27) de duración de 00:04 seg, a continuación se presenta un episodio de aclaración de significados (28) que tiene duración de 00:10 seg, para seguir con un episodio de

lectura (29) de duración 00:32 seg, continuando con un episodio de análisis de experiencias (30) que dura 00:33 seg, para pasar a un episodio de lectura (31) de duración 00:07 seg, luego se presenta un episodio de interpretación - evaluación (32) que dura 00:41 seg, seguido por un episodio de lectura (33) de duración 00:37 seg, continuado por un episodio de aclaración de significados (34) que dura 00:01 seg, luego se presenta un episodio de lectura (35) con duración de 00:32 segundos, continuamos con un episodio de análisis de experiencias (36) el cual dura 00:55 seg, seguido de un episodio de lectura (37) con un tiempo de duración de 00:06 seg, luego aparece un episodio de aclaración de significados (38) que dura 00:04 seg, a continuación se presenta un episodio de lectura (39) que tiene duración de 00:05 seg, para seguir con un episodio de aclaración de significados (40) de duración 00:06 seg, continuando con un episodio de análisis de experiencias (41) que dura 00:32 seg, para pasar a un episodio de lectura (42) de duración 00:15 seg, luego se presenta un episodio de interpretación - evaluación (43) que dura 00:20 seg, seguido por un episodio de lectura (44) de duración 00:28 seg, continuado por un episodio de interpretación - evaluación (45) que dura 00:05, luego se presenta un episodio de lectura (46) con duración de 00:19 segundos, continuamos con un episodio de explicación (47) el cual dura 00:04 seg, seguido de un episodio de interpretación - evaluación (48) con un tiempo de duración de 00:08 seg, luego aparece un episodio de lectura (49) que dura 00:01 seg, seguido de un episodio de interpretación - evaluación (50) el cual dura 00:05 seg y por último el episodio de cierre (51) de duración 02:38 minutos.

Tabla III. 6: Protocolo 1. Caso 2 del estudio 2. ¿Cómo está organizada globalmente las lectura en la ATA de lectura “El Príncipe Rana”?

EPISODIOS	ATA de Lectura: El Príncipe Rana																				Total		
	Lectura en voz alta o en silencio	4	6	8	10	12	14	16	18	20	23	25	27	29	31	33	35	37	39	42	44	46	49
Tiempo de duración	0:07	0:27	0:24	0:02	0:06	0:10	0:12	0:07	0:41	0:07	0:38	0:04	0:32	0:07	0:37	0:32	0:06	0:05	0:15	0:28	0:19	0:01	6:07
Interpretación o evaluación	3	7	9	13	15	19	32	43	45	48	50												10 Episodios
Tiempo de duración	0:40	0:27	0:50	0:03	0:08	0:53	0:41	0:20	0:05	0:08	0:05												4:22
Activación de conocimientos Previos	1																						1 Episodio
Tiempo de duración	2:33																						2:33
Análisis de experiencias	2	30	36	41																			4 Episodios
Tiempo de duración	0:41	0:33	0:55	0:32																			2:41
De cierre (resumen – mapa conceptual)	51																						1 Episodio
Tiempo de duración	2:38																						2:38
Aclaración de significados	21	28	34	38	40																		5 Episodios
Tiempo de duración	0:02	0:10	0:01	0:04	0:06																		0:23
Explicación	5	11	17	22	24	26	47																7 Episodios
Tiempo de duración	0:02	0:04	0:01	0:02	0:10	0:08	0:04																0:31

En esta sesión se dedican 19:15 minutos a la actividad típica de lectura, dentro de los cuales el 23% equivalente a 04:22 seg que implican once episodios de interpretación o evaluación; el 32% se dedicó a veintidós episodios de lectura en voz alta con un tiempo de 06:07 minutos; un 2% equivalente a 00:23 seg correspondientes a cinco episodios de aclaración de significados; 13% proveniente del episodio de activación de conocimientos previos el cual duró 02:33 minutos; 14% equivalente a cuatro episodios de análisis de experiencias los cuales duran 02:41; 13% que corresponde al episodio de cierre el cual tuvo una duración de 02:38 minutos y por último un 3% de 00:31 segundos que corresponden a siete episodios de explicación.



A partir de la identificación de episodios y la secuencia en que suceden en la ATA de lectura y el tiempo que se dedicó a cada uno de los episodios, se puede establecer y valorar el patrón predominante en la sesión, como la secuencia en esta ATA de lectura implica tanto episodios de lectura e interpretación y un episodio de cierre con un mapa conceptual, el patrón que ofrece esta ATA de lectura es “*búsqueda a posteriori de un orden*” y el mensaje que subyace a este patrón determina que al finalizar la lectura se realiza una jerarquización de ideas, realizando un resumen, estableciendo un orden o esquema de lo que se leyó.

Protocolo 2. Caso 2 del estudio 2 ¿Qué tipo de patrón o secuencia que proporciona la ATA de lectura “El Príncipe Rana”?

TIPO DE PATRÓN	ESTRUCTURA FORMAL	MENSAJE SUBYACENTE	“El príncipe rana”
<i>Con búsqueda a posteriori de un orden</i>	<i>Lectura y Evaluación- Interpretación más Episodio de Elaboración del Mapa Conceptual o similar.</i>	<i>“A ver si os ha quedado claro todo esto”</i>	x

Con la visión de la estructura global, se puede visualizar la estructura de participación interna, en el protocolo a continuación se describe las estructuras de participación local, presentes en cada episodio:

En el episodio de activación de conocimientos previos (1) con tres tipos de interacciones, dos ciclos IRE con una duración de 00:16 segundos, además de una IRE frustrada la cual duró 01:17 minutos y tres interacciones IRF las que en total duran 01:00 minuto; luego aparece un episodio de análisis de experiencias (2) el cual posee una interacción de tipo monologal la cual dura 00:09 segundos y una de tipo simétrico de duración 00:32 seg; seguido de un episodio de interpretación - evaluación (3) con una IRE de 00:23 seg, una frustrada de 00:02 seg y 2 interacciones simétricas las cuales suman 00:17 seg; a continuación se presenta un episodio de lectura (4) el cual presenta tan solo una interacción de tipo monologal de 00:07 segundos; para seguir con un episodio de explicación (5) monologal de 00:02 seg; continuando con un episodio de lectura (6) monologal de 00:27 seg; para pasar a un episodio de interpretación - evaluación (7) con dos interacciones IRE 00:05 seg y una IRF de 00:22 seg; luego se presenta un episodio de lectura (8) monologal de 00:24 seg; seguido por un episodio de interpretación - evaluación (9) el cual posee una interacción monologal de 00:25 seg y una IRF de 00:25, continuado por un episodio de lectura (10) monologal de 00:02; luego se presenta un episodio de explicación (11) monologal de 00:04 seg; continuamos con un episodio de lectura (12) con un monólogo de 00:06; seguido de un episodio de interpretación - evaluación (13) con una IRF de 00.03 seg; luego aparece un episodio de lectura (14) monologal de 00:10 seg; a continuación se presenta un episodio de interpretación - evaluación (15) con una IRE de 00:08 seg; para seguir con un episodio de lectura (16) monologal 00:12 seg; continuando con un episodio de explicación (17) monologal 00:01 seg; para pasar a un episodio de lectura (18) monologal 00:07 seg; luego se presenta un episodio de interpretación - evaluación (19) con un IRE 00:41 seg y dos IRF 00:12 seg;

seguido por un episodio de lectura (20) monologal de 00:41 seg; continuado por un episodio de aclaración de significados (21) con solo una interacción de tipo simétrico, el cual dura 00:02 seg; luego se presenta un episodio de explicación (22) monologal 00:02 seg; continuamos con un episodio de lectura (23) monologal de 00:07 seg; seguido de un episodio de explicación (24) monologal de 00:10 segundos; luego aparece un episodio de lectura (25) con una interacción de tipo monologal con un tiempo de 00:38 seg; seguido de un episodio de explicación (26) monologal 00:08; para pasar a un episodio de lectura (27) monologal 00:04 seg; a continuación se presenta un episodio de aclaración de significados (28) con una IRE de 00:10 segundos; para seguir con un episodio de lectura (29) monologal de 00:32 seg; continuando con un episodio de análisis de experiencias (30) con una IRE 00:24 seg y una interacción de tipo simétrico de 00:09 seg para pasar a un episodio de lectura (31) monologal de 00:07 seg; luego se presenta un episodio de interpretación - evaluación (32) con un IRE que dura 00:41 seg, seguido por un episodio de lectura (33) monologal de 00:37 seg; continuado por un episodio de aclaración de significados (34) monologal 00:01 seg; luego se presenta un episodio de lectura (35) con una interacción de tipo monologal de 00:32 segundos; continuamos con un episodio de análisis de experiencias (36) con una IRE 00:55 seg; seguido de un episodio de lectura (37) con un tiempo de 00:06 seg, correspondiente a monologal; luego aparece un episodio de aclaración de significados (38) con un IRF 00:04 seg; a continuación se presenta un episodio de lectura (39) monologal de 00:05 seg; para seguir con un episodio de aclaración de significados (40) con IRE de 00:06 seg; continuando con un episodio de análisis de experiencias (41) con un IRE de 00:19 seg y un IRF de 00:13 seg; para pasar a un episodio de lectura (42) monologal de duración 00:15 seg; luego se presenta un episodio de interpretación - evaluación (43) con un IRF que dura 00:20 seg; seguido por un episodio de lectura (44) monologal de duración 00:28 seg, continuado por un episodio de interpretación - evaluación (45) con IRF que dura 00:05 seg, luego se presenta un episodio de lectura (46) monologal de duración

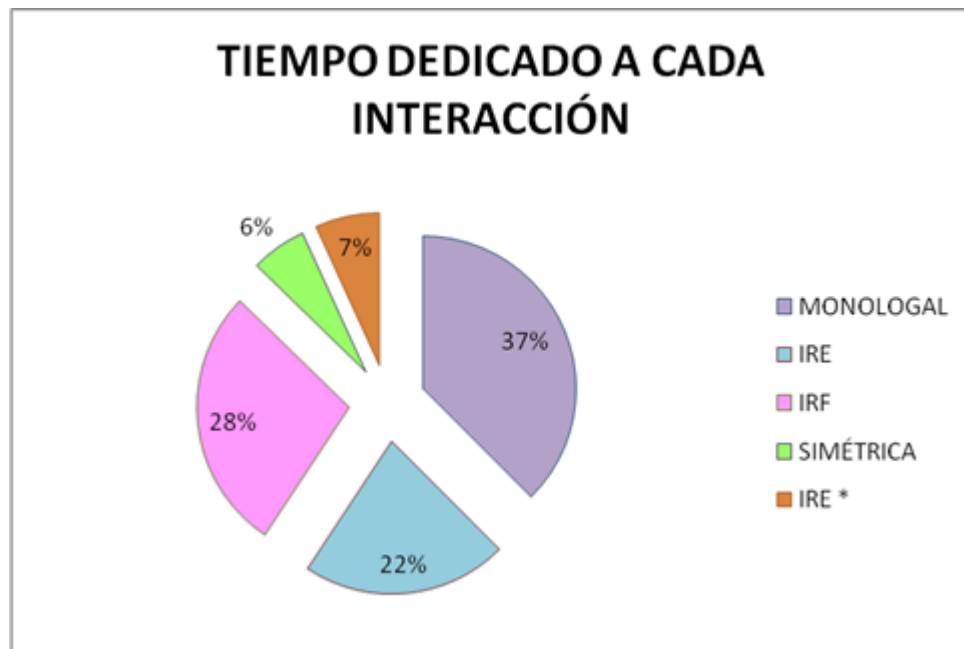
00:19 segundos, continuamos con un episodio de explicación (47) monologal de 00:04, seguido de un episodio de interpretación - evaluación (48) el cual presenta una interacción de tipo simétrico de 00:08 seg, luego aparece un episodio de lectura (49) monologal de duración 00:01 seg, seguido de un episodio de interpretación - evaluación (50) con un IRF de 00:05 seg y por último el episodio de cierre (51) que presenta dos IRE de 00:04 segundos y un IRF de 02:34 minutos.

Protocolo 3. Caso 2 del estudio 2. ¿Cómo está organizada localmente la interacción en los episodios de la actividad de lectura “El Príncipe Rana”?

Tipo de Estructura de participación local	El príncipe Rana																									
Tipo	1 (A.C.P.)	2 (A.E.)	3	4(L)	5(E)	6(L)	7(I)	8(L)	9	10(L)	11(E)	12(L)	13	14(L)	15	16(L)	17(E)	18(L)	19(I)	20(L)	21 (A.S.)	22(E)	23(L)	24(E)	25(L)	
Monologal	1			1	1	1		1	1	1	1	1		1		1	1	1	1	1		1	1	1	1	1
Tiempo de duración	00:09			00:07	00:02	00:27		00:24	00:25	00:02	00:04	00:06		00:10		00:12	00:01	00:07		00:41		00:02	00:07	00:10	00:38	
IRE	2		1					2						1					1							
Tiempo de duración	00:16		00:23				00:05							00:08					00:41							
IRE Frustrada	1		1																							
Tiempo de duración	01:17		00:02																							
IRF	3						1		3			1							2							
Tiempo de duración	01:00						00:22		00:25			00:03							00:12							
Simétrico	2	2																			1					
Tiempo de duración	00:32	00:17																			00:02					

Tipo de Estructura de participación local	El príncipe Rana																									Total	
Tipo	26 (E)	27(L)	28 (A.S.)	29(L)	30 (A.E.)	31(L)	32(I)	33(L)	34 (A.S.)	35(L)	36 (A.E.)	37(L)	38 (A.S.)	39(L)	40 (A.S.)	41 (A.E.)	42(L)	43	44(L)	45(I)	46(L)	47 (E)	48(I)	49(L)	50	51(C)	
Monologal	1	1		1		1		1	1	1	1		1		1		1		1		1	1	1	1		1	32
Tiempo de duración	00:08	00:04		00:32		00:07		00:37	00:01	00:32		00:06	00:05		00:15		00:28		00:19	00:04		00:01					7:13
IRE		1		1		1				1			1	1												2	15
Tiempo de duración		00:10		00:24		00:41				00:55			00:06	00:19												00:04	04:12
IR Frustrada																											2
Tiempo de duración																											01:19
IRF												1		1		2		1						1	1		17
Tiempo de duración												00:04		00:13		00:20		00:05							00:05	02:34	5:23
Simétrico					1																	1					7
Tiempo de duración				00:09																		00:08					01:08

Es necesario precisar el tiempo dedicado a las interacciones por episodios, a las interacciones IRE se les dedica el 22% equivalente a 04:12 minutos, un 37% a ciclos monológicos con duración de 07:13 minutos, un 7% correspondiente a un par de interacciones IRE frustradas, lo que duró un 01:19 minutos, un 6% de ciclos simétricos de 01:08 minutos y por último un 28% equivalente a interacciones de tipo IRF que tienen una duración total de 05:23 minutos.



Estudio 2 Caso 3: Una historia con mil monos

Cuadro III. 7 Estudio 2. Presentación caso 3. “ATA de lectura una historia con mil monos”

ATA de lectura	“ Una historia con mil monos”
Episodios	13
Ciclos	28

El ATA de lectura “Una historia con mil monos”, tiene una duración de 12:35 min y presenta trece episodios con la siguiente distribución seis episodios de Lectura que suman 04:57 minutos, cinco episodios de Interpretación-Evaluación con un tiempo total de duración de 05:46 minutos, un episodio de Activación de Conocimientos Previos, cuya duración es de 01:04 minutos y un episodio de Aclaración de significado con una duración de 00:45 segundos.

Se desprende de la ATA de lectura un fragmento para ejemplificar:

Miss Nalda: Continúe leyendo Javiera

Alumna: Mande uno o dos monos abrazos Cuaresma. Unos días después en el tren de las dos, llegaron 12 monos. El doctor muy contento se fue a trabajar. Pero al día siguiente, en el tren de las 2 llegaron otros 12 monos. Desde entonces, puntualmente, el tren de las 2 traía un nuevo cargamento de monos.

Miss Nalda: A ver ¿qué pasó ahí... Javiera?

Alumna: Que cada día en el tren de las 2 llegaban otros 12 monos

Miss Nalda: Ya

En el protocolo da cuenta de los episodios según su orden de aparición, siendo el primero en aparecer es el de Activación de Conocimientos Previos (1) y tiene una duración de 01:04 minutos, seguido de un episodio de Lectura (2) de

01:01 minutos de duración, seguido de un episodio de Aclaración de Significados (3) de duración de 00:45 segundos, a continuación se presenta un episodio de Lectura (4) que tiene duración de 00:09 segundos, para seguir con un episodio de Interpretación (5) de duración 01:16 minutos, continuando con un episodio de Lectura (6) que dura 00:59 segundos, para pasar a un episodio de Interpretación (7) de duración 00:48 segundos, luego se presenta un episodio de Lectura (8) que dura 00:01 segundos, seguido por un episodio de Interpretación-evaluación (9) de duración 00:23 segundos, continuado por un episodio de Lectura (10) que dura 01:03 segundos, luego se presenta un episodio de Interpretación-evaluación (11) con duración de 01:44 minutos, seguido de un episodio de Lectura (12), cuya duración es de 01:44 minutos, para concluir con un episodio de Interpretación (13) de duración 02:05 minutos

Tabla III. 7: Protocolo 1. Caso 3 del estudio 2. ¿Cómo está organizada globalmente las lectura en la ATA de lectura “Una historia con mil monos”?

	Lectura “Una historia con mil monos”						
TIPO DE EPISODIO	1ª lectura (orden aparición)						Total
Lectura en voz alta o en silencio	2	4	6	8	10	12	6
Tiempo de duración	01:01	00:09	00:59	00:01	01:03	01:44	04:57
Interpretación o evaluación	5	7	9	11	13		5
Tiempo de duración	01:16	00:48	00:23	01:14	02:05		05:46
Activación de conocimientos previos	1						1
Tiempo de duración	01:04						01:04
Aclaración de significados	3						1
Tiempo de duración	00:45						00:45

La duración del ATA de lectura es de 12:32 segundos, dedicando a la Interpretación un 46%, correspondiente a cinco episodios que suman un tiempo de 05:46 segundos; un 39%, que destinado a la Lectura, que corresponden a seis episodios cuya duración total es de 04:57 segundos; luego un 9%, correspondiente a un episodio de Activación de Conocimientos Previos, equivalentes a 01:04 segundos; y finalmente un 6% que corresponden a un episodio de Aclaración de Significados que equivale a 00:45 segundos del total del tiempo.



A partir de la identificación de episodios y la secuencia en que suceden en la ATA de lectura y el tiempo que se dedicó a cada uno de los episodios, se puede establecer y valorar el patrón predominante en la sesión, como la secuencia en esta ATA de lectura implica tanto episodios de lectura e interpretación, estableciéndose como tipo de patrón intercalado, siendo la secuencia predominante Lectura-Interpretación.

Protocolo 2. Caso 3 del estudio 2 ¿Qué tipo de patrón o secuencia que proporciona la ATA de lectura “Una historia con mil monos”?

TIPO DE PATRÓN	ESTRUCTURA FORMAL	MENSAJE SUBYACENTE	“Una historia con mil monos
Intercalado	Episodios de lectura e interpretación-evaluación alternos	<i>Leed este trozo del texto que luego os pregunto (todo)</i>	

Con la visualización del patrón que entrega la ATA de lectura, se puede dar a conocer la estructura de participación local, con un total de 13 episodios, que

incluyen la presencia de 28 ciclos los que se describen de la siguiente manera, según orden de aparición en los episodios:

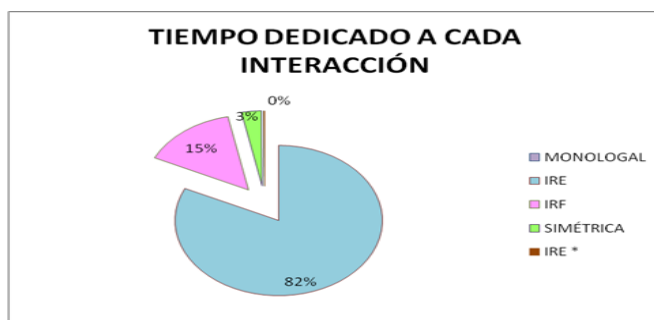
El episodio de Activación de Conocimientos Previos (1) cuenta con un ciclo IRF, de duración 01:04 min; el episodio de Lectura (2), cuenta con un ciclo IRE, de duración 01:01 min; el episodio de Aclaración de Significado (3), cuenta con tres ciclos IRE, de duración 00:45 segundos; el episodio de Lectura (4) cuenta con un ciclo IRE, de 00:09 segundos de duración; el episodio de Interpretación (5) cuenta con tres ciclos IRE, de 01:16 min de duración; el episodio de Lectura (6) cuenta con un ciclo IRE de 00:59 segundos de duración; el episodio de Interpretación (7) cuenta con cuatro ciclos IRE, de duración 00:48 segundos; el episodio de Lectura (8) cuenta con un ciclo IRE Frustrada, de 00:01 segundo de duración; el episodio de Interpretación (9) cuenta con un ciclo Simétrico de 00:23 segundos de duración; el episodio de Lectura (10) cuenta con un ciclo IRE, de 01:03 min de duración; el episodio de Interpretación (11) cuenta con dos ciclos IRF, de 01:14 min de duración; el episodio de Lectura (12) cuenta con un ciclo IRE de 01:44 min y el episodio de Interpretación (13), cuenta con ocho ciclos de los cuales dos corresponden a ciclo IRF, con una duración de 00:31 segundos y seis ciclos IRE cuya duración total es de 01:34 minutos.

Protocolo 3. Caso 3 del estudio 2. ¿Cómo está organizada localmente la interacción en los episodios de la actividad de lectura “Una historia con mil monos”?

Tipo de Estructura de participación local	ATA DE LECTURA: UNA HISTORIA CON MIL MONOS*													Total	
	1 (A.C. P.)	2(L)	3 (A.S.)	4(L)	5(I)	6(L)	7(I)	8(L)	9(I)	10(L)	11(I)	12(L)	13(I)		
Monologal															0
Tiempo de duración															00:00
IRE	1	3	1	3	1	4			1	1	1	6		22	
Tiempo de duración	01:01	00:45	00:09	01:16	00:59	00:48			01:03	00:58	01:44	01:34		10:17	
IRE Frustrada							1							1	
Tiempo de duración							00:01							00:01	
IRF	1									1		2		4	
Tiempo de duración	01:04									00:16		00:31		01:51	
Simétrico								1						1	
Tiempo de duración								00:23						00:23	

El gráfico que a continuación se presenta, da a conocer la distribución porcentual de los distintos ciclos que intervienen en cada episodio.

El ATA de lectura “Una historia con mil monos”, está compuesta por 13 episodios, que contienen 28 ciclos, que se distribuyen porcentualmente de la siguiente manera: veintidós ciclos IRE, de duración 10:17 min, y corresponden al 82%; cuatro ciclos IRF, de 01:51 min de duración y corresponden al 15%; un ciclo Simétrico de 00:23 segundos de duración y un ciclo IRE frustrada, de 00:01 segundo de duración.



Estudio 2 Caso 4: la Pícara Perlita.

Cuadro III. 8 Estudio 2. Presentación caso 4. “ATA de lectura la Pícara Perlita”

ATA de lectura	“ La Pícara Perlita”
Episodios	20
Ciclos	73

Esta lectura presenta veinte episodios con las siguientes distribuciones: seis episodios de lectura con un tiempo total de 05:08 minutos, cuatro episodios de interpretación que duran 01:26 min, ocho episodios de resolución de actividades con un tiempo de 20:45 min y dos episodios de análisis de experiencias personales con una duración de 01:07 min y el tiempo total de todos los episodios de la lectura es de 28:23 minutos.

Para ejemplificar esta ATA de lectura, se presenta un fragmento de la misma:

Profesora: Veamos, dice: La Pícara Perlita. Había una vez una liebre blanca llamada Perlita, ella vivía en una pequeña isla lejos... muy lejos de aquí. Perlita se aburría terriblemente en su isla.

Profesora: ¿Cómo estaba ella? ¿Estaba feliz Tamara?

Alumna: No

Profesora: ¿Cómo estaba?

Alumna: Sola

Profesora: Ya, bien, y triste. Entonces no la pintamos.

El protocolo presenta la siguiente secuencia de episodios según el orden de aparición, el primero en presentarse es un episodio de lectura (1) que tiene una duración de 00:25 segundos, luego de interpretación (2) 00:05, continuamos con un episodio de lectura (3) con un tiempo de 02:57 minutos, seguido por un

episodio de interpretación (4) de duración 01:00 min, seguido por el episodio de resolución de actividades (5) con un tiempo de 00:10 seg, el episodio siguiente es de lectura (6) y tiene una duración de 00:10 seg, luego viene un episodio de resolución de actividades (7) que dura 02:19 min, pasamos a un episodio de análisis de experiencias personales (8) con tiempo de 00:30 seg, se continúa con el episodio de resolución de actividades (9) que tiene 00:38 segundos, luego viene un episodio de lectura (10) que dura 00:18 seg, seguido por un episodio de resolución de actividades (11) con 05:05 min, el episodio posterior es de interpretación (12) con un tiempo de 00:10 seg, continuamos con el episodio de resolución de actividades (13) que tiene como tiempo 04:40 min, luego otro episodio de análisis de experiencias personales (14) que tiene una duración 00:37 seg, el siguiente episodio es de resolución de actividades (15) y dura 06:46 min, continuando con un episodio de lectura (16) con 00:18 seg, además viene un episodio de interpretación (17) que dura 00:11 segundos, seguido por el episodio de resolución de actividades (18) con un tiempo de 00:46 segundos, a continuación viene un episodio de lectura (19) que dura 01:00 minuto, y finalmente terminamos con un episodio de resolución de actividades (20) que dura 00:21 seg.

Tabla III. 8: Protocolo 1. Caso 4 del estudio 2. ¿Cómo está organizada globalmente las lectura en la ATA de lectura “La Pícara Perlita”?

TIPO DE EPISODIOS	ATA DE LECTURA: LA PÍCARA PERLITA								Total
Lectura en voz alta o en silencio	1	3	6	10	16	19			6 episodios
Tiempo de duración	00:25	02:57	00:10	00:18	00:18	01:00			05:08 minutos
Interpretación o evaluación	2	4	12	17					4 episodios
Tiempo de duración	00:05	01:00	00:10	00:11					01:26 minutos
Resolución de Actividades	5	7	9	11	13	15	18	20	8 episodio
Tiempo de duración	00:10	02:19	00:38	05:05	04:40	06:46	00:46	00:21	20:45 minutos
Análisis de Experiencias	8	14							2 episodios
Tiempo de duración	00:30	00:37							01:07 minutos

Para representar la información antes señalada se plasmarán los datos en el siguiente gráfico que evidencia la distribución de tiempo total de los episodios, con un 70% (20:45 min) se muestra la mayor cantidad de tiempo para los episodios de resolución de actividades, seguido de un 21% (05:08 min) del tiempo total para los episodios de lectura, viene luego con un 5% (01:26 min) de tiempo total para los episodios de interpretación y finalizamos con un 4% (01:07 min) donde se muestra el menor tiempo para los episodios de análisis de experiencias.



A partir de la identificación de episodios del ATA y el tiempo dedicado a cada episodio, se puede establecer y valorar el patrón predominante en la sesión, como la secuencia en esta ATA de lectura es intercalado.

Protocolo 2. Caso 4 del estudio 2 ¿Qué tipo de patrón o secuencia que proporciona la ATA de lectura “La Pícaro Perlita”?

TIPO DE PATRÓN	ESTRUCTURA FORMAL	MENSAJE SUBYACENTE	“La Pícaro Perlita”
Intercalado	Episodio de Lectura y Evaluación- Interpretación alternos.	“Leed este trozo del texto que luego os pregunto (todo)”	x

Teniendo la descripción del patrón, se puede describir como es la estructura de participación local, esta lectura presenta un total de setenta y tres ciclos distribuidos de la siguiente manera:

Cincuenta ciclos IRE con un tiempo total de 20:13 minutos, seguido de trece ciclos simétricos con tiempo total de 02:36 min, luego vienen siete ciclos monologales de duración total 05:06 min, y finalmente tres ciclos IRF con duración de 00:31 segundos.

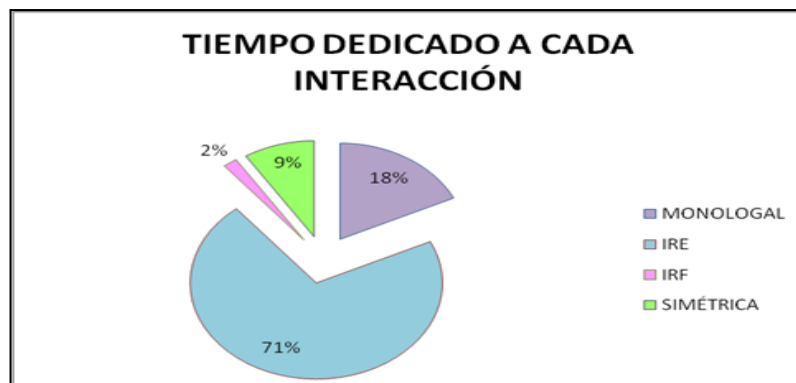
El primer episodio de lectura (1) posee dos ciclos IRE con tiempo de 00:25 segundos, luego el episodio de interpretación (2) tiene un ciclo IRE que dura 00:05 segundos, seguido del episodio de lectura (3) aparece un ciclo monologal de 02:57 min, a continuación viene un episodio de interpretación (4) con cinco ciclos IRE de 00:23 seg; dos ciclos IRF de 00:27 seg y un ciclo monologal de 00:10 seg, seguido hay un episodio de resolución de actividades (5) con un ciclo IRE de 00:10 seg, continuamos con un episodio de lectura (6) que posee un ciclo monologal de 00:10 seg, luego viene, sigue un episodio de resolución de actividades (7) con cinco IRE de 02:19, le sucede un episodio de análisis de experiencias personales (8) con un ciclo IRE de 00:20 segundos y un ciclo simétrico de 00:10 seg, seguido de un episodio de resolución de actividades (9) con un ciclo IRE de 00:38 seg, continuamos con un episodio de lectura (10) que tiene un ciclo monologal de 00:18 seg, viene después un episodio de resolución de actividades (11) que cuenta con seis ciclos IRE con un tiempo total de 04:12 minutos y además cuatro ciclos simétricos de 00:53 segundos, continuamos con el episodio de interpretación (12) con un ciclo IRE de 00:06 seg y un ciclo IRF de 00:04 seg, luego un episodio de resolución de actividades (13) y en este hay dos ciclos IRE que tienen una duración de 04:40 min, posteriormente está un episodio de análisis de experiencias (14) que posee cuatro ciclos simétricos de 00:37 seg, en seguida hay un episodio de resolución de actividades (15) que consta con veinte ciclos IRE y un tiempo total del 05:37 min; además de cuatro ciclos simétricos de 00:56 seg; y

un ciclo monologal de 00:13 seg, continuamos con un episodio de lectura (16) que posee un ciclo monologal de duración 00:18 segundos, luego viene un episodio de interpretación (17) con un ciclo IRE de 00:11 seg, después viene un episodio de resolución de actividades (18) que posee tres ciclos IRE de 00:46 seg, para seguir con un episodio de lectura (19) con un ciclo monologal de 01:00 minuto y finalizamos con un episodio de resolución de actividades (20) que posee un ciclo IRE de tiempo 00:21seg.

Protocolo 3. Caso 4 del estudio 2. ¿Cómo está organizada localmente la interacción en los episodios de la actividad de lectura “La Pícaro Perlita”?

ATA DE LECTURA: LA PICARA PERLITA															Total						
Tipo de Estructura de Participación Local	1(L)	2(L)	3(L)	4(L)	5(RA)	6(L)	7(RA)	8(AE)	9(RA)	10(L)	11(RA)	12(L)	13(RA)	14(AE)	15(RA)	16(L)	17(L)	18(RA)	19(L)	20(RA)	
MONOLOGAL			1	1		1				1					1	1			1		7
Tiempo duración			02:57	00:10		00:10				00:18					00:13	00:18			01:00		05:06
IRE	2	1		5	1		5	1	1		6	1	2		20		1	3		1	50
Tiempo duración	00:25	00:05		00:23	00:10		02:19	00:20	00:38		04:12	00:06	04:40		05:37		00:11	00:46		00:21	20:13
IRF				2									1								3
Tiempo duración				00:27									00:04								00:31
SIMETRICO								1		4				4	4						13
Tiempo duración								00:10		00:53				00:37	00:56						02:36

En el gráfico a continuación se representa la distribución de tiempo que se designa a cada interacción, con un 71% (20:13 min) del tiempo para los ciclos de IRE, seguido de un 18% (05:06 min) para los ciclos Monologales, para continuar con un 9% (02:36 min) para los ciclos Simétricos, y finalizamos con un 2% (00:31seg) para los ciclos IRF.



- Protocolo 4. ¿Cómo se hace cada episodio relevante?

Protocolo 4.a. ¿Cuál es el modo de planificar?

En este protocolo se evidencia que las cuatro ATAs de lectura son del tipo “Lee que te pregunto”, que se definen por no presentar ningún elemento del plan.

¿Cómo se realiza el episodio de planificación?	“La Pícara Perlita	“El Príncipe Sapo”	“Una historia con mil monos”	“La escritura de los romanos”
Lee que te pregunto	X	X	X	X
Listado de temas.				
Antes-ahora				
Problema-meta (“Es sabido que...pero...”)				
Doble Proyecto				

Protocolo 4.b ¿Qué se hace en el episodio de activación de conocimientos previos?

En este protocolo se muestra lo que se hace en el episodio de activación de conocimientos previos, aquí se presentan dos ATAs que tienen conexión explícita entre los conocimientos y los contenidos del texto que se va a leer; una tercera ATA que se dota de algún tipo de orden a esos conocimientos previos; y la cuarta ATA no posee activación de conocimientos previos

¿Qué se hace en el episodio de activación de conocimientos previos?	“La Pícara Perlita	“El Príncipe Sapo”	“Una historia con mil monos”	“La escritura de los romanos”
No hay activación de conocimientos previos.	X			
Hay activación de conocimientos previos.				
Se dota de algún tipo de orden a esos conocimientos previos.			X	
Hay conexión explícita entre esos conocimientos y los contenidos del texto que se va a leer.		X		X
Se establece una conexión explícita entre esos conocimientos previos y el objetivo final de la lectura.				

4. c ¿Qué se hace en el episodio de cierre- elaboración de mapa conceptual?

Es este protocolo se muestra que hay un ATA de lectura que jerarquiza y resume ideas, representando las conexiones lógicas que se establecen entre ellas; una segunda ATA en donde se resumen de forma ordenada las ideas pero sin conectarlas o jerarquizarlas y por último dos ATAs que no poseen este episodio de cierre

¿Qué se hace en el episodio de cierre- elaboración de mapa conceptual?	“La Pícaro Perlita	“El Príncipe Sapo”	“Una historia con mil monos”	“La escritura de los romanos”
No hay episodio de cierre o de elaboración de mapa conceptual	X		X	
Se seleccionan las ideas fundamentales				
Se organizan inespecíficamente las ideas				
Se resumen de forma ordenada las ideas pero sin conectarlas o jerarquizarlas		X		
Se representan las conexiones entre las ideas.				
Se jerarquizan y resumen ideas, representando las conexiones lógicas que se establecen entre ellas.				X

4. d ¿Qué se hace en el episodio de interpretación - evaluación?

En este protocolo se evidencia lo que se hace en el episodio de interpretación, dos ATAs se clasifican dentro del tipo identificación de las ideas implícitas: elaboración de inferencias, y las otras dos ATAs son del tipo identificación de las ideas explícitas.

¿Qué se hace en el episodio de interpretación?	“La Pícara Perlita	“El Príncipe Sapo”	“Una historia con mil monos”	“La escritura de los romanos”
No hay episodio de interpretación				
La docente realiza interpretación				
No hay selección y organización de la información.				
Identificación de las ideas explícitas.	X		X	
Identificación de las ideas implícitas: elaboración de inferencias.		X		X
Elaboración de diferentes relaciones de progresión temática: ideas inclusivas o supraordinadas, subordinadas etc.				

4. e ¿Cómo se hace el episodio de lectura?

En este protocolo podemos observar que un ATA es de lectura compartida: solo los alumnos realizan la lectura, un ATA es de lectura compartida: lectura realizada por profesor y alumno, y finalmente hay dos ATAs que realiza la lectura solamente el docente.

¿Qué se hace en el episodio de lectura?	“La Pícara Perlita	“El Príncipe Sapo”	“Una historia con mil monos”	“La escritura de los romanos”
La lectura la realiza la docente	X	X		
Lectura compartida: profesor – alumno				X
Lectura compartida: solo alumnos			X	

4. f ¿Quién hace el episodio de aclaración significados?

En este protocolo de aclaración de significado se muestra que tres ATAs son del tipo el docente pregunta y el alumno responde, y en solo un ATA no se muestra este episodio.

¿Quién hace el episodio de aclaración de significado?	“La Pícara Perlita	“El Príncipe Sapo”	“Una historia con mil monos”	“La escritura de los romanos”
No hay episodio de aclaración de significados	X			
La docente pregunta y entrega la respuesta				
La docente pregunta y el alumno responde		X	X	X
El alumno pregunta y la docente responde				
El alumno pregunta y un compañero responde				

4. g ¿Qué se hace en el episodio de análisis de experiencias personales?

El protocolo de análisis de experiencias personales nos muestra que hay dos ATAs en donde el alumno cuenta la experiencia, y en dos ATAs no se evidencia este episodio.

¿Qué se hace en el episodio de análisis experiencias personales?	“La Pícara Perlita	“El Príncipe Sapo”	“Una historia con mil monos”	“La escritura de los romanos”
No hay episodio de experiencias personales			X	X
El episodio es contado por la docente				
El episodio es contado por la docente y se analiza				
El episodio es contado por un alumno	X	X		
El episodio es contado por un alumno y se analiza				

4. h ¿Qué se hace en el episodio de resolución de actividades?

En este episodio de resolución de actividades hay presencia de un ATA donde las actividades son parte de la lectura, y tres ATAs en donde no hay resolución de actividades.

¿Qué se hace en el episodio de resolución de actividades?	“La Pícara Perlita	“El Príncipe Sapo”	“Una historia con mil monos”	“La escritura de los romanos”
No hay episodio de resolución de actividades		X	X	X
Hay preguntas cerradas				
Hay preguntas abiertas simples (inferenciales)				
Hay preguntas abiertas complejas (de elaboración)				
Las actividades son parte de la lectura	X			
Las actividades son creadas por la docente o alumnos.				

CAPÍTULO IV. RESULTADOS Y DISCUSIONES

A continuación se presenta la discusión que evidencia los resultados de los datos recopilados y analizados en esta investigación. Como refuerzo a la discusión se presentan las siguientes representaciones:

- a) ESQUEMA IV. 1. Visión general secuencia de episodios Estudio 1.
- b) ESQUEMA IV. 4. Visión general secuencia de episodios Estudio 2

Que tienen por objeto ilustrar de modo general la cantidad de episodios y el tiempo dedicado a ellos en las ATAs de lectura. De este modo se visualizarán las coincidencias y diferencias que existen en cuanto a la forma de realizar las ATAs de lectura.

En el marco teórico se logró establecer la dimensión de la complejidad de ayudar a comprender, considerando el papel fundamental que cumple la lectura en el aula, enfatizando que conlleva tiempo, dedicación y recursos del docente. Además hay factores influyentes en el proceso de enseñanza como la experiencia del docente y la del aprendiz lector, las motivaciones, los textos utilizados, los contenidos de las sesiones y unidades, entre otras; por consiguiente se forma una triada que involucra a quién enseña (docente), quién aprende (el alumno) y la forma de cómo se enseña a comprender a partir de los textos (patrones de secuencia de episodios y estructura de participación local), foco de esta investigación.

En vista de lo anterior, se observaron y describieron en un primer estudio las prácticas docentes de 3ro y 4to básico, durante las ATAs de lectura de cuatro unidades didácticas y en un segundo estudio las prácticas de las docentes en formación durante cuatro ATAs de lectura.

Una vez descritos los datos, se pudo extraer los resultados, de ambos estudios, dando respuesta a las interrogantes formuladas al comienzo del proceso, las cuales fueron:

1. ¿Cuáles son los patrones de episodios más frecuentes efectuados en las ATAs de lectura en las clases de Ciencias Naturales e Historia, Geografía y Ciencias Sociales en 3º y 4º básico?
2. ¿Cuáles son los episodios más frecuentes efectuados en las ATAs de lectura en las clases de Ciencias Naturales e Historia, Geografía y Ciencias Sociales en 3º y 4º básico y cuál es el tiempo que se dedica a cada episodio?
3. ¿Cómo es la estructura de participación local en cada episodio?, ¿Cuál es la interacción (estructura de participación local) más frecuente dentro de cada episodio de las ATAs de lectura en las clases de Ciencias Naturales e Historia, Geografía y Ciencias Sociales en 3º y 4º básico?, ¿Cuánto tiempo se les dedica?
4. ¿Cuáles son los patrones de episodios efectuados en las ATAs de lectura de 4 profesoras en formación?, ¿cuáles son los episodios más frecuentes en las ATAs de lectura de 4 profesoras en formación y cuál es el tiempo que se dedica a cada episodio?, ¿cómo es la estructura de participación local en cada episodio?, ¿Cuál es la interacción (estructura de participación local) más frecuente dentro de cada episodio de las ATAs de lectura y cuánto tiempo se dedica a esas interacciones?

Al observar el esquema de las Unidades (ver esquema IV.1), es posible evidenciar los patrones de episodios (secuencia de episodios). Para esto se hace un análisis comparativo de las unidades entre sí, destacando la frecuencia y tiempo destinado a dichos episodios, se indica la secuencia de cada unidad y las

coincidencias que se pueden encontrar en las actividades de lectura tanto de episodios como de ciclos (patrones de intercambio o estructura de participación local). A continuación se realiza un análisis general sobre la información.

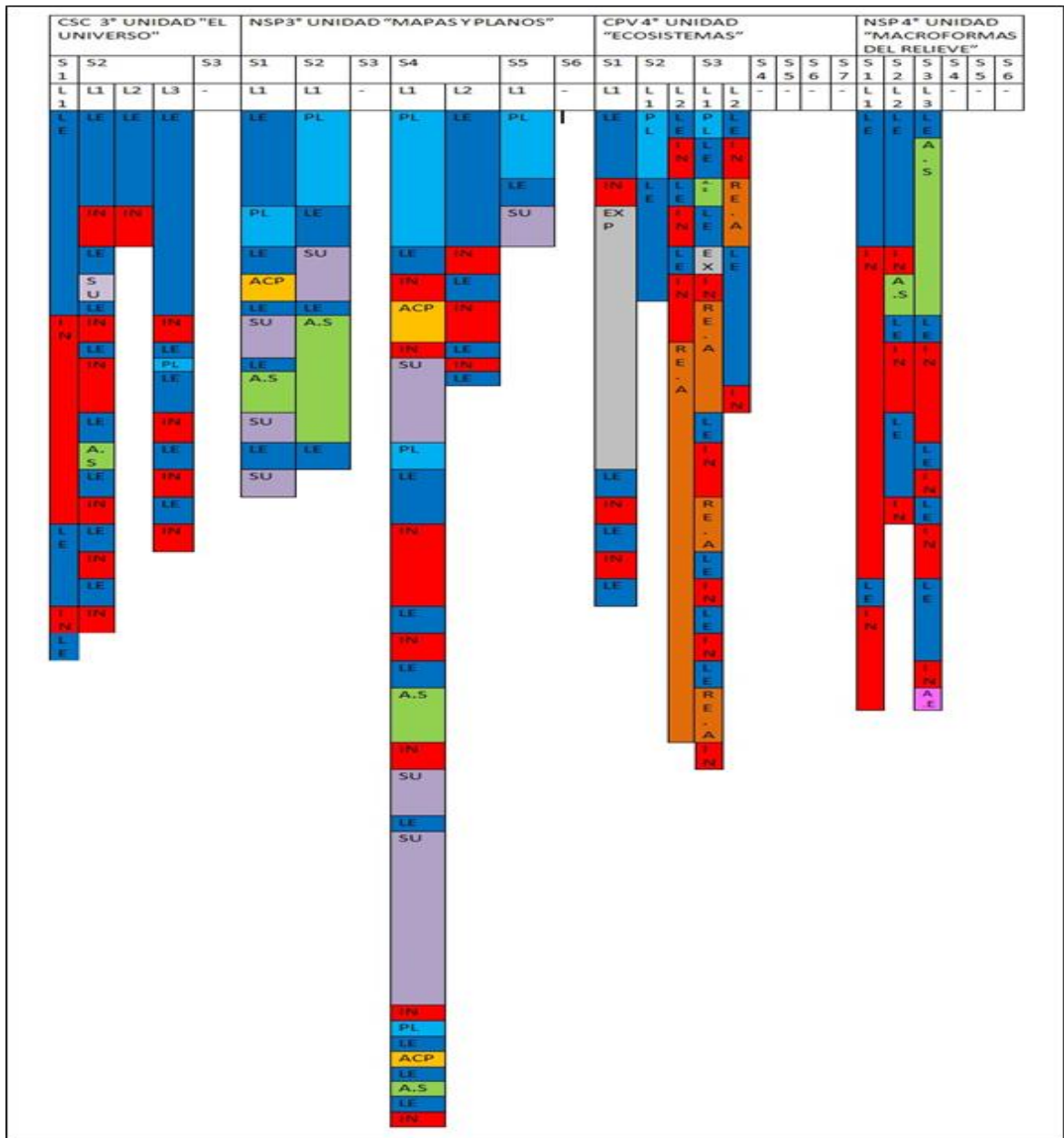
Simbología

TIPOS DE EPISODIOS	Sigla
Lectura en voz alta o en silencio	Le
Interpretación o evaluación	In
Planificación	PI
Activación de conocimientos previos	ACP
Resolución de actividades	Re. A
Aclaración de significados	A.S
Análisis de experiencia	A.E
Subrayado	Su
Explicación	Ex
Cierre- mapa conceptual	Ci

Los colores, por tanto, representan los diferentes episodios, y su volumen, la relación de tiempo de cada uno en la sesión de clases. El tiempo total dedicado a la lectura es en proporción a la extensión de la sesión de clases: de 90 min:

- Las cuatro ATAs de lectura de la unidad “El Universo” suman 21:31 min.
- Las cinco ATAs de lectura de la unidad “Mapas y Planos” suman un total de 32:14 min.
- Las cinco ATAs de lectura de la unidad “Ecosistemas” suman 37:29 min.
- Las tres ATAs de lectura de la unidad “Macroformas del Relieve” suman 20:37 min.

ESQUEMA IV. 1. Visión general secuencia de episodios Estudio 1.



Ciencias Naturales e Historia, Geografía y Ciencias Sociales en 3º y 4º básico?, se puede señalar lo siguiente:

De acuerdo a cada unidad analizada, (ver tabla IV. 1) en la unidad “Universo” y unidad “Macroformas del Relieve” predominan los patrones intercalados, en la unidad “Mapas y Planos” y en la unidad “Ecosistemas” predominan los patrones guiados por planes (se consideran guiados por planes por poseer episodio de planificación, sin evaluar la calidad de los mismos).

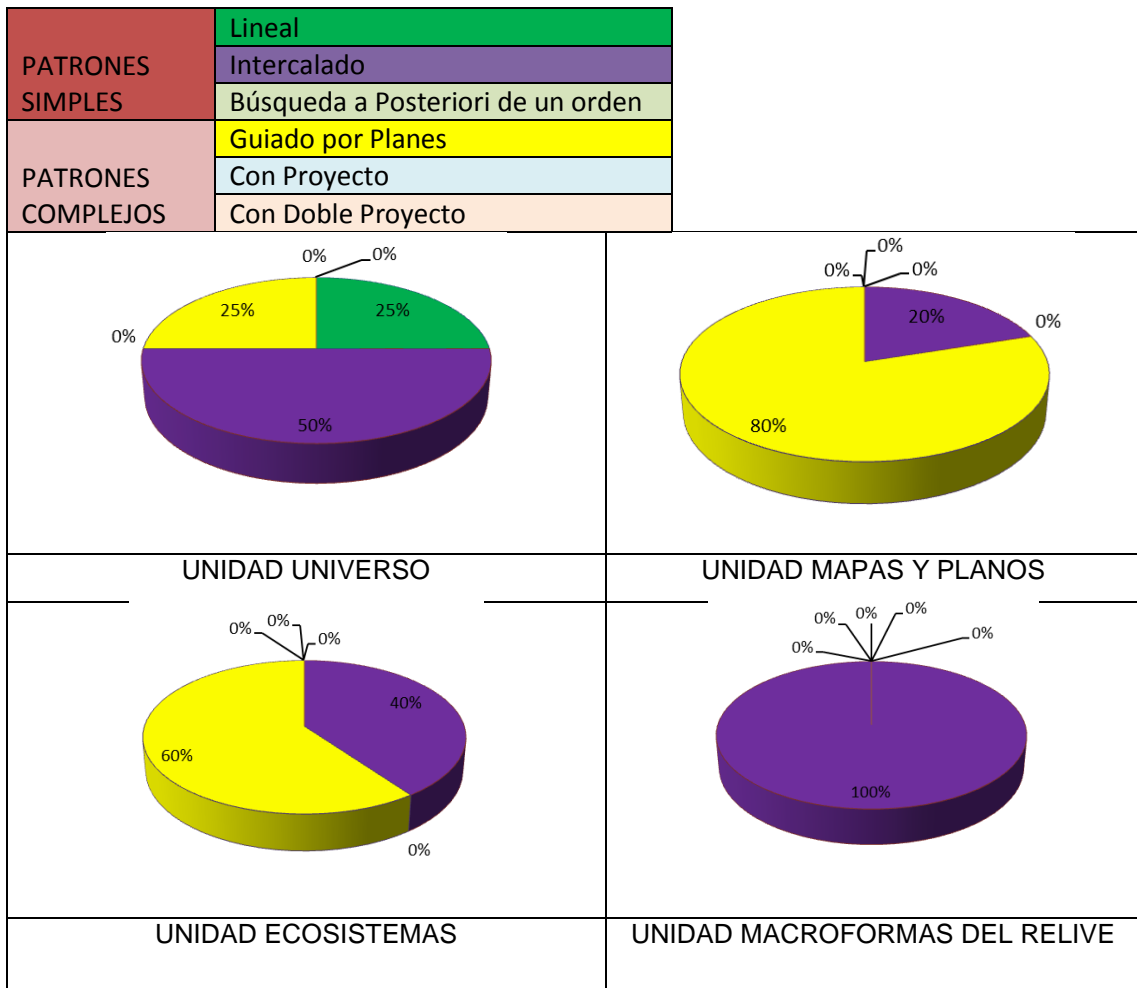
Tabla IV. 1. Visión general de los patrones de episodios realizados en las unidades didácticas del estudio 1.

Tipo de patrones	ATAs de lectura en la unidad :			
	“Universo”	“Mapas y Planos”	“Ecosistemas”	“Macroformas del Relieve
Lineal	1	0	0	0
Intercalado	2	1	2	3
Búsqueda a Posteriori de un orden	0	0	0	0
Guiado por Planes	1	4	3	0
Con Proyecto	0	0	0	0
Con Doble Proyecto	0	0	0	0
TOTAL ATAs	4	5	5	3

Para mayor apreciación se presentan los gráficos asociados a cada unidad (ver representación gráfica IV. 1. Gráficos de patrones de episodios estudio 1), estos reflejan que en la unidad “Universo” predominan los patrones simples en un 75%, en la unidad “Mapas y Planos” predominan los patrones complejos en un 80% (se consideran complejos por poseer episodio de planificación, sin evaluar la calidad de los mismos), en la unidad “Ecosistemas” predominan los patrones

complejos en un 60%, en la unidad “Macroformas del Relieve” el 100% de los patrones son simples.

Representación gráfica IV. 1. Compendio de patrones de episodios estudio 1.



En consecuencia se puede apreciar que hay más tendencia a patrones simples.

Respondiendo a la segunda interrogante de esta investigación ¿ Cuáles son los episodios más frecuentes efectuados en las ATAs de lectura en las clases de

Ciencias Naturales e Historia Geografía y Ciencias Sociales en 3º y 4º básico y cuál es el tiempo que se dedica a cada episodio?

Se hacen inferencias a partir del compendio de los datos (ver representación gráfica IV.2).

El gráfico releva que el episodio que más se realiza es el de lectura fluctuando entre 38% y 52%, siendo la unidad “Ecosistemas” la que presenta menor cantidad de episodios de lectura y la unidad “El Universo” es la que presenta mayor cantidad de episodios de lectura.

En segundo lugar se aprecia la presencia del episodio de interpretación, oscilando su rango dentro entre 19% y 41%, siendo la menor correspondiente a la unidad “Mapas y Planos” y la mayor presencia se aprecia en la unidad “Macroformas del Relieve”.

En consideración a otros episodios, se destacará para comenzar al episodio de planificación, pues reviste una mayor envergadura porque diferencia patrones simples de complejos, determinado así la importancia de los patrones otorgados, en cuanto a presencia los porcentajes oscilan entre 0% y 12% dentro de las unidades, lo que refleja la escasa o nula presencia de planificación de la lectura en las unidades didácticas.

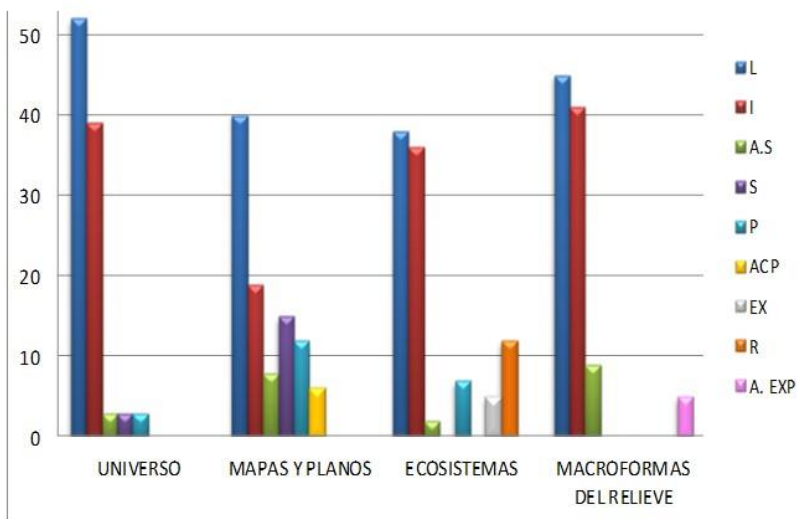
Existen otros episodios, con menor frecuencia como el episodio de aclaración de significado, el cual se presenta en todas las unidades, con porcentaje que oscilan entre 2% y 9%.

En dos unidades se presentan episodios de subrayado (unidad “El Universo” con 3% en relación a su unidad y en la unidad “Mapas y Planos” se presenta con un 15% en relación a su unidad).

Se presentan singularidades en cada unidad, la unidad “Mapas y Planos da cuenta de episodios de ACP (6% en relación a su unidad), la unidad “Ecosistemas” episodios de explicación (5% en relación a su unidad) y resolución de actividades (12%), la unidad “Macroformas del Relieve” episodios de análisis de experiencias (5%), en las cuatro unidades no hay presencia de episodios de cierre en las ATAs de lectura.

Representación Gráfica IV. 2: Frecuencia de episodios en las unidades didácticas del estudio 1.

	L	I	A.S	S	P	ACP	EX	R	A. EXP	CIERRE
UNIVERSO	17	13	1	1	1					
	52%	39%	3%	3%	3%					
MAPAS Y PLANOS	21	10	4	8	6	3				
	40%	19%	8%	15%	12%	6%				
ECOSISTEMAS	16	15	1		3		2	5		
	38%	36%	2%		7%		5%	12%		
MACROFORMAS DEL RELIEVE	10	9	2						1	
	45%	41%	9%						5%	



De los datos expuestos se puede desprender la valoración que los docentes entregan a las actividades de lectura, revelando la destacada posición que esta tiene al momento de aprender de los textos, también se desprende que las

secuencias de episodios tiene más tendencia a patrones simples de lectura, con secuencias de episodios que tiene alta presencia de lectura interpretación, pero sin un plan que implique al alumno, ni un cierre que sintetice lo que aprendieron con la lectura, es decir no se otorgan metas a priori ni posteriori de la lectura.

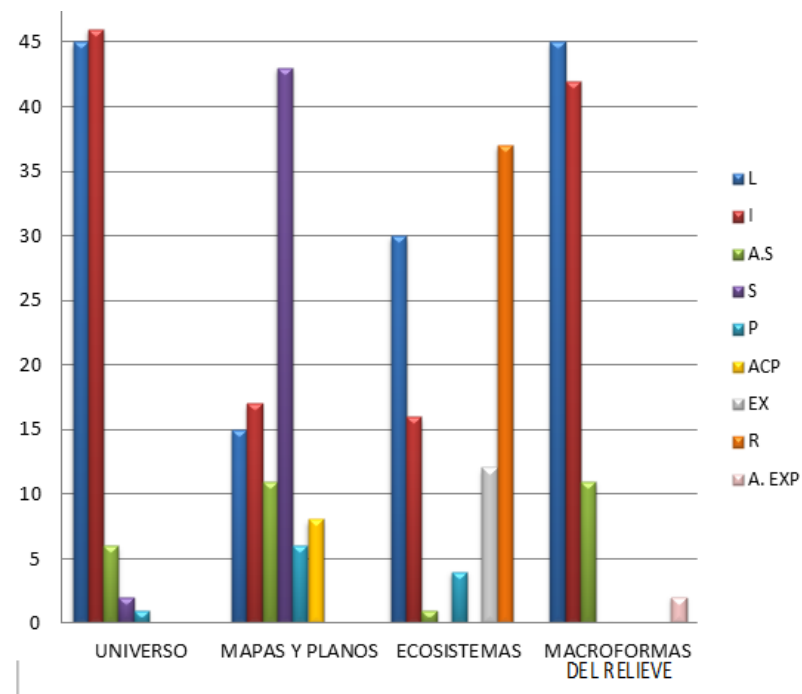
Ahora se procederá a dar respuesta a la segunda parte de la interrogante, la que implica analizar el tiempo dedicado a los episodios, ya que el tiempo dedicado revela datos sustanciales sobre la valoración que se le da al objetivo de cada episodio, de lo que se hace en ellos y de lo que se aprende a través de la lectura.

Como se ha vislumbrado los patrones simples son los más frecuentes, principalmente a la secuencia de episodios de lectura interpretación, siendo estos dos, los que revisiten de mayor dedicación por los docentes analizados.

Se describe a continuación el tiempo dedicado en cada unidad, (ver representación gráfica IV.3), se puede apreciar que en la unidad “El Universo” se dedica un 45% del tiempo total de las ATAs realizadas a episodios de lectura, lo mismo ocurre con la unidad “Macroformas”, el menor porcentaje de tiempo dedicado a este episodio se encuentra en la unidad “Mapas y Planos”, el episodio de interpretación reviste importancia porque ocupa gran parte del tiempo dedicado, oscilando su porcentaje entre 16% (“unidad Ecosistemas”) y 46% (unidad “El Universo”), se destaca que al episodio de planificación, se le dedica en promedio un 3%, considerando que hay particularidades en cada unidad; se revela que al episodio de aclaración de significado se le dedica en promedio un 5%, al episodio de subrayado se destaca la cantidad de tiempo dedicado, en la unidad “Mapas y Planos” 43%, del episodio resolución de actividades se destaca que se le dedica un 37% del tiempo en la unidad “Ecosistemas”, hay que señalar la ausencia del episodio de cierre.

Representación gráfica IV. 3: Tiempo dedicado a los episodios dentro de las unidades didácticas del estudio 1.

	L	I	A.S	S	P	ACP	EX	R	A. EXP	CIERRE
UNIVERSO	9:45	9:54	1:24	21	7					
	45%	46%	6%	2%	1%					
MAPAS Y PLANOS	4:40	5:34	3:39	13:54	1:51	2:36				
	15%	17%	11%	43%	6%	8%				
ECOSISTEMAS	11:13	6:07	8		1:33		4:28	14:00		
	30%	16%	1%		4%		12%	37%		
MACROFORMAS DEL RELIEVE	9:16	8:45	2:21						15	
	45%	42%	11%						2%	



Se puede mencionar que hasta este nivel ya es evidenciable lo que hacen los docentes en las ATAs de lectura a nivel de estructura global (patrones de episodios), ya sea en frecuencia como en tiempo, la tendencia está hacia los patrones simples.

Ahora se dará a conocer el compendio de aquello que ocurre en el mundo interno de los episodios, respondiendo así a la tercera interrogante, ¿cómo es la

estructura de participación local en cada episodio?, ¿cuál es la interacción (estructura de participación local) más frecuente dentro de cada episodio de las ATAs de lectura en las clases de Ciencias Naturales e Historia, Geografía y Ciencias Sociales en 3º y 4º básico?, ¿cuánto tiempo se les dedica?, como esta interrogante tiene varios segmentos, se va a ir decantando cada uno de ellos, (para mayor contraste ver esquema gráfico VI.2).

ESQUEMA. IV.2. VISIÓN GENERAL. De Estructura de participación local (ciclos o patrones de intercambio de control) en cada episodio de las unidades didácticas del estudio 1.

Simbología:

TIPOS DE EPISODIOS

TIPO DE INTERACCIÓN

	Sigla
Lectura en voz alta o en silencio	L
Interpretación o evaluación	I
Planificación	P
Activación de conocimientos previos	ACP
Resolución de actividades	R. A
Aclaración de significados	A.S
Análisis de experiencia	A.E
Subrayado	S
Explicación	E
Cierre- mapa conceptual	C

IRE
IRF
M
S
IRE*
IRF*

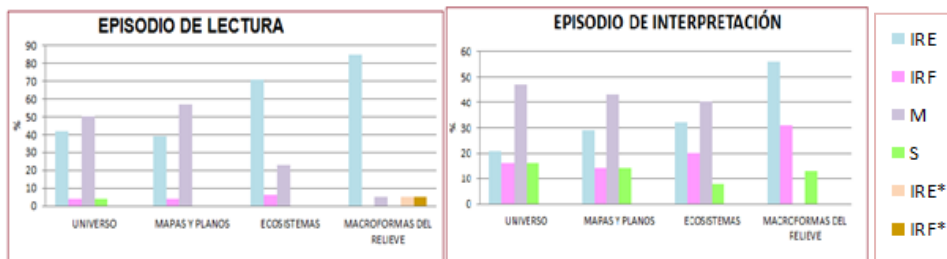
Los colores, por tanto, representan los diferentes episodios y las diferentes interacciones.

Frecuencia de las interacciones dentro de los episodios del estudio 1.

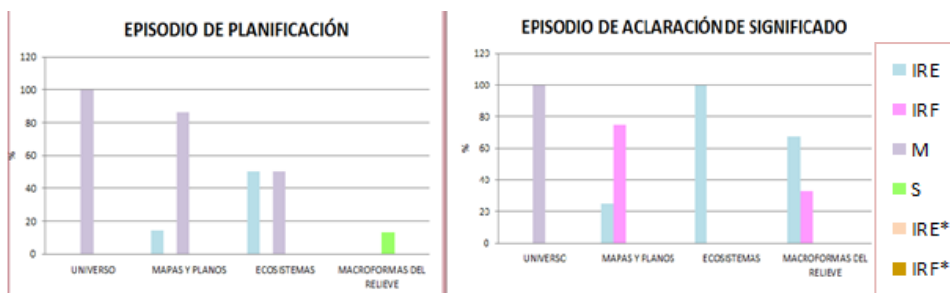
UNIDAD		L	I	P	A.S	S	ACP	A. EXP	R.A	E	C	
UNIVERSO	IRE	11	4	0	1	1						Cantidad
	IRF	1	3	0								
	M	13	9	1								
	S	1	3	0								
	IRE*	0	0	0								
	IRF*	0	0	0								
		26	19	1	1	0	0	0	0	0	0	
UNIVERSO	IRE	42%	21%	0%	100%							Porcentaje
	IRF	4%	16%	0%								
	M	50%	47%	100%								
	S	4%	16%	0%								
	IRE*	0%	0%	0%								
	IRF*	0%	0%	0%								
MAPAS Y PLANOS	IRE	11	4	1	1	1	18	2				Cantidad
	IRF	1	2	0	3							
	M	16	6	6	0	2	0					
	S	0	2	0	0	1	0					
	IRE*	0	0	0	0	0	1					
	IRF*	0	0	0	0	0	0					
		28	14	7	4	22	3	0	0	0	0	
MAPAS Y PLANOS	IRE	39%	29%	14%	25%	5%	0%					Porcentaje
	IRF	4%	14%	0%	75%	82%	67%					
	M	57%	43%	86%	0%	9%	0%					
	S	0%	14%	0%	0%	5%	0%					
	IRE*	0%	0%	0%	0%	0%	33%					
	IRF*	0%	0%	0%	0%	0%	0%					
ECOSISTEMAS	IRE	22	4	1	1					1	1	Cantidad
	IRF	2	3	0	0					3	0	
	M	7	10	1	0					1	1	
	S	0	2	0	0					1	0	
	IRE*	0	0	0	0					0	0	
	IRF*	0	0	0	0					0	0	
		31	25	2	1	0	0	0	0	6	1	
ECOSISTEMAS	IRE	71%	32%	50%	100%					17%	50%	Porcentaje
	IRF	6%	20%	0%	0%					50%	0%	
	M	23%	40%	50%	0%					17%	50%	
	S	0%	8%	0%	0%					17%	0%	
	IRE*	0%	0%	0%	0%					0%	0%	
	IRF*	0%	0%	0%	0%					0%	0%	
MACROFORMAS DEL RELIEVE	IRE	17	9		2							Cantidad
	IRF	0	3		1							
	M	1	0		0					1		
	S	0	2		0					0		
	IRE*	1	0		0					0		
	IRF*	1	0		0					0		
		20	16	0	3	0	0	1	0	0	0	
MACROFORMAS DEL RELIEVE	IRE	85%	56%		67%				0%			Porcentaje
	IRF	0%	31%		33%				0%			
	M	5%	0%		0%				100%			
	S	0%	13%		0%				0%			
	IRE*	5%	0%		0%				0%			
	IRF*	0%	0%		0%				0%			

En el episodio de lectura se puede apreciar que hay variedad de interacciones, relevándose mayor tendencia a interacciones monologales e IRE, detallando en las unidades, la unidad “Universo” y “Mapas y Planos” pertenecientes a 3° básico tienen más presencia de interacciones monologales oscilando su porcentaje entre 50 y 57%, por otra parte las unidades de 4° básico presentan más interacciones IRE con porcentajes que oscilan entre 71% y 85%.

Del episodio de interpretación se destaca que el porcentaje de mayor interacción se encuentra en la estructura monologal superando el 40%, exceptuando a la unidad “Macroformas del relieve” que tiene mayor frecuencia de interacciones IRE.



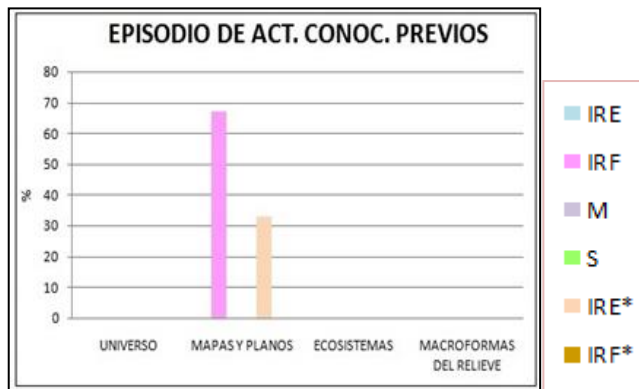
Destacando los otros episodios menos frecuentes se comenzará por el de planificación que presenta mayor frecuencia de interacciones monologales, entre 50 y 100%, en el episodio de aclaración de significado se releva que posee variedad de interacciones dependiendo de la singularidad de cada docente (unidad “Universo” 100% monologal, “Mapas y Planos IRE e IRF promedio 50%, “Ecosistemas 100% IRE, “Macroformas” IRE e IRF promedio 50%).



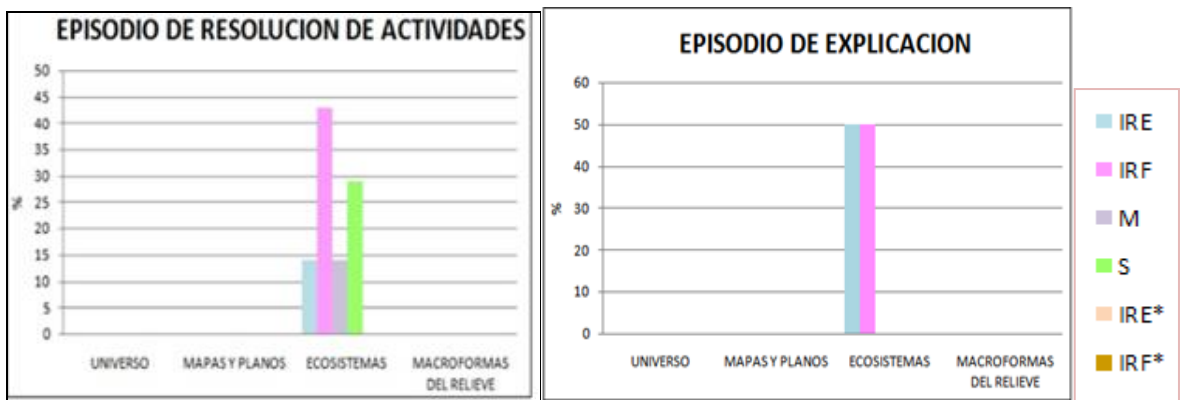
El episodio de subrayado presente solo en dos unidades en la unidad “Universo” tiene más interacción IRE 100% y en “Mapas y Planos” más frecuencia de interacciones IRF 81%.



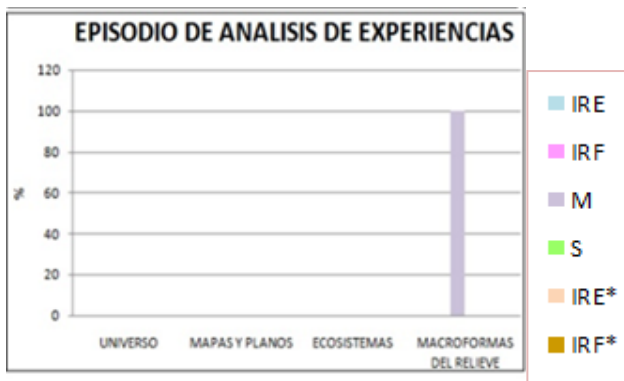
Relevando singularidades de cada unidad, “Mapas y planos” es la única que posee episodio de A.C.P y en el predominan las interacciones IRF,



En la unidad “Ecosistemas” se destaca la presencia de otros dos episodios, resolución de actividades que tiene más frecuencia de interacciones IRF y el episodio de explicación que presenta de igual forma IRE e interacciones monologales.



En cuanto a la unidad “Macroformas del Relieve” hay presencia de episodio de análisis de experiencias personales y son de carácter monologal en un 100%.



Para finalizar con la primera parte de la interrogante referida a frecuencia se aprecia que tanto las unidades de cuarto básico presentan coincidencia al poseer mayor interacción IRE por otra parte las unidades de tercero varían ya que “Universo” tiene tendencia a interacciones monologales y “Mapas y Planos” a interacciones IRF.

A continuación se presenta los datos referidos al tiempo dedicado a las interacciones (ver esquema IV.3), en vista de la relevancia que subyace cada prolongación de las demandas que se dan dentro de los episodios.

Esquema IV.3. Visión general del Tiempo dedicado a las interacciones dentro de los episodios del estudio 1.

Simbología:

TIPOS DE EPISODIOS

TIPO DE INTERACCIÓN

	Sigla
Lectura en voz alta o en silencio	L
Interpretación o evaluación	I
Planificación	P
Activación de conocimientos previos	ACP
Resolución de actividades	R. A
Aclaración de significados	A.S
Análisis de experiencia	A.E
Subrayado	S
Explicación	E
Cierre- mapa conceptual	C

IRE
IRF
M
S
IRE*
IRF*

Los colores, por tanto, representan los diferentes episodios y las diferentes interacciones.

Tiempo de las interacciones dentro de los episodios del estudio 1.

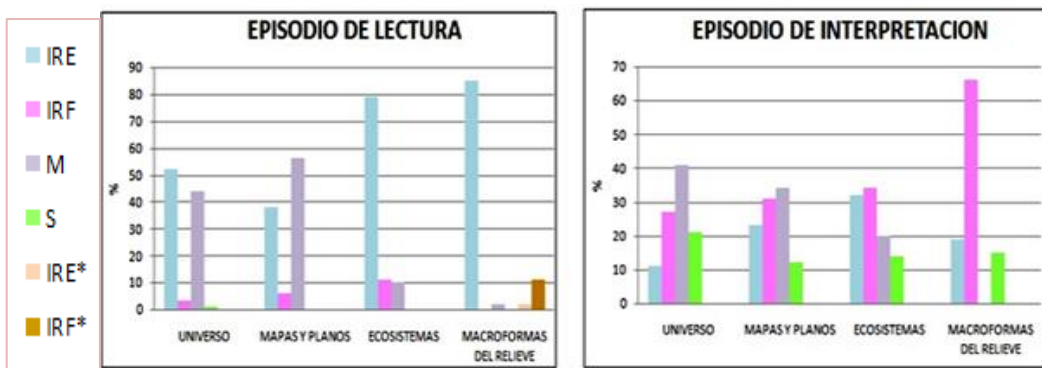
UNIDAD		L	I	P	A.S	S	ACP	A. EXP	R.A	E	C	
UNIVERSO	IRE	5:49	58	0	21							TIEMPO EN MIN
	IRF	23	2:17	0	0							
	M	4:54	3:28	7	0							
	S	1	1:50	0	0							
	IRE*	0	0	0	0							
	IRF*	0	0	0	0							
IRE	52%	11%	0%	100%							PORCENTAJE	
IRF	3%	27%	0%	0%								
M	44%	41%	100%	0%								
S	1%	21%	0%	0%								
IRE*	0%	0%	0%	0%								
IRF*	0%	0%	0%	0%								

UNIDAD		L	I	P	A.S	S	ACP	A. EXP	R.A	E	C	
MAPASY PLANOS	IRE	2:55	1:12	9	10	8	0					TIEMPO EN MIN
	IRF	30	1:38	0	3:19	13:08	1:35					
	M	4:18	1:45	2:09	0	46	0					
	S	0	37	0	0	7	0					
	IRE*	0	0	0	0	0	10					
	IRF*	0	0	0	0	0	0					
IRE	38%	23%	7%	4%	1%	0%					PORCENTAJE	
IRF	6%	31%	0%	96%	93%	90%						
M	56%	34%	93%	0%	5%	0%						
S	0%	12%	0%	0%	1%	0%						
IRE*	0%	0%	0%	0%	0%	10%						
IRF*	0%	0%	0%	0%	0%	0%						

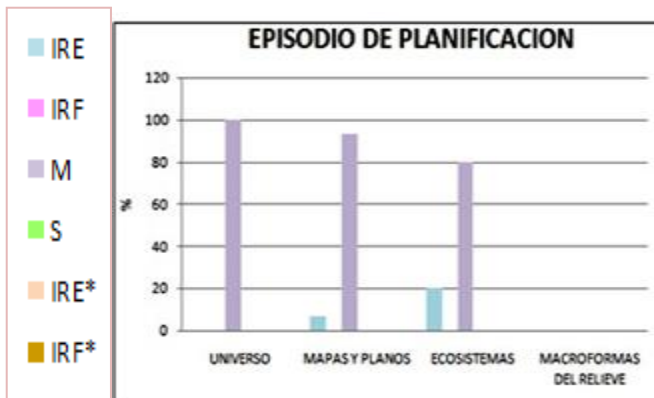
UNIDAD		L	I	P	A.S	S	ACP	A. EXP	R.A	E	C	
ECOSISTEMAS	IRE	5:00	2:42	12	8				6	3:50		TIEMPO EN MIN
	IRF	40	2:52	0	0				4:21	0		
	M	39	1:41	49	0				38	38		
	S	0	1:08	0	0				3	0		
	IRE*	0	0	0	0				0	0		
	IRF*	0	0	0	0				0	0		
IRE	79%	32%	20%	100%				2%	86%		PORCENTAJE	
IRF	11%	34%	0%	0%				85%	0%			
M	10%	20%	80%	0%				12%	14%			
S	0%	14%	0%	0%				1%	0%			
IRE*	0%	0%	0%	0%				0%	0%			
IRF*	0%	0%	0%	0%				0%	0%			

UNIDAD		L	I	P	A.S	S	ACP	A. EXP	R.A	E	C	
MACROFORMAS DEL RELIEVE	IRE	8:15	1:51		32				0			TIEMPO EN MIN
	IRF	0	6:24		0				0			
	M	15	0		1:49				15			
	S	0	1:29		0				0			
	IRE*	6	0		0				0			
	IRF*	1:11	0		0				0			
IRE	85%	19%		23%				0%			PORCENTAJE	
IRF	0%	66%		0%				0%				
M	2%	0%		77%				100%				
S	0%	15%		0%				0%				
IRE*	1%	0%		0%				0%				
IRF*	11%	0%		0%				0%				

Encontrándose que en los episodios de lectura, se dedica más tiempo a las interacciones IRE con un promedio de 72%, exceptuándose en la unidad “Mapas y Planos” que presenta mayor interacción monologal, del episodio de interpretación se destaca que las unidades de tercero básico presentan más tiempo dedicado a interacciones monologales con un promedio de 38%. Seguidas de interacciones IRE y las unidades de cuarto básico presentan más tiempo dedicado a interacciones IRF con un promedio de 50% seguidas de interacciones IRE, disminuyendo sustancialmente las interacciones monologales.



En cuanto al episodio de planificación en las unidades que este se presenta, mayoritariamente las interacciones son monologales.

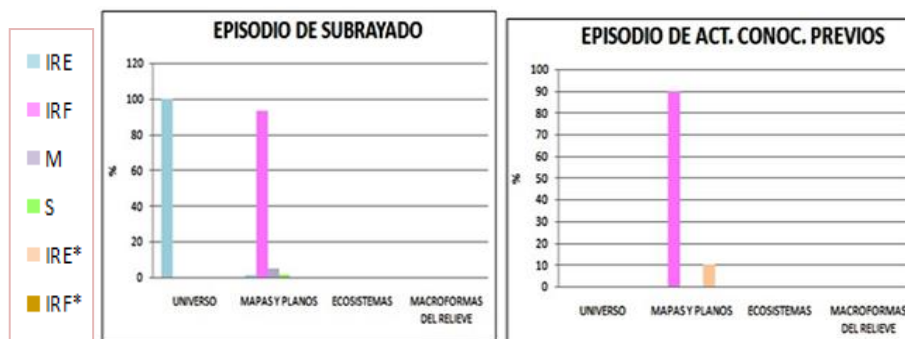


Luego se destaca el episodio de aclaración de significado que está presente en todas las unidades del estudio 1, de este se puede decir que presenta variedad

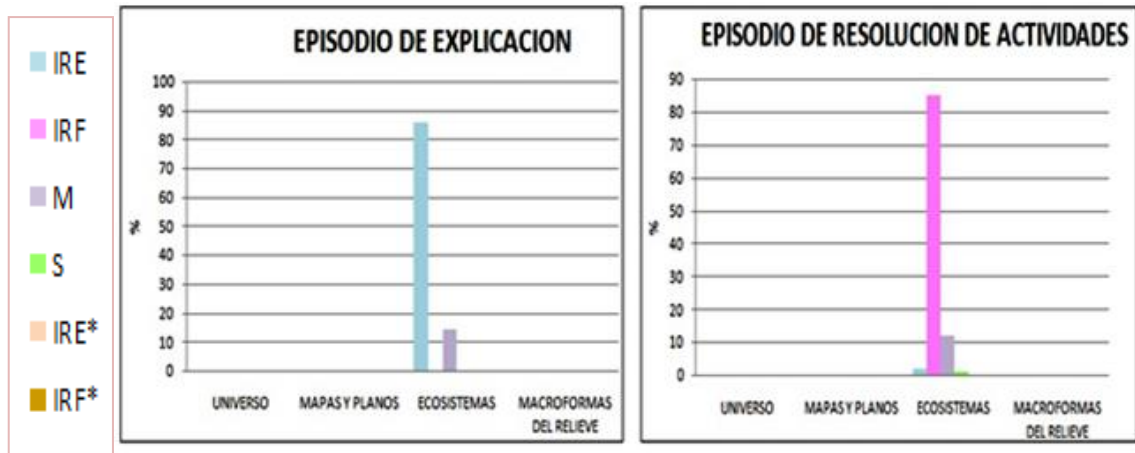
de interacciones, por lo que el tiempo varía según la unidad, destacando singularidades como se dedica más tiempo a intercambios IRF en las unidades “Mapas y Planos” y “Macroformas del Relieve”, en la unidad “Ecosistemas” durante este tipo episodios dedica el 100% del tiempo a interacciones IRE, por su parte la unidad “Universo dedica el 100% a interacciones monologales.



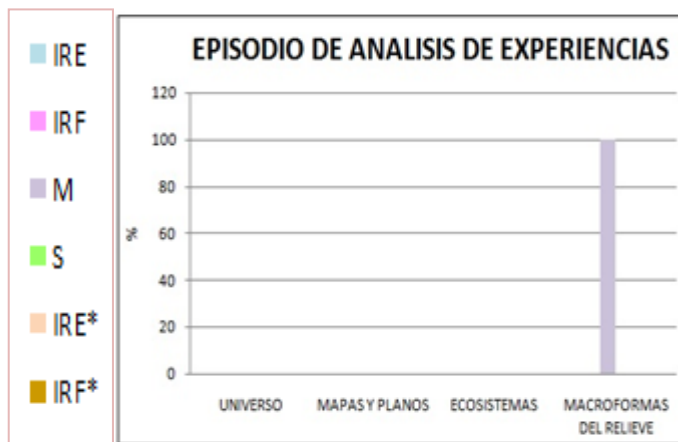
De los otros episodios que son particulares a cada unidad, se puede decir que, durante los episodios de subrayado se dedica el 100% a interacciones IRE en la unidad “Universo” y un 93% a interacciones IRF en la unidad “Mapas y Planos”, esa misma unidad presenta episodios de A.C.P donde el 90% del tiempo de ellos es dedicado a interacciones IRF.



La unidad “Ecosistemas”, presentan particularmente dos episodios (resolución de actividades más tiempo dedicado a IRF y explicación más tiempo dedicado a interacciones IRE).



El episodio de análisis de experiencias solo se encuentra en la unidad “Macroformas del Relieve” y presenta 100% del tiempo dedicado a interacciones monologales.



Para finalizar con las tres primeras interrogantes se revelan las coincidencias y excepciones, estableciéndose que:

Cuadro IV.1. Resumen estudio 1.

	Coincidencias	Excepciones
Patrones	- Tendencia a patrones simples	- Hay existencia de patrones complejos, solo porque presentan episodios de planificación.
Episodios (frecuencia)	- Tendencia a episodios de lectura-interpretación.	
Episodios (tiempo)	- Tendencia a episodios de lectura interpretación.	- Unidad Mapas y Planos dedica más tiempo a episodios de subrayado. - Unidad Ecosistemas dedica más tiempo a episodios de resolución de actividades.
Interacciones (frecuencia)	- En cuarto básico hay mayor interacción IRE.	- Las unidades de tercero varían ya que “Universo” tiene tendencia a interacciones monologales y “Mapas y Planos” a interacciones IRF.
Interacciones (tiempo)	- En tercero básico la tendencia es hacia interacciones monologales e IRE y en cuarto básico es hacia interacciones IRE e IRF.	

Llegado a este punto las tres primeras interrogantes expusieron las evidencias asociadas al estudio 1, por consiguiente ahora es tiempo de abordar el segundo estudio sobre los docentes en formación, ver la visión panorámica de este estudio en el siguiente compendio (esquema IV.4).

Simbología

TIPOS DE EPISODIOS	Sigla
Lectura en voz alta o en silencio	LEC
Interpretación o evaluación	INT
Planificación	P
Activación de conocimientos previos	ACP
Resolución de actividades	R. A
Aclaración de significados	ACL.S
Análisis de experiencia	A.EXPE
Subrayado	S
Explicación	EXP
Cierre- mapa conceptual	CIERRE

Los colores, por tanto, representan los diferentes episodios y el tiempo dedicado a las ATAs de lectura:

- “Escritura de los romanos”: 20:10 min.
- “Príncipe Rana”: 19:15 min.
- “Una historia con mil monos”: 12:32 min.
- “La Pícara Perlita”: 28:23 min.

Esquema IV. 4. Visión General De las ATAs Del Estudio 2.

ATA de lectura: "La Escritura de los Romanos"	ATA "El Príncipe Sapo"	ATA "Una Historia Con Mil Monos"	ATA "La Picara Perlita"
ACP	ACP	ACP	LEC
LEC		LEC	INT
ACP	A.E	ACL S	LEC
	INT		
	LEC		
	EXP	LEC	
LEC	LEC	INT	
INT	INT	LEC	INT
	LEC		R. A
	EXP		LEC
	LEC	INT	R.A
	INT		
	LEC	LEC	
LEC	EXP	INT	A. EXPE
INT	INT	LEC	R. A
	LEC		LEC
	A.S	INT	R.A
	EXP		
ACL S	EXP	LEC	
	LEC		
	EXP		
	LEC	INT	
	A.S		
	LEC		
	AEXPE		
INT	LEC		INT
LEC	INT		R. A
	LEC		
	A.S		
INT	LEC		
	AEXPE		
	LEC		
	A.S		
LEC	LEC		
INT	A.S		
LEC	AEXPE		A. EXPE
ExpL	LEC		R. A
INT	INT		
INT	LEC		
CIERRE	INT		
	LEC		
	EXP		
	INT		
	LEC		
	INT		
	CIERRE		
			LEC
			INT
			R.A
			LEC
			R.A

Por lo que se establece la última interrogante : ¿cuáles son los patrones de episodios efectuados en las ATAs de lectura de 4 profesoras en formación?, ¿cuáles son los episodios más frecuentes en las ATAs de lectura de 4 profesoras en formación?, ¿cuál es el tiempo que se dedica a cada episodio? ¿cómo es la estructura de participación local en cada episodio?, ¿cuál es la interacción (estructura de participación local) más frecuente dentro de cada episodio de las ATAs de lectura y cuánto tiempo se dedica a esas interacciones?

Se puede señalar lo siguiente: los patrones predominantes en el segundo estudio se encuentran dentro de los patrones simples (ver tabla IV.2)

Tabla IV. 2. Visión general de los patrones de episodios realizados en las ATAs de lectura del estudio 2.

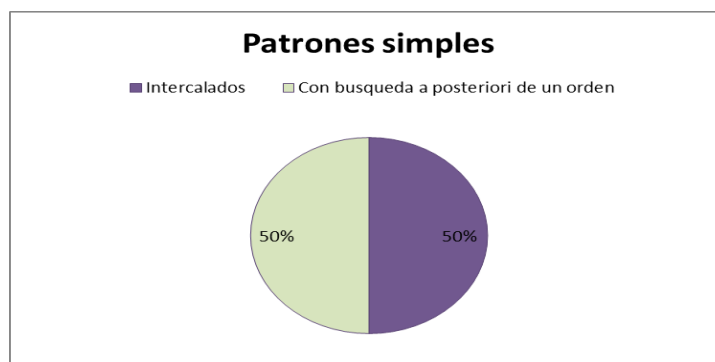
Tipo de patrones	ATAs de lectura			
	“Romanos”	“Príncipe Rana”	“Mil Monos”	“Pícara Perlita”
Lineal	0	0	0	0
Intercalado	0	0	1	1
Búsqueda a Posteriori de un orden	1	1	0	0
Guiado por Planes	0	0	0	0
Con Proyecto	0	0	0	0
Con Doble Proyecto	0	0	0	0
TOTAL ATAs	1	1	1	1

Los patrones simples formados contemplan la presencia de patrones intercalados y con búsqueda a posteriori en igual magnitud 50% (ver representación gráfica IV.4)

Profundizando en los detalles de cada ATA de lectura, las ATAs “Los Romanos” y “Príncipe Rana” son las que presentan patrones con búsqueda a

posteriori, porque poseen un episodio de cierre o resumen, por otra parte las ATAs “Mil monos” y “Picara Perlita” presentan patrones intercalados (lectura-interpretación), admitiendo la presencia de otros episodios como activación de conocimientos previos, resolución de actividades, aclaración de significado, análisis de experiencias.

Representación gráfica IV. 4: Patrones de episodios en las ATAs de lectura del estudio 2.

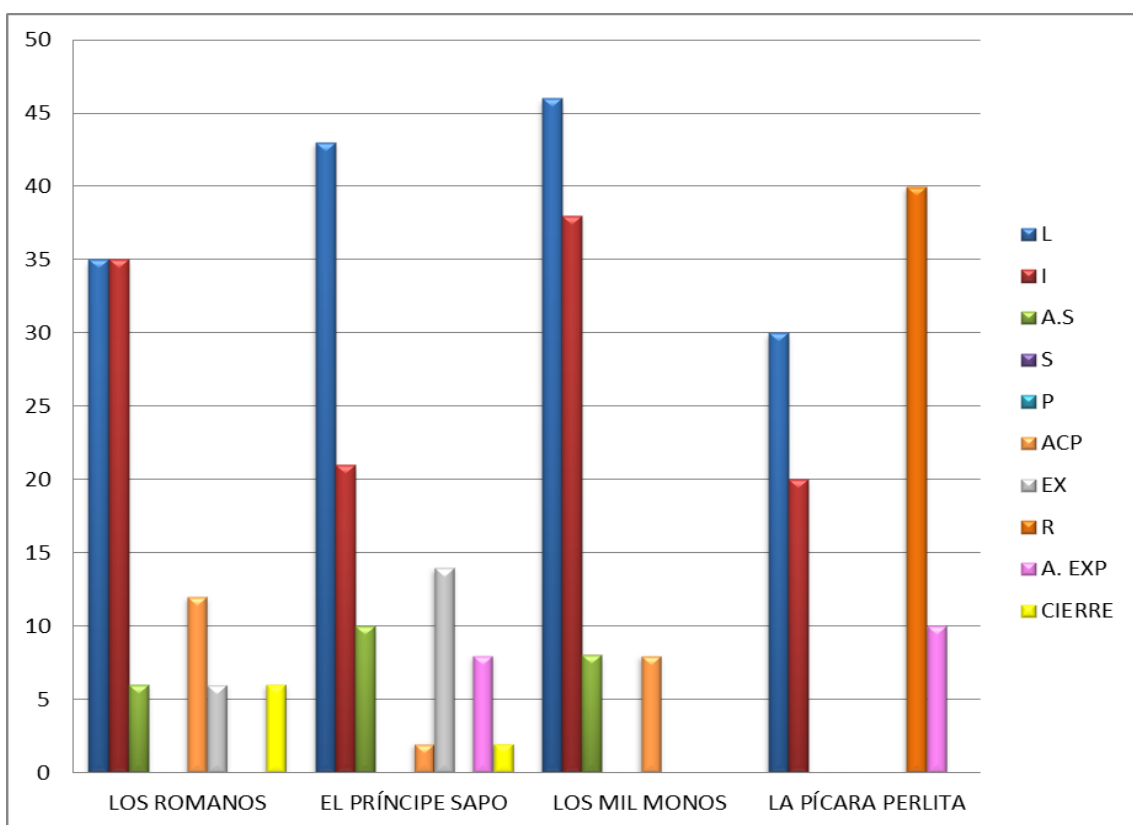


Esta interrogante incluye varios apartados, por lo que se va ir desfragmentando los elementos.

Ahora que ya se tiene claro el tipo de patrón predominante, se dará a conocer, ¿cuáles son los episodios más frecuentes en las ATAs de lectura de 4 profesoras en formación?, Se hacen inferencias a partir del compendio de los datos (ver representación gráfica VI.5)

Representación gráfica IV. 5. Frecuencia de episodios de las ATAs de lectura del estudio 2.

	L	I	A.S	S	P	ACP	EX	R	A. EXP	CIERRE	total episodios
ROMANOS	6	6	1	0	0	2	1	0	0	1	17
	35%	35%	6%	0%	0%	12%	6%	0%	0%	6%	
PRÍNCIPE SA	22	11	5	0	0	1	7	0	4	1	51
	43%	21%	10%	0%	0%	2%	14%	0%	8%	2%	
MIL MONOS	6	5	1	0	0	1	0	0	0	0	13
	46%	38%	8%	0%	0%	8%	0%	0%	0%	0%	
PÍCARA PERL	6	4	0	0	0	0	0	8	2	0	20
	30%	20%	0%	0%	0%	0%	0%	40%	10%	0%	



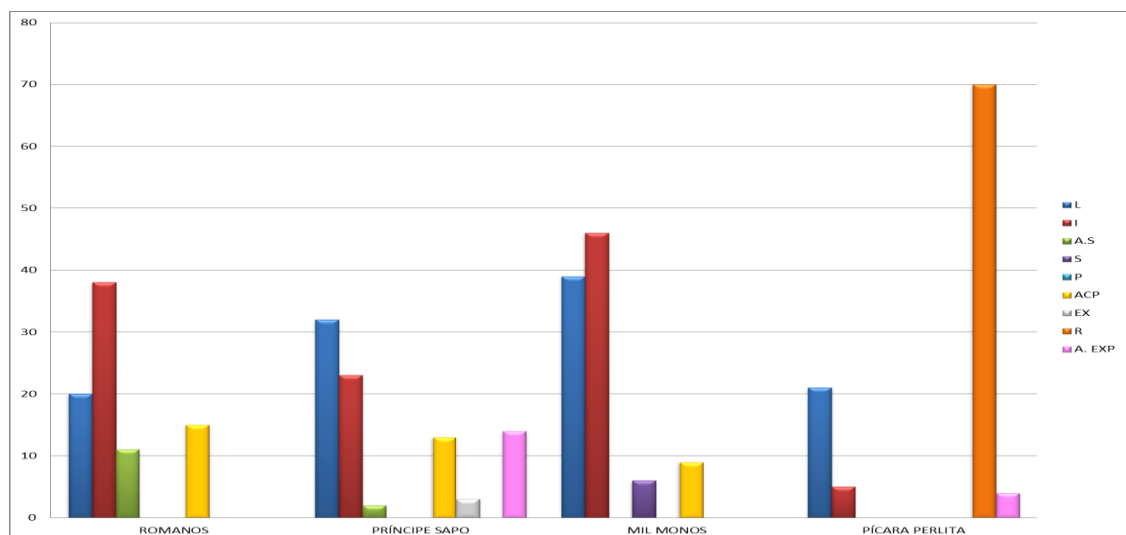
El gráfico revela que el episodio que más se realiza es el de lectura con un promedio de frecuencia que oscila entre 30% (“la Pícaro Perlita”) y 46% (“Los Mil monos”), dentro de la actividad, también se destaca la frecuencia del episodio de

interpretación oscilando entre 20% (“la Pícara Perlita”) y 38% (“Los Mil monos”), se destaca que ninguna de las ATAs presenta episodio de planificación.

Se destacan las singularidades de las ATAs: En la ATA “La Pícara Perlita” el episodio que más se realiza es resolución de actividades (40%), dos de las ATAs presentan episodio de cierre con un promedio de frecuencia de 3% (ATA “Los Romanos” y “El Príncipe Rana”), determinada la frecuencia de los episodios es preciso establecer ¿cuál es el tiempo que se dedica a cada episodio?, de los datos (ver representación gráfica VI.6)

Representación gráfica IV. 6. Tiempo dedicado a los episodios en las ATAs de lectura del estudio 2.

	L	I	A.S	S	P	ACP	EX	R	A. EXP	CIERRE
ROMANOS	4:03	7:43	2:16	0:00	0:00	2:56	0:02	0:00	0:00	3:13
	20%	38%	11%	0%	0%	15%	0%	0%	0%	16%
PRÍNCIPE SA	6:07	4:22	0:23	0:00	0:00	2:33	0:31	0:00	2:21	2:38
	32%	23%	2%	0%	0%	13%	3%	0%	14%	13%
MIL MONOS	4:57	5:46	0:45	0:00	0:00	1:04	0:00	0:00	0:00	0:00
	39%	46%	6%	0%	0%	9%	0%	0%	0%	0%
PÍCARA PERL	5:08	1:26	0:00	0:00	0:00	0:00	0:00	20:45	1:07	0:00
	21%	5%	0%	0%	0%	0%	0%	70%	4%	0%



Del gráfico se extrae lo siguiente el mayor tiempo se dedica a los episodios de lectura e interpretación, exceptuando el tiempo dedicado al episodio de resolución de actividades de la ATA de lectura “La Pícaro Perlita”, se puede establecer que existe una coincidencia con el primer estudio que también presenta mayor tendencia del tiempo dedicado a episodios de lectura e interpretación, por sobre los otros.

Se pasará a dar a conocer el compendio de aquello que ocurre en el mundo interno de los episodios, respondiendo así a la tercera parte de la interrogante, ¿cómo es la estructura de participación local en cada episodio?, ¿cuál es la interacción (estructura de participación local) más frecuente dentro de cada episodio de las ATAs de lectura de las docentes en formación? y ¿cuánto tiempo se les dedica?, como esta interrogante tiene dos segmentos, se va a ir decantando cada uno de ellos, (para mayor contraste ver esquema gráfico VI.5 que habla sobre la frecuencia).

ESQUEMA. IV.5. VISIÓN GENERAL. Frecuencia de la estructura de participación local (ciclos o patrones de intercambio de control) en cada episodio de las ATAs de lectura del estudio 2.

Simbología:

TIPOS DE EPISODIOS

TIPO DE INTERACCIÓN

	Sigla
Lectura en voz alta o en silencio	L
Interpretación o evaluación	I
Planificación	P
Activación de conocimientos previos	ACP
Resolución de actividades	R. A
Aclaración de significados	A.S
Análisis de experiencia	A.E
Subrayado	S
Explicación	E
Cierre- mapa conceptual	C

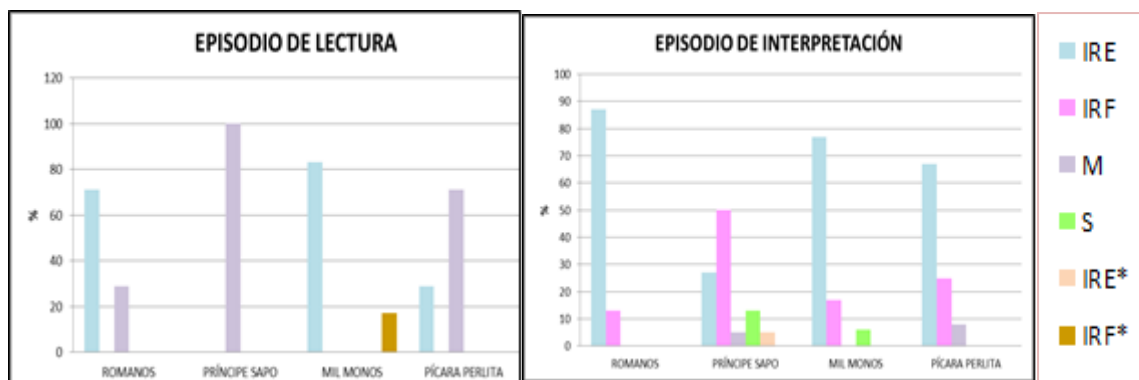
IRE
IRF
M
S
IRE*
IRF*

Los colores, dan cuenta de los diferentes episodios y de las diferentes interacciones.

Frecuencia de episodios en las ATAs de lectura del estudio 2.

ATA de lectura	L	I	P	A.S	S	ACP	A. EXP	R.A	E	CIERRE
Escritura de los Romanos	5	14	0	0	0	4	0	0	0	5
IRE	0	2	0	0	1	3	0	0	0	2
IRF	2	0	0	0	0	0	1	0	1	0
M	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
S	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
IRE*	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
IRF*	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	7	16	0	1	0	8	0	0	1	
IRE	71%	88%	0%	0%	0%	49%	0%	0%	0%	71%
IRF	0%	13%	0%	100%	0%	38%	0%	0%	0%	29%
M	29%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	100%	0%
S	0%	0%	0%	0%	0%	13%	0%	0%	0%	0%
IRE*	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
IRF*	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
ATA de lectura	L	I	P	A.S	S	ACP	A. EXP	R.A	E	CIERRE
Principe	0	6	0	2	0	2	3	0	0	2
Sapo	0	11	0	1	0	3	1	0	0	1
IRE	22	1	0	1	0	0	1	7	0	0
IRF	0	3	0	1	0	0	3	0	0	0
M	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0
S	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
IRE*	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
IRF*	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	22	22	0	5	0	6	8	0	7	3
IRE	0%	27%	0%	40%	0%	33%	38%	0%	0%	67%
IRF	0%	50%	0%	20%	0%	50%	13%	0%	0%	33%
M	100%	5%	0%	20%	0%	0%	13%	100%	0%	0%
S	0%	14%	0%	20%	0%	0%	38%	0%	0%	0%
IRE*	0%	5%	0%	0%	0%	17%	0%	0%	0%	0%
IRF*	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
ATA de lectura	L	I	P	A.S	S	ACP	A. EXP	R.A	E	CIERRE
Mil	5	14	0	3	0	0	0	0	0	0
Monos	0	3	0	0	0	1	0	0	0	0
IRE	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
IRF	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
M	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
S	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
IRE*	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
IRF*	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	6	18	0	3	0	1	0	0	0	0
IRE	83%	78%	0%	100%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
IRF	0%	17%	0%	0%	0%	100%	0%	0%	0%	0%
M	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
S	0%	6%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
IRE*	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
IRF*	17%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
ATA de lectura	L	I	P	A.S	S	ACP	A. EXP	R.A	E	CIERRE
Picara	2	8	0	0	0	0	1	39	0	0
Periita	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0
IRE	5	1	0	0	0	0	0	1	8	0
IRF	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
M	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
S	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
IRE*	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
IRF*	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	7	12	0	0	0	0	6	48	0	0
IRE	29%	67%	0%	0%	0%	0%	17%	81%	0%	0%
IRF	0%	25%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
M	71%	8%	0%	0%	0%	0%	0%	2%	0%	0%
S	0%	0%	0%	0%	0%	0%	83%	17%	0%	0%
IRE*	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
IRF*	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%

Del episodio de lectura, presente en las cuatro ATAs se destaca que el mayor porcentaje de frecuencia se encuentra en las interacciones IRE con un promedio de 53%, se releva que en la ATA de lectura “El Príncipe Rana” la lectura es monologal, aunque en una secuencia intercalada y en la ATA “La Pícaro Perlita” hay lecturas monologales e IRE. En el episodio de interpretación se enfatiza que la mayor parte de las interacciones son IRE con un promedio de 65%, seguido por un porcentaje de interacciones IRF que es menor en frecuencia, pero que es relevante a la hora de visualizar que se hace con la interpretación del texto.

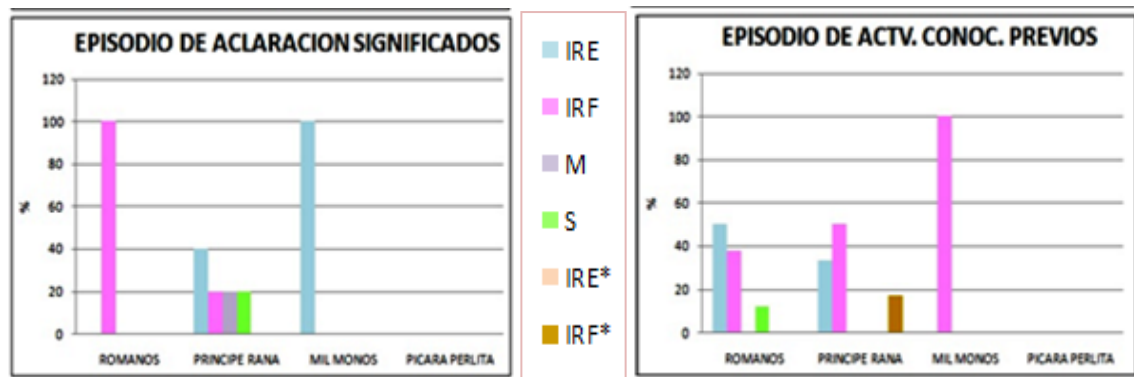


El episodio de planificación, no se presenta en ninguna de las ATAs.

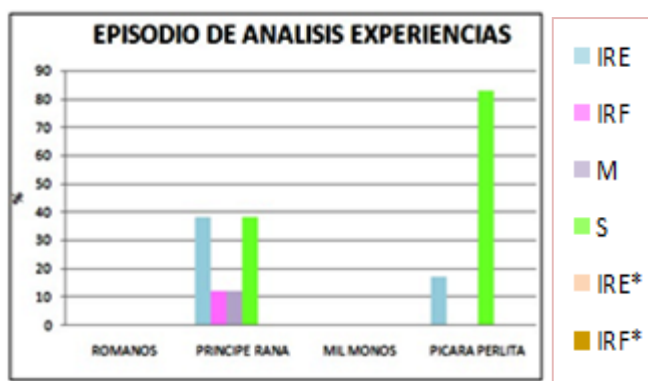


Las cuatro ATAs coinciden solo en los episodios de lectura e interpretación, por lo tanto a continuación se detallan coincidencias particulares:

Tres lecturas presentan episodio de aclaración de significado, ATA “Los Romanos”, tiene 100% de interacciones IRF, “El Príncipe Rana” tiene una variedad equilibrada de interacciones (incluye las 4 interacciones) y “Mil monos” tiene un 100% IRE. Las mismas tres ATAs poseen episodio de A.C.P., dos de ellas presentan interacciones variadas (IRE, IRF y simétricas), se destaca que en “Mil monos” el 100% es IRF.



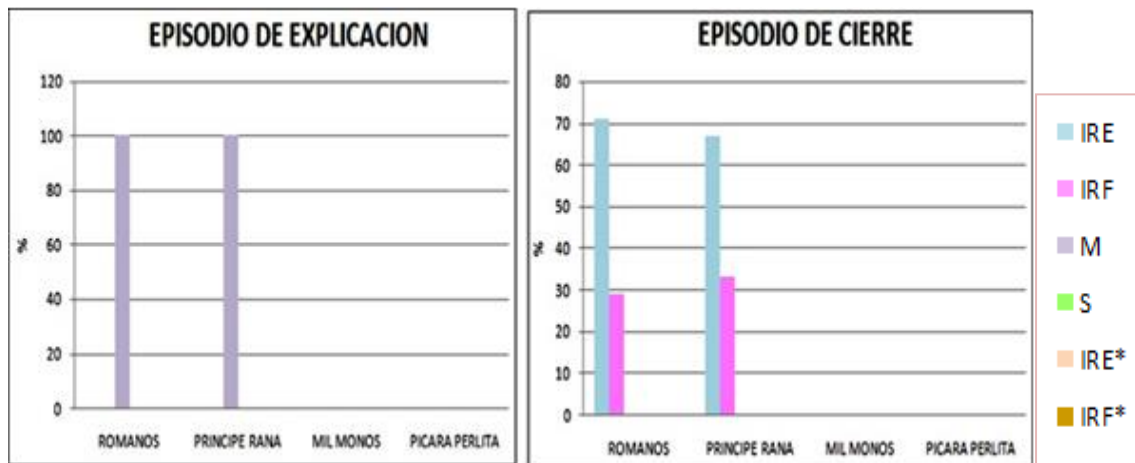
Solo hay episodio de análisis de experiencias en la lectura “El Príncipe Rana” y “La Pícara Perlita”, en ambas se releva el despliegue de interacciones simétricas que se producen.



Hay episodio de resolución de actividades solo en “La Pícara Perlita” y sus interacciones son IRE con una leve inclusión de interacciones simétricas.



El episodio de explicación se presenta en “Los Romanos” y “El Príncipe Rana” y en ambas las interacciones que predominan son monologales, esas mismas ATAs son las únicas que presentan episodio de cierre, se destaca que las dos tienen mayor frecuencia de interacciones IRE y luego de IRF.



La interacción que tiene mayor frecuencia en términos generales de las cuatro ATAs es la estructura IRE, seguida por la estructura IRF.

A continuación se presenta los datos referidos al tiempo dedicado a las interacciones (ver esquema gráfico IV.6), en vista de la relevancia que subyace cada prolongación de las demandas que se dan dentro de los episodios.

Esquema IV.6. Visión general del Tiempo dedicado a las interacciones dentro de los episodios del estudio 2.

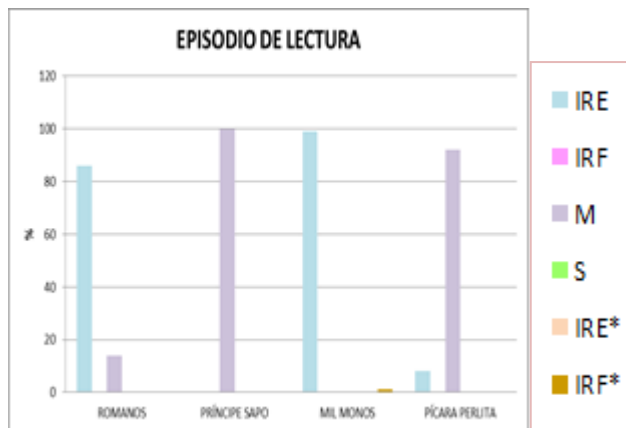
ATA de lectura		L	I	P	A.S	S	ACP	A. EXP	R.A	E	C		
Escritura de los romanos	IRE	3:28	4:52			0		52			0	2:03	
	IRF	0	2:11			2:16		1:51			0	1:10	TIEMPO
	M	35	0			0		0			2	0	EN MIN
	S	0	0			0		10			0	0	
	IRE*	0	0			0		0			0	0	
	IRF*	0	0			0		0			0	0	
	IRE	86%	72%			0%		30%			0%	71%	
	IRF	0%	28%			100%		64%			0%	29%	PORCENTAJE
	M	14%	0%			0%		0%			100%	0%	
	S	0%	0%			0%		6%			0%	0%	
	IRE*	0%	0%			0%		0%			0%	0%	
	IRF*	0%	0%			0%		0%			0%	0%	

ATA de lectura		L	I	P	A.S	S	ACP	A. EXP	R.A	E	C		
Principe Sapo	IRE	0	1:58			16		16	1:38		0	4	
	IRF	0	1:32			4		1:00	13		0	2:34	TIEMPO
	M	6:00	25			1		0	41		31	0	EN MIN
	S	0	25			2		0	0		0	0	
	IRE*	0	2			0		0	9		0	0	
	IRF*	0	0			0		1:17	0		0	0	
	IRE	0%	45%			70%		11%	61%		0%	3%	
	IRF	0%	35%			17%		39%	8%		0%	97%	PORCENTAJE
	M	100%	8%			4%		0%	6%		100%	0%	
	S	0%	8%			9%		0%	25%		0%	0%	
	IRE*	0%	4%			0%		0%	0%		0%	0%	
	IRF*	0%	0%			0%		50%	0%		0%	0%	

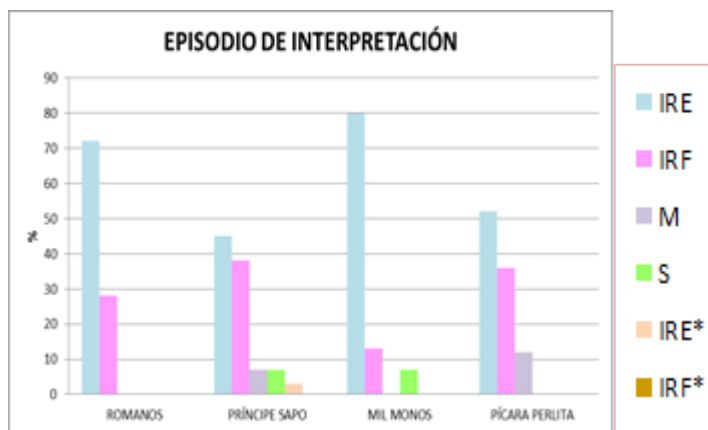
ATA de lectura		L	I	P	A.S	S	ACP	A. EXP	R.A	E	C		
Mil Monos	IRE	4:56	4:36			45		0					
	IRF	0	47			0		1:04					TIEMPO
	M	0:00	0			0		0					EN MIN
	S	0	23			0		0					
	IRE*	1	0			0		0					
	IRF*	0	0			0		0:00					
	IRE	99%	80%			100%		0%					
	IRF	0%	13%			0%		100%					PORCENTAJE
	M	0%	0%			0%		0%					
	S	0%	7%			0%		0%					
	IRE*	1%	0%			0%		0%					
	IRF*	0%	0%			0%		0%					

ATA de lecturi		L	I	P	A.S	S	ACP	A. EXP	R.A	E	C		
Picara Perlita	IRE	25	45					20	18:43				
	IRF	0	31					0	0				TIEMPO
	M	4:43	10					0	13				EN MIN
	S	0	0					47	1:49				
	IRE*	0	0					0	0				
	IRF*	0	0					0	0				
	IRE	8%	52%					30%	90%				
	IRF	0%	36%					0%	0%				PORCENTAJE
	M	92%	12%					0%	1%				
	S	0%	0%					70%	9%				
	IRE*	0%	0%					0%	0%				
	IRF*	0%	0%					0%	0%				

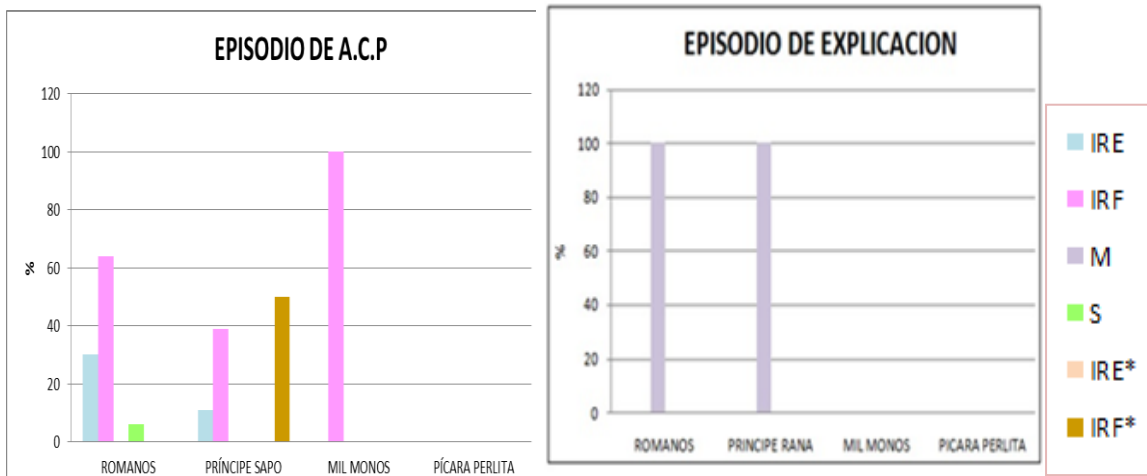
En cuanto al tiempo empleado las interacciones en el episodio de lectura, hay coincidencia en que la ATA “Príncipe Rana” y “La Pícaro Perlita” dedican mayor tiempo a interacciones monologales, el ATA los “La escritura de los Romanos” y “Una historia con mil monos” tiene más tiempo dedicado a IRE.



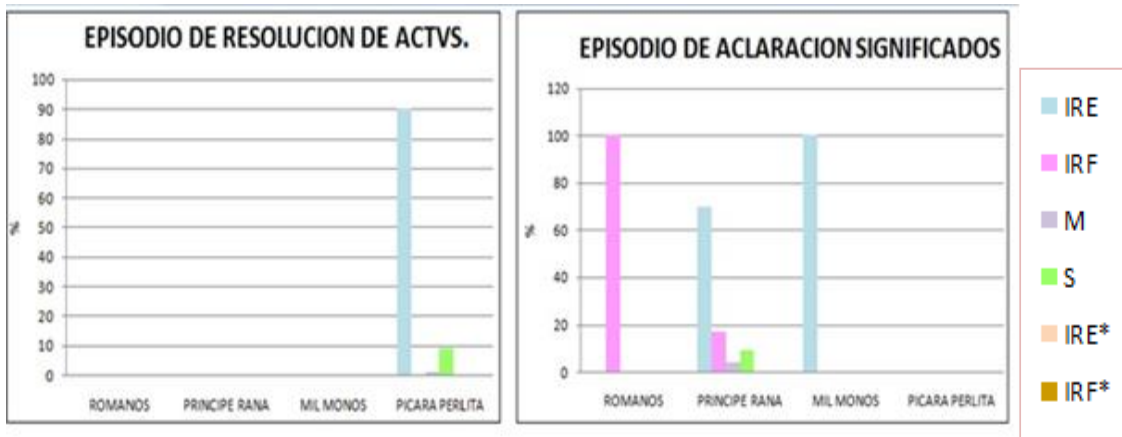
Del episodio de interpretación se destaca que se dedica más tiempo a interacciones IRE (62% promedio) seguido por interacciones IRF (38% promedio).



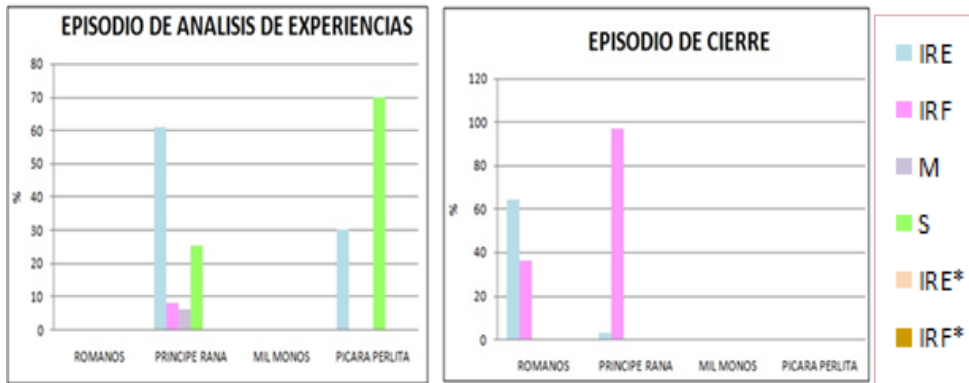
De los otros episodios se hace énfasis en las singularidades de cada una; durante el episodio de A.C.P se dedica más tiempo a interacciones IRF, exceptuándose la ATA “La Pícaro Perlita” que no tiene el episodio; pero hay que destacar que la ATA “El Príncipe Rana” tiene más tendencia a IRF* frustradas, el episodio de explicación es 100% monologal en ambas ATAs que se realiza.



El episodio resolución de actividades tiene más tiempo dedicado a interacciones IRE, durante el episodio de aclaración de significado hay más tiempo a IRE exceptuándose la ATA de “La escritura de los Romanos” que el 100% se dedica a interacciones IRF.



El episodio de análisis de experiencia presenta variedad destacándose que se dedica un alto porcentaje del tiempo a interacciones simétricas, durante el episodio de cierre se dedica tiempo a interacciones IRE e IRF.



Se revelan como resumen del estudio las coincidencias y excepciones, estableciéndose que:

Cuadro IV. 2 Resumen estudio 2.

	Coincidencias	Excepciones
Patrones	- Tendencia a patrones simples	
Episodios (frecuencia)	- Tendencia a episodios de lectura-interpretación.	- ATAs “La escritura de los Romanos” y “Príncipe Rana” presentan episodio de cierre.
Episodios (tiempo)	- Tendencia a episodios de lectura interpretación.	- ATA “Picara Perlita” dedica más tiempo a episodios de resolución de actividades.
Interacciones (frecuencia)	- Mayor frecuencia de la estructura IRE, seguida por la estructura IRF	
Interacciones (tiempo)	- Hay mayor tendencia a interacciones IRE e IRF.	

Para finalizar con los resultados de la investigación se puede hacer un contraste entre ambos estudios:

Cuadro IV.3. Resumen general de ambos estudios.

	Coincidencias	Excepciones
Patrones	- Tendencia a patrones simples	- Algunas ATAs del estudio 1, presentan patrones complejos (guiados por planes)
Episodios (frecuencia)	<ul style="list-style-type: none"> - Tendencia a episodios de lectura-interpretación. - Se destacan también la presencia de episodios subrayado, aclaración de significados, análisis de experiencia, resolución de actividades. - Menos frecuentes los episodios de explicación, planificación, A.C.P. - Poca o nula presencia de episodio de cierre. 	<ul style="list-style-type: none"> - El estudio 2 no presenta episodios de planificación. - 2 de las ATAs del estudio 2 presentan episodio de cierre.
Episodios (tiempo)	- Tendencia a episodios de lectura interpretación.	- En las ATAs que disminuye el tiempo dedicado a episodio de interpretación aumentan los episodios de subrayado y/o resolución de actividades.
Interacciones (frecuencia)	- Mayor frecuencia de la estructura IRE, seguida por la estructura IRF.	- Predominancia de ciclos o estructuras IRE y monologales en las unidades de 3° básico.
Interacciones (tiempo)	- Hay mayor tendencia a interacciones IRE e IRF.	

La descripción de los resultados y análisis permite realizar observaciones concluyentes sobre el fenómeno estudiado que se abordaran en el siguiente apartado.

V. CONCLUSIONES

El transcurso de la investigación, estuvo compuesto por varias etapas, comenzando por dimensionar la complejidad del proceso de comprensión y la demanda imperante del Estado por lograr alfabetizar a todos, estableciendo que hay diversos factores que inciden en su avance, para esta investigación se consideraron las estructuras de las actividades de lecturas, el control de las interacciones dentro de ellas y el acompañamiento del docente en dichas actividades de lectura.

Cabe resaltar que para alcanzar la alfabetización, es inminente el desarrollo de la comprensión potenciando las distintas dimensiones de las personas, sin embargo, hay que considerar que un buen lector no se forma solo, requiere acompañamiento. Las personas son seres sociales, viven y se construyen en comunidad, en vista de ello los establecimientos educacionales se revisten de un valor esencial en el proceso formador, porque es en las escuelas donde se da el espacio para enriquecer la comprensión de los niños y niñas. En consecuencia, recae sobre los docentes la responsabilidad de ayudar a comprender a partir de los textos.

En vista de lo anterior, se propuso con esta investigación describir como realiza el acompañamiento el docente, es decir, ¿qué es lo que hace para ayudar a comprender a partir de los textos, durante las actividades de lectura?, con estudios anteriores (Sánchez et al 2008; Broncano et al 2011, Díaz et al 2013), se dio cuenta de que los docentes realizan una serie de actividades que se repiten con regularidad y poseen objetivos particulares. Estas fueron denominadas por Lemke (1997) como actividades típicas de aula (ATA). Una de estas ATAs es justamente la que focaliza este estudio, porque en ella los alumnos cuentan con algún tipo de supervisión de la lectura y se designa como “ATA de lectura

colectiva”, analizando su corpus interno (los patrones de interacción y estructura de participación), dado el interés que puede generar reconocer como es la interacción profesor- alumno a la hora de aprender a partir de los textos, dejando claro que cada uno de estos patrones condiciona tanto el papel que tendrán alumnos y profesores en el transcurso de la lectura.

Como se establecía para lograr resolver las interrogantes, la tesis presenta un despliegue teórico de los temas e investigaciones que se han realizado para el desarrollo de la comprensión, además de los diferentes modelos propuestos para entender este complejo proceso; presentando también las actividades realizadas para promover la lectura en el aula y cómo se forman los buenos lectores, estableciendo los lineamientos de cómo ayudar a los docentes para desarrollar las competencias necesarias en los alumnos; y los problemas a los que se ven enfrentados los docentes cuando quiere ayudar a comprender, cómo incide su propio mundo interno en el proceso de enseñanza, considerando todo aquello que dificulta el cambio a la innovación.

Teniendo en cuenta ese marco referencial, se estableció una metodología basada en el modelo de “Análisis de prácticas docentes” a través del discurso de Sánchez et al (2008), filmando y transcribiendo las ATAs de lectura, de docentes en el sistema educativo con años de experiencia y docentes en formación (sujetos de estudio, las presentes tesoristas).

La descripción y análisis de los resultados permitió realizar observaciones concluyentes sobre el fenómeno estudiado, es por ello que se presentan a continuación las conclusiones sobre ambos estudios.

Estudio 1.

Los resultados arrojaron que los docentes del primer estudio realizan mayoritariamente patrones simples de interacción (episodios de lectura

interpretación, sin planes que guíen la acción). Encontrándose excepciones que indican la presencia de episodios de planificación, los cuales estructuran patrones complejos. Se puede destacar que dentro de las interacciones o estructuras de participación de las cuatro unidades, la tendencia apunta a demandas IRE (indagación-respuesta-evaluación). Es relevante señalar que en 3° básico en segundo lugar se encuentran las demandas monológicas (el docente tiene el control de la interacción), mientras que en 4° básico en segundo lugar se encuentran las demandas IRF (indagación-respuesta-feedback).

Estudio 2.

Los resultados revelan que en el segundo estudio las cuatro lecturas forman patrones simples, encontrándose dos tipos de secuencias, intercalada y con búsqueda a posteriori de un orden; mientras que las estructuras de participación la tendencia es IRE e IRF, coincidiendo con el estudio uno en la predominancia de estructuras internas en las cuales el docente tiene el control de la interacción.

A continuación se presenta un cuadro resumen con los resultados concluyentes de la investigación.

Cuadro V.1 Resumen conclusiones

	Conclusión
Presencia de Patrones	<ul style="list-style-type: none"> - Tendencia a patrones simples. De 21 ATAs analizadas el 68% corresponde a patrones simples. - En menor presencia se presentan patrones complejos siendo estos (guiados por planes)
Frecuencia de Episodios	<ul style="list-style-type: none"> - Los episodios que más se efectúan son lectura, interpretación. Entre ambos ocupan entre en 70% y 80% de la ATA de lectura. - Se destacan también la presencia de episodios subrayado, aclaración de significados, análisis de experiencia, resolución de actividades. - Menos frecuentes los episodios de explicación, planificación, A.C.P. entre 5% y 12% - Poca o nula presencia de episodio de cierre.
Predominancia de Episodios (tiempo)	<ul style="list-style-type: none"> - Se dedica más tiempo a los episodios de lectura, interpretación. (se emplea en ellos entre 30% y 90% el tiempo) - En las ATAs que disminuye el tiempo dedicado a episodio de interpretación, aumentan los episodios de subrayado y/o resolución de actividades.
Frecuencia de estructura de participación (ciclos)	<ul style="list-style-type: none"> - La tendencia es hacia la estructura IRE, seguida por la estructura IRF. - Se aprecia una apertura mayor en 4to básico a estructura IRF que en 3ro básico. - Poca presencia de interacciones simétricas.
Predominancia de estructura de participación	<ul style="list-style-type: none"> - Se dedica más tiempo a interacciones IRE - En segundo lugar se encuentran las interacciones IRF. - Las interacciones a las que se dedica menor tiempo son a las simétricas. (menos del 10%)

Referido a los patrones de interacción encontrados, estos dan cuenta de la necesidad de intervenir en la formación inicial y continua de profesores, porque de acuerdo a lo que plantea la teoría respecto de los tipos de patrones, que exista

poca presencia de episodios de planificación y cierre, potencialmente podría convertirse en un factor que incide en la comprensión.

Cabe destacar que cada patrón encierra mensajes diferentes, considerando aquello, se puede inferir que reiterar el patrón simple mantiene al alumno en un mismo nivel de comprensión, no así los patrones complejos (con plan a priori y posteriori), porque cada uno promueve implícitamente procesos cognitivos, creencias y valores distintos.

Los patrones simples por su parte estructuran una dinámica en la cual “sólo el docente determina cuándo se lee, hasta dónde se ha de leer, cuándo preguntar, qué preguntas se puede hacer” (Sánchez, 2010), en consecuencia los niños y niñas podrían no generar iniciativa o prever intervenciones, tendiendo a retener información, más que a comprender la lectura, lo que en suma incidiría potencialmente en su cotidianidad estructurándolo en una secuencia de “debo estar atento, todo es importante”.

En cambio los patrones complejos ofrecen un abanico mayor de posibilidades, los cuales permiten que el alumno se implique en su aprendizaje, favoreciendo la comprensión a partir de los textos, en otras palabras, como sabe que aprenderá a partir del texto, posee un plan de acción, podría anticiparse a preguntas durante o post lectura, manteniendo una autorregulación, lo que lleva consigo un cambio tanto en la visión de lo que se hace, donde piensa: “todo no es importante, hay que identificar lo que sirve”, como de las habilidades desarrolladas, aquí no se promueve la retención, sino la selección, el análisis e integración de los temas; en consecuencia cada uno de los patrones crea contextos de trabajo, que repercuten en el comportamiento de los alumnos.

Como se sabe, los patrones son formados por segmentos con propósitos específicos, estos segmentos se denominan episodios, tomando en cuenta los resultados de su presencia y frecuencia, se reconoce el valor que le dan los

docentes a la lectura seguida de interpretación; develando la poca presencia de episodios de planificación y de cierre, se puede estimar que potencialmente esto podría llegar a afectar en la formación de buenos lectores; porque un buen lector es capaz de autoregular su plan de acción, logrando identificar y anticiparse a la lectura; las evidencias sugieren que a los alumnos se les debiese tener un plan de aquello que van a realizar con la lectura, porque les brinda un panorama de lo que saben, lo que tienen que hacer y de porque lo deben hacer.

Lo mismo ocurre al considerar la presencia y frecuencia de las estructuras de participación, que demuestran poca presencia de participaciones simétricas, debido a que en este tipo de estructura es él alumno quien inicia la interacción, proporcionando mayor apertura al diálogo y la reflexión.

Se debe señalar que la planificación existe, pero se presenta en menor tiempo, es decir, los docentes saben que hay que planificar, tienen la intención de hacerlo, consideran una apertura de participación más elaborada o dialógica, pero la realizan en menor medida; ambas situaciones podrían deberse a diversos factores que inciden en el actuar docente, como se consideró en el marco teórico “todo aquello que el profesor hace en aula”, ocurre por su repertorio de vida (el docente fue primero alumno antes de ser maestro, trae consigo años de observación, sumado a eso, su propia experiencia docente, que le han formado un conjunto de teorías implícitas de su actuar), en suma la distancia entre lo que ocurre en el aula y la teoría no es abismante, solo se deben encausar los puntos de partida por el cambio, no todos tienen que recorrer la misma distancia entre lo que hacen y lo que deben hacer.

Las conclusiones extraídas permiten dimensionar esa distancia de la que se habla, como también se identifica la dificultad para asumir aquello que debería hacerse, porque no se puede tomar todos los elementos hallados y decir, “ya,

tengo claro que debo planificar la lectura y hacer que participen más los alumnos”, pero llega al aula y replica el mismo patrón de siempre.

Una de las razones posibles que explica este actuar sería que los docentes están sometidos a muchos input en el aula y por más que visualicen lo que dice la teoría, ocurrirá un punto de inflexión en su vida profesional, debido a las teorías implícitas que trae consigo, que lo llevan a realizar aquello que ya domina y le han resultado efectivos dentro de sus creencias.

Como prueba de ello las docentes en formación, que revestidas de la teoría y empoderadas de aquello que debían hacer, realizaron patrones simples y con poca apertura simétrica, pues su historia personal fue influyente en la toma de decisiones mientras realizaban las ATAs de lectura.

Como se ha planteado no basta con visualizar, entender la teoría y poner en marcha lo aprendido, ya que al llegar al aula, incidirán otros elementos que podrían potencialmente afectar a la innovación.

Entonces, surge la interrogante, ¿por dónde es más factible comenzar a intervenir?, como futuras docentes nos preguntamos ¿qué cambio es factible poner en marcha?, se sabe que algunos cambios son más difíciles de aceptar que otros y se debe también a la experiencia de cada profesional. A la luz de la teoría es más factible desarrollar episodios de planificación (implica desarrollar patrones complejos, sin precisar en el nivel de profundidad de la planificación), que modificar aquello que se hace en las interacciones (ciclos), que requieren de modificación en los movimientos discursivos subsanados en el histórico personal del docente y del alumno, porque estas interacciones subyacen en la cultura nacional, en la formación y experiencia de cada uno.

De este modo, sería importante comenzar el cambio por el episodio de planificación, ya que es más factible, pues este es beneficioso tanto para el

aprendiz como para el docente, porque les permite una ruta de acción del papel y responsabilidad que tienen en el proceso, la planificación no es circunstancial, es una habilidad fundamental que debe desarrollarse para organizar tanto la lectura, como otros procesos de la vida, después de todo, el bien mayor es potenciar la formación integral del aprendiz, un docente que planifica es capaz de desarrollar la autorregulación del alumno y esto podría incidir en su futuro.

En cuanto a proporcionar mayor apertura simétrica, se estima que es más viable fomentar interacciones IRF, que son elaboradas y permiten el desarrollo de habilidades de pensamiento superior, porque como se planteaba anteriormente, es menos factible la participación simétrica, que nace del alumno, lo que si sería posible es promover las respuestas a las indagaciones que nacen de él, adelantarse a sus interrogantes (plan a priori).

Cabe resaltar que ni la implementación de patrones complejos ni la apertura de participación, por muy fáciles o difíciles de efectuar, pueden producir un efecto instantáneo en el aprendizaje de los alumnos, los logros serán progresivos en virtud de que el docente reflexione respecto de su accionar y realice cambios, llevando a los alumnos a enfrentarse a la lectura desde otra perspectiva.

Para lograr aquello, el docente no puede estar solo, como cualquier aprendiz requiere de un asesor o mentor preparado que lo ayude a focalizar la reflexión de su práctica, cuando el docente debe poner en marcha la innovación, se enfrentará a barreras tanto internas como externas, es por ello que se apelan a las políticas públicas que potencian mejoras en el quehacer pedagógico, para que puedan diseñar espacios de reflexión, ya que el análisis de la propia práctica, acompañado de un experto que guíe la observación enriquece la práctica en el aula.

En síntesis, con la investigación se logró describir ¿qué hacen los docentes en las ATAs de lectura?, pero aún queda saber ¿cuáles son los movimientos que

realiza para ayudar a comprender?, ¿es consciente de aquello que realiza?, ¿está dispuesto el docente a reflexionar sobre sus práctica, en pro del aprendizaje de los alumnos?, es decir, que solo se dimensiono una pequeña parte del problema que implica desarrollar la competencia, una de tantas aristas de este complejo proceso.

Finalmente, se debe asumir que aún queda un largo camino que recorrer, para mostrar el impacto del estudio y de sus predecesores, pero se espera que así como esta investigación, muchas otras sigan promoviendo soluciones concretas, para generar cambios positivos y así lograr las innovaciones que exige la carrera docente para superar este gran desafío, que es ayudar a comprender para formar verdaderos agentes de cambio.

VI. BIBLIOGRAFÍA

- Arellano, J (2001). La reforma educacional chilena. En Revista de la CEPAL N°:73. (PP: 83-94) Santiago de Chile: CEPAL.
- Broncano, A., Ciga, E. y Sánchez, E. (2011). ¿Qué papel tiene la lectura de los textos en el seno de las Unidades Didácticas?
- Bofarull, MT (2001). Comprensión lectora. El uso de la lengua como procedimiento. Barcelona, GRAÓ.
- Bustos, A. (2009). La competencia retórica y el aprendizaje de la lengua escrita, ¿se puede hablar de una competencia específica? Tesis Doctoral, Departamento de Psicología y Educación, Universidad de Salamanca.
- Cáceres, A., Donoso, P., Guzmán, J. (2012). Significados que le atribuyen las/los docentes al proceso de comprensión lectora en NB2”, Universidad de Chile.
- Calderhead, J. (1998). Conceptualización e investigación del conocimiento profesional de los profesores. En L. Villar & R. Venegas (Eds.), *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. España: Marfil.
- Cassany, D. (2003). Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir. (11ª edición. Barcelona. Paidós p 435-436.
- Cochran-Smith, M. & Zeichner, K. (2005); en Crocco, M., Faitfull, B. & Schwarz, S. (2004); Kortaghen, F. A. J., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., & Wubbels, T. (2001); en Zeichner, K. (1993). *Action Research: Personal Renewal and Social Reconstruction*. Educational Action Research.
- Condemarín, M. (2001). El poder de leer. Santiago: Ministerio de Educación.

- Cooper, J.D. (1990). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid: Aprendizaje: Visor.
- Copello- Levy, M (1998). *Formación permanente del profesorado de biología centrada en la reflexión dialógica sobre el trabajo cotidiano en el aula*, Tesis Doctoral, Barcelona, Servei de Publicacions UAB.
- Ericsson, K.A. (2002). *Attaining excellence through deliberate practice: insights from the study of expert performance*.
- Fenstermacher, G. y Richardson, V. (2005). *On making determinations of quality in teaching*. Teachers College Record.
- Flavell, (1981), (1985), (1987); Baker y Brown, (1984); Sternberg, (1987); Weinert y Kluwe, (1987); en Brown, A. y Campione, J. (1988). "Inteligencia académica y capacidad de aprendizaje". En García, E. (1993). *La comprensión de textos. Modelo de procesamiento y estrategias de mejora*. Madrid, editorial Complutense.
- Foucambert, J (1986). *L'école de Jules Ferry*. París: Retz.
- Galiuzzi, M. C. (2000). *Educar pela pesquisa: espaço de transformação e avanço na formação do professor de Ciências*. Porto Alegre, 2000. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Pontifícia Universidad Católica do Rio Grande do Sul.
- García, E. (1993). *La comprensión de textos. Modelo de procesamiento y estrategias de mejora*. Madrid, editorial Complutense.
- Giordan, A. y De Vecchi, G. (1995). *Los orígenes del saber. De las concepciones personales a los conceptos científicos*, Sevilla, Díada.

- Gómez Macker (1997). Dimensión social de la comprensión verbal. En Peronard, M. Gómez Macker, L Parodi, G & Núñez, P, (1998) comprensión de textos escritos: De la teoría a la sala de clases. Editorial Andrés Bello. Santiago de Chile. P 95.
- Hall, W.S (1989). Reading comprehension. American Pshychologist.
- Hernández, R. Fernández, C. y Baptista, P. (2003). Metodología de la Investigación. México: Editorial Ultra S.A.
- LeCompte, M.D. (1995). Un matrimonio conveniente: diseño de investigación cualitativa y estándares para la evaluación de programas. Relieve.
- Lemke J. (1997). Aprender a hablar ciencia. Paidós.
- Manzi, J. & Rosetti, J. (2004). La evaluación educacional en Chile: Antecedentes y desarrollo reciente. Persona y Sociedad, 18 (3), 221-242.
- Mayor, J (1984). "Texto y discurso"; en Mayor J. (1984). Psicología del pensamiento y del lenguaje, Madrid UNED.
- Méndez, C. (2003). Metodología. Diseño y desarrollo del proceso de investigación. (3ª ed.). Bogotá, Colombia: McGraw-Hill Interamericana Editores S.A.
- Menges, R. y Rando, W. (1989); en Clark, C. y Peterson, P. (1990). Procesos de pensamiento de los docentes, En Wittrock, M. C. (ed.): La investigación de la enseñanza. Profesores y alumnos. Vol. III. Madrid, Paidós.
- MINEDUC (2013). Resumen de resultados PISA 2012 Chile. Santiago: Unidad de curriculum y evaluación MINEDUC.

- MINEDUC (2015). Resumen de resultados SIMCE 2014. Chile Santiago Unidad de curriculum y evaluación.
- Moraes, R. (2000). Superação da dicotomia da relação teoria/prática por meio da educação pela pesquisa, Anais da V Escola de Verão para professores de prática de ensino em ciencias, Unesp, Baurú.
- Muñoz, P., y Muñoz, I. (2001). Intervención en la familia: estudio de casos.
- OECD (2001). Proyecto PISA.
- Orellana, I. (2002). La estrategia pedagógica de la comunidad de aprendizaje, definiendo sus fundamentos, sus prácticas y su pertinencia en educación ambiental, en SAUVÉ.
- Parodi, G. (2003). Relaciones entre lectura y escritura: una perspectiva cognitiva discursiva. Bases teóricas y antecedentes empíricos. Valparaíso: Universitarias de Valparaíso.
- Parodi, G. (2005). Comprensión de textos escritos. Buenos Aires: EUDEBA.
- Perissé, P. (2003). A demonstração do ato de conhecer. Patio, revista pedagógica, Monográfico: Comunidades de aprendizagem, N° 24, pp. 18 a 21, Artes Médicas, Porto Alegre.
- Peronard, M. Gómez, L. Parodi, G. Núñez, P. (1998). Comprensión de textos escritos: de la teoría a la sala de clases. Editorial Andrés Bello, Santiago de Chile.
- Poggioli, (1989). "Estrategias cognoscitivas: una revisión teórica y empírica". En Puente, A et al. (eds.): Psicología cognoscitiva. Venezuela: McGraw Hill Interamericana.

- Pozo J.I. (2006). Teorías Cognitivas Del Aprendizaje. Editorial MORATA. España.
- Rando, W. y Menges, R. (1991). "How practice is shaped by personal theories, New Directions for Teaching and Learning, núm. 45, primavera, 1991.
- Rodrigo, M., Rodríguez, A. & Marrero, J, (1993). Las teorías implícitas: una aproximación al conocimiento cotidiano. Madrid.
- Sánchez, E. (1998). Comprensión y redacción de textos. Barcelona: Edebé.
- Sánchez, E. (2003). ¿Realmente somos conscientes de lo que supone alfabetizar a toda la población? Textos de didáctica de la lengua y la literatura. ISSN 1133-9829, Nº 33, 2003, p. 62-78.
- 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. Fundación Infancia y Aprendizaje, ISSN: 1135-6405. Cultura y Educación, 20 (1), p. 95-118.
- Sánchez, M. García, J. Rosales, J. (2010). La lectura en el aula, qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer. Barcelona: GRAÓ.
- Solé, I. (1992). Estrategias de lectura. Barcelona: GRAÓ.
- Swartz, S. (2010). Cada niño un lector. Estrategias innovadoras para enseñar a leer y escribir. Santiago: Ediciones Universidad Católica.
- Tabachnick, B.R y Zeichner, K.M. (1988). Influencias individuales y contextuales en las relaciones entre creencias del profesor y su conducta de clase: Estudios de caso de dos profesores principiantes de Estados Unidos. En Villar, L. (ed.): Conocimiento, creencias y teorías de los profesores. Alcoy, Marfil.

- Tamayo y Tamayo, M. (2008). El Proceso de la Investigación Científica. (4ª ed.). México: Editorial Limusa.
- Tijero, T. (2009). Representaciones mentales: Discusión crítica del modelo de situación de Kintsch. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso Chile.
- Van Dijk, T y Kintsch, W. (1978). "Toward a model of text comprehension and production". *Psychological Review*, 85
- Van Dijk, T y Kintsch, W. (1983). Estrategias de comprensión del discurso, New York: Academic Press.
- Viramonte de Ávalos, M. (2000). Comprensión lectora: Dificultades estratégicas en resolución de preguntas inferenciales.
- Vygotsky, L. y Bajtín, J.; En Wertsch, J. (1993). Las voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada. Madrid. Visor.
- Well, G. (1986). Aprender a leer y escribir: Narración humana y apasionante del desarrollo longitudinal del lenguaje en niños y niñas, Barcelona. Laia.
- White, R. (1983). Approaches to the teaching of reading. Teaching language as communication. Primeres Jornades Pedagògiques d'Anglès. Barcelona. ICE-UAB.
- Yerrick, Parke (1997). Struggling to Promote Deeply Rooted Change: The "Filtering Effect" of Teachers' Beliefs on Understanding Transformational Views of Teaching Science, Department of Science Education, East Carolina University.
- Yin, R. K. (1989). Case study research: Design and methods. Applied Social Research Series, Vol. 5. London: Sage.

Web bibliográfica:

- <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/education-buildingblocks/literacy/>
- Ibáñez, 1992, p.13 en <http://www3.unileon.es/dp/ado/ENRIQUE/Didactic/UD.htm>