



PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATOLICA
DE VALPARAISO

Facultad de Filosofía y Educación
Escuela de Pedagogía
Educación Básica



**“ESTUDIO DE LA INTERACCIÓN PROFESOR - ALUMNO EN EL PROCESO
DE FORMACIÓN DE LECTORES: TIPOS DE AYUDAS QUE BRINDAN LOS
PROFESORES DURANTE LAS LECTURAS COLECTIVAS EN DOS ESTUDIOS
DESCRIPTIVOS”**

**Estudio 2: Cuatro unidades didácticas de profesores de Tercero y Cuarto Año
Básico en las asignaturas de Ciencias Naturales e Historia, Geografía y C. Sociales”.**

Estudio 3: Cuatro lecturas colectivas de profesores en formación.

**TRABAJO DE TÍTULACIÓN 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 LENGUAJE Y COMUNICACIÓN; PROFESOR DE EDUCACIÓN BÁSICA
CON MENCIÓN EN PRIMER CICLO BÁSICO Y CON MENCIÓN EN HISTORIA,
GEOGRAFÍA Y CIENCIAS SOCIALES.**

Profesora guía:

Dra. Andrea Bustos Ibarra.

Estudiantes:

Katherine Andrea Contardo Douglas.

Fernanda Andrea Murúa Placencia.

Rodrigo Alexander Osses Valdivia.

Viña del mar, junio de 2015

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS	5
RESUMEN	6
ABSTRACT	8
1. INTRODUCCIÓN	9
CONTEXTUALIZACIÓN	9
1.1 ¿Qué rol tiene la lectura en las aulas chilenas?	9
1.2 Resultados de evaluaciones: el gran desafío del Sistema Educativo Actual	12
II. MARCO TEÓRICO	17
CÁPITULO 1: ¿QUÉ ES COMPRENDER?	17
1.1 La lectura	17
1.2 Comprensión lectora: Diferentes concepciones de un proceso complejo	18
1.3 Lector y texto como proceso sociocultural	18
1.4 Lectura como proceso individual	19
1.5 Modelos de procesamiento de lectura	20
1.6 Un modelo de comprensión interactivo	25
CAPITULO 2: RETO DEL ALUMNO	33
2.1 ¿Qué necesitan aprender los estudiantes para llegar a ser lectores expertos?	33
2.2 ¿Cuánto cuesta llegar a ser un experto?	34
2.3 ¿Por qué a veces no se comprende?	36
CAPÍTULO 3: RETO DEL PROFESOR	37
3.1 ¿Cómo se ayuda a los alumnos a comprender?	37

3.2 Ayudar a Comprender	38
3.3 Enseñar a Comprender	41
3.4 Modelo que se utilizará	45
Síntesis	61
III. HIPÓTESIS, SUPUESTOS Y/U OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN	63
1. Preguntas de investigación	63
2. Objetivos de la investigación	63
2.1 Objetivo General	63
2.2 Objetivos específicos	63
IV. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	64
Introducción	64
1. Tipo de investigación	64
2. Diseño de investigación	65
3. Selección de casos	65
4. Técnica de investigación	69
5. Tratamientos de datos	70
6. Proceso de análisis	72
V. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	74
1. Presentación de estudios de casos: Estudio 2.	74
1.1 Primer caso	75
1.2 Segundo caso	80

1.3 Tercer caso	
1.4 Cuarto caso	90
2. Presentación de estudios de casos: Estudio 3	96
2.1 Primer caso	96
2.2 Segundo caso	99
2.3 Tercer caso	102
VI. DISCUSIÓN	106
VII. CONCLUSIÓN	117
VIII. BIBLIOGRAFÍA	120
IX. ANEXOS	124

AGRADECIMIENTOS

*“Gracias a la vida,
que me ha dado tanto”*

La formación de personas es un trabajo inigualable y de incalculable valor, por ello debemos agradecer en primer lugar a quienes tuvieron - y continúan teniendo – la valentía de formarnos en primera instancia, de guiar nuestros primeros pasos, de incentivar en nosotros una actitud constante de superación de metas, de perseverar en nuestros sueños. Hablamos de nuestras mamás y de nuestros papás, quienes nos acompañaron a lo largo de todos estos años y no nos dejaron desfallecer.

Debemos agradecer también a nuestros profesores, que sin lugar a dudas aportaron con mucho de lo que somos hoy. Gracias a ellos tenemos la convicción de que nuestra profesión se trata de especializarse constantemente, de estar en una sala de clases, de reflexionar para construir – o al menos tratar – un mundo mejor. En especial, agradecemos a nuestra *coach* (*you know?*), nuestra profesora guía, pues gracias a su alto y distinguido rendimiento pudimos sacar a flote un barco que parecía naufragar.

Finalmente, agradecemos a Dios y a la vida, que nos unió como grupo en esta labor y que, a pesar de ser tres personalidades totalmente diferentes, fuimos capaces de llevar a cabo nuestro objetivo, de apoyarnos en momentos de crisis y de alegrarnos cuando era justo y necesario.

RESUMEN

A través de diversos resultados en evaluaciones nacionales (SIMCE) e internacionales (TERCE, PISA), se da a conocer el bajo nivel de comprensión lectora de los estudiantes chilenos. Por ello, es necesario investigar cuáles son las prácticas pedagógicas de los profesores en torno a la lectura en el aula y a la formación de lectores expertos, con el fin de saber qué hacen los docentes en cada tarea de lectura, específicamente en la lectura en voz alta y en la interpretación, ya que es en estas instancias donde radica el proceso de comprensión.

Por intermedio de clases video grabadas que se transcriben, se puede analizar desde una Unidad Didáctica hasta la ayuda misma que proporciona un docente para llevar a cabo un objetivo. La Unidad Didáctica se disgrega por sesiones de clase donde hay Actividades Típicas de Aula (ATA) de Lectura, que contienen diferentes episodios de Lectura en Voz Alta (LVA) y de Interpretación, y estos a su vez contienen ciclos que tienen diferentes posiciones: indagación (I), respuesta (R) y evaluación (E) o feedback (F), en estas posiciones se encuentran los tipos de ayudas que da un profesor.

Los hallazgos de esta investigación resolvieron la presencia y la frecuencia de ayudas. Los docentes proporcionan una cantidad muy baja de ayudas en el episodio de LVA, a diferencia de la cantidad que dan en Interpretación. Esta discrepancia radica principalmente en qué posición del ciclo se otorgan dichas ayudas, pues de ello dependerá que la tarea se lleve a cabo hasta cumplir su objetivo. De acuerdo a lo anterior, vale decir entonces que mientras menos ayudas en Indagación, más ayudas en Respuesta o en Feedback, porque no se establecen metas claras y se interviene el proceso cuando el estudiante no es capaz de contestar, pero no se le dan las herramientas para poder hacerlo.

Como conclusión queda pensar: ¿de qué servirá ejecutar un episodio completo de Lectura en Voz Alta si el fin de esta no es mejorar la lectura?, ¿cómo se da un proceso de comprensión sin una clara y fluida decodificación? Leer es comprender y comprender es un proceso interactivo complejo. Para facilitar la tarea al lector en formación, basta dar ayudas

para lograr el objetivo, pero... ¿cómo sabemos qué tipos de ayuda dar para guiarlo en el logro de la interpretación?, ¿qué hacer para formarlo como lector autónomo?

La presente tesis discute y plantea algunas ideas sobre el desafío para profesores en ejercicio y para profesores en formación en vías de titulación dejando abierta la puerta a nuevas investigaciones.

ABSTRACT

Through various international results in national assessments (SIMCE) and (TERCE, PISA) is disclosed the low level of reading comprehension of Chilean students. Therefore, it is necessary to investigate what the pedagogical practices of teachers are around to reading in the classroom and training of expert readers in order to know what do the teachers in each reading task, specifically in reading voice high and interpretation, since it is at this point lies the process of understanding.

Through recorded video classes that are transcribed, it can be analyzed from a teaching unit to the aid itself which provides a teacher to conduct an objective. The teaching unit disintegrating class sessions where there are typical classroom activities (ATA) of Reading, containing different episodes of Read Aloud (LVA) and Interpretation, and these in turn containing rings having different positions: inquiry (I), response (R) and evaluation (E) or feedback (F) in these positions are the types of aid that gives a teacher.

The findings of this research resolved the presence and frequency of aid. Teachers provide a very low amount of aid in the event of LVA, unlike the amount given in Interpretation. This discrepancy is mainly what position the cycle such aid is granted, as it will depend that the task is carried out to meet your goal. According to the above, ie so that the less aid inquiry, more aid response or Feedback, because no clear goals are set and the process involved when a student is not able to answer, but they are not given the tools to do so.

As conclusion is thinking: what will run a full episode of Reading Aloud if this is not to improve reading?, understanding how a process is given without a clear and smooth decoding? Reading is understanding and understanding is a complex interactive process. To facilitate the reader's task in training, just give aid to achieve the goal, but ... how do we know what kinds of help to guide you to achieve the interpretation? what to do to form it as a standalone reader?

This thesis discusses and proposes some ideas on the challenge for practicing teachers and student teachers in the process of titling leaving open the door to new research.

Keywords: analysis of practice-formation of readers

I. INTRODUCCIÓN

CONTEXTUALIZACIÓN

Nuestro Sistema Educativo, supone un constante cambio de políticas públicas, ajustes curriculares e implementación de nuevos programas en pro de la formación integral de los estudiantes. En las Bases Curriculares (2012) se releva la Comunicación de manera transversal a todas las asignaturas del Currículum, puesto que, el Lenguaje se entiende “como una herramienta fundamental para el desarrollo cognitivo” (Ministerio de Educación de Chile, 2012) Específicamente, la lectura en el aula - como se explicará más adelante – busca la capacidad de leer comprensivamente, los diferentes textos que se le presenten, pues “leer es comprender” (Solé, 1993).

En base a lo anterior, a la necesidad y el interés de nuestro país de insertarse a la sociedad mundial desarrollando lectores competentes y autónomos, es que existe una preocupación permanente de evaluar las habilidades de los estudiantes chilenos. Sin embargo, a pesar de los esfuerzos ya planteados, los resultados obtenidos mediante diversas evaluaciones, tanto nacionales como internacionales no han sido tan fructíferos como se esperaría en los aspectos ceñidos a esta investigación.

Cabe preguntarse entonces ¿qué rol tiene la lectura en las aulas chilenas? Y en base a esto: ¿cuál es la realidad de los estudiantes chilenos a nivel nacional e internacional? En los siguientes apartados, nos detendremos en estas interrogantes

1.1 ¿Qué rol tiene la lectura en las aulas chilenas?

De acuerdo a las Bases Curriculares (2012), el rol de la lectura en las aulas chilenas, es fundamental para el desarrollo de las competencias comunicativas que se supone debiese tener un ciudadano en la sociedad actual. Es por ello que se explicita de manera transversal en todos los Programas de Estudio lo siguiente:

1. Importancia del lenguaje

El lenguaje es una herramienta fundamental para el desarrollo cognitivo. Es el instrumento mediador por excelencia, que le permite al ser humano constatar su capacidad de sociabilidad al lograr comunicarse con los demás. Al mismo tiempo, el manejo del lenguaje le permite conocer el mundo, construir sus esquemas mentales en el espacio y en el tiempo, y transmitir sus pensamientos a quienes le rodean.

Las habilidades de comunicación, especialmente en este ciclo (Educación Básica) son herramientas fundamentales que los estudiantes deben desarrollar y aplicar para alcanzar los aprendizajes propios de cada asignatura. Se trata de habilidades que no se abordan y ejercitan únicamente en el contexto de la asignatura Lenguaje y Comunicación, sino que se consolidan por medio del ejercicio en diversas instancias y en torno a distintos temas y, por lo tanto, deben involucrar todas las asignaturas del currículum. De hecho, el aprendizaje en todas las asignaturas se verá favorecido si se estimula a los alumnos a manejar un lenguaje enriquecido en las diversas situaciones.

Estos programas de estudio buscan promover el ejercicio de la comunicación oral, la lectura y la escritura como parte constitutiva del trabajo pedagógico correspondiente a cada asignatura.

Cuadro 1: Orientaciones para implementar el Programa de Estudio (MINEDUC (2012) Bases Curriculares. Chile: Ministerio de Educación)

Se desprende el énfasis que se le da al Lenguaje en todo el currículum nacional, independiente del nivel o de la asignatura, pues se entiende que por medio de él se pueden desarrollar de forma integral y globalizada diferentes habilidades en los estudiantes, que faciliten el trabajo en las diferentes asignaturas del currículum y que al fin y al cabo, permitan desenvolverse al estudiante de manera competente en la sociedad actual.

Por otra parte, en el cuadro 1 se explicita las actividades que deben ser llevadas a cabo que han de incluir, de forma cotidiana y permanente, una variedad de aspectos, dentro de los cuales, se destaca la siguiente:

Lectura:

- Los alumnos deben comprender que la lectura es una fuente de información a la que siempre hay que recurrir. Los docentes deben demostrar esto, leyendo frecuentemente a sus alumnos algunos párrafos en relación con los aprendizajes buscados, mostrando libros atractivos sobre el tema y pidiendo a los estudiantes buscar información relevante en textos determinados.
- Los alumnos deben acostumbrarse a recibir información escrita. Todo aprendizaje debiera quedar registrado en un breve texto escrito, sea este un libro, una ficha de trabajo o el cuaderno. El estudiante debe poder recurrir a esta fuente para consultar, revisar y estudiar.
- Los alumnos deben aprender a localizar información relevante en fuentes escritas y, en los cursos terminales del ciclo, deben poder identificar la idea principal y sintetizar la información relevante.
- Los alumnos deben dominar la lectura comprensiva de textos con dibujos, diagramas, tablas, íconos, mapas y gráficos con relación a la asignatura.
- Los alumnos deben procurar extender sus conocimientos mediante el uso habitual de la biblioteca escolar y también por medio de internet.

Cuadro 2: Orientaciones para implementar el Programa de Estudio (MINEDUC. (2012). Bases Curriculares. Chile: Ministerio de Educación)

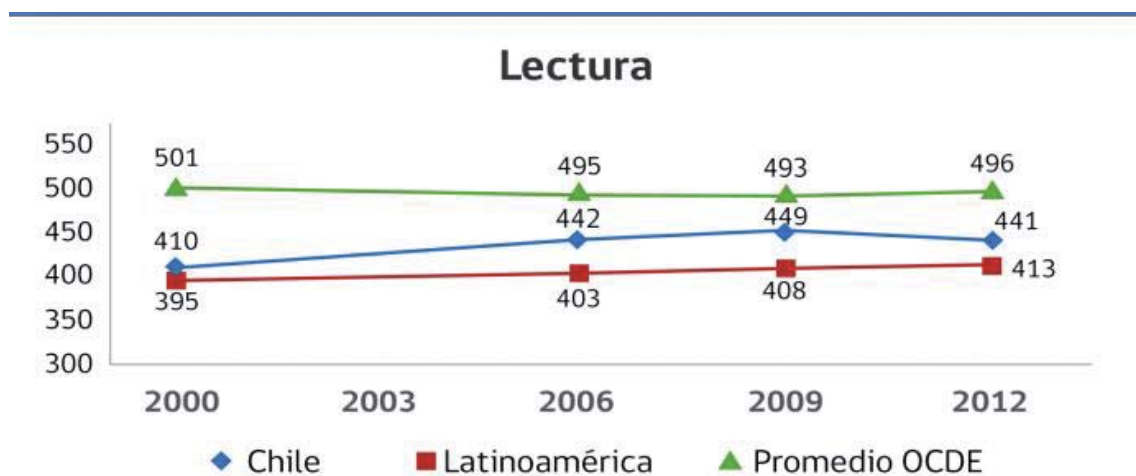
En base a lo anterior, es que por medio de diferentes estrategias de comprensión lectora (localizar información relevante, identificar idea principal, sintetizar, etc.) los alumnos deben ser capaces de potenciar las diferentes habilidades propuestas por las Bases Curriculares.

Ahora bien, una vez explicitado el rol que cumple la lectura en las aulas chilenas, cabe preguntarse: ¿cuál es la realidad de los estudiantes chilenos a nivel nacional e internacional?

En el siguiente apartado se desglosará lo anterior, a fin de dar respuesta al porqué si se busca potenciar la lectura – comprensiva - los alumnos tienen tan malos resultados en esta área.

1.2 Resultados de evaluaciones: el gran desafío del Sistema Educativo Actual

Según el análisis de los resultados PISA (2012) entregados por el Ministerio de Educación, en el área de lectura, Chile se ubica entre los lugares 40-50 de un total de 65 países participantes, con un promedio de 441 puntos, bajo el promedio de la OCDE que es de 496. De acuerdo al resultado anterior, en comparación con los resultados obtenidos en años anteriores se puede graficar lo siguiente:



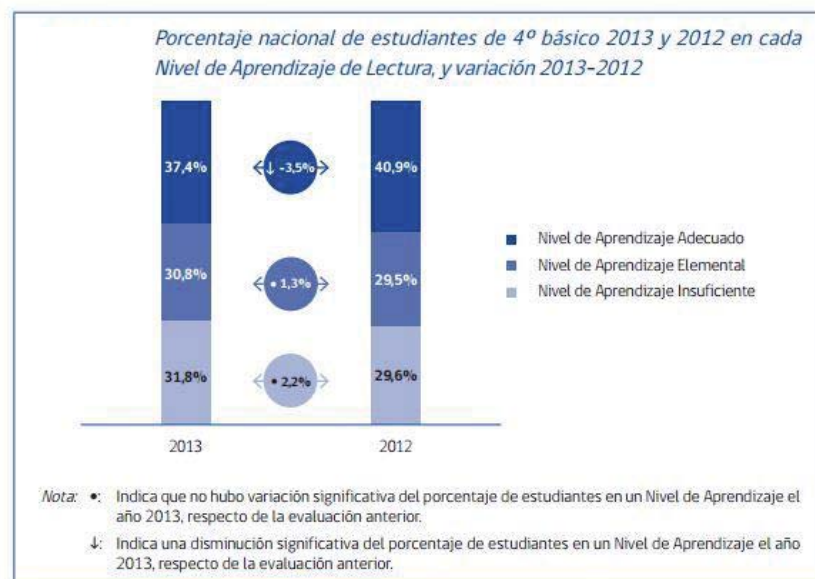
Cuadro 1. Comparación de resultados de lectura del año 2000 al 2012. (Agencia de Calidad de la Educación. (2012). Resultados PISA 2012 Chile. 15 de mayo de 2015, de Agencia de Calidad de la Educación Sitio web: <https://s3-us-west-2.amazonaws.com/documentos-web/Informes/Resultados+PISA+2012+Chile.pdf>)

En base al Cuadro 1 es que el resultado obtenido durante el año 2012, no representa una variación estadísticamente significativa respecto de la evaluación del año anterior (2009), lo que supone un estancamiento de los aprendizajes en esta área. No obstante, en relación al año 2000 representa un alza de 31 puntos.

En relación a los otros países latinoamericanos participantes, Chile se ubica en el puesto número 1 de la región, tras superar a Uruguay, México, Brasil, Argentina, entre otros.

En cuanto a los resultados que nos entrega Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE), Chile en el área de Lectura en Tercer Año Básico, se encuentra ubicado en el primer lugar latinoamericano con 571. 28 puntos. Este resultado, al igual que en el estudio PISA, no representa una variación estadísticamente significativa respecto de la evaluación anterior (Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo).

Por otra parte, los resultados de la evaluación a nivel nacional (SIMCE) de Cuarto Año Básico, no difiere mucho de la evaluación internacional, pues se presenta un estancamiento en el área de Comprensión Lectora. En cuanto a los niveles de aprendizaje que aquí se evalúan, se observa una disminución significativa en el nivel adecuado de Comprensión Lectora respecto de la evaluación anterior. Esto lo podemos ver en el siguiente cuadro:



Cuadro 2. Estancamiento de la comprensión lectora. (Agencia de Calidad de la Educación. (2013). Informe Nacional de Resultados. 15 de mayo de 2015, de Agencia de Calidad de la Educación Sitio web: http://archivos.agenciaeducacion.cl/Informe_Nacional_Resultados_Simce_2013.pdf)

Lo anterior supone una constante decepción, al visualizar que existe un estancamiento en los resultados de estas evaluaciones y más aún, que a nivel internacional los alumnos chilenos no son capaces de comprender lo que leen y que se mantienen en niveles descendidos de Comprensión Lectora. Tanto nacional como internacionalmente.

En base a estas conclusiones, es que cabe analizar más en profundidad qué es lo que ocurre en las aulas cuando los alumnos y profesores leen, qué intervenciones se llevan a cabo, qué ayudas brinda el profesor para que el alumno se forme como un lector competente y autónomo, pues es en ese momento donde los alumnos desarrollan – o deberían desarrollar- tal competencia, de acuerdo a lo planteado en el apartado anterior.

En síntesis, hacer una descripción exhaustiva de las prácticas educativas que se llevan a cabo, con énfasis en el rol que cumple el docente en esta área, pues - como se detallará más adelante - la lectura supone ser un proceso complejo y deliberado que necesita ser formado y esta formación en el sistema formal está a cargo del docente.

Sin embargo, tal como menciona Moats (2003) en el libro: “Reading in the Classroom: Systems for the Observation of Teaching and Learning”:

Si la instrucción de la lectura eficaz pudiera lograrse con la difusión de programas de instrucción de lectura con base científica, la ciencia explícita en este libro sería innecesaria. Varios investigadores de este libro, documentan las limitaciones de los mejores programas de instrucción y métodos actualmente utilizados. Las herramientas con los que un profesor da clases son sólo un factor que considera el éxito de sus alumnos. Muchas otras variables deben tenerse en cuenta y son difíciles de identificar, describir y calificar. Esto es necesario para experimentar un progreso en cuanto a la selección de profesores, en cuanto a la preparación, formación, tutoría, y evaluación de éstos. A menos que, estuviéramos mejor informados y fuéramos capaces de dirigir mejor el conocimiento del profesor, sus intenciones, su comportamiento y la capacidad de generar habilidades de lectura y motivación en los niños, seguiremos prescribiendo soluciones excesivamente simplistas (y caras) para un problema

de salud pública que no se preocupa por las perspectivas de vida de los segmentos de nuestra sociedad. (Moats en Vaughn, Briggs, 2003)

Finalmente, para llegar a analizar dichas prácticas es que se vuelve necesario aclarar ciertos conceptos previos, los cuales se desarrollarán en el marco teórico de este trabajo de investigación, dando respuestas a las siguientes interrogantes: ¿qué es comprender?, ¿qué rol cumplen los alumnos en este proceso? y con mayor énfasis, ¿qué rol cumplen los profesores?, ¿cuáles son sus prácticas? Y ¿qué obstáculos pueden dificultar dicha práctica pedagógica?. Para dar respuesta a lo anterior, es que se desarrollarán los siguientes temas en el marco teórico:

En el capítulo 1, se entrega la definición de comprender, según diversos autores, para finalmente llegar a una sola, propuesta por nosotros mismos. También se revisa la lectura desde el punto de vista sociocultural e individual. El capítulo 2, se refiere al reto del alumno y lo que debe aprender para llegar a ser un experto lector, las dificultades asociadas al proceso de comprensión y por qué muchas veces los alumnos no logran comprender lo que han leído. Por último, en el capítulo 3 se presenta el reto del profesor, en donde se muestra cómo se ayuda a los alumnos a comprender los textos, la diferencia entre ayudar y enseñar a comprender, que estas no son contrarias, sino más bien complementarias. En el capítulo final de esta revisión teórica, se presenta el modelo que se utilizará, para entender la labor del docente, desde el punto de vista de las ayudas que se utilizan, su clasificación, el desglose de cada una de estas y los momentos en donde se realizan cada una de las ayudas.

Posterior a esto, en el apartado III se presentarán las interrogantes y objetivos que se pretenden responder a lo largo de esta investigación, orientados principalmente en describir la presencia y frecuencia de las ayudas que brinda el profesor en los episodios de Interpretación y Lectura en Voz Alta en dos estudios, que serán presentados más adelante.

En el apartado IV. se presentará el diseño de investigación utilizado, profundizando en que se trata de un estudio de carácter cualitativo, específicamente, de estudio de casos que

busca responder las interrogantes planteadas en el apartado anterior. En este apartado además, se dará cuenta de la selección de la muestra, el tratamiento de los datos recolectados, entre otros.

En el apartado V. se presentarán los resultados y sus respectivos análisis intentando dar respuesta a la presencia de las ayudas en cada sesión de clase o lectura colectiva, según sea el caso y luego a los tipos de ayuda que se brindan en diferentes momentos de la interacción. En este apartado además, se expondrá la discusión reflexiva realizada con los datos obtenidos.

En la última parte de esta investigación, se presentarán las conclusiones en función de los objetivos propuestos, permitiendo así, proyectar esta investigación para dar respuesta a nuevas interrogantes que hayan surgido a lo largo del trabajo realizado.

II. MARCO TEÓRICO

CÁPITULO I: ¿QUÉ ES COMPRENDER?

1.1 La lectura

¿Qué es leer?, ¿qué procesos implica?, ¿tiene que ver con comprender? Pretendemos, contestar estas interrogantes a lo largo de esta breve introducción para dar paso a lo que se profundizará a lo largo de todo el capítulo: la comprensión.

Principalmente, entenderemos – como ya lo hemos planteado – que leer es comprender. Por lo que, resultará - como mínimo - una definición repetitiva. Sin embargo, queremos dar espacio a conjeturas sobre lo que es leer, como proceso independiente y no como “comprensión lectora”. Esto, en una primera instancia, para claramente, llegar a lo que es leer comprensivamente.

Sin más preámbulo, debemos declarar que leer es un proceso cognitivo que se utiliza normalmente para adquirir conocimientos. Se trata de decodificar palabras con el fin de comprender lo leído (Jiménez, 2004). Por otra parte, según Lunzer y Dolan (1979) “consta de dos partes: primero, el lector debe establecer lo que el escritor ha dicho (a partir de las formas lingüísticas del texto). Segundo, debe averiguar lo que el escritor ha querido decir” (Lunzer y Dolan, 1979, en Díaz, 2001, p. 27). En este sentido, en las siguientes páginas, encontraremos conceptos que se ciñen a estas partes del *leer*, como por ejemplo: la comprensión superficial, profunda o reflexiva. Donde tienen implicancia a su vez, otros procesos - locales, globales – fríos o cálidos.

¿Tiene que ver la lectura con la comprensión?:

El niño sabrá leer cuando entienda el conjunto de signos de una palabra, cuando conozca su significado. No debe confundirse el proceso de formar palabras con el proceso de comprender el significado. (...) Comprender la lectura implica extraer de un texto escrito el significado tanto de las palabras como de las

relaciones entre palabras. El significado puede ser extraído de textos explícitos, relaciones implícitas, del conocimiento de base que tiene el lector y de sus experiencias acerca del mundo” (Puente, 1991, en Jiménez 2004)

1.2 Comprensión lectora: Diferentes concepciones de un proceso complejo

Existe un cúmulo de información respecto de lo que supone comprender en el área de la lectura, actualmente la visión científica entiende que leer es comprender, pues tiene un origen sociocultural (Cassany, 2006). Es por lo anterior y por la importancia que se le atribuye en el desarrollo cognitivo del ser humano que esta ha sido objeto de investigación durante mucho tiempo. Es así, que a través de su estudio se han planteado diferentes modelos teóricos que buscan explicar los diferentes procesos cognitivos que se llevan cabo.

Ahora bien, antes de presentar una visión completa de los diferentes modelos de procesamiento de lectura y los diferentes procesos cognitivos implicados en la comprensión de textos, es que cabe responder la siguiente interrogante: ¿leer es comprender? Sí, para llegar a afirmar científicamente lo anterior, se ha recorrido un largo camino, donde han existido diferentes concepciones.

1.3 Lector y texto como proceso sociocultural

Cassany (2006) explicita que desde una concepción lingüística “el significado se aloja en el escrito. Leer es recuperar el valor semántico de cada palabra y relacionarlo con el de las palabras anteriores y posteriores” (p.25). El significado es único, estable y objetivo, independiente del lector. Aprender a leer es aprender un léxico. Esta mirada se alejaría completamente de las diferencias individuales que presenta un sujeto a la hora de enfrentarse a la lectura (comprensión), pues se entiende como un proceso único y homogéneo que se basa en el significado literal que el diccionario entrega al lector.

Finalmente, plantea que la visión actual es una mirada sociocultural, en la cual se manifiesta que tanto el significado de las palabras como el conocimiento previo que aporta el lector tienen un origen social. Por otro lado se plantea, que el discurso refleja el punto de vista del autor, su visión de mundo y que el discurso se realiza en un contexto cultural, social e histórico determinado, que el lector debiese considerar a la hora de leer (comprender).

1.4 Lectura como proceso individual

Por otra parte, Condemarín y Alliende (2002), Cassany (2004) y Parodi (2005) definen la lectura (comprensión) como un proceso individual que involucra una serie de interpretaciones y relaciones inferenciales por parte del lector para hallar el significado de lo que lee, de esta forma es que el significado del texto, no se aloja en las palabras ni es único, sino que:

El significado que se construye a partir del mismo texto puede variar considerablemente entre un lector y otro, a causa de desconocimiento del tema, su inhabilidad para utilizar su experiencia previa o su falta de competencia en las destrezas básicas de lectura. (Alliende y Condemarín, 2002, p.175).

Es así como, el largo recorrido de lo que supone comprender, nos lleva a la misma premisa “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). Su importancia radica en que “cuando un lector comprende lo que lee, está *aprendiendo*, en la medida que su lectura le informa, le permite acercarse al mundo de significados de un autor y le ofrece nuevas perspectivas u opiniones sobre determinados aspectos” (P. 9). Para poder realizar lo anterior, el lector debe ser un agente activo, que se implique en el proceso de lectura, dándole sentido a lo que lee, de tal forma, que realice la tarea con éxito, pues -sin

éxito no hay competencias, sin competencias no hay éxito- (Sánchez, 2010:64). Este proceso además, no es automático, ni mucho menos fácil para el alumno, al contrario, supone poner en marcha una serie de procesos cognitivos y motivacionales, requiriendo entrenamiento y deliberación que le ayuden a desarrollar esta competencia. Para visualizar lo complejo que es el desarrollo de la comprensión lectora se presentarán los modelos de procesamiento de lectura.

1.5 Modelos de procesamiento de lectura

Desde la concepción trabajada en el apartado anterior, que supone que la lectura involucra directamente la comprensión, pues leer es comprender (Solé, 1992, p. 37) es que se vuelve necesario analizar cómo se logra aprender de la lectura y cómo es que se llevan a cabo los diferentes procesos cognitivos en el lector, para ello cabe estudiar tres perspectivas desde las cuales se han examinado los procesos involucrados en la comprensión de textos. Por una parte, dos concepciones de modelos secuenciales jerárquicos: teorías ascendentes o de abajo arriba (bottom-up) y teorías o modelos descendentes o de arriba abajo (top-down) (Sánchez, 1998, p. 88) y por otra parte, los modelos interactivos que suponen la influencia tanto de los procesos de bajo y de alto nivel cognitivo. A continuación se presentarán en detalle estas tres perspectivas:

Modelo de procesamiento ascendente: este modelo está centrado en la decodificación (Mendoza, 2003, p. 233). Supone que la información se propaga de abajo arriba, por lo cual, el lector procesa la información linealmente, desde las unidades más pequeñas a través del reconocimiento de las palabras (Sánchez, 1998, p. 88) hasta las unidades mayores o de niveles superiores, de forma ascendente.

Ramos (1998) plantea que estos modelos están basados en los siguientes supuestos:

- a) Los diferentes procesos que sirven para analizar la información contenida en el texto aparecen organizados y se relacionan de forma serial, unidireccional y jerárquica.
- b) En ningún momento existe relación entre procesos en sentido contrario.

- c) Los productos finales de cada nivel de análisis son prerrequisito para la ejecución en el nivel siguiente en la jerarquía.

Los modelos que se enmarcan bajo esta perspectiva teórica del abajo arriba, como por ejemplo, el sistema modular de procesamiento mental de Fodor (1986), ponen de manifiesto que no pueden dar respuesta a hallazgos sobre la actividad lectora, los cuales sugieren entre otras cosas, que el procesamiento en un nivel determinado no sólo depende de la información procedente de los niveles subordinados, sino también de la que proporcionan niveles superiores (Danks y Hill, 1981; Gil y Artola, 1984 en Ramos, 1998).

Finalmente, estos modelos no reconocen la influencia que suponen la cultura del lector en la comprensión de un texto, ni tampoco el contexto en el que este se desarrolla, pues se le concede especial atención al texto y no al lector. (Mendoza, 2003).

Modelo de procesamiento descendente: este modelo, al igual que el anterior, postula que la lectura se aprende de manera secuencial y jerárquica, pero vista desde otra perspectiva, pues parte del supuesto que el proceso de lectura comienza en el lector, no en el texto (Mendoza, 2003) es así, que está centrado en los conocimientos previos, las inferencias y los resultados de procesos superiores que determinan las operaciones iniciales (Sánchez, 1998).

Smith (1977) y Goodman (1977), postulan que el aprendizaje de la lectura se da de manera natural y se relaciona directamente con las experiencias previas del lector, pues a través de estas genera hipótesis sobre lo que viene a continuación en el texto y luego comprueba si estas son ciertas o no. Es por esto que la base teórica de Goodman se sustenta en caracterizar la lectura como un “*juego de adivinanzas psicolingüístico*” (Goodman en Ferreiro y Gómez, 1982)

En consecuencia, en estos modelos, aprender a leer no implica tanto la adquisición secuencial de una serie de respuestas discriminativas, sino más bien, el aprendizaje de la utilización de los conocimientos previos para anticipar el texto y su significado (Ramos,

1998, p. 11). Lo anterior indicaría que la diferencia entre los buenos o malos lectores estaría sustentada únicamente en la utilización de los conocimientos previos por parte del lector.

Sin embargo, parece poco preciso el declarar que la diferencia entre un buen o un mal lector, depende exclusivamente de los conocimientos previos que este posea a la hora de enfrentarse a la lectura, pues “muchos malos lectores difieren de los buenos más en su destreza para descodificar que en el empleo de sus conocimientos para hacer predicciones”. (Adams, 1982; Schwartz, 1984 en Ramos 1998, p.11).

Además, se debe tener claridad que si bien estos modelos top-down son imprescindibles para la comprensión de textos, estos deben ser forjados siempre y cuando el reconocimiento de las palabras se produzca con cierta fluidez, pues si no existe este proceso puede ocurrir que el uso del conocimiento previo y del contexto no siempre facilite la lectura, un ejemplo de esto se puede evidenciar cuando los niños están aprendiendo a leer o se encuentran con dificultades, inventan palabras u oraciones que alteran el significado del texto (Ramos, 1998)

En el esquema 1, se observa cómo funcionan estos modelos lineales y jerárquicos, donde la interacción de los diferentes procesos es casi nula, sino más bien cada proceso es una suerte de prerrequisito para acceder al otro.

Finalmente, “ninguno de los dos modelos ofrece lo que realmente se da en una situación de lectura, porque ella no puede ser solo un proceso bottom-up o top-down” (Solé, 1987 en Mendoza 2003, p. 233) Es por ello que ha surgido una tercera concepción del procesamiento de lectura que busca reducir la distancia entre estos dos modelos, suponiendo que han de darse estas dos influencias (Sánchez 1998) este modelo es el que se desarrollará a continuación.



Esquema 1. Alternativa de un sistema de comprensión lineal. (Parodi, 2005)

Modelo de procesamiento interactivo: En este modelo confluyen componentes del modelo ascendente y del descendente, es decir, “la comprensión está dirigida simultáneamente por los datos que entrega el texto y por el conocimiento previo del lector”. (Mendoza, 2003 p.233) Esta acción se da en paralelo y de manera bidireccional (esquema 2), es decir, que los procesos de nivel superior e inferior contribuyen de manera conmutativa a la lectura.

Ahora bien, este modelo deja de ver la lectura como un resultado y pasa a visualizarla como un proceso, el cual es, según Ramos (1998):

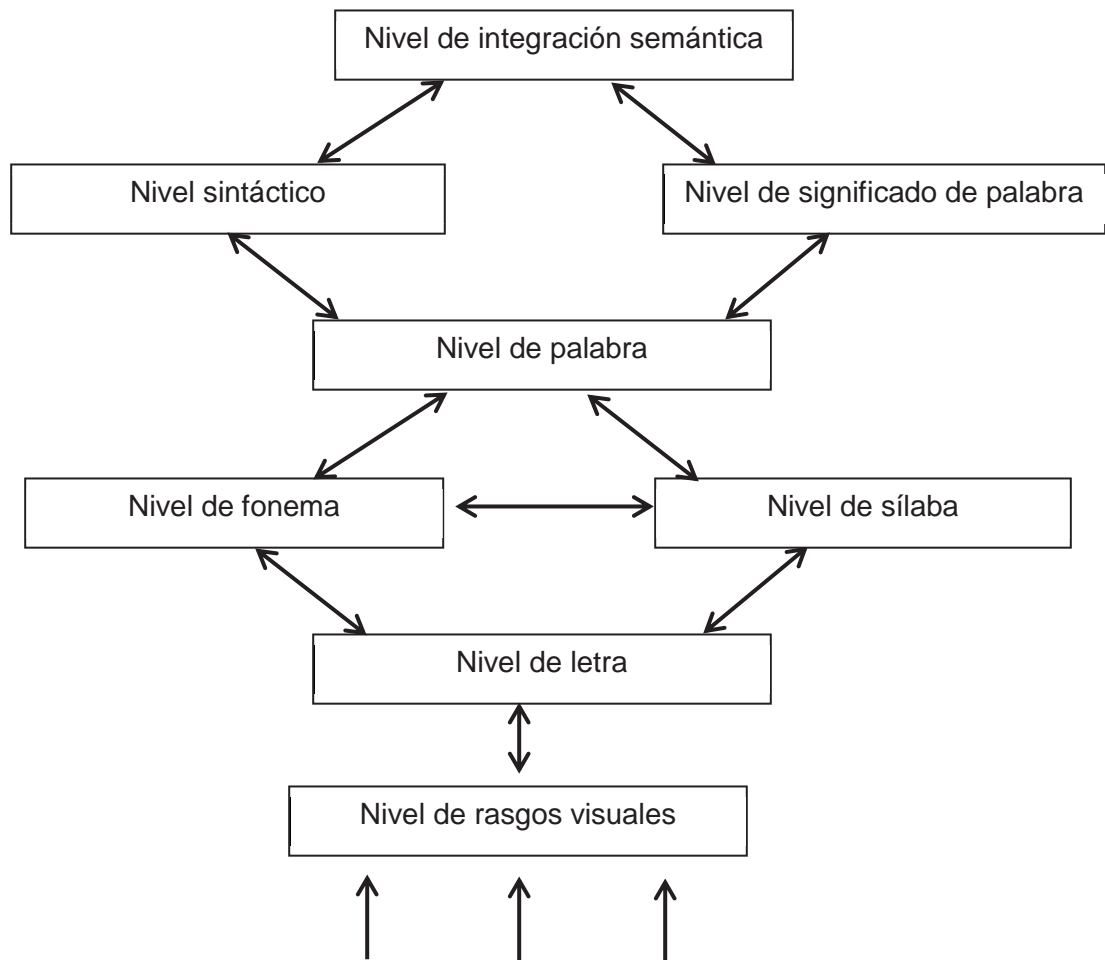
- a) Interactivo: es decir, la comprensión es el resultado entre la interacción simultánea y longitudinal entre los procesos de orden superior e inferior. Aunque, se debe tener

claridad que algunos componentes de la lectura llegan a automatizarse de tal modo que no resultan influenciados por otros procesos (Sánchez, 1998)

- b) Constructivo: pues es el lector tiene un rol activo, creando en su mente una representación de la información o significado del texto acomodando los datos que este proporciona a su conocimiento sobre el mundo y a sus objetivos de lectura (Spiro, 1980a; De Vega, 1984 en Ramos 1998)
- c) Caracterizado por la formación y comprobación de hipótesis sobre el contenido del texto.
- d) Inferencial, de acuerdo a los procesos descendentes que se desarrollan en los diferentes niveles
- e) Flexible, en cuanto a que es posible que ciertos procesos compensen la realización deficiente de otros procesos (Sánchez, 1998).

Al concluir este apartado, queda en evidencia que por muy distintas que sean las concepciones que se tengan o se han tenido a través del tiempo sobre el procesamiento de lectura, este supone ser, un proceso complejo y diverso, el cual representa un gran desafío para el aprendiz, pues debe ser capaz de desarrollar procesos de orden superior y de orden inferior para ser competente a la hora de comprender un texto, es por ello que nuevamente se pone énfasis en que deben ser entrenado y modelado de forma tal que se facilite su desarrollo.

Finalmente, ahora que ya se tiene una visión global de lo que es el procesamiento de lectura, se dará paso en el siguiente apartado a la profundización de un modelo que supone ser (para este grupo de tesis) el más completo en cuanto a lo que se pretende facilitar a la hora de desarrollar la competencia lectora en el aprendiz. Este modelo además, se adhiere a una perspectiva interactiva, pues los procesos de orden inferior y los de orden superior se alternan para conseguir un nivel de comprensión más elevado.



Esquema 2. Diagrama de un sistema interactivo de la comprensión. (Parodi, 2005)

1.6 Un modelo de comprensión interactivo

Adelantándonos un poco a lo que trataremos en el siguiente capítulo, debemos saber que, según lo expuesto ya, los resultados que han entregado diversas pruebas estandarizadas sobre la comprensión lectora de nuestros estudiantes, resulta urgente analizar esta problemática. Pues, es alarmante el bajo índice que concluyen tales herramientas evaluativas. Por ello, es necesario dirigir la atención en un modelo de comprensión, que permita una relación recíproca de sus procesos, pues no podemos analizar con el supuesto de que todos los alumnos tienen el contenido previo de algún texto que se les presentará y, tampoco podemos cerrar la oportunidad de un lector que pueda comprender completamente

un texto e incluso aprender con él, pero que con otro texto, no será capaz ni siquiera de interpretar, pues, no sabe nada del tema.

En este apartado, presentaremos un modelo de comprensión interactivo (Sánchez, 2010), donde los procesos básicos (reconocimiento de palabras o decodificación) y los procesos complejos (inferencias o el uso de estrategias metacognitivas) se alternan para conseguir un nivel de comprensión más elevado, tal como se explicará a continuación.

Entenderemos que la comprensión contiene tres representaciones mentales: superficial, profunda y crítica o reflexiva. En las cuales existen diferentes procesos, tanto fríos (cognitivos) como cálidos (motivacionales), que conllevan a que el alumno interactúe con el texto y que hasta quizás, pueda serle útil al momento de desarrollar su visión de mundo.

Estas representaciones mentales, no siempre están todas presente en un texto, pues tal como mencionamos en párrafos anteriores, por una parte dependerá de los diversos factores que tienen que ver con el lector (conocimientos previos de un tema, cantidad de recursos que utiliza al decodificar, tiempo que toma para reconocer las palabras) y por otra, dependerá también de las ayudas que se le proporcionen para poder conseguirlas.

En la comprensión superficial, encontraremos los procesos básicos de una tarea de lectura y podremos identificarlos como locales y globales, y a su vez como procesos fríos (cognitivos).

Decodificar, extraer ideas e integrarlas linealmente para no perder el hilo, determinan procesos de carácter local (Sánchez, 2010), donde el lector se limita a *extraer* las ideas del texto, a interactuar con ellas según el orden de aparición. De esta manera, el proceso termina cuando el lector junta todas las ideas y forma una macro-posición, que entenderemos como unidades que organizan, de cierta manera, el significado de los aspectos fundamentales de un texto (Belinchón, Igoa, Reviére, 2007). En el Ejemplo 1, se puede ver un fragmento extraído de una clase de historia en un tercero básico de nuestro corpus:

P1: En una cena romana, quienes invitaban querían demostrar su riqueza

P2: les daban lo mejor a sus invitados

P3: comían un plato de entrada, un plato principal y un postre

P4: los hombres romanos comían acostados

P5: las mujeres debían estar de pie

MP: los romanos mostraban su riqueza auspiciando cenas, conformadas por tres platos, en las que los hombres y las mujeres comían en diferentes posiciones

Ejemplo 1. P = preposición, MP = macro-posición.

Por otro lado, el identificar o generar ideas de resumen y ordenar ideas más importantes, son parte de los procesos globales (Sánchez, 2010). A diferencia de los de naturaleza local, estos tienen que ver con el cambiar o transformar, de acuerdo a la propia visión de mundo, es decir, la red de conocimientos que tenga el lector, el significado (o sea, lo que se extrajo: proceso local) de lo leído.

P1: En una cena romana, quienes invitaban querían demostrar su riqueza

P2: les daban lo mejor a sus invitados

P3: comían un plato de entrada, un plato principal y un postre

P4: los hombres romanos comían acostados

P5: las mujeres debían estar de pie

MP: las cenas romanas eran muy similares a las actuales, solo que el hombre y la mujer no ocupaban la misma posición.

Ejemplo 2. P = preposición, MP = macro-posición.

En la comprensión profunda se encuentran aquellas actividades que permiten la integración de lo leído, es decir, crear una visión de mundo o de algún aspecto de él (Sánchez, 2010).

La actividad más relevante de este tipo de comprensión, es la inferencia. Esta la entenderemos como el paso de un conjunto de proposiciones a otro (Bunge 1969, en Parodi, 2003) Es decir, lo que el lector puede agregar a lo que está leyendo según lo que conoce del tema. Por lo que, obedeciendo a las ideas ya expuestas, será de gran relevancia que ante cualquier tarea de lectura que se le presente al lector, este tenga algún grado de conocimiento previo.

Este conocimiento previo está almacenado en la memoria a largo plazo y está constituido por todo lo que sabemos y, por lo tanto, incluye nuestra competencia pragmático-lingüística, lo que hemos aprendido a través de nuestras vivencias desde la más temprana edad, lo que hemos oído o leído, todo lo que hemos aprendido a hacer (De Vega, 1978 en Peronard, Gómez, Parodi, Núñez 1998).

Entonces, el no tenerlo, dificultará la comprensión profunda, pues para llegar a esta, necesariamente debe configurar una nueva estructura que tiene relación con lo extraído en la comprensión superficial y con lo que él recuerda – y puede poner en acción- del tema.

Con lo anterior, vale decir también que, por limitaciones de la memoria, - que comentaremos más adelante - si un lector trata de resolver, sobre la misma tarea, los problemas que provienen de sus conocimientos previos, no logrará avanzar en la lectura.

Supongamos un texto de dos partes: en la primera el lector decodifica y extrae el significado de todas las palabras, sin embargo, en la segunda no reconoce algunas palabras y no tiene ningún recuerdo activo sobre lo que podría denotar, será incapaz de ejecutar una inferencia. Y, por consiguiente, no comprenderá lo que sigue desde ahí.

La comprensión crítica o reflexiva contemplará procesos metacognitivos y de control. En esta fase, el lector podrá identificar sus problemas en la lectura y resolverlos. Además, puede calificar la calidad del texto y la influencia que tiene este sobre quien lo lea.

Para entender y clarificar las tres representaciones mentales expuestas podríamos resumir en que “en la comprensión superficial podemos pensar en lo que dice el texto; en la profunda lo que conseguimos es pensar con el texto; y en la reflexiva, repensarlo” (Sánchez, 2010, p. 45).

Ya hemos explicado, que no necesariamente estos tres niveles de comprensión se pueden dar en un texto. Culparemos de ello a la memoria de trabajo, concebida como aquella capacidad que permite almacenar y procesar durante un tiempo limitado cierta información, en nuestro caso, referida netamente al contenido de un texto y los conocimientos previos que se tenga del tema de dicho texto. En otras palabras, es un espacio mental que puede considerar un número muy escaso de ideas o conceptos al mismo tiempo (Baddeley y Hitch, 1974 en Sánchez, 2010).

Entonces, la memoria de trabajo es limitada. Trabaja de acuerdo a lo nuevo que va apareciendo, es decir, a medida que se van extrayendo los significados de las palabras e interconectándolos, esta atención al trabajo va fijándose en lo más próximo, en desmedro de lo leído hace cuatro líneas atrás, por ejemplo. Por tanto, si llegase a ocurrir que olvidáramos por completo lo que decía en la línea 1 de un texto de 10 líneas, y presuimos recuperarlo sobre la marcha, gastaremos una cantidad enorme de recursos cognitivos que ya no podrán ocuparse para la información que va llegando.

Ante este problema, resultará de gran utilidad, simplificar la meta (Sánchez, 2010), es decir: de un macroobjetivo - por llamarlo de alguna manera - crear y dirigir microobjetivos que finalmente lleguen a nuestra gran meta.

Por lo tanto, la memoria de trabajo tendrá incidencia en la actividad local y global de una tarea. Sin embargo, no podemos entender esto como un proceso lineal, pues dependerá de la finalidad que tenga cada tarea para elegir entre los procesos locales o globales. En este

sentido, las ayudas – que proporcione el profesor - serán trascendentales, pues así se guiará al lector para que su elección esté de acuerdo al fin último y pueda emplear con fuerza la mayoría de recursos en la tarea asignada.

En estrecha relación con lo anterior, existe un factor de incalculable valor y que aún no hemos mencionado: la motivación, aunque no profundizaremos en ello, plantearemos sus fases en los siguientes párrafos.

Entenderemos los procesos cálidos como aquellos que tienen que ver directamente con la motivación y la emocionalidad del lector. No obstante, hay que mencionar que cuesta más esfuerzo trabajar, en conjunto, con esta dimensión y con todo lo anteriormente expuesto, pues naturalmente los procesos cognitivos (fríos) son objetivos, no hay que dar demasiadas vueltas en ellos, pues están dados. Sin embargo, los procesos cálidos dependerán del nivel de compromiso del lector con la lectura, poniéndolo a él como estricto responsable de sus procedimientos, sin desconsiderar a quien lo guíe (profesor) – claro está- que puede proporcionar ayudas adecuadas según la tarea para ambos procesos, pero que en el caso de lo cálido, tendrá que incorporarse en la subjetividad.

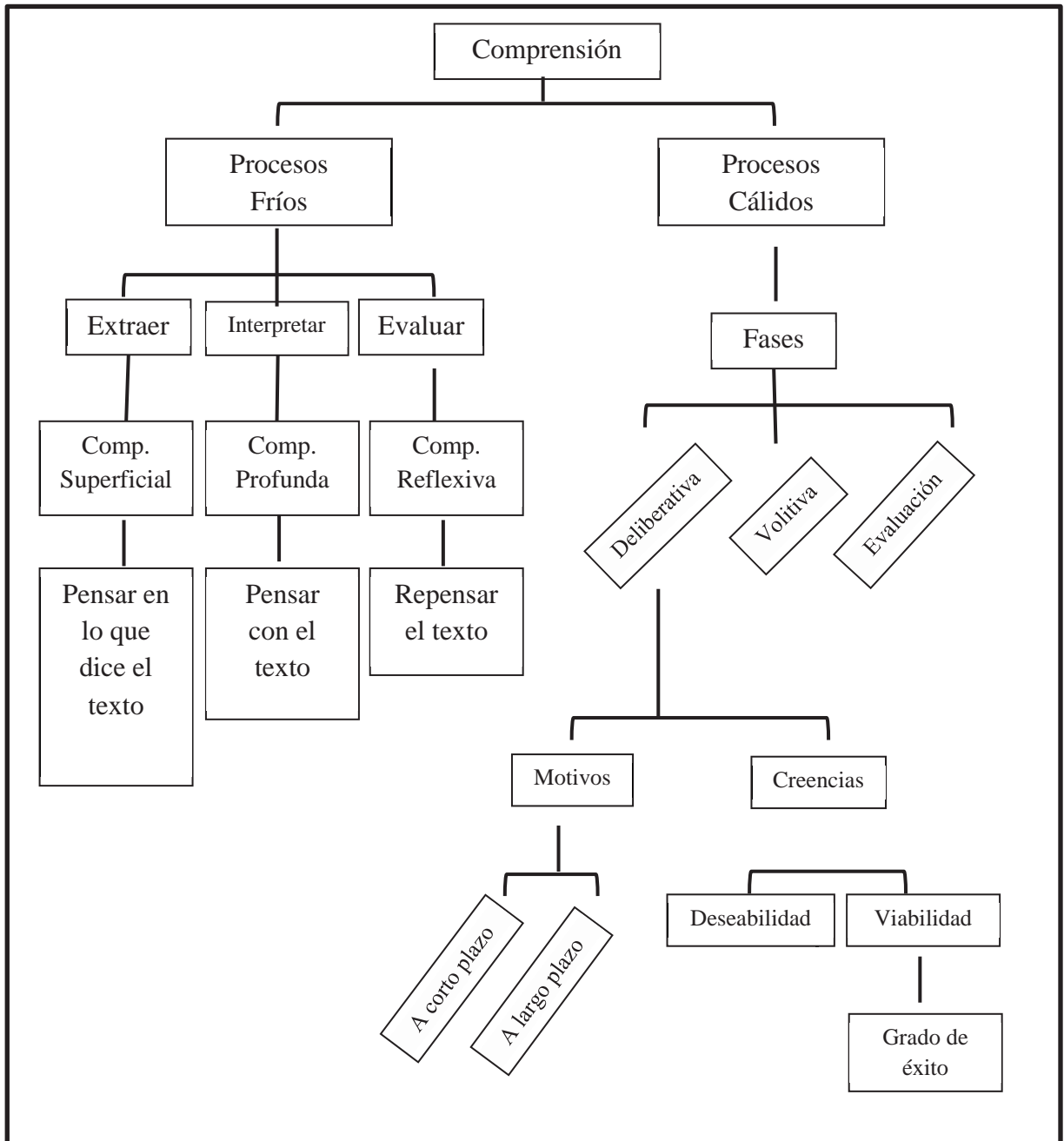
Para delimitar estos procesos cálidos, podemos diferenciar tres grandes fases (Sánchez, 2010):

1) Fase Deliberativa que responderá a las preguntas: ¿por qué hacerlo? y ¿puedo hacerlo? Donde por una parte están presentes los motivos, a corto o largo plazo, que se tienen para leer, y por otra, las creencias que engloban la deseabilidad (cuánto deseo hacerlo) y la viabilidad (qué posibilidades tengo de lograrlo), esto último tiene gran incidencia en el grado de éxito.

2) Fase Volitiva que responderá a la pregunta: ¿cómo conservar mi objetivo? Tiene relación directa con los factores que pueden servir como distractor, desviando al lector de su objetivo. Por ello, es importante dar ayudas constantemente, como revalorizar la meta o centrar a los alumnos en lo que deben hacer.

3) Fase Evaluativa que responderá a la pregunta: ¿cómo explicarnos a nosotros mismos el nivel de éxito obtenido?, donde se dará una explicación motivacional sobre los resultados obtenidos.

Finalmente, para resumir lo expuesto anteriormente, veamos el siguiente esquema, que contempla el modelo completo:



Esquema 3. Modelo de comprensión interactivo.

CAPITULO 2: RETO DEL ALUMNO

A partir de lo que se entiende por comprender y los resultados de las pruebas estandarizadas, el reto del estudiante es lograr ser un lector competente y autónomo. Entendido desde ahora como el “lector ideal”.

Según Sánchez (2010):

Estamos ante un proceso de aprendizaje que requiere mucho tiempo y esfuerzo sostenido, entendiendo que hasta las habilidades más simples no se han consolidado en los primeros niveles de escolarización, es decir, se les pide a los alumnos cotidianamente que hagan algo para lo que aún no tiene todas las competencias, por lo tanto, necesitan ayudas para hacer lo que le pedimos (p.24).

Entonces, la adquisición o más bien, el desarrollo de la comprensión lectora, requiere desplegar habilidades y competencias de bajo y de alto nivel, pues ambas son, en consecuencia, necesarias. El desarrollo de estas se dan de forma paulatina y desigual en los estudiantes, por lo que en la medida que realiza la tarea que supone comprender un poco mejor, tiene más posibilidades de involucrarse en más y más experiencias lectoras que den una sensación de éxito y que harán más deseable y factible la tarea.

Los problemas para comprender por parte del alumno, pueden presentarse en muchos frentes distintos y cada lector puede tener sus debilidades y fortalezas con respecto a estas competencias. Consecuentemente, hay muchos tipos de lectores: tanto buenos como malos que poseen diferentes niveles de desarrollo dentro de una sala de clases, lo que implica diferentes modos de abordar el trabajo en cuanto a las competencias que cada uno desarrolla.

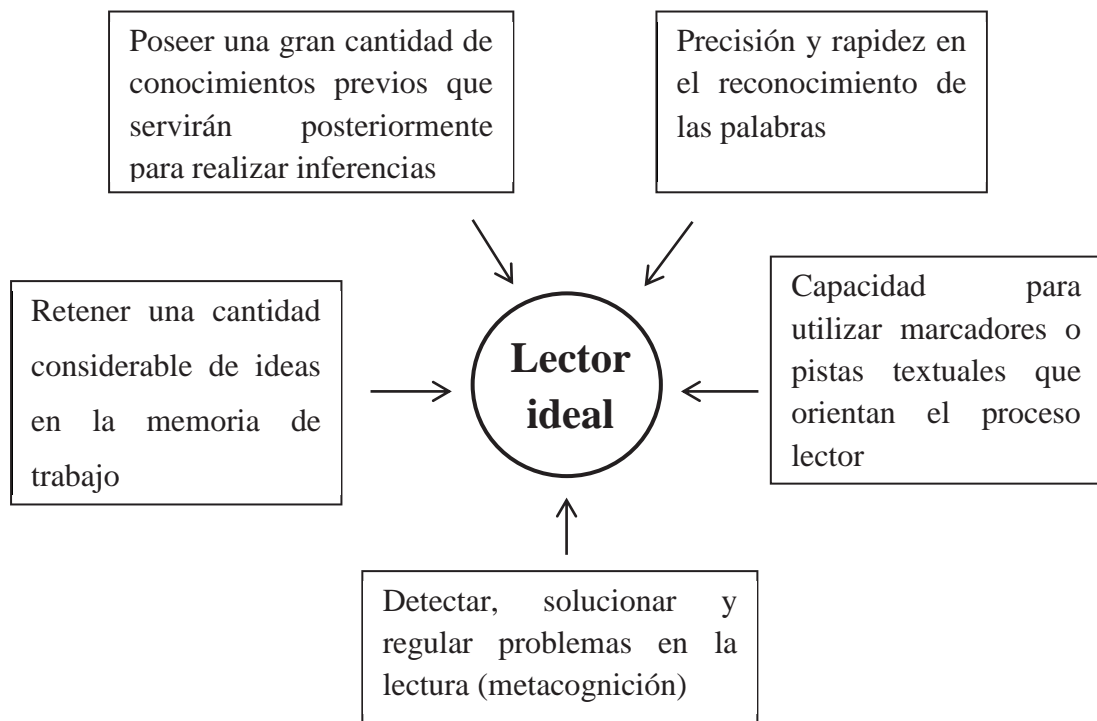
El reto del estudiante también contempla el poder superar las diferentes dificultades que se presentan cuando se enfrenta a un texto, pues si estas son mal enfrentadas, repercutirán indudablemente en la comprensión del texto específico que se lee, pero también en la formación global del lector. Por el contrario, si estas dificultades son enfrentadas de manera efectiva, contribuirá a que el alumno se sienta exitoso y más autónomo, por ende hará de la tarea de lectura más deseable y viable.

2.1 ¿Qué necesitan aprender los estudiantes para llegar a ser lectores expertos?

Antes de responder en profundidad esta interrogante, es necesario que precisemos el concepto de *lector experto*. En diversas perspectivas, se obtiene un resultado similar: es aquel que aborda procesos cognitivos y metacognitivos. Así lo plantea Solé (1998) “el lector experto no solo comprende, sino que sabe qué comprende y cuándo no comprende”. De la misma manera Cassany (1999), presenta a los lectores expertos como aquellos que:

Saben que no todas las palabras de un escrito tienen la misma importancia, que no es necesario leer siempre palabra por palabra, que las palabras no tienen un único significado cerrado, que cada contexto puede cambiar el valor de una palabra teóricamente conocida, o que la frontera entre palabras conocidas y desconocidas resulta tremendamente escurridiza. Han desarrollado técnicas para inferir o intuir el significado de algunas palabras a partir del contexto, para prescindir de los vocablos desconocidos y concentrarse en el resto del texto [...] En definitiva, estos lectores expertos están preparados para manejar expresiones desconocidas, para enfrentarse a textos siempre nuevos o difíciles que presentan obstáculos a cualquier lector (p.15)

Finalmente, Sánchez (2010) entiende como *lector ideal* a aquel que posee cinco competencias esenciales, que se pueden ver en el siguiente esquema:



Esquema 2. Habilidades de un lector experto o ideal

Por lo tanto, en base a lo anterior y a lo expuesto en la introducción de esta investigación, resta indicar a qué tipo de procesos o habilidades nos referimos. Por una parte, entenderemos como una *mecánica lectora* aquella que tiene relación directa con el reconocimiento de palabras y las habilidades que conlleva esto: conciencia fonológica, conocimiento de las letras. Y por otra, la comprensión del discurso, que incluye a lo anterior y a: los conocimientos previos, la memoria de trabajo, las habilidades metacognitivas y sintácticas, la competencia retórica y la conciencia sintáctica.

2.2 ¿Cuánto cuesta llegar a ser un experto?

Resultará válido, por la cantidad de competencias y habilidades mencionadas, preguntarse cuánto tiempo llevará ser un lector experto o si solo se tratará del factor tiempo. Para ello, debemos aclarar que, tal como mencionamos al inicio de este capítulo, para comprender se necesitan de competencias o habilidades de bajo y de alto nivel que interactúan. En este sentido, el reconocimiento de palabras se encuentra como competencia

de bajo nivel, pues si se tiene automatizada utiliza una cantidad mínima de recursos cognitivos, dando más espacio a la memoria de trabajo. Así lo afirma Sánchez (2010, p. 78), “sin la automatización de los procesos de reconocimientos de palabras será difícil una revisión consciente de las ideas que están siendo leídas”.

Para llegar a ser un experto, vale entonces la automatización de estos procesos de bajo nivel. Por ejemplo: si un lector posee conocimientos previos del tema del texto al que se enfrentará, reconoce las palabras de manera precisa y rápida (automática) y además, tiene desarrollada la competencia retórica, será mucho más hábil su proceso de comprensión, pues solo restaría autorregularse, poniéndose metas o detectando sus problemas. Quedando recursos en la memoria de trabajo para hacerlo.

En términos temporales no vamos a ahondar, no es el objetivo de este apartado, sino que perseguimos crear conciencia en el lector sobre lo que cuesta en términos de esfuerzo y de habilidades o competencias cognitivas que realiza el estudiante. Conciencia de los procesos, significará un adelanto al momento de dar ayudas que apuntan hacia un objetivo determinado.

A modo de resumir el camino recorrido por quienes llegan a ser lectores expertos, presentamos tres ideas (Ericsson, 2002 en Sánchez 2010): 1. para dominar plenamente lo anteriormente mencionado, se necesitarían al menos 10 años, como mínimo, y esa cantidad incluso sería insuficiente para el reconocimiento automático de las palabras. 2. la tarea se hace más complicada una vez que se avanza en ella, por lo que la deserción es una cuestión importante de ver, para ello – en el siguiente capítulo - se presentarán más adelante las ayudas del profesor, quien estará a cargo de entregar (de alguna manera) motivación y apoyo al estudiante a través de sus mediaciones. Y 3. la lectura debe ser una práctica deliberada, por una parte declarar una meta a la que se pueda llegar y por otra, el compromiso con la tarea para realizarla de la mejor forma posible.

2.3 ¿Por qué a veces no se comprende?

Existen un sinnúmero de motivos y estudios en esta área, que tratan de dar explicación al porqué los estudiantes chilenos no comprenden lo que leen, algunos de estos estudios se centran en el comportamiento lector que indica que “el 84% de los chilenos no comprende adecuadamente lo que lee, si el contenido no les resulta familiar,” (Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, 2011) otros estudios están centrados en el contexto social, emocional, en las diferencias de oportunidades, en la influencia de la familia, en los problemas del sistema educativo, entre otros.

Cabe mencionar que, no todos los lectores tienen dominio en las mismas competencias, es decir, puede que dos lectores tengan dominio en el reconocimiento de palabras y posean los mismos conocimientos previos, pero varía su competencia retórica. Esta variación se verá reflejada también en el nivel de comprensión que alcancen. Así mismo, hay unas habilidades que pueden subsanar la carencia o el descendido desarrollo de otras. Y, finalmente, el dominio de alguna competencia puede permitir el inicio de otra. (Sánchez, 2010).

Para este estudio, se vuelve fundamental adentrarse en lo que supone ser la esencia de la formación formal de lectores competentes y autónomos, entendido desde que este es un alumno que comprende lo que lee y que para lograr serlo supone un proceso de formación que se desarrolla en las aulas. Para ello se vuelve imprescindible analizar los modos de actuar o retos que suponen las prácticas educativas y que tienen incidencia en la formación del lector: hablamos del papel que juegan alumnos y profesores en este proceso.

CAPÍTULO 3: RETO DEL PROFESOR

3.1 ¿Cómo se ayuda a los alumnos a comprender?

Para poder responder a la pregunta que se muestra en un comienzo, primero debemos identificar que el reto del profesor, no solo es llegar a ser un modelo ejemplar, es decir, mirar solo un resultado; hay que tener presente que se necesita mucho tiempo por ser un proceso acumulativo, que requiere de experiencias que nos ayuden a entender como docentes los retos a enfrentar. Para ir desglosando la respuesta a la pregunta, ¿cómo se ayuda a los alumnos a comprender?, hay que tener presente que los alumnos al enfrentarse a un texto, van encontrando una serie de obstáculos, de los cuáles – como docentes - debemos hacernos cargo, identificar esas dificultades, y ofrecer las ayudas necesarias para abordar la tarea de la mejor manera.

Las dificultades que puede tener el alumno en la lectura, se pueden ir resolviendo de diferentes formas, una de ellas es, ayudar a los alumnos antes de comenzar la lectura, es decir, entregando las pistas necesarias a las cuáles el alumno debe estar atento, puesto que las necesitará más adelante. Para ello, se necesita de la previa planificación del docente ante el texto a leer. Estas ayudas guían mejor el trabajo del alumno, haciéndose parte desde el comienzo y evitando que se pueda encontrar con mayores dificultades. También, entregar ayudas durante la lectura y al final de ella; hacer preguntas más específicas para lograr una mejor respuesta, es parte del trabajo del docente. Ahora bien, si la respuesta no se ha logrado, no satisface al docente, puede recurrir a otros alumnos, para finalmente elaborar una de manera conjunta. Pero si la respuesta no es encontrada por los alumnos, se puede intervenir, para fortalecer las ya entregadas.

En definitiva, el gran tema a tratar en el siguiente capítulo, se refiere a las ayudas entregadas por el docente en el proceso de lectura, que en el fondo es el Reto del Profesor, lo que debe afrontar para finalmente ser un profesional competente.

3.2 Ayudar a Comprender

“Ofrecer a los alumnos los apoyos que necesitan para comprender un texto concreto, aunque les falte la pericia necesaria para hacerlo por su cuenta. Ayudar es equivalente a guiar o a andamiar la tarea de interpretación textual”. (Sánchez, 2010, p. 90)

La definición anterior, nos presenta lo que entenderemos por ayudar a comprender dentro de este capítulo y que a su vez, se vincula directamente con la enseñanza implícita. Este tipo de enseñanza, se realiza con la intervención del docente, pero que a su vez garantiza una mayor participación del alumno, puesto que de manera gradual van escalando en una mayor experticia lectora, y así poder enfrentarse a nuevos textos de forma más exitosa.

Para poder entender de mejor modo a que se refiere con ayudar a comprender, se puede observar el siguiente ejemplo de nuestro corpus de estudio:

<p>Profesora: (<i>leyendo</i>) Una cena romana: los romanos demostraban su riqueza dando a sus invitados alimentos caros y diferentes. Cundo nosotros invitamos a alguien a comer, ¿Qué queremos para ese invitado?</p> <p>Profesora: impresionarlo, ¿cierto? Y, por ejemplo: ordenamos la casa... ¿qué otra cosa hacemos?</p> <p>Alumno: hacemos la cena</p> <p>Profesora: hacemos la cena</p> <p>Profesora: ya. (<i>sigue leyendo</i>) Solo los hombres, miren, escuchen bien, solo los hombres comían tendidos en un sofá especialmente diseñados para él. ¿Se acuerdan quienes también eran solo los hombres que hacían las cosas?</p> <p>Alumno: grie-</p> <p>Profesora: los...</p> <p>Alumnos: ¡griegos! (responden varios)</p> <p>Profesora: los griegos</p>
--

Ejemplo 3. Ayudar a comprender un texto

Al leer el Ejemplo 3, nos percatamos que la profesora, mientras va leyendo realiza preguntas a los alumnos, enfocadas en relacionar el texto “Una Cena romana” con sus

conocimientos previos, con la pregunta “cuándo nosotros invitamos a alguien a comer, “¿qué queremos para ese invitado?” No solo lee, para hacer preguntas al final, sino que mantiene una constante atención de los alumnos, al ir preguntando su opinión al respecto.

Profesora: si dice el chacal astuto y el cocodrilo, ¿qué característica (...) lo primero que ven del chacal?

Alumno: que ¿vigila?... ¿Parece?

Profesora: Ya...

Profesora: Ser astuto ¿qué significa?

Alumno: que es inteligente, que es como que...

Profesora: ya, que es inteligente ¿qué más?

Ejemplo 4. Ayudar a comprender un texto.

En el Ejemplo 4, observamos que la profesora, tras leer el título de una historia, lo analiza realizando preguntas a los alumnos, para comprobar si conocen parte de las palabras y si tienen una noción de ellas. A pesar que las repuestas no satisfacen del todo a la profesora, insiste en ellas, para ir preparándolos ante la lectura.

Reuniendo ambos ejemplos, nos percatamos que la labor del docente al momento de “ayudar a comprender”, es prestar las ayudas que sean necesarias para poder lograr una mejor comprensión, quizás para algunos sea suficiente solo las primeras, pero para otros, será necesario seguir insistiendo. Sin embargo, con el “ayudar a comprender”, se permite que los alumnos se “dejen llevar” por la lectura, sin percatarse o sin ser conscientes de lo que van logrando. De ahí que hablemos de ayudar a comprender “un” texto y no de enseñar estrategias para comprender “los textos”.

Esta perspectiva (ayudar a comprender), es la más vista dentro de las aulas, en donde el docente presta las ayudas necesarias - en el mejor de los casos - para que el alumno pueda ir comprendiendo el texto que tiene en sus manos.

El gran sustento teórico tras la visión de “ayudar a comprender”, se basa en la que “esa lectura” en particular, no depende tanto solo de la interacción entre la página escrita y el

proceso mental del lector, sino que además, intervienen esos elementos que contextualizan “esa lectura” a los cuales el propio lector es sensible. Sánchez (2010), entrega una serie de tres claves o elementos contextuales - como los denomina él - que se presentan antes de la lectura y son los siguientes:

1. Asociado al tipo de lectura que van a emprender los alumnos y el tipo de comprensión asociado a ella: superficial o profunda.
2. El rol que asumirán los alumnos al respecto, ya sea: Dar la responsabilidad completa a su profesor sobre la lectura (superficial o profunda) o participar junto a otros lectores en el proceso de elaboración bajo la guía, con o sin el profesor
3. El sentido a su lectura, que responde a la pregunta ¿por qué leer este texto en cuestión?

Además de ello, para poder alcanzar la interpretación del texto, se pueden realizar otro tipo de intervenciones que apoyan las claves mencionadas anteriormente y que se realizan durante la lectura, estas pueden ser: una sugerencia al profesor, una pregunta de un compañero al profesor, un comentario de ese mismo compañero sobre las dificultades a la hora de interpretar el texto, una señal inserta en el propio texto o la explicación de una palabra del texto, por parte del profesor, son algunas de las preguntas que plantea Sánchez.

La gran tarea por parte de la visión “ayudar a comprender”, es generar contextos de lectura, en donde la interpretación de algunos textos se vuelva necesaria, esto se logra insertando a la lectura de un determinado texto, en una actividad mucho más grande, donde la motivación sea un objetivo compartido entre alumno y profesor. Este objetivo debe, por tanto, ser acordado entre ambas partes, para formar proyectos de trabajo e investigación, es decir, crear comunidades de aprendizaje, donde la labor conjunta entre profesor y alumno sea lograr un objetivo establecido, asumiendo las responsabilidades pertinentes.

Eso sí, para lograr que este contexto se mantenga en el tiempo y sea sostenible, se deben trabajar contenidos disciplinares relevantes y con una complejidad que aumente en el tiempo, para ser un reto para los alumnos, según su edad y desarrollo lector.

En resumen: 1. el ayudar se centra principalmente en la comprensión de un determinado texto, 2. “ayudar a comprender” genera contextos de lectura, con textos que impliquen una necesidad consensuada entre alumno y profesor y que a su vez, este inserto (el texto) en un proyecto de trabajo, para lograr comunidades de aprendizaje y 3. el contexto debe ir creciendo en su complejidad, según el avance de los alumnos.

3.3 Enseñar a Comprender

En el apartado anterior, se menciona una de las opciones que puede utilizar un docente para que sus alumnos puedan comprender de qué se trata un determinado texto. Pero esa no es la única forma de poder llevarlo a cabo. Además de la mencionada “enseñanza implícita” que se relaciona con el “ayudar a comprender”, existe la llamada “enseñanza explícita” que se vincula con el “enseñar a comprender”.

La enseñanza explícita, se conoce también como una enseñanza directa, por tanto al unirla con el “enseñar a comprender”, obtenemos lo siguiente: Enseñar de manera directa una estrategia de comprensión de textos. A diferencia del “ayudar a comprender”, en esta opción, son los alumnos quienes crean sus propios objetivos de lectura: se auto-supervisen al momento de comprender, que se pregunten a sí mismos el tema central del texto y/o realicen su propio esquema retórico del texto. El “enseñar a comprender”, está muy presente en variados programas de comprensión. A diferencia del “ayudar a comprender”, en donde la ayuda, era pertinente para un determinado texto, acá se enseña estrategias de comprensión a los alumnos, las cuales serán útiles para cualquier texto al que puedan tener acceso.

Una de las grandes diferencias entre “enseñar a comprender” y “ayudar a comprender”, se vincula con el texto mismo; en la primera, el texto se transforma en una herramienta para enseñar una estrategia de comprensión ya seleccionada, mientras que en la segunda (ayudar a comprender) el texto pasa a ser un objeto de aprendizaje en sí mismo (Sánchez, 2010). Para iniciar con la enseñanza de estrategias en la comprensión de la lectura existe una serie de pasos a seguir:

“En primer lugar, el profesor debe explicar a los alumnos en que consiste la estrategia con la que va a trabajar. Al mismo tiempo, o inmediatamente después, el profesor debe modelar para sus alumnos (pensando en voz alta), cómo usar la estrategia. A continuación los alumnos deben practicarla con la supervisión y ayuda del profesor. Y, finalmente, el profesor debe animar a los alumnos a emplearla en diferentes textos y situaciones de lectura, explicándoles cuándo y por qué puede ser aplicada” (Sánchez, 2010, p. 95)

Existen varias vías cuando los alumnos se enfrentan a un texto, sin embargo, el más adecuado para nuestros propósitos es el siguiente: en primer lugar la pregunta ¿qué se desea del texto?, los alumnos y lectores, deben incorporar la rutina de cuestionarse para qué van a leer o en otras ocasiones el recordar porqué lo están haciendo; en otras palabras, es marcar un objetivo para iniciar la lectura, si su deseo es conocer sobre la “Antigua Grecia”, se basará la lectura en cómo averiguarlo, desde una lectura superficial, como saber su ubicación geográfica, hasta una lectura profunda, para conocer cómo era su sociedad. La segunda pregunta presente es ¿va todo bien, según lo deseado? “se trataría de suscitar en nuestros alumnos la costumbre de plantearse, a medida que avanzan en la lectura, si están obteniendo del texto lo que esperaban de él.” (Sánchez, 2010, p. 101) En el fondo es poder constatar si se encuentran las respuestas esperadas - según la primera pregunta, ¿qué se desea del texto?- si se van encontrando, continua la lectura, pero si no, se deben aplicar las estrategias de comprensión que aparecen dentro del mismo cuadro e ir avanzando según los deseos propios del lector.

Por otro lado, Condemarín (2006) nos entrega varias opciones de como introducir a los alumnos en la lectura, claramente relacionado con la enseñanza explícita. Presenta una serie de estrategias, divididas en: antes, durante y después de la lectura. En cuanto a las estrategias antes de la lectura, promueve la activación y desarrollo de conocimientos previos. Dentro de estas se pueden mencionar: 1.- Preguntas previas y formulación de

propósitos para leer, pensadas en examinar el texto antes de la lectura, poder identificar de qué se trata o a qué apunta el texto, es decir, fortalecer la indagación de los alumnos. 2.- Técnica C-Q-A, que se traduce como lo siguiente: C: ¿qué conozco sobre el tema?, Q: ¿qué quiero aprender? Y A: ¿qué he aprendido? 3.- Efectuar predicciones, en otras palabras, la elaboración de hipótesis, por parte del estudiante. 4.- Lluvia de ideas, pensada en la activación de conocimientos previos. En último lugar 5.- Realizar un mapa semántico o constelación, utilizando la previa lluvia de ideas, el docente clasifica los conceptos, entregando un mapa de lo que se ha mencionado. Durante la lectura, se presentan las siguientes estrategias: 1.- Identificar la información importante o las ideas principales. 2.- Tomar notas y 3.- Hacer guías de estudios. Finalmente las estrategias, para después de la lectura: 1.- Estimular el recuerdo o paráfrasis. 2.- Organizadores gráficos y 3.- Hacer resúmenes.

Como podemos percatarnos, todas las estrategias mencionadas anteriormente, tanto por Sánchez o por Condemarín, aplican para ser utilizadas en variados textos, a diferencia del “ayudar a comprender” donde se centra principalmente en la comprensión de un texto. “El enseñar a comprender” pretende dar las herramientas necesarias para que los alumnos, poco a poco interioricen las diferentes estrategias y una vez automatizadas, poder aplicarlas en la totalidad de textos a los que se vayan a enfrentar.

Cabe mencionar, que el ayudar y el enseñar, no son visiones o planteamientos contrarios y que no es mejor un por sobre la otra, ambas son complementarias. Sin embargo, la diferencia más sustancial, es que, hay que asegurar el ayudar a comprender, para luego enseñar a comprender. Si analizamos ambos planteamientos y la frase anterior, podemos entender por qué primero es mejor asegurar el “ayudar”, pues facilita el interés por parte de los alumnos, sobre todo pensando en cursos menores, donde para muchos leer, no es una tarea sencilla. Si el “ayudar a comprender” es aplicado en los cursos menores, al momento que los alumnos comiencen a avanzar de curso será propicio “el enseñar a comprender”, debido a que las necesidades de ellos han cambiado y que necesitan una mayor intervención para volverse con el tiempo lectores expertos y más autónomos. Por lo tanto, es necesario y requisito el ayudar a comprender, el dar andamios a los estudiantes

para luego ir progresivamente cambiando el paradigma a un enseñar a comprender. Pues, si no se ayuda antes ¿cómo podrán saberlo?, ¿cómo sabrán qué deben hacer? Es crucial esta tarea en un docente. La clave está en formar a un lector experto ayudando a comprender para enseñarle a comprender.

En la siguiente tabla, se comparan ambas visiones, donde se resume a grandes rasgos lo que es ayudar y enseñar a comprender. Además se presenta una serie de situaciones en las que un planteamiento puede ser más útil que otro.

	Ayudar a comprender	Enseñar a comprender
Interacción	Guiar con lectura colectiva	Instruir en estrategias
	<i>Ejemplo: ¿qué vamos a buscar aquí? Solo nos vamos a centrar en...</i>	<i>Ejemplo: ¿qué es una idea central?</i>
Tipo de enseñanza	Enseñanza implícita	Enseñanza explícita
	<i>Ejemplo: participación activa del alumno, estableciendo sus metas o preguntándose a sí mismo cosas sobre el texto.</i>	<i>Ejemplo: participación activa del profesor, dar una estrategia: “Para descubrir la idea central del texto, debemos responder de qué se trata el texto”</i>
Objetivo	Comprender “un” texto en particular	Comprender cualquier textos
	<i>Ejemplo: leeremos la cena romana porque queremos saber cómo cenaban</i>	<i>Ejemplo: pueden leer desde la página 1 a la 6 buscando las ideas principales</i>
Contexto	Clase en la que se lee para comprender	Clase de taller
	<i>Ejemplo: Historia y ciencias, donde se lee para saber de un tema.</i>	<i>Ejemplo: Clases de lenguaje donde se enseñan estrategias.</i>
Tiempo	Largo	Específico
	<i>Ejemplo: durante todas las clases en las que se lea.</i>	<i>Ejemplo: para demandas urgentes</i>

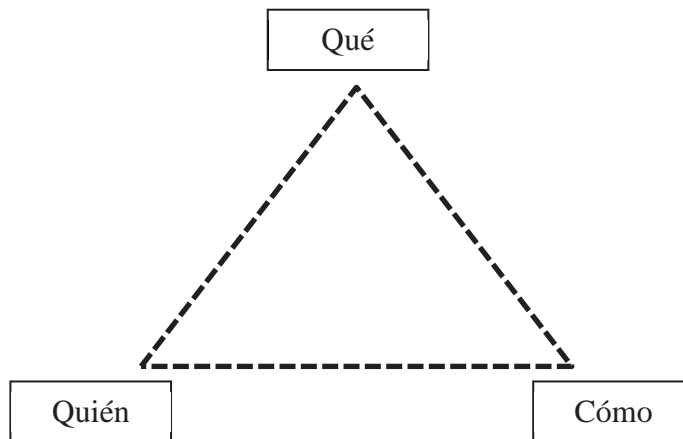
Cuadro 3. Ayudar a comprender versus Enseñar a comprender

Como podemos observar, cada visión tiene sus elementos relacionados que a pesar de ser distintos entre sí y ser casi opuestos, pueden ser aplicados en situaciones distintas, lo cual genera esta llamada complementariedad entre planteamientos.

3.4 Modelo que se utilizará

Como ya se ha expuesto anteriormente, vale entonces realizar un análisis desde el proceso mismo que se vive en las aulas cuando el profesor media, a través de ayudas, la comprensión del estudiante para tener conciencia y así mismo poder ofrecer alternativas en dicho proceso.

Según el modelo que propone Sánchez, para analizar una lectura colectiva, conviene comenzar desde la unidad más amplia posible. Sin olvidar que existen tres dimensiones para analizar una interacción: *qué*, *cómo*, *quién*. Esta división tripartita, permite dar cuenta de un orden lógico que a su vez da paso a entender el proceso que existe en cada lectura colectiva. Pues, el *qué* corresponde al contenido del cual trata un texto, el *cómo* al contexto en el que se realiza la lectura y los patrones de interacción presentes en éste y el *quién* al responsable de poner en marcha tales procesos. Así mismo, se subentiende que gráficamente hablando, el *qué* se encontraría en la cabeza de un esquema y las otras dimensiones funcionarían paralelamente en un mismo nivel (Esquema 3). Vale decir, nuestro nivel de análisis se centra en el *quién*.



Esquema 3. Dimensiones de análisis. (Sánchez, 2010)

Entonces, comenzar el análisis desde la unidad didáctica, dará acceso al cuerpo completo de la cuestión a tratar. Será el inicio de un recorrido que constará de varias etapas. Esta unidad didáctica será entendida como el tema de una asignatura y está formada por sesiones o clases. A su vez, en éstas se encuentran las Actividades Típicas de Aula (ATA), que tal como ya lo hacía Lemke a fines del siglo pasado, son aquellas “actividades que se repiten con cierta regularidad a lo largo de las unidades didácticas: escuchar las instrucciones, realizar una tarea de cierta manera o leer colectivamente un texto”. (Sánchez, 2010, p. 128)

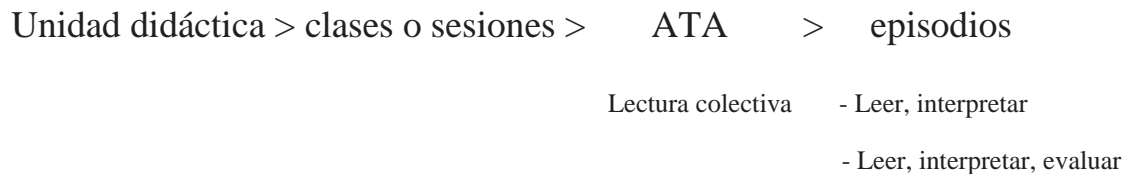
Esta última será de gran interés para este trabajo de investigación, pues en ella se producen procesos cognitivos e interacciones que permitirán el análisis, enmarcado en las tres dimensiones ya descritas, y además proporcionarán el material necesario para un razonamiento en base a la búsqueda de alternativas, según el grado de conciencia que se tenga. La ATA que implica una participación mancomunada de los estudiantes, en la lectura de un texto educativo y que tenga la supervisión de un profesor, tanto del proceso como del resultado, se denominará lectura colectiva. Se debe aclarar que dentro de cada una de éstas, se pueden realizar muchas interacciones de diversos tipos, sin embargo, hay patrones que son repetitivos, como por ejemplo: leer y luego interpretar, leer, interpretar y evaluar. Estas actividades conformarán lo que entenderemos como episodio.

El episodio corresponde a un conjunto de subtareas o metas dentro de un ATA. En él se encuentran una serie de interacciones e intercambios que buscan un objetivo, por lo tanto, cuando cambia este objetivo, cambia el episodio, pues terminó el anterior. Por otra parte, se observa también el rol tanto del estudiante como el del profesor; no es el mismo en un episodio de lectura en voz alta que en uno de interpretación. Esto resulta relevante para llegar a un nivel de análisis más específico que será descrito más adelante.

Unidad didáctica > clases o sesiones > ATA > episodios

Esquema 4. Esquema de conformación.

Tal como se ve en el esquema 4, una serie de episodios conforman una ATA y ésta se encuentra en las sesiones o clases de una Unidad didáctica. Ahora, dentro de la ATA que nos interesa, el esquema quedaría así:



Esquema 5. Esquema de conformación.

En el esquema 5, se representa lo que se ha descrito en las páginas anteriores. Se puede interpretar de hecho, a modo de síntesis.

Los episodios se conforman a partir de ciclos. Estas nuevas unidades de análisis corresponden a “un patrón sistemático de intercambios [...] que se repite en el aula y que tiene tres componentes o posiciones [...] indagación, respuesta, evaluación” (Sánchez, 2010, p. 124). En la primera, el profesor es quien demanda con alguna pregunta o acción que el alumno deba realizar. En la segunda, el estudiante responde ante la demanda. Y en la tercera, el profesor evalúa lo sucedido. Esta estructura IRE, es totalmente cerrada, pues se realiza una pregunta con una única respuesta.

I PROFESORA: ¿cuántos planetas dijimos que eran?

R ALUMNOS: ocho.

E PROFESORA: ocho planetas.

Ejemplo 5. Estructura IRE. Estudio 2

Existen otras estructuras un poco más abiertas, como lo son la IRF (indagación, respuesta, feedback) y la simétrica. En la primera, el tipo de pregunta que se realiza puede tener más de una respuesta y además, posee algún tipo de retroalimentación, como consolidación o confirmación de una respuesta correcta o, ante una respuesta incorrecta,

puede haber una reformulación por parte del docente. En la estructura simétrica, el alumno inicia con una demanda o pregunta, puede contribuir en la retroalimentación, o ambos.

<p>I PROFESORA: y ¿por qué es importante la atmosfera? Porque ahí encontramos...</p> <p>R ALUMNO: el aire...</p> <p>R PROFESORA: el aire que se llama... ¿cómo se llama ese aire?... empieza con O...</p> <p>R ALUMNO: oxígeno...</p> <p>F PROFESORA: oxígeno y también está el anhídrido carbónico que tienen las plantas.</p>
--

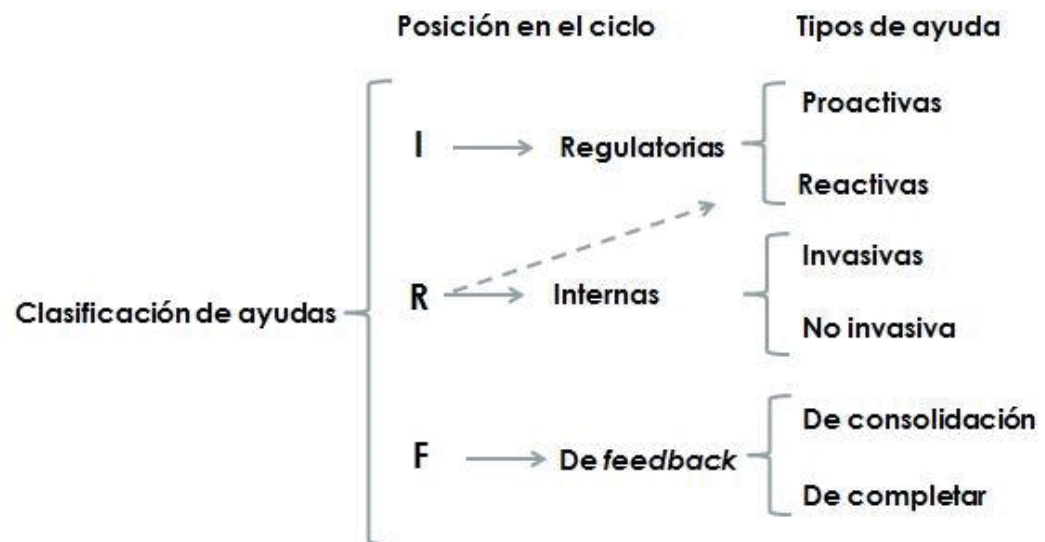
Ejemplo 6. Estructura IRF. Estudio 2

Dentro de estos ciclos, existe una unidad más pequeña de análisis conocida como ayuda, existen de dos tipos: frías y cálidas. Este trabajo se interesará por las frías. Se definirán como acciones que realiza el profesor para ayudar en algún proceso cognitivo: decodificar, identificar ideas principales, inferencias, detectar errores de comprensión, entre otros. Una ayuda es un préstamo de conciencia.

Con respecto a las ayudas, vale decir que están presentes en las tres posiciones del ciclo: indagación, respuesta, feedback y de acuerdo las mismas, tienen una funcionalidad distinta. De esta manera, las ayudas en la indagación (I) son normalmente regulatorias y esto significa que orientan u organizan la elaboración de la respuesta, sin dar pistas o indicios de ella. Ayudan a enfrentar la tarea, son proactivas en este caso, y reactivas cuando una demanda no es satisfecha. Por otro lado, las ayudas que se encuentran en la respuesta (R), son consideradas internas las que proporcionan los elementos para elaborar una respuesta ante alguna dificultad, estas pueden ser invasivas – donde se contribuye a la respuesta de manera directa, restándole espacio al estudiante para que la elabore – y no invasivas – donde se dan pistas para que el alumno genere su propia respuesta.

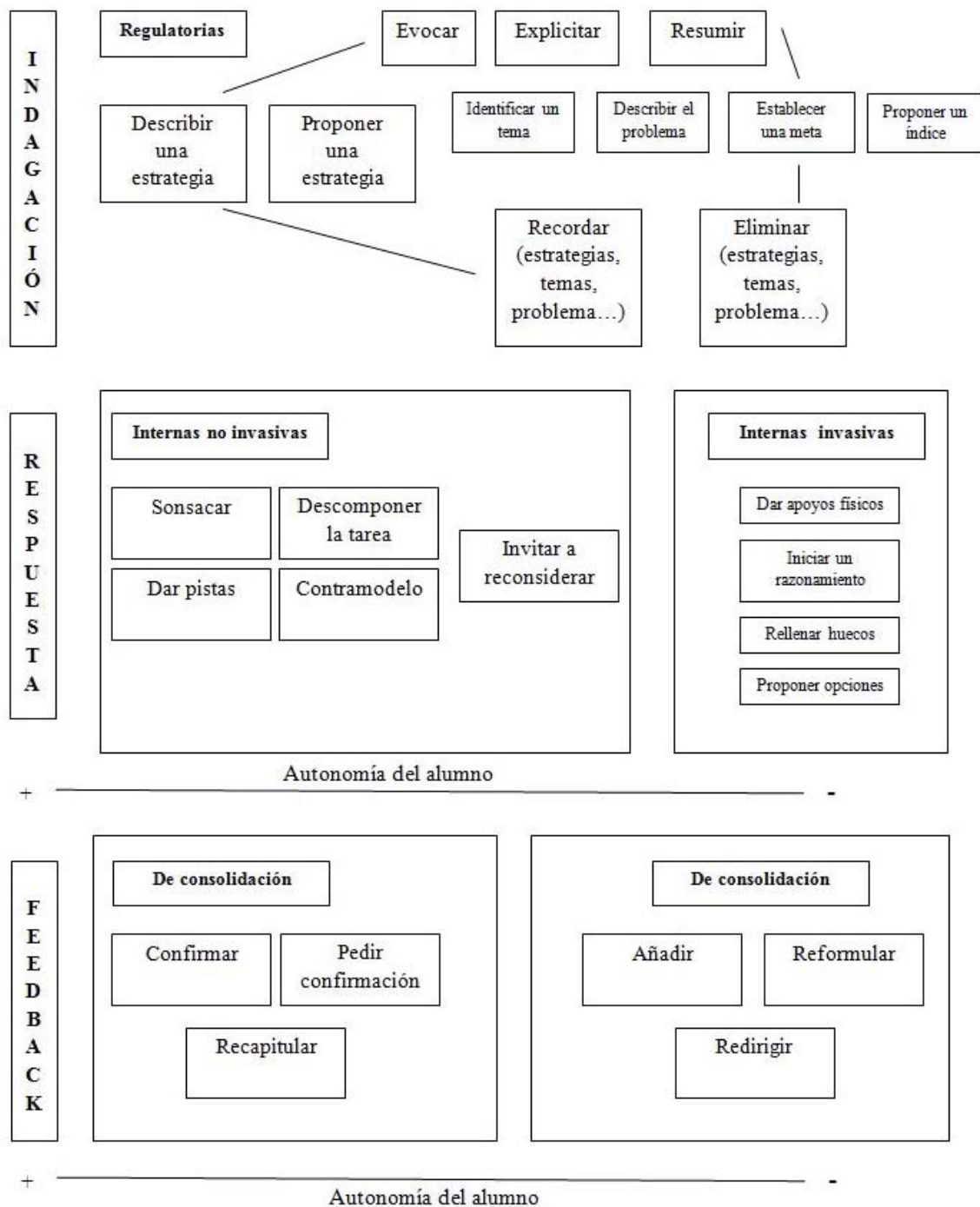
Finalmente, se encuentran las ayudas en el feedback (F), son las que cierran el ciclo, estableciendo la respuesta, por lo que, pueden consolidar lo que dice el estudiante o pueden completarlo. Así mismo, estas dos ayudas, cumplen funciones diferentes, la primera regula y la segunda invade.

Lo anteriormente expuesto, se ve reflejado en el esquema 6 (Sánchez, 2010), donde se puede observar una estructura IRF con sus posibles ayudas.



Esquema 6. Clasificación de ayudas frías (Sánchez, 2010)

Vale enunciar entonces, la gama de ayudas que tiene a disposición el profesor para conseguir un determinado objetivo. En el esquema 7, se encontrarán todas las ayudas disponibles, la posición en que se encuentran en el ciclo y el grado de autonomía que proporcionan al estudiante. En una suerte de desglose del esquema 6, se explicitará el nivel más pequeño de este gran modelo de análisis: las ayudas.



Esquema 7. Clasificación completa de ayudas. (Sánchez, 2010)

A continuación se presentará el desglose por parte de las ayudas, de cada uno de los ciclos: Indagación, Respuesta y Feedback, acompañados de algunos ejemplos.

Para comenzar revisaremos las ayudas que se encuentran presentes en el ciclo de *Indagación*, este ciclo tiene una subdivisión: las ayudas *Regulatorias*, estas ayudas son las que preparan al alumno para que pueda tener más éxito al resolver una demanda. Todo esto se puede lograr con cuatro grupos de ayudas, las cuales están contenidas dentro de las *Regulatorias*, las que vamos a revisar a continuación:

1. Ayudas que aclaran el modo de realizar la actividad de lectura: *Describir una estrategia*: los distintos pasos que deben seguir los alumnos para tener éxito en la lectura. *Proponer el uso de una estrategia*: el docente propone, tal como su nombre lo dice, una estrategia para que los alumnos la puedan seguir.

Ejemplo 5 *Describir una estrategia*:

Profesora: Toma el texto y léelo en voz alta, ponte de pie y concéntrate en las palabras nuevas.

La profesora en este ejemplo, describe la estrategia de lectura en voz alta

Ejemplo 6 *Proponer una estrategia*:

Profesora: (lee) el sol proporciona luz y calor que necesitan los seres vivos en la tierra (**subrayan**), la materia que compone al sol se transforma en energía en forma de luz y de calor, - entonces toda esta materia que tiene el sol para llegar al planeta se transforma en luz...

En este caso, la profesora propone el uso de una estrategia, el subrayar lo importante de la lectura.

2. El segundo grupo de ayudas, está pensado en que el alumno pueda acudir a sus conocimientos previos, para poder responder a lo que el docente le preguntará. Estas ayudas son: *evocar*, lo tratado en clases anteriores, *explicitar*, algún pensamiento que tienen los alumnos y que debe aclararse y *resumir*, lo que se ha ido diciendo en ciclos anteriores, dentro de la misma clase.

Ejemplo 7, *Evocar*

Profesor: Todo lo que hemos visto de los griegos hasta ahora, deben tenerlo presente, ya que lo vamos a utilizar para poder entender la lectura que se presenta a continuación.

Como podemos observar el docente, les aclara a los alumnos que deben traer elementos ya vistos en clases anteriores.

Ejemplo 8, *explicitar*

Profesora: Como pueden ver, el arte romano tenía un significado distinto al que tenía los griegos, cosa que ustedes no habían pensado.

En este ejemplo, la docente aclara una idea de los alumnos.

Ejemplo 9, *resumir*

Profesor: Ya sabemos que los griegos nos dejaron como legado, los juegos olímpicos, su arte y ¿qué más nos dejaron?

Acá el docente, aclara lo que se ha visto durante la clase dando algunos ejemplos, resumiendo así parte de ella.

3. El tercer grupo de ayudas, está destinado a clarificar la meta, cuando se les pide a los alumnos que resuman parte del texto u organicen algunas ideas. Entre ellas se encuentran: *establecer una meta*, *describir o señalar un problema*, *identificar el tema* y *proponer un índice*.

Ejemplo 10, *establecer una meta*

Profesor: Bien chicos, hoy vamos a leer este texto, porque necesitamos saber ¿qué sucedió, qué paso, con nuestro amigo Ulises?, que nos ha acompañado durante toda la unidad.

El docente, en este caso, aclara la meta de la lectura: poder saber qué paso con Ulises

Ejemplo 11, *describir o señalar un problema*

Profesora: ¿quién conoce una pirámide? Bueno, todos las conocemos, sabemos que pertenecieron a los egipcios, pero ¿cómo las construyeron?, siempre ha estado en dudas, porque hay muchas teorías.

En este ejemplo, la docente señala el problema de saber cómo se construyeron las pirámides.

Ejemplo 12, *identificar el tema*

Profesora: Esto que hemos leído entre todos, se trata sobre un día normal en la vida de los romanos.

La docente aclara el tema, identificándolo

Ejemplo 13, *proponer un índice*

Profesor: Ahora, quiero que se junten en grupos y resuman el texto, colocando qué hacían los romanos al levantarse, qué hacían los niños, mujeres y hombres durante el día y qué pasaba por las noches.

Claramente el docente, propone una serie de indicaciones a seguir para lograr el resumen.

4. Finalmente en el cuarto grupo de ayudas, se puede realizar, por un lado el *recordar* (*estrategia, tema o problema*), ya utilizados en las ayudas anteriores o *Eliminar* (*estrategia, tema o problema*), que se utilizaron.

Ejemplo 14, *recordar* (*estrategia, tema o problema*)

Profesora: pero esa entonación no corresponde a lo que estamos leyendo ahí, porque es una pregunta.

La docente recuerda cómo deben ser leídas las preguntas, con su correcta entonación.

Ejemplo 15, *eliminar* (*estrategia, tema o problema*)

Profesora: chiquillos piensen que la persona que grabó está lejos, no está cerca. No van a ver nada diferente a eso.

La docente quiere que los alumnos estén atentos a algo específico, no a otro tipo de cosas que los puedan distraer.

Continuando con las ayudas, ahora revisaremos el grupo que se encuentran en el ciclo de *Respuesta*, donde todas las ayudas prestadas son denominadas *Internas*, pero se subdividen en dos grandes grupos: las *Internas no invasivas* y las *Internas invasivas*. Primero revisaremos las cinco ayudas presentes en las *Internas no invasivas*

1. Ayudas No Invasivas:

- a) *Sonsacar*: Se refiere a pedir a los alumnos que completen una respuesta o que puedan encontrar una distinta a la que dieron, es decir, aclarar la respuesta dada. Pero también puede ser que el docente pregunte a otro alumno, puesto que la primera respuesta no fue del todo satisfactoria.

Ejemplo 16, *Sonsacar*

Profesora: continentes, con sus países, con sus océanos, ¿qué más?

En este ejemplo, no hay una satisfacción con lo respondido por los alumnos y se pide que se complete.

- b) *Descomponer una tarea*: Consiste en ir desglosando la tarea principal, simplificarla o segmentándola en pasos más pequeños, para luego ser unidas nuevamente. En el fondo si la primera pregunta, no fue respondida del todo, poder hacer preguntas más específicas, para luego responder la principal.

Ejemplo 17, *Descomponer una tarea*

Profesor: Entonces, ¿qué cambios notan si comparamos la Antigua Grecia o nuestro país?... ¿nos vestimos igual?, ¿hacemos las mismas cosas durante el día?, ¿nosotros vamos también a los templos?

El docente, al no encontrar respuesta a la primera pregunta, la desglosa para poder formar la respuesta mayor, que respondería su primera pregunta.

- c) *Dar pistas*: es ir entregando “pistas” al alumno para que pueda alcanzar la respuesta esperada; el docente centra la atención del alumno, al ir entregando dichas “pistas”.

Ejemplo 18, *dar pistas*:

Profesora: después tenemos la... otra capa... empieza con H...

La docente, entrega parte de la respuesta al entregar “la pista”, de la letra inicial de la palabra que ella busca que sea respondida por los alumnos

d) *Contramodelo*: Se entrega al alumno una respuesta incorrecta, para que por oposición o contraste, pueda pensar en la correcta.

Ejemplo 19, *Contramodelo*

Profesora: ¿cómo se casaban los cóndores?, ¿casaban animales vivos?

En este caso, al preguntar ¿casaban animales vivos?, entrega a los alumnos la posibilidad de recodar el texto y revisar si lo dicho por la profesora es correcto o no

e) *Invitar a reconsiderar*: Se pregunta al alumno, si está seguro de la respuesta entregada, en donde el mensaje oculto es: “vuelve a intentarlo”

Ejemplo 20, *invitar a reconsiderar*

Profesora: ¿los griegos realizaban esculturas por diversión?, ¿estás seguro?

La pregunta “¿estás seguro?”, pone en duda al alumno, para poder “reconsiderar” su respuesta

2. Ayudas Invasivas:

a) *Dar apoyos físicos*: Se le ofrece al alumno algún apoyo material o instrumental para hacerle más fácil la tarea.

Ejemplo 21, *Dar apoyos físicos*

Profesora: observemos el planisferio que tenemos a continuación... y entonces, ¿dónde se ubicaba la Antigua Grecia?, ¿Qué mar utilizaban para navegar?

La utilización del mapa, aclara la mente de los alumnos y les permite llegar a la respuesta con mayor rapidez.

- b) *Iniciar un razonamiento*: El docente entrega el inicio de un razonamiento, para que luego los alumnos puedan completarlo, con alguna conclusión final o terminen el razonamiento iniciado.

Ejemplo 22, iniciar un razonamiento:

Profesora: ¿por qué es importante la atmósfera?, ¿qué nos pasaría si no existiera?

En este ejemplo, la profesora, realiza dos preguntas, en donde espera que los alumnos puedan responder y dar a conocer la importancia que tiene la atmósfera y el oxígeno para las personas.

- c) *Rellenar huecos*: Se asemeja a la anterior, pero aquí se deja que el alumno únicamente termine la frase u oración iniciada por el docente, normalmente con alguna palabra.

Ejemplo 23, rellenar huecos

Profesora: entonces ¿nuestro sistema solar dónde se encuentra?, en una...

Alumnos: galaxia

Profesora: llamada...

Claro ejemplo, de cómo la profesora espera que los alumnos completen la oración que ella realiza.

- d) *Proponer opciones*: Este ayuda, restringe aún más la respuesta del alumno, puesto que se da a elegir entre las opciones presentadas, donde normalmente se utiliza un Sí o un No.

Ejemplo 24, proponer opciones

Profesora: seguimos, el océano pacífico ¿en qué lugar está? ¿Derecha o izquierda?

Las opciones entregadas, da para elegir entre dos, izquierda y derecha y los alumnos deben responder eligiendo una u otra.

Finalmente se encuentran las ayudas de *Feedback*, las cuales dentro de los ciclos, se encargan de cerrarlos. Dentro de estas ayudas, se encuentran dos tipos *De consolidación* y *De completar*. La primera de ellas se refiere, cuando antes de finalizar el ciclo, el docente indica de manera explícita que se logró lo esperado, para ello se puede hacer de la siguiente manera:

1. *Confirmación*: El docente pide una respuesta a los alumnos, pero no simplemente con un Sí, un No, bien, mal, etc. Sino más elaborada.

Ejemplo 25, confirmación

Profesor: entonces, ¿cómo logramos llegar a la respuesta?

La respuesta entregada en este caso por los alumnos, sería algo más elaborado que el simple sí o no, y el docente puede lograr cerrar su actividad.

2. *Pedir Confirmación*: El docente solicita un respaldo a la respuesta entregada por alguno de sus alumnos.

Ejemplo 26, pedir confirmación

Profesor: lo podemos ver en la imagen, ¿se va entendiendo?

La respuesta entregada en este ejemplo por los alumnos, simplemente se puede responder con un sí o un no, que es lo esperado por el profesor.

3. *Recapitular*: El docente agrupa la información entregada por los alumnos durante todo el ciclo, para poder resumirla, organizarla, etc.

Ejemplo 27, recapitular

Profesor: entonces como hemos visto, los planos nos permiten conocer en el fondo dónde se ubican y los elementos que forman parte de ese lugar.

El docente, reúne la información revisada, para entregarla a modo de resumen

En segundo lugar se encuentran las ayudas *De Completar*, las cuales pasamos a revisar a continuación:

1. *Añadir*: El docente da por correcta la respuesta entregada por el alumno, pero a su vez, aprovecha para completarla con una nueva idea.

Ejemplo 28, añadir

Profesora: ¿cuál es la palabra clave?

Alumno: paralela a la Cordillera de los Andes

Profesora: Recuerden que paralela, no significa que se juntan y también dice que es mucho más baja y sin volcanes.

En la segunda intervención del docente, se aprecia como añade a la respuesta del alumno otros elementos, para fortalecer la respuesta entregada.

2. *Reformular*: La respuesta entregada por el alumno, el docente la reelabora, para poder entregarla de manera más completa o rigurosa.

Ejemplo 29, reformular

Profesora: pero estirado, perfecto. El Benjamín dice que el planisferio es como el globo terráqueo, pero como si yo lo partiera así. Como si yo fuera a la biblioteca, sacara el globo y con el cuchillo lo estirara.

La docente retoma la respuesta elaborada por el alumno y la reelabora.

3. *Redirigir*: El docente ofrece al alumno la respuesta correcta, luego que él mismo ha contestado de manera incorrecta.

Ejemplo 30, redirigir

Alumno: entonces no habían...

Profesora: habrían.

En este ejemplo la profesora corrige lo dicho por el alumno, al momento de pronunciar la palabra correcta.

SÍNTESIS

¿De qué valdría este trabajo si solo consideráramos uno o dos factores que se encuentran inmersos en el proceso de comprensión?, ¿vale la pena siquiera preguntarlo? Sin lugar a dudas, sí. Pero más que interrogar, sería más efectivo pensar en ello desde la perspectiva de la mejora. Hay resultados (PISA, SIMCE), hay teorías (Modelos de comprensión), hay estudios (prácticas pedagógicas de los profesores). Tenemos los componentes necesarios para iniciar un camino investigativo que nos ayudará, quizás, a acercarnos a lo que es un complejo tumulto de especulaciones sobre hacer las cosas bien o de una forma determinada.

A modo de síntesis, podemos decir que leer es comprender y que es una relación de ida y vuelta, es decir, comprender es leer. Ahora, como procesos independientes, se puede entender el leer como una competencia comunicativa y el comprender como una habilidad cognitiva. Dentro de estos, ocurren simultáneamente una infinidad de otros procesos, confluyen una serie de habilidades y competencias que permiten la comprensión lectora.

Es una cuestión compleja, sin duda. Sin embargo, hay una cosa en la que se debe tener claridad, hay tres partes convergentes en la comprensión: procesos, aprendiz, profesor. Con respecto al aprendiz, vale mencionar que depende de varios factores para que logre ser un lector experto: conocimientos previos, fluidez en la decodificación, conocimientos retóricos, metacognición y capacidad en la memoria de trabajo. Elementos claves que interactúan para que este lector pueda llegar a comprender un texto. Por otra parte, el profesor es quien proporcionará ayudas para que el aprendiz pueda lograr su objetivo y ¿cómo lo hará? En una primera instancia, teniendo conciencia de sus prácticas pedagógicas.

Las ayudas o mediaciones cumplen una función elemental en el proceso de comprensión, con ellas se puede dar o quitar autonomía a las respuestas de un estudiante, es decir, puede ser tal la influencia de un profesor que incidirá directamente en la independencia que tendrá cada lector al enfrentarse a un texto. Esto por si fuera poco es

solo una parte, pues falta mencionar la motivación y la sensación de éxito que tienen los alumnos al momento de leer y comprender un texto. Sin dudas, estos conceptos de índole más emocional – si se quiere - resultan fundamentales en un proceso tan cognitivo. Es importante que los estudiantes consideren los motivos, la deseabilidad y la viabilidad de realizar una tarea, esto con relación al grado de éxito que tendrán. Además, deben considerar su voluntad: ¿cómo mantenerse en la tarea? En este punto, será decisiva la participación del docente mediante las ayudas que pueda proporcionar. Y finalmente, debe considerar los resultados de su tarea y el nivel de éxito obtenido.

Las ayudas se encuentran insertas en el nivel más pequeño de análisis, es decir, para llegar a estudiarlas, se debe recorrer un largo camino: unidad didáctica, clases, Actividades Típicas de Aula (lectura colectiva), episodios, ciclos, ayudas.

A continuación presentaremos dos estudios que corresponden a prácticas pedagógicas de profesores en ejercicio (Estudio 2) y a prácticas pedagógicas de profesores en formación (Estudio 3). Veremos qué tipos de ayudas brindan los docentes en los episodios de Lectura en Voz Alta e Interpretación de la ATA de lectura colectiva, y la frecuencia de cada ayuda, para dar cumplimiento a los objetivos de esta investigación que serán detallados en el siguiente capítulo.

III. HIPÓTESIS Y OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

1. Preguntas de investigación

Las preguntas que se han diseñado para realizar esta investigación son las siguientes:

1. ¿Los profesores realizan ayudas que propicien la comprensión lectora en los episodios de lectura en voz alta e interpretación en las lecturas colectivas realizadas en Ciencias Naturales e Historia, Geografía y Ciencias Sociales en 3° y 4° básico?.

2. ¿Cuáles son los tipos de ayudas más frecuentes que brindan los profesores en los episodios de lectura en voz alta e interpretación en las lecturas colectivas realizadas en Ciencias Naturales e Historia, Geografía y Ciencias Sociales en 3° y 4° básico?.

2. Objetivos de la investigación:

2.1 Objetivo General:

Describir la presencia y frecuencia de las ayudas que brinda el profesor en los episodios de lectura en voz alta e interpretación en las lecturas colectivas realizadas en Ciencias Naturales e Historia, Geografía y Ciencias Sociales en estudios de caso de 3° y 4° básico.

2.3 Objetivos específicos:

1. Caracterizar y comparar los tipos de ayudas que brindan los profesores de 3° y 4° durante las lecturas colectivas según asignaturas y nivel.

2. Reflexionar y autoanalizar lecturas colectivas realizadas en cursos de Práctica Profesional en Primer Ciclo Básico.

IV. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

INTRODUCCIÓN

El objetivo metodológico central de esta investigación radica en el análisis de las prácticas pedagógicas que realizan los profesores, específicamente en el estudio de las ayudas que se efectúan en los episodios de lectura en voz alta e interpretación en las lecturas colectivas realizadas en Ciencias Naturales e Historia, Geografía y Ciencias Sociales en 3° y 4° básico.

Para dar cumplimiento a lo anterior es que se han definido una serie de pasos que buscan recoger información fidedigna de las prácticas que llevan a cabo los docentes en las lecturas colectivas, específicamente en los episodios de lectura en voz alta y de interpretación, para posteriormente describir la presencia y frecuencia de las ayudas brindadas por los docentes en dichos episodios en las lecturas colectivas realizadas en Ciencias Naturales e Historia, Geografía y Ciencias Sociales en 3° y 4° básico.

Por otra parte se busca realizar un autoanálisis de las prácticas que llevan a cabo los investigadores de esta tesis en las lecturas colectivas, permitiéndoles reflexionar en torno a las ayudas que estos brindan en los episodios previamente mencionados.

La metodología de esta tesis se inscribe en la tradición de la investigación cualitativa, específicamente en el estudio de caso. A continuación se detallará el marco metodológico que sustenta esta investigación:

1. Tipo de Investigación

Esta investigación es de carácter cualitativo, ya que tiene como propósito realizar una descripción acerca de la presencia y frecuencia de las ayudas que brinda el profesor en los episodios de lectura en voz alta e interpretación en las lecturas colectivas realizadas en Ciencias Naturales e Historia, Geografía y Ciencias Sociales en 3° y 4° básico, observada en un contexto real y cotidiano.

Esta investigación está basada en métodos de recolección de información sin variables ni medición numérica, como las descripciones y observaciones, ya que tal como plantean

Pita, S, Díaz, S. (2002) está basada principalmente en registros narrativos de los fenómenos, para posteriormente “reconstruir la realidad, tal y como la observan los actores de un sistema social previamente definido” (Hernández, Fernández y Baptista, 2003, p. 12).

Esta es además descriptiva, ya que pretende recolectar información y exponer la realidad específica del fenómeno estudiado. Según Taylor (1987), los estudios descriptivos se caracterizan por un mínimo de interpretación y conceptualización, por lo que la redacción está hecha de modo tal que permita a los lectores extraer sus propias conclusiones y generalizaciones a partir de los datos extraídos de la investigación.

2. Diseño de Investigación

De lo anterior se desprende que esta investigación, además de ser descriptiva, es estudio de casos, ya que “es una investigación, que se lleva a cabo mediante el análisis de una única unidad muestral” (León y Montero, 2002). Cabe mencionar que dentro de los rasgos importantes de una investigación de estudio de casos, que esta no es una opción metodológica con técnicas precisas, sino que más bien es una elección sobre el objeto que se pretende estudiar. (Stake, en Sadín, E. 2003, p. 175).

Además, es importante destacar que un estudio de casos puede apelar a una serie de métodos cualitativos y cuantitativos dependiendo del problema que se desea investigar. En el siguiente apartado, se detallará que según el modelo propuesto por Stake, esta tesis ha optado por un “estudio colectivo de casos”.

3. Selección de casos

Esta investigación se basó en el plan de estudio de casos sugerido por Stake (2007) el cual consiste en:

- Selección y definición de los casos.
- Selección de muestras y participantes.
- Elaboración de una lista de preguntas.
- Localización de las fuentes de datos

- Selección de fuentes según los intereses de los investigadores como lecturas colectivas observadas.
- Análisis e interpretación.
- Categorización, construcción y análisis de gráficos.
- Discusión
- Elaboración de informe, conclusiones y proyecciones.

Además el estudio de casos realizado es de tipo instrumental, pues el análisis de estudio fue elegido con un propósito determinado, el cual fue descrito en las preguntas de investigación, detalladas en el capítulo III de esta tesis.

Los casos estudiados en esta investigación corresponden a dos estudios. Por una parte a la muestra obtenida de la tesis de pregrado de Díaz, Melo, Sepúlveda y Valtierra (2012), pues esta investigación es la consecución del estudio realizado por ese grupo de tesis, y por otra parte, la muestra obtenida a partir de un autoanálisis realizado a los alumnos de esta tesis.

La muestra obtenida de la tesis de pregrado de Díaz, Melo, Sepúlveda y Valtierra (2012) será llamada desde ahora: Estudio 2.

A continuación detallaremos los criterios de selección de casos de este estudio:

ESTUDIO 2	
Fuente de información	Tesis Díaz, Melo, Sepúlveda y Valtierra (2012)
Selección de establecimientos	<i>De forma accidental:</i> Tres colegios, pertenecientes a las comunas de Viña del Mar y Limache
Dependencia	Municipal
Cursos seleccionados	Tercer Año Básico y Cuarto Año Básico
Unidad muestral	Episodios de lectura en voz alta e interpretación en las lecturas colectivas realizadas en Unidades de Aprendizajes.
Participantes	Profesores de educación básica de Historia y Geografía y Ciencias Sociales y de Ciencias Naturales entre los cursos anteriormente nombrados.
Periodo de recolección de información	Octubre a Noviembre del 2012 y Abril y Mayo del 2013.

Tabla 1. Criterios de selección de casos

Su elección contempla además, que las escuelas tuvieran disponibilidad horaria en los cursos de 3° y 4° Básico en las asignaturas de Ciencias e Historia, Geografía y C. Sociales, que se contara con autorización del establecimiento y la voluntad del docente para ser grabado.

La muestra obtenida a partir del autoanálisis realizado a los estudiantes de esta tesis, se llamará: Estudio 3. Este fue realizado, ya que permite ampliar el corpus de investigación a los profesores en formación, para posteriormente reconocer si las ayudas brindadas a los estudiantes son de igual frecuencia y calidad que la de los docentes en ejercicio o si difieren a las de estos.

A continuación se detallan los criterios de selección de casos del estudio 3:

ESTUDIO 3	
Fuente de información	Alumnos tesistas (2014-2015)
Selección de establecimientos	<i>De forma accidental:</i> Dos escuelas y un colegio pertenecientes a las comunas de Viña del Mar y Valparaíso.
Dependencia	Municipal y Particular.
Cursos seleccionados	Segundo Año Básico y Tercer Año Básico.
Unidad muestral	Episodios de lectura en voz alta e interpretación en las lecturas colectivas realizadas en una sesión de clases.
Participantes	Alumnos de Noveno semestre de Educación Básica de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
Periodo de recolección de información	Octubre a Noviembre del 2014

Tabla 2. Criterios de selección de casos

En cuanto a la información recogida de ambos estudios se detalla lo siguiente:

ESTUDIO 2				
Profesor	Asignatura	Unidad de aprendizaje	Curso	Establecimiento
1	Historia, Geografía y C. Sociales	Mapas y planos	Tercer Año Básico	Liceo Nuestra Señora de la Paz
2	Historia, Geografía y C. Sociales	Macro formas del relieve	Cuarto Año Básico	Liceo Nuestra Señora de la Paz
3	Ciencias Naturales	El universo	Tercer Año Básico	Colegio de la Santa Cruz
4	Ciencias Naturales	Ecosistemas	Cuarto Año Básico	Escuela Pedro Cirujano Videla

Tabla 3. Criterios de selección de casos

Tal como se aprecia en el cuadro anterior, la información que nos brinda este estudio se considera pertinente para dar cumplimiento con el objetivo que se propone en esta investigación, puesto que se realiza en las asignaturas y niveles que se pretenden estudiar.

En cuanto al estudio 3:

ESTUDIO 3				
Investigador	Asignatura	Lectura	Curso	Establecimiento
1	Lenguaje y Comunicación	“Obra de teatro: La ratita papel”	Tercer Año Básico	Colegio Pumahue
2	Lenguaje y Comunicación	“Cuento: El Chacal astuto y el cocodrilo”	Segundo Año Básico	Escuela Eleuterio Ramírez
3	Historia, Geografía y C. Sociales	“Una cena de romanos”	Tercer Año Básico	Escuela Unesco

Tabla 4. Criterios de selección de casos

En relación a la información que se recogió en este estudio, no se consideró la asignatura y el nivel como factor decisivo para la obtención de la información, puesto que se consensó que los tesisas llevaran a cabo una lectura compartida de acuerdo a la disponibilidad de horario con la que se contaba en su Práctica Final de Primer Ciclo Básico.

4. Técnica de investigación

Como plantea Sierra Bravo (1978), la observación no solo permite explorar, sino también obtener y registrar datos con el propósito de brindar conocimiento del contexto real, facilitando a quienes investigan contenido que posteriormente puede ser clasificado, tabulado, analizado y explicado mediante un procedimiento definitivo.

La obtención de información fue realizada de la siguiente manera:

- **Estudio 2:** se revisó el registro audiovisual de 22 sesiones de clases, mediante la modalidad de observación externa no participante, pues los investigadores no eran parte del grupo estudiado.

- **Estudio 3:** registro de audio de 3 lecturas colectivas, mediante la observación externa participante, pues los investigadores formaban parte del grupo estudiado.

La elección de estas técnicas de recolección de datos se basa en la fidelidad de estas, ya que nos permite realizar una descripción objetiva de la realidad, lo que deriva en interpretaciones del objeto de estudio. Lo anterior permite realizar una transcripción, categorización, tabulación y posterior análisis e interpretación de los datos obtenidos.

5. Tratamientos de datos:

- **Estudio 2:** Las 22 sesiones videograbadas fueron, posteriormente, revisadas, transcritas nuevamente (si fuese necesario), analizadas y categorizadas. Los datos proporcionados en este estudio, ya habían sido analizados desde una perspectiva más macro (episodios), dando la posibilidad de entrar en un análisis más acabado y específico como lo son las ayudas.

- **Estudio 3:** Las 3 lecturas colectivas grabadas fueron, revisadas, transcritas, analizadas y categorizadas.

Para llevar a cabo el análisis de ambos estudios se adaptó la propuesta de categorización de ayudas planteada por Sánchez (2010 p. 276). Dicha categorización puede ser visualizada en el capítulo II de esta tesis.

La aplicación de esta propuesta incluye además, analizar la información a partir de niveles, definidos como siguen:

ATA	>	Episodios	>	Posición en el Ciclo	>	Tipo de ayuda
Lectura Colectiva		- Lectura en voz alta - Interpretación		- Indagación. - Respuesta - Evaluación/ Feedback		Categorización de ayudas (Sánchez, 2010. P, 276)

Esquema 8. Esquema de conformación 3

- **Actividad Típica de Aula (ATA):** Conjunto de acciones/actividades que conforman una sesión de clases y que se repiten a lo largo de una Unidad Didáctica. Algunos ejemplos son: lectura comprensiva, la explicación, la revisión de tareas, etc. En esta investigación se analizará el ATA de Lectura colectiva. Además, cada una de estas ATA está conformada por un conjunto de episodios.

- **Episodio:** corresponde a un conjunto de subtareas o metas dentro de un ATA, En él se encuentran una serie de interacciones e intercambios (ciclos) que buscan un objetivo común. Algunos ejemplos de episodios son: episodio de elaboración de mapa conceptual, episodio de planificación, episodio de aclaración de significado, etc. Dentro de los episodios, analizaremos específicamente los siguientes:

1. Lectura en voz alta: Se entenderá como la lectura que lleva a cabo el alumno o el profesor dentro de la ATA de lectura colectiva y no es silenciosa.

2. Interpretación: Relacionar la información del texto con los conocimientos previos que se poseen sobre el tema tratado.

- **Ciclo:** Es la secuencia comunicativa elemental de cada una de las interacciones. Inicia con la formulación de una pregunta o demanda y concluye cuando los interlocutores consideran que la demanda ha sido satisfecha. Esta tiene tres componentes o posiciones:

1. Indagación (I): Posición que inicia el ciclo, en esta se formula la pregunta o demanda.

2. Respuesta (R): Posición del ciclo donde el estudiante intenta satisfacer la pregunta o demanda.

3. Evaluación (E) o Feedback (F): Esta posición es de cierre del ciclo. Su categorización dependerá del tipo de pregunta o demanda que se busca satisfacer, es decir, si es una pregunta con una única respuesta, corresponderá a Evaluación. Si por el contrario, la demanda o pregunta no ofrece una solución única preestablecida, se le llamará Feedback, pues se puede retroalimentar la respuesta del alumno.

Dentro del ciclo, nombraremos otras posiciones, que si bien no serán analizadas en este estudio, se encuentran categorizadas como siguen:

- **Monologal:** Estructura de participación del ciclo donde solo interviene el profesor.

- **Simétrico:** Estructura de participación del ciclo iniciada por el alumno.

- **Ayuda:** Indicaciones y/o acciones que lleva a cabo el profesor que sirven de apoyo para que el alumno pueda poner en marcha un determinado proceso cognitivo. Una ayuda es un préstamo de conciencia. La categorización de las ayudas, está de acuerdo a la posición del ciclo en la que se presenta. (Véase la categorización de las ayudas, página 41).

- **Intendencia:** Intervenciones que realiza el profesor dentro de la ATA de lectura colectiva y que no tienen relación con la tarea u objetivo que se persigue.

6. Proceso de análisis

Respecto a la validación de los datos, en ambos estudios, se utilizó el acuerdo interjueces y el juicio de experto. Una vez obtenida toda la información se organizó y representó en gráficos por sesión y en mapas que muestran toda la unidad. El análisis de los datos fue aplicado de la misma manera para cada uno de los casos estudiados. A continuación se detallan las etapas del proceso análisis.

Etapa 1

- Observación individual de cada transcripción realizada por sesión del estudio 2.
- Observación individual de cada lectura colectiva del estudio 3 y posterior transcripción de cada una de ellas.
- Identificación y categorización de cada episodio de lectura en voz alta e interpretación presente en cada sesión.
- Identificación y categorización de cada posición del ciclo en los episodios de lectura en voz alta e interpretación.
- Identificación y categorización de cada ayuda presente en los episodios de acuerdo a la posición del ciclo descrito.

Etapa 2

- Puesta en común acerca de las ayudas 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 los tipos de ayuda analizadas de manera individual. El 20% de diferencia se abordó en discusión con un experto.

Etapa 3

- Cuantificación de frecuencia y presencia de ayudas por sesión y unidad (de acuerdo a cada estudio).
- Confección de tablas y gráficos por sesión y unidad con los datos tabulados previamente (de acuerdo a cada estudio).






V. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

1. Presentación de estudios de casos: Estudio 2

En cada una de estas las unidades de aprendizaje que se presentarán a continuación, se analizó solo el ATA de lectura colectiva. Dicha ATA posee diferentes episodios: Planificación, Aclaración de significado, Activación de conocimientos previos, Subrayado, Interpretación y Lectura en Voz Alta. Sin embargo, para fines de esta investigación nos centraremos solo en los dos últimos. Como se sabe, cada episodio está constituido por estructuras de interacción o ciclos: IRE, IRF, Monologales, Simétrico, en los cuales se brindan diferentes ayudas. En las páginas posteriores se analizarán las ayudas presentes en cada uno los ciclos en que existe interacción profesor-estudiante: IREs e IRFs.

Se intentará responder a la presencia de las ayudas en cada sesión de clase y luego a los tipos de ayuda que se brindan en diferentes momentos de la interacción. Para lo primero se utilizará una tabla que muestra las sesiones de clase, los episodios estudiados, la posición en el ciclo (indagación, respuesta, feedback), el tipo de ayuda y la cantidad. Además, se entregará el detalle de cada clase, por episodio, y gráficos con la cantidad de ayudas totales entregadas por posición en el ciclo (I-R-F) en cada uno de los episodios estudiados, por Unidad.

Para el segundo objetivo, se presentarán gráficos de los tipos de ayuda brindados por Unidad Didáctica y episodios de LVA y de Interpretación, con su respectiva simbología, detallada a continuación:

Tipos de ayudas					
	Regulatorias		I. no invasiva		F. de consolidación
			I. Invasiva		F. de completar

Donde, el morado y verde oscuro significa un mayor nivel de autonomía y el rosado y verde claro un menor nivel de autonomía del estudiante. Las ayudas regulatorias se presentan con un color solamente, pues no indican nivel de autonomía.

1.1 Primer caso

Establecimiento de dependencia particular subvencionado: Liceo Nuestra Señora de la Paz		
Unidad Didáctica	Asignatura	Sesiones realizadas
Mapas y planos	Historia, Geografía y C. Sociales	5

Sesión	Episodios	Posición en el ciclo	Tipos de ayudas	Cantidad	Total
1	Lectura en voz alta	Indagación			0
		Respuesta	Regulatoria: recordar estrategia	2	4
			Regulatoria: proponer una estrategia	1	
			Interna no invasiva: sonsacar	1	
	Feedback			0	
	Interpretación	Indagación			0
Respuesta				0	
Feedback				0	
2	Lectura en voz alta	Indagación			0
		Respuesta			0
		Feedback			0
	Interpretación	Indagación			0
		Respuesta			0
		Feedback			0
3	Lectura en voz alta	Indagación	Regulatoria: proponer una estrategia	1	1
		Respuesta			0
		Feedback			0
	Interpretación	Indagación	Regulatoria: Recordar tema	1	2
			Regulatoria: proponer un índice	1	
		Respuesta	Interna no invasiva: sonsacar	2	2
			Interna no invasiva: invitar a reconsiderar	1	
		Feedback	De consolidación: pedir confirmación	3	7
			De completar: reformular	1	
De consolidación: confirmar	3				
4	Lectura en voz alta	Indagación			0
		Respuesta			0
		Feedback			0
	Interpretación	Indagación			0
		Respuesta	Interna Invasiva: rellenar huecos	1	1
		Feedback	De completar: reformular	2	3
			De completar: añadir	1	
5	Lectura en voz alta	Indagación	Regulatoria: recordar estrategia	1	1
		Respuesta	Regulatoria: resumir	1	1
		Feedback			0
	Interpretación	Indagación			0
		Respuesta			0
		Feedback			0

En esta Unidad de Aprendizaje constituida por 5 sesiones, se observa que las ayudas están presentes en ambos episodios de al menos 4 sesiones, pues en una sesión no hay presencia de ayuda (sesión 2). De acuerdo a lo anterior, las ayudas en el episodio de Interpretación son las predominantes con un promedio de 3,2 ayudas por clase. Cabe considerar que este promedio se obtuvo de acuerdo a las 5 sesiones, incluso cuando no hubiera ayuda en alguna de ellas. En este caso, solo hubo presencia de ayuda en las sesiones 3 y 4 mientras que en 1, 2 y 5 no hubo ayudas en dicho episodio. Entonces el promedio de ayudas por clase corresponderá a las ayudas en las sesiones en que sí se observaron. Por otra parte, las ayudas en el episodio de Lectura en Voz Alta (LVA) cuentan con la presencia de 1,4 ayuda por clase, y al igual que en el caso anterior, estas ayudas se observaron solo en las clases 1, 3 y 5, por lo que ese promedio corresponderá a estas sesiones. Concluyendo que se dan 4,6 ayudas en total por clase.

De acuerdo a las ayudas presentes en cada sesión, podemos observar el siguiente cuadro:

	Lectura en Voz Alta	Interpretación	Total
Sesión 1	4	0	4
Sesión 2	0	0	0
Sesión 3	1	12	13
Sesión 4	0	4	4
Sesión 5	2	0	2
Promedio	1,4	3,2	4,6

En relación a la posición en el ciclo donde se llevan a cabo las diferentes ayudas, se puede visualizar lo siguiente:

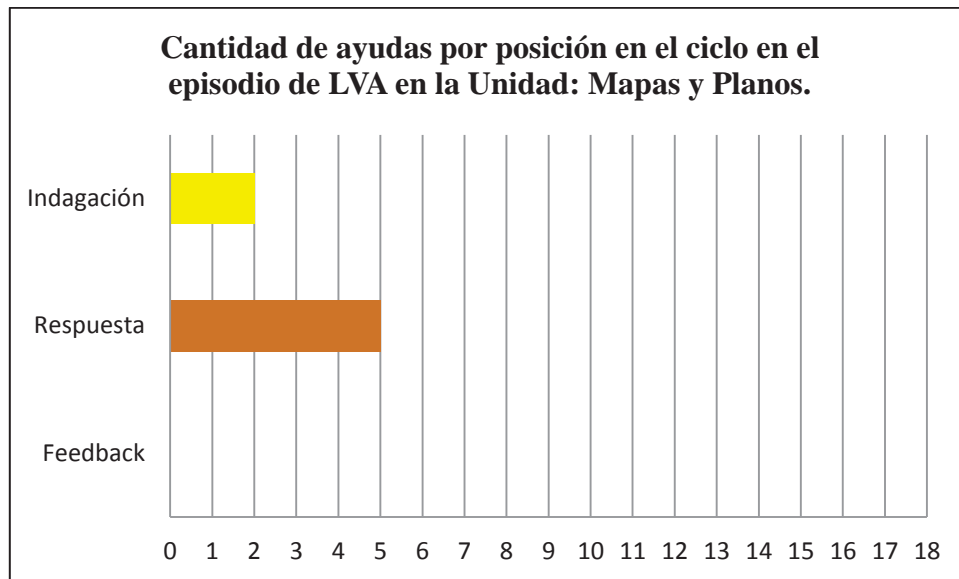


Gráfico 1. Cantidad de ayudas según posición en el ciclo y episodio

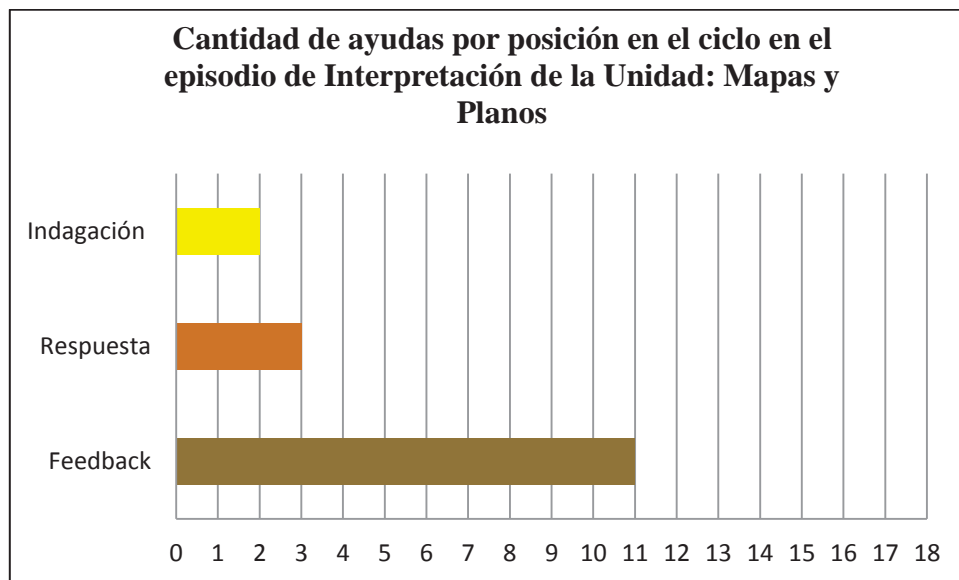


Gráfico 2. Cantidad de ayudas según posición en el ciclo y episodio

Se desprende de lo anterior que en ambos episodios, la mayoría de las ayudas tuvo lugar en Feedback (11), aun cuando en LVA no hubo ayudas. Luego, en Respuesta se observan 8 ayudas en total y finalmente, en Indagación 4.

En cuanto a los tipos de ayudas que se presentan en los diferentes episodios, se puede representar lo siguiente:



Gráfico 3. Tipos de ayudas según episodio.

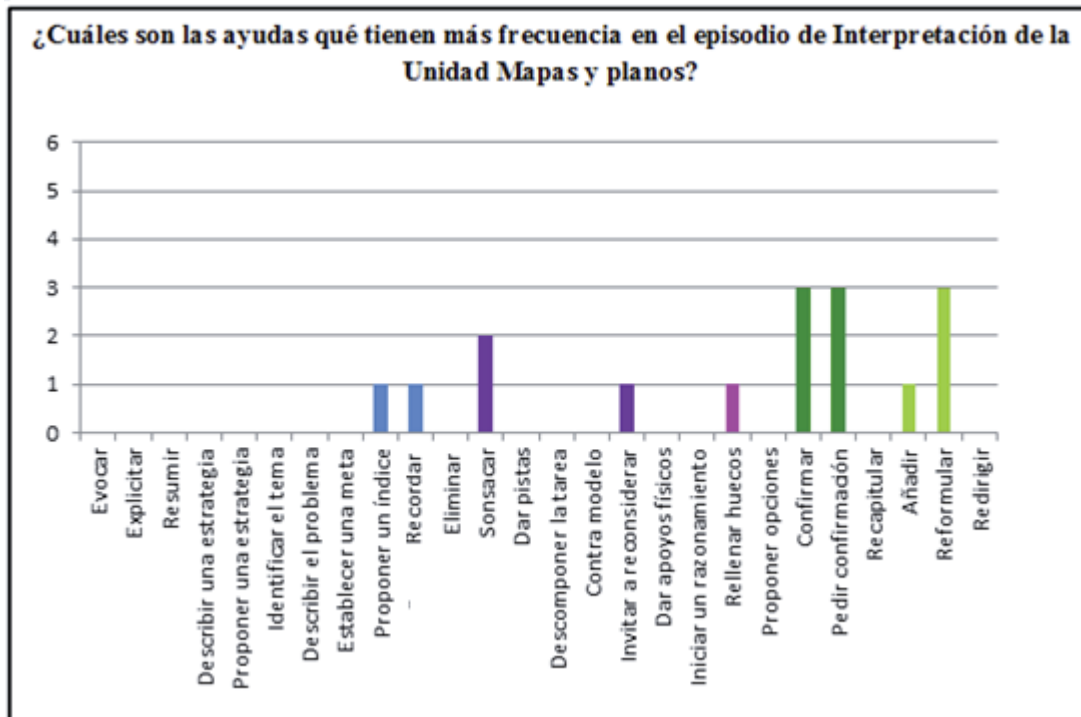


Gráfico 4. Tipos de ayudas según episodio

En relación a lo anterior, se puede visualizar en los gráficos que en el episodio de LVA se presentan con mayor frecuencia las ayudas Regulatorias, que son aquellas que permiten guiar la tarea del estudiante para tener mayor éxito. Y por otra parte, en el episodio de Interpretación, tienen mayor frecuencia las ayudas de Feedback, que normalmente son utilizadas para comprobar si se ha logrado el objetivo o meta que se propuso en un comienzo.

Además, vale mencionar que en el episodio de Interpretación, se dan más ayudas de Feedback que permiten una mayor autonomía en el estudiante, es decir, 6 ayudas de Consolidación versus 4 ayudas de Completar. Se puede analizar en este caso también, las ayudas Internas: 1 invasiva versus 3 no invasivas, asumiendo con esto una mayor autonomía del estudiante.

En caso de las ayudas dadas en LVA, no se puede analizar el nivel de autonomía.

1.2 Segundo caso

Establecimiento de dependencia particular subvencionado: Liceo Nuestra Señora de la Paz		
Unidad Didáctica	Asignatura	Sesiones realizadas
Macro formas del relieve	Historia, Geografía y C. Sociales	3

Sesión	Episodios	Posición en el ciclo	Tipos de ayudas	Cantidad	Total
1	Lectura en voz alta	Indagación	Regulatoria: describir una estrategia	1	1
		Respuesta			0
		Feedback			0
	Interpretación	Indagación	Regulatoria: resumir	1	1
		Respuesta	Interna no invasiva: Sonsacar	3	4
			Regulatoria: evocar	1	
Feedback				0	
2	Lectura en voz alta	Indagación	Regulatoria: describir una estrategia	3	4
			Regulatoria: recordar	1	
		Respuesta			0
		Feedback			0
	Interpretación	Indagación	Regulatoria: resumir	1	1
		Respuesta	Interna invasiva: dar apoyos físicos	2	4
			Interna invasiva: proponer opciones	1	
			Interna no invasiva: sonsacar	1	
Feedback			0		
3	Lectura en voz alta	Indagación			0
		Respuesta			0
		Feedback	Consolidación: pedir confirmación	3	3
	Interpretación	Indagación			0
		Respuesta	Interna invasiva: dar apoyo físicos	1	2
			Interna invasiva: proponer opciones	1	
		Feedback	De completar: añadir	3	3

En esta Unidad de Aprendizaje constituida por 3 sesiones, se observa que las ayudas están presentes en ambos episodios en cada una de las clases. De acuerdo a lo anterior, las ayudas en el episodio de Interpretación son las predominantes con un promedio de 5 ayudas por clase. Por otra parte, las ayudas en el episodio de LVA tienen una presencia de 2,3 ayudas por clase, concluyendo que se dan 7,6 ayudas en total por clase.

De acuerdo a las ayudas presentes en cada sesión, podemos observar el siguiente cuadro:

	Lectura en Voz Alta	Interpretación	Total
Sesión 1	1	5	6
Sesión 2	4	5	9
Sesión 3	3	5	8
Promedio	2,6	5	7,6

En relación a la posición en el ciclo donde se llevan a cabo las diferentes ayudas, se puede visualizar lo siguiente:

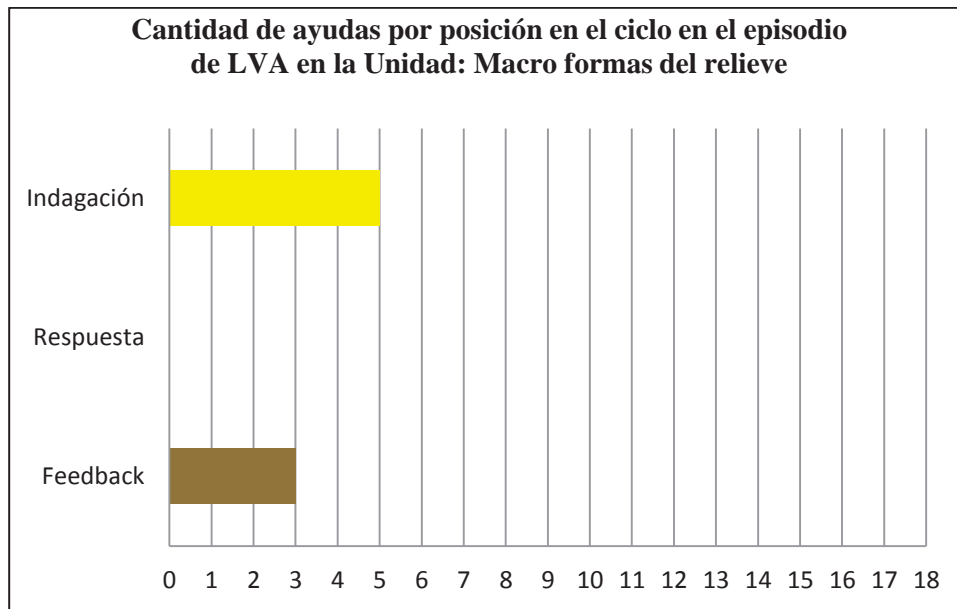


Gráfico 5. Cantidad de ayudas según posición en el ciclo y episodio

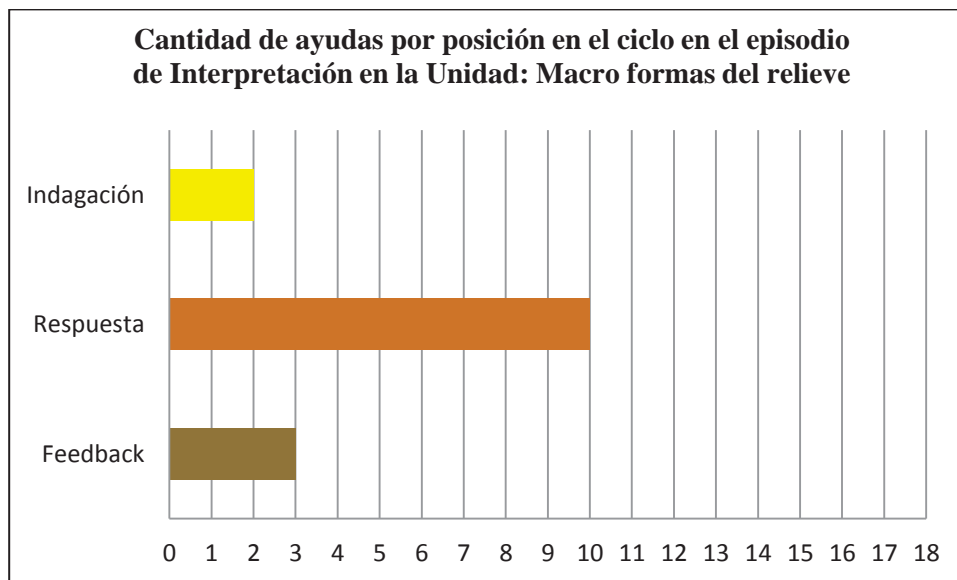


Gráfico 6. Cantidad de ayudas según posición en el ciclo y episodio

Se desprende de lo anterior que, en ambos episodios, la mayoría de las ayudas tuvo lugar en Respuesta (10), aun cuando en LVA no hubo ayudas. Luego, en Indagación se observan 7 ayudas en total y finalmente, en Feedback 6.

En cuanto a los tipos de ayudas que se presentan en los diferentes episodios, se puede representar lo siguiente:



Gráfico 7. Tipos de ayudas según episodio

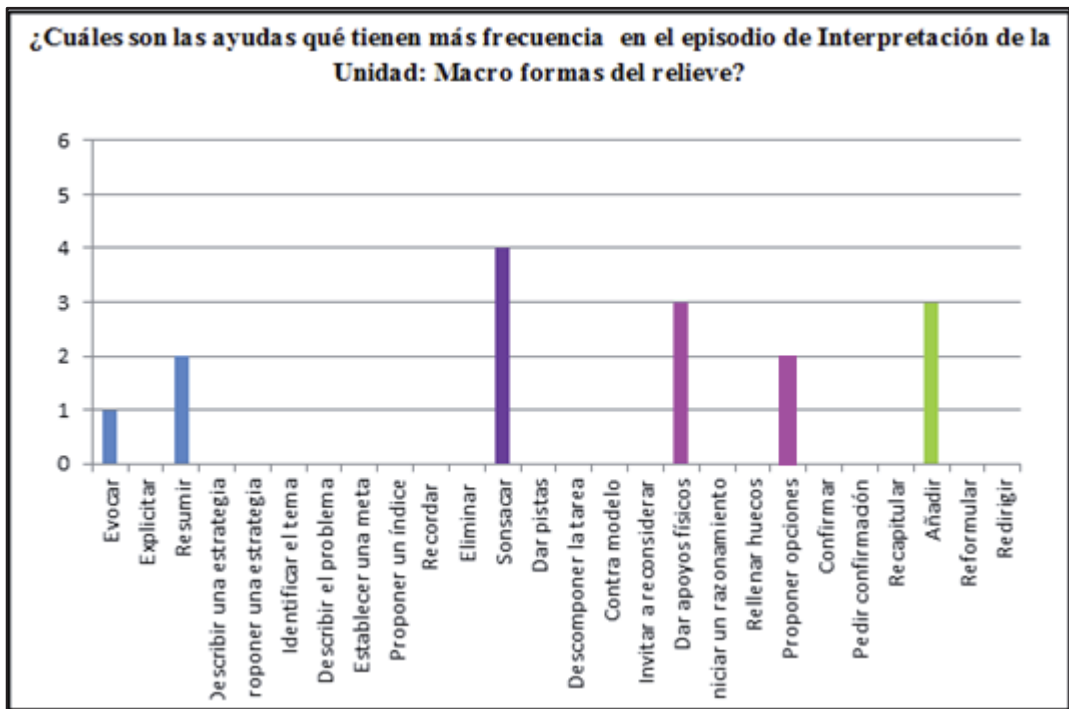


Gráfico 8. Tipos de ayudas según episodio

En relación a lo anterior, se puede visualizar en los gráficos que en el episodio de LVA se presentan con mayor frecuencia las ayudas Regulatorias, que son aquellas que permiten guiar la tarea del estudiante para tener mayor éxito. Y por otra parte, en el episodio de Interpretación, tienen mayor frecuencia las ayudas Internas no invasivas, que son aquellas que se ofrecen para buscar la respuesta.

Además, vale mencionar que en el episodio de Interpretación, se dan más ayudas Internas no invasivas que permiten una mayor autonomía en el estudiante, es decir: 4 ayudas Internas no invasivas versus 3 ayudas Internas invasivas. Se puede analizar en este caso también, la ayuda de Completar: añadir, que corresponde a aquellas que dan una menor autonomía al estudiante. En caso de las ayudas dadas en LVA, no se puede analizar el nivel de autonomía.

1.3 Tercer caso

Establecimiento de dependencia municipal subvencionado: Colegio de la Santa Cruz		
Unidad Didáctica	Asignatura	Sesiones realizadas
El Universo	Ciencias Naturales	4

Sesión	Episodios	Posición en el ciclo	Tipos de ayudas	Cantidad	Total
1	Lectura en voz alta	Indagación			0
		Respuesta	Regulatoria: Proponer una estrategia	1	1
		Feedback	De completar: reformular	2	2
	Interpretación	Indagación	Regulatoria: identificar el tema	1	1
		Respuesta	Interna Invasiva: dar apoyo físicos	1	3
			Interna invasiva: rellenar huecos	2	
		Feedback	De completar: añadir	2	3
De completar: reformular	1				
2	Lectura en voz alta	Indagación			0
		Respuesta			0
		Feedback	De completar: añadir	1	1
	Interpretación	Indagación			0
		Respuesta			0
		Feedback			0
3	Lectura en Voz Alta	Indagación			0
		Respuesta			0
		Feedback			0
	Interpretación	Indagación			0
		Respuesta			0
		Feedback			0
4	Lectura en voz alta	Indagación			0
		Respuesta			0
		Feedback			0
	Interpretación	Indagación	Regulatoria: resumir	1	1
		Respuesta	Interna no invasiva: sonsacar	2	8
			Interna Invasiva: rellenar huecos	2	
			Interna no invasiva: dar pistas	2	
			Interna invasiva: iniciar un razonamiento	1	
Interna no invasiva: invitar a reconsiderar	1				
Feedback	De completar: añadir	3	3		

En esta unidad de aprendizaje constituida por 4 sesiones, se observa que las ayudas están presentes en ambos episodios de al menos 3 sesiones, pues en una sesión no hay presencia de ayuda (sesión 3). De acuerdo a lo anterior, las ayudas en el episodio de Interpretación son las predominantes con un promedio de 4,5 ayudas por clase. Cabe considerar que este promedio se obtuvo de acuerdo a las 4 sesiones, incluso cuando no hubiera ayuda en alguna de ellas. En este caso, solo hubo presencia de ayuda en las sesiones 1 y 4, mientras que en 2 y 3 no hubo ayudas en dicho episodio. Entonces el promedio de ayudas por clase corresponderá a las ayudas en las sesiones en que sí se observaron. Por otra parte, las ayudas en el episodio de Lectura en Voz Alta cuentan con la presencia de 1 ayuda por clase, y al igual que en el caso anterior, estas ayudas se observaron solo en las clases 1 y 2, por lo que ese promedio corresponderá a estas sesiones. Concluyendo que se dan 5,5 ayudas en total por clase.

De acuerdo a las ayudas presentes en cada sesión, podemos observar el siguiente cuadro:

	Lectura en Voz Alta	Interpretación	Total
Sesión 1	3	6	9
Sesión 2	1	0	1
Sesión 3	0	0	0
Sesión 4	0	12	12
Promedio	1	4,5	5,5

En relación a la posición en el ciclo donde se llevan a cabo las diferentes ayudas, se puede visualizar lo siguiente:

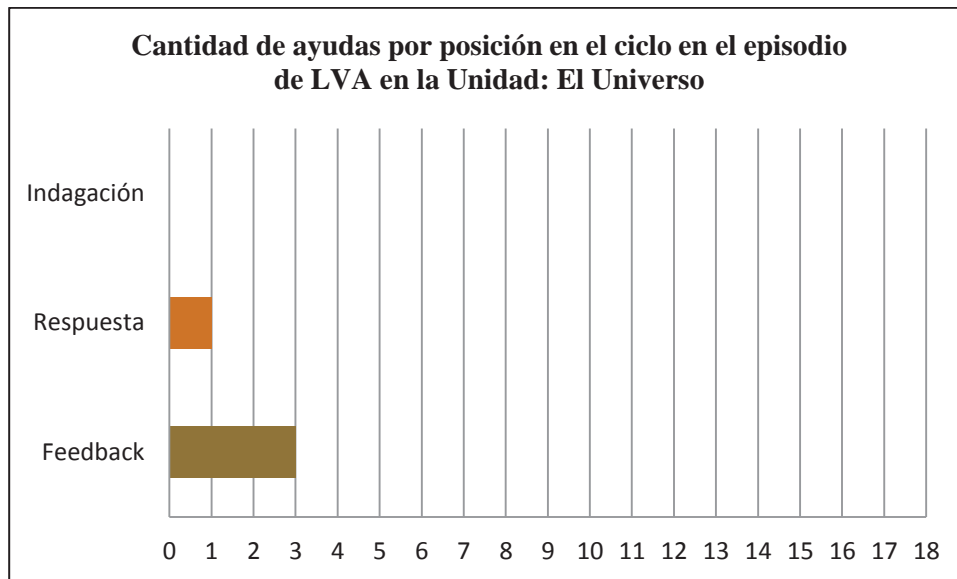


Gráfico 9. Cantidad de ayudas según posición en el ciclo y episodio

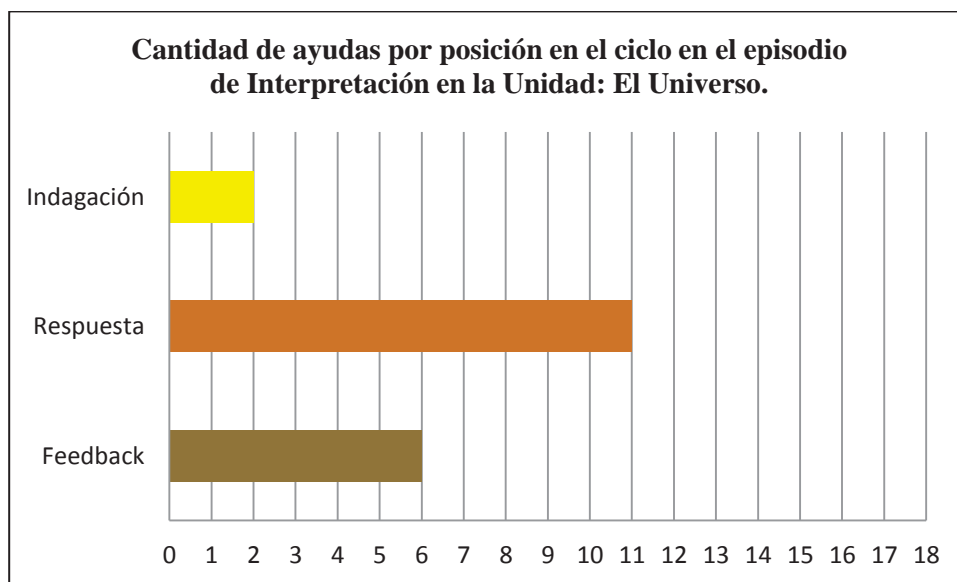


Gráfico 10. Cantidad de ayudas según posición en el ciclo y episodio

Se desprende de lo anterior que en ambos episodios, la mayoría de las ayudas tuvo lugar en Respuesta (12). Luego, en Feedback se observan 9 ayudas en total y finalmente, en Indagación 2, aun cuando en LVA no hubo ayudas

En cuanto a los tipos de ayudas que se presentan en los diferentes episodios, se puede representar lo siguiente:



Gráfico 11. Tipos de ayudas según episodio

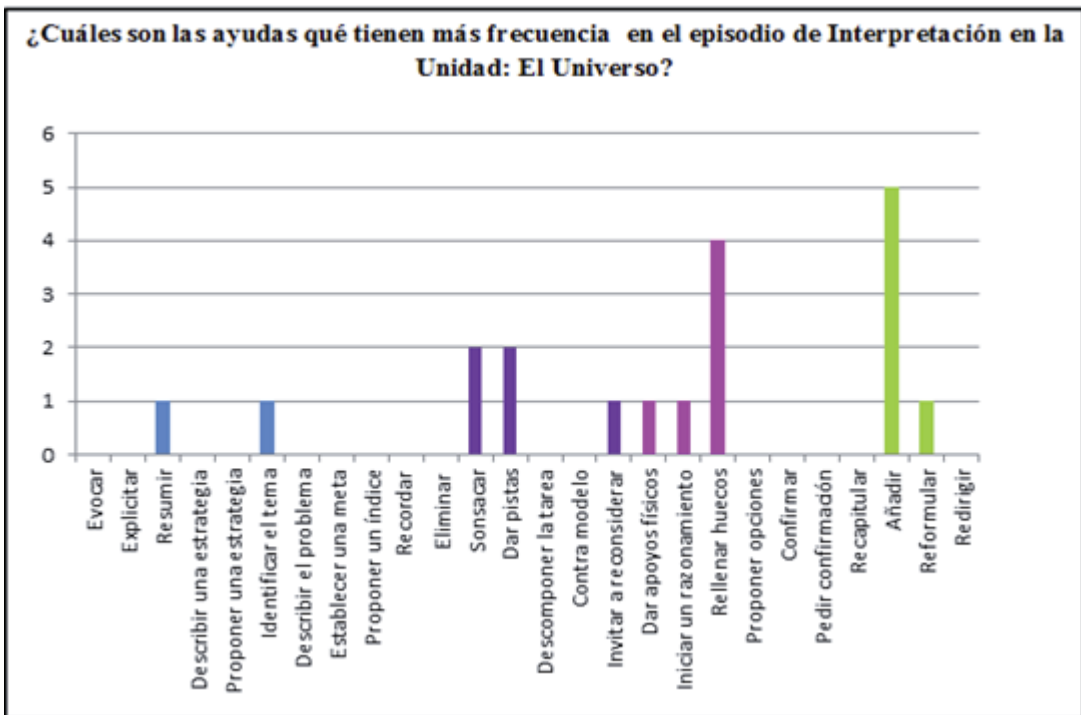


Gráfico 12. Tipos de ayudas según episodio

En relación a lo anterior, se puede visualizar en los gráficos que en el episodio de LVA se presentan con mayor frecuencia las ayudas de Feedback, que normalmente son utilizadas para comprobar si se ha logrado el objetivo o meta que se propuso en un comienzo. Y en el episodio de Interpretación, se repite esta situación.

Además, vale mencionar que en el episodio de Interpretación, se dan más ayudas de Confirmar que dan una menor autonomía en el estudiante, es decir, 5 ayudas de Confirmar versus 0 ayudas de Consolidación. Se puede analizar en este caso también, las ayudas Internas: 6 invasivas versus 5 no invasivas, asumiendo con esto una menor autonomía del estudiante.

En caso de las ayudas dadas en LVA, se favorece una menor autonomía del estudiante con 3 ayudas de Completar versus 0 ayudas de Consolidación.

1.4 Cuarto caso

Establecimiento de dependencia municipal subvencionado: Colegio Cirujano Pedro Videla		
Unidad Didáctica	Asignatura	Sesiones realizadas
Ecosistema	Ciencias Naturales	5

Sesión	Episodios	Posición en el ciclo	Tipos de ayudas	Cantidad	Total
1	Lectura en voz alta	Indagación			0
		Respuesta			0
		Feedback			0
	Interpretación	Indagación			0
		Respuesta			0
		Feedback			0
2	Lectura en voz alta	Indagación			0
		Respuesta			0
		Feedback	De completar: redirigir	2	2
	Interpretación	Indagación			0
		Respuesta			0
		Feedback			0
3	Lectura en voz alta	Indagación			0
		Respuesta			0
		Feedback			0
	Interpretación	Indagación			0
		Respuesta			0
		Feedback	De completar: reformular	2	2
4	Lectura en voz alta	Indagación			0
		Respuesta			0
		Feedback	De completar: redirigir	1	1
	Interpretación	Indagación			0
		Respuesta			0
		Feedback	De completar: reformular	1	2
			De consolidación: confirmar	1	
5	Lectura en voz alta	Indagación	Regulatoria: recordar estrategia	1	1
		Respuesta	Interna no invasiva: invitar a reconsiderar	1	1
		Feedback	De completar: redirigir	1	1
	Interpretación	Indagación			0
		Respuesta			0
		Feedback			0

En esta unidad de aprendizaje constituida por 5 sesiones, se observa que las ayudas están presentes en ambos episodios de al menos 4 sesiones, pues en una sesión no hay presencia de ayuda (sesión 1). De acuerdo a lo anterior, las ayudas en el episodio de Lectura en Voz Alta son las predominantes con un promedio de 1,2 ayudas por clase. Cabe considerar que este promedio se obtuvo de acuerdo a las 5 sesiones, incluso cuando no hubiera ayuda en alguna de ellas. En este caso, solo hubo presencia de ayuda en las sesiones 2, 4 y 5 mientras que en 1 y 3 no hubo ayudas en dicho episodio. Entonces el promedio de ayudas por clase corresponderá a las ayudas en las sesiones en que sí se observaron. Por otra parte, las ayudas en el episodio de Interpretación cuentan con la presencia de 0,8 ayuda por clase, y al igual que en el caso anterior, estas ayudas se observaron solo en las clases 3 y 4, por lo que ese promedio corresponderá a estas sesiones. Concluyendo que se dan 2 ayudas en total por clase.

De acuerdo a las ayudas presentes en cada sesión, podemos observar el siguiente cuadro:

	Lectura en Voz Alta	Interpretación	Total
Sesión 1	0	0	0
Sesión 2	2	0	2
Sesión 3	0	2	2
Sesión 4	1	2	3
Sesión 5	3	0	3
Promedio	1,2	0,8	2

En relación a la posición en el ciclo donde se llevan a cabo las diferentes ayudas, se puede visualizar lo siguiente:

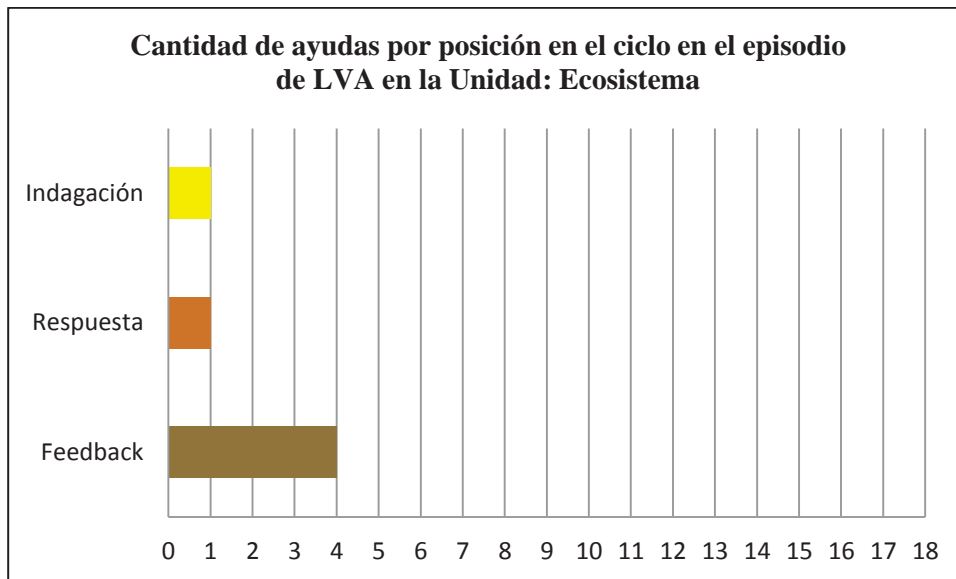


Gráfico 13. Cantidad de ayudas según posición en el ciclo y episodio

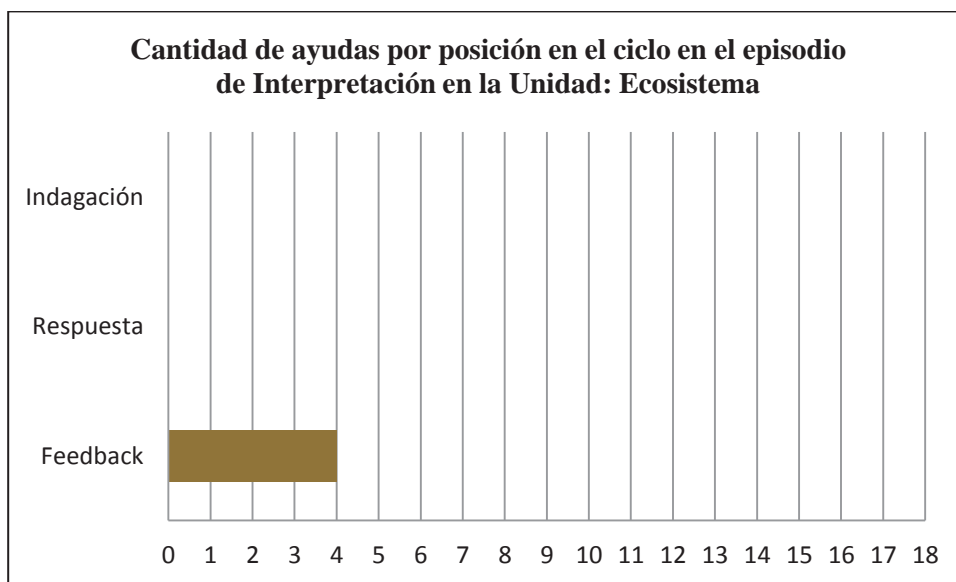


Gráfico 14. Cantidad de ayudas según posición en el ciclo y episodio

Se desprende de lo anterior que en ambos episodios, la mayoría de las ayudas tuvo lugar en Feedback (8). Luego, en Indagación se observa 1 ayuda en total y finalmente, en Respuesta, 1, aun cuando en Interpretación no hubo ayudas en I y en R

En cuanto a los tipos de ayudas que se presentan en los diferentes episodios, se puede representar lo siguiente:

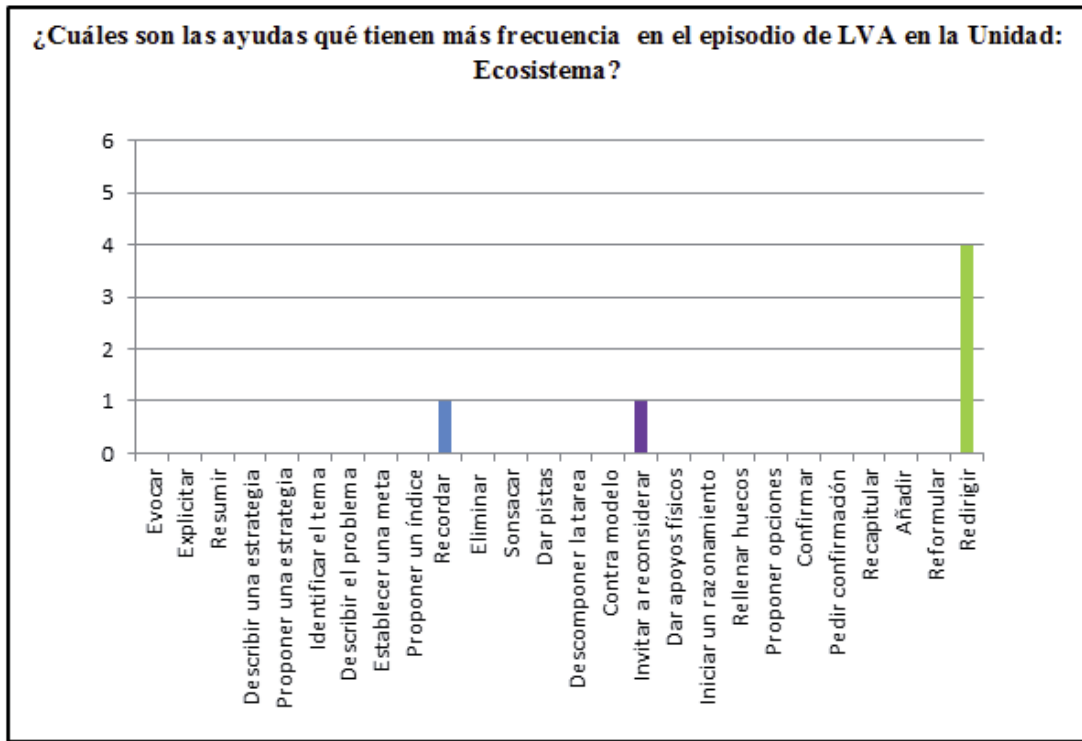


Gráfico 15. Tipos de ayudas según el episodio

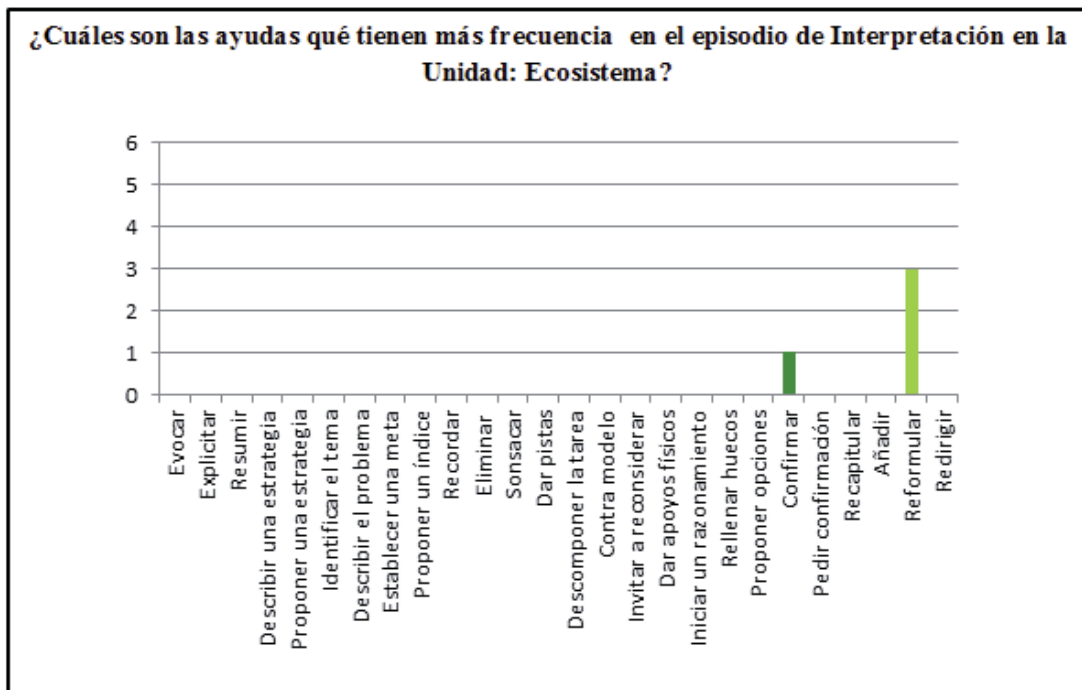


Gráfico 16. Tipos de ayudas según el episodio






En relación a lo anterior, se puede visualizar en los gráficos que en el episodio de LVA se presentan con mayor frecuencia las ayudas de Feedback, que normalmente son utilizadas para comprobar si se ha logrado el objetivo o meta que se propuso en un comienzo. Y en el episodio de Interpretación, se repite esta situación.

Además, vale mencionar que en el episodio de Interpretación, se dan más ayudas De completar que dan una menor autonomía en el estudiante, es decir: 3 ayudas de Completar versus 1 ayuda de Consolidación.

En caso de las ayudas dadas en LVA, se favorece una menor autonomía del estudiante con 3 ayudas de Completar versus 0 ayudas de Consolidación y, por otra parte, una mayor autonomía del estudiante con 1 ayuda Interna no invasiva vs 0 Interna invasiva.

2. Presentación de estudios de casos: Estudio 3

A diferencia del Estudio 2, en este caso se presentará una lectura colectiva por investigador, con sus respectivos episodios. De la misma manera, se intentará responder a la presencia de las ayudas en dicha lectura y luego a los tipos de ayuda que se brindan en diferentes momentos de la interacción. Para lo primero se utilizará una tabla que muestra las sesiones de clase, los episodios estudiados, la posición en el ciclo (indagación, respuesta, feedback), el tipo de ayuda y la cantidad. Además se presentarán gráficos con la cantidad de ayudas totales entregadas por posición en el ciclo (I-R-F) en cada uno de los episodios estudiados, por lectura. En este caso, no se puede entregar un detalle de cada clase por episodio, pues es solo una lectura. Para el segundo objetivo, se presentarán gráficos de los tipos de ayuda brindados en la lectura, en los episodios de LVA y de Interpretación, con su respectiva simbología, detallada a continuación:

Tipos de ayudas					
	Regulatorias		I. no invasiva		F. de consolidación
			I. Invasiva		F. de completar

Donde, el morado y verde oscuro significa un mayor nivel de autonomía y el rosado y verde claro un menor nivel de autonomía del estudiante. Las ayudas regulatorias se presentan con un color solamente, pues no indican nivel de autonomía.

2.1 Primer caso

Establecimiento de dependencia particular: Colegio Pumahue		
Lectura Colectiva	Asignatura	Curso
“Obra de teatro: La ratita papel”	Lenguaje y Comunicación	Tercer Año Básico

Investigador	Episodios	Posición en el ciclo	Tipos de ayudas	Cantidad	Total
1	Lectura en voz alta	Indagación	Regulatoria: Eliminar estrategia	1	2
			Recordar (estrategia, tema, problema)	1	
		Regulatoria	Interna Invasiva: rellenar huecos	1	1
		Feedback	De Completar: Redirigir	2	2
	Interpretación	Indagación			0
		Regulatoria			0
		Feedback			0

Como el estudio abarca solamente una lectura colectiva dentro de una clase, no se puede realizar un conteo de ayudas por sesión.

En relación a la posición en el ciclo donde se llevan a cabo las diferentes ayudas, se puede visualizar lo siguiente:

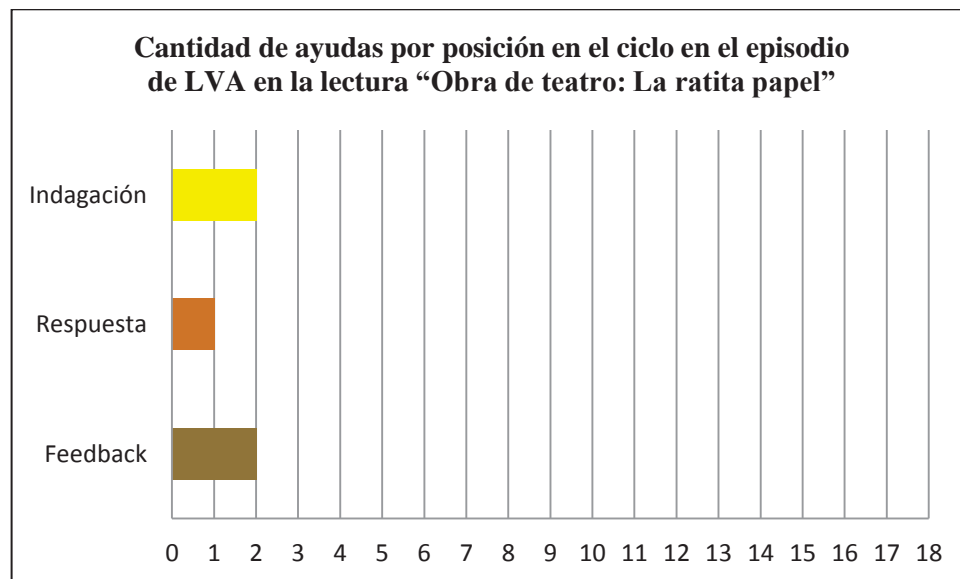


Gráfico 17. Cantidad de ayudas según posición en el ciclo y episodio

Se desprende de lo anterior que, la mayoría de las ayudas del episodio presente, tuvo lugar en Indagación y en Feedback con 2 ayudas cada uno. Luego, en Respuesta se observa 1 ayuda en total.

En el episodio de Interpretación no se presentan ayudas, por lo tanto no se pueden cuantificar.

En cuanto a los tipos de ayudas que se presentan en los diferentes episodios, se puede representar lo siguiente:

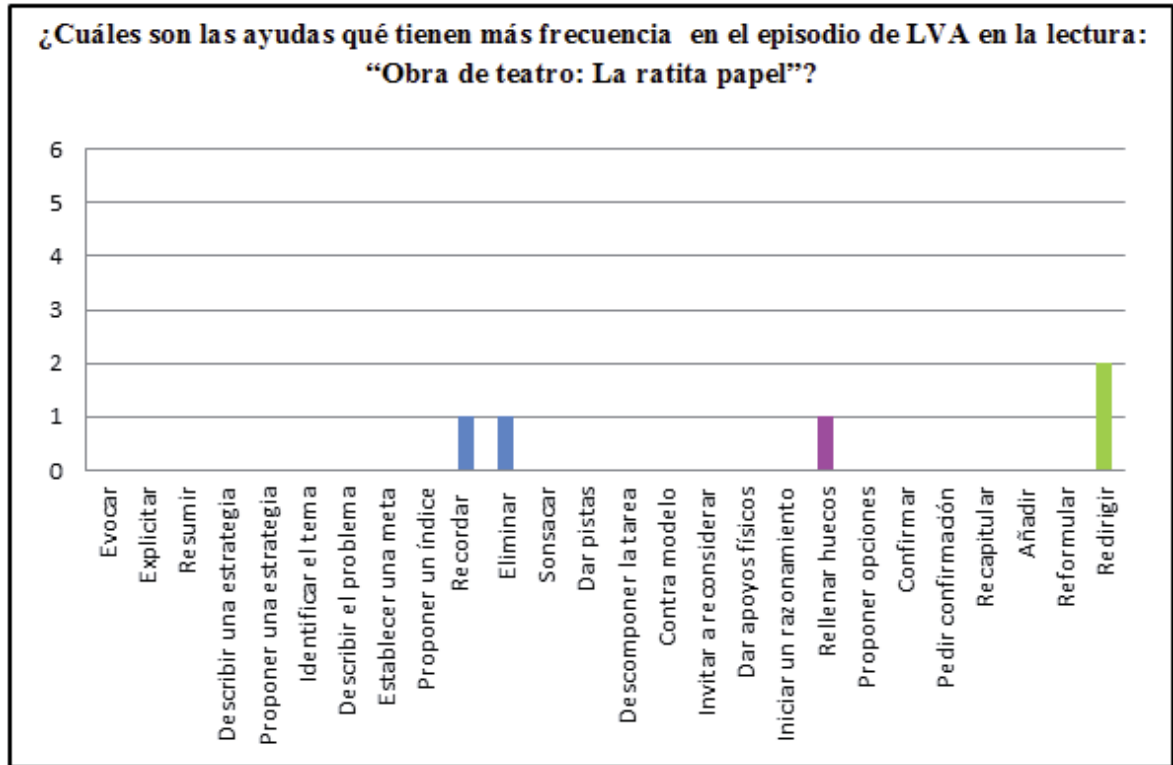


Gráfico 18. Tipos de ayudas según episodio

En relación a lo anterior, se puede visualizar que en el episodio de LVA se presentan con mayor frecuencia las ayudas de Feedback, que normalmente son utilizadas para comprobar si se ha logrado el objetivo o meta que se propuso en un comienzo. Y en el episodio de Interpretación, no se presentan ayudas.

Además, vale mencionar que en el episodio de LVA, se favorece una menor autonomía del estudiante con 1 ayudas de Completar versus 0 ayuda de Consolidación y, de igual forma, una menor autonomía del estudiante con 1 ayuda Interna invasiva vs 0 Interna no invasiva.

2.2 Segundo caso

Establecimiento de dependencia municipal: Escuela Eleuterio Ramírez		
Lectura Colectiva	Asignatura	Curso
“Cuento: El Chacal astuto y el cocodrilo”	Lenguaje y Comunicación	Segundo Año Básico

Investigador	Episodios	Posición en el ciclo	Tipos de ayudas	Cantidad	Total	
2	Lectura en voz alta	Indagación			0	
		Respuesta			0	
		Feedback	De consolidación: Confirmar	1	1	
	Interpretación	Indagación			0	
		Respuesta		interna invasiva: sonsacar	3	4
				Interna invasiva: Dar apoyos físicos	1	
		Feedback		De completar: reformular	1	5
				De consolidación: Confirmar	3	
				De consolidación: Pedir confirmación	1	

Como el estudio abarca solamente una lectura colectiva dentro de una clase, no se puede realizar un conteo de ayudas por sesión.

En relación a la posición en el ciclo donde se llevan a cabo las diferentes ayudas, se puede visualizar lo siguiente:

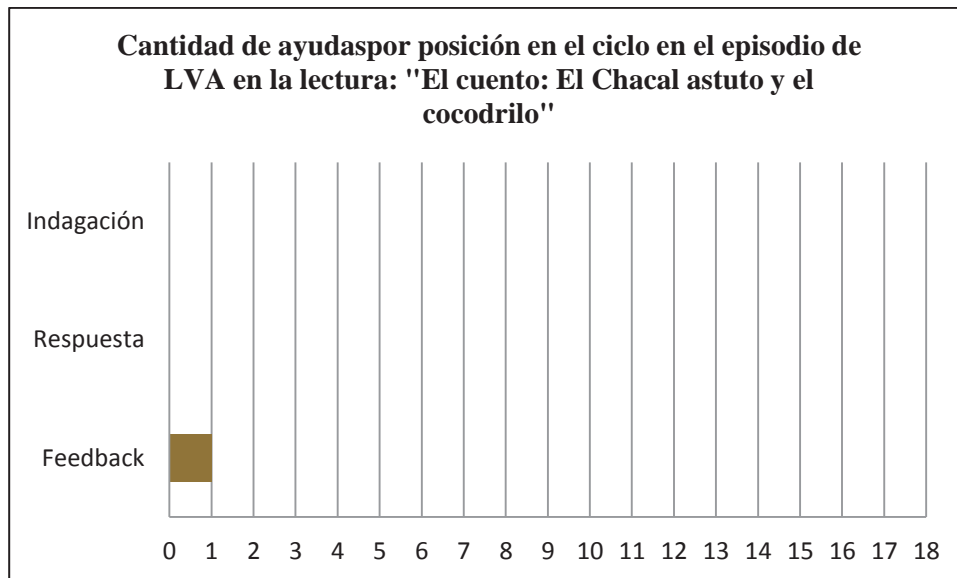


Gráfico 19. Cantidad de ayudas según posición en el ciclo y episodio

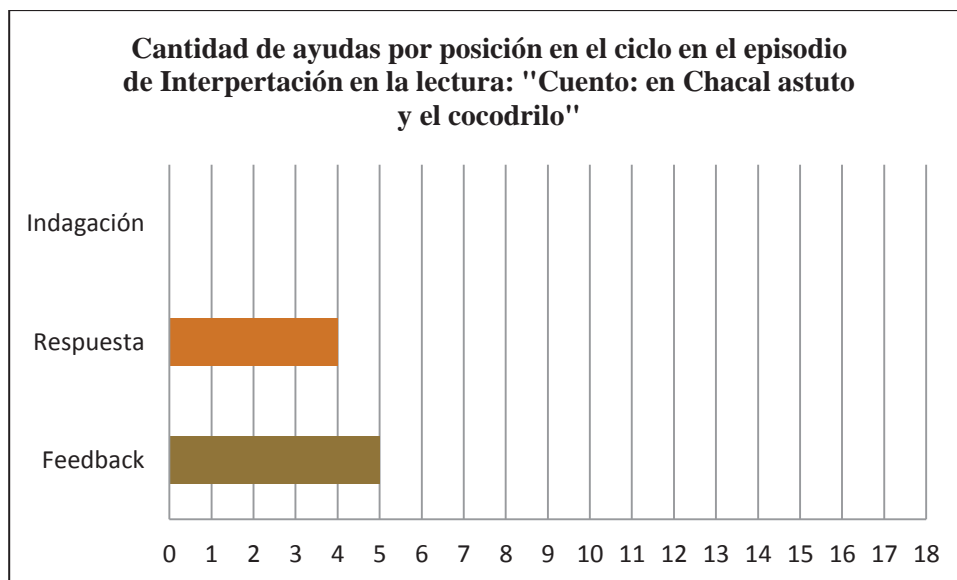


Gráfico 20. Cantidad de ayudas según posición en el ciclo y episodio

Se desprende de lo anterior que en ambos episodios, la mayoría de las ayudas tuvo lugar en Feedback (6). Luego, en Respuesta se observan 4 ayudas en total, aun cuando en LVA no hubo ayudas y finalmente, en Indagación 0.

En cuanto a los tipos de ayudas que se presentan en los diferentes episodios, se puede representar lo siguiente:

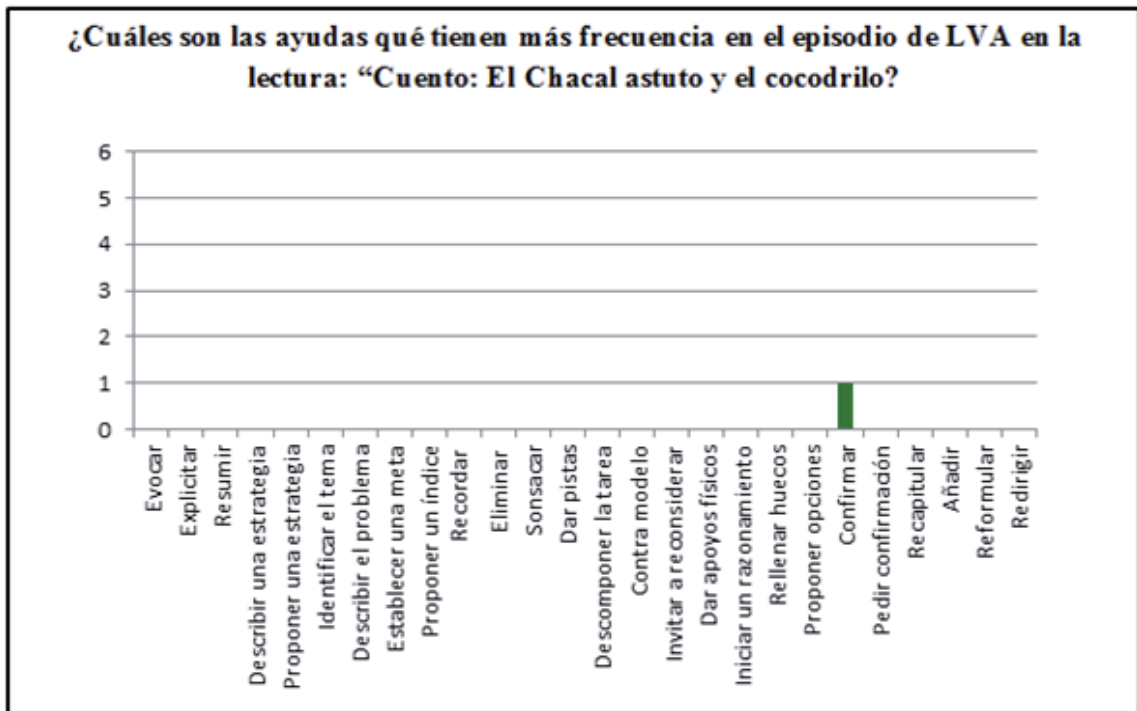


Gráfico 21. Tipos de ayudas según episodio.

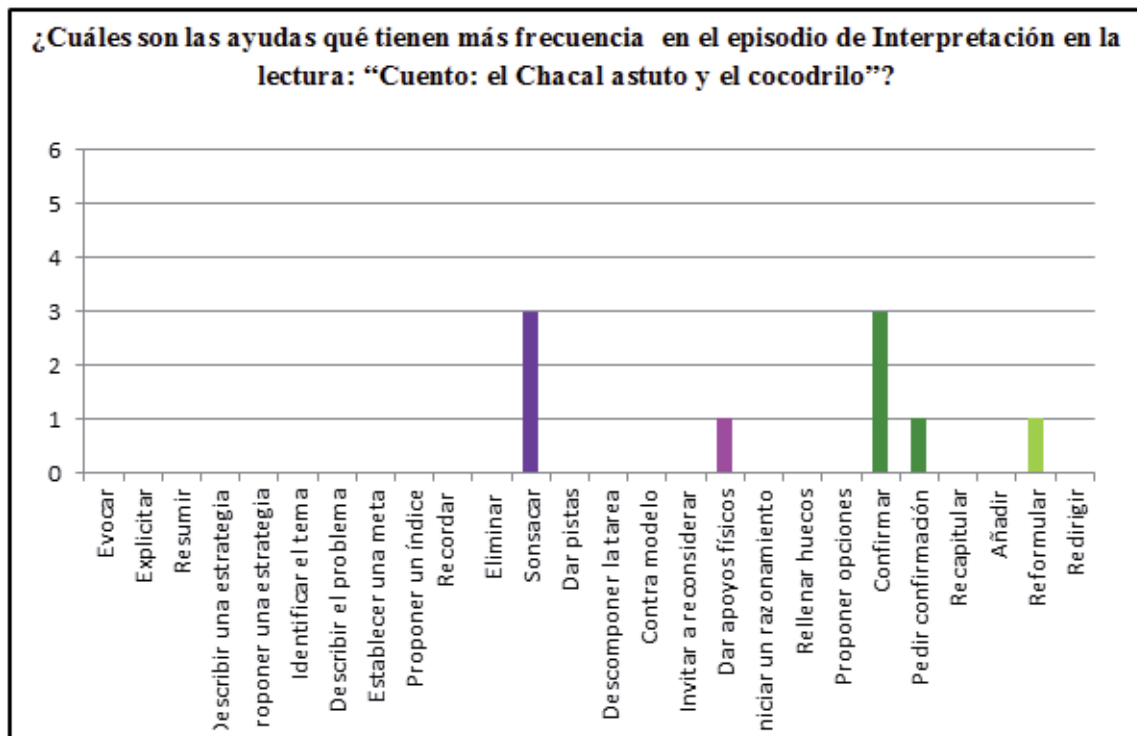


Gráfico 22. Tipos de ayudas según episodio.

En relación a lo anterior, se puede visualizar que en el episodio de LVA se presentan con mayor frecuencia las ayudas de Feedback, que normalmente son utilizadas para comprobar si se ha logrado el objetivo o meta que se propuso en un comienzo. Y en el episodio de Interpretación, se repite esta situación.

Además, vale mencionar que en el episodio de Interpretación, se favorece una mayor autonomía del estudiante con 1 ayudas de Consolidación versus 0 ayuda de Completar y, de igual forma, una mayor autonomía del estudiante con 3 ayudas Internas no invasivas vs 1 Interna no invasiva.

Con respecto al episodio de LVA, la única ayuda que se da corresponde a las de mayor autonomía (de Consolidación: confirmar).

2.3 Tercer caso

Establecimiento de dependencia municipal: Escuela Unesco		
Lectura Colectiva	Asignatura	Curso
“Una cena de romanos”	Historia, Geografía y C. Sociales	Tercer Año Básico

Investigador	Episodios	Posición en el ciclo	Tipos de ayudas	Cantidad	Total	
3	Lectura en voz alta	Indagación			0	
		Respuesta			0	
		Feedback			0	
	Interpretación	Indagación	Regulatoria: Recordar estrategia		1	4
			Regulatoria: Evocar		1	
			Regulatoria: identificar el tema		1	
			Regulatoria: resumir		1	
		Respuesta	Interna no invasiva: Sonsacar		9	17
			Interna no invasiva: dar pistas		3	
			Interna invasiva: Rellenar huecos		3	
			Interna no invasiva: invitar a reconsiderar		1	
Interna invasiva: proponer opciones				1		
Feedback		De completar: añadir		6	10	
		De consolidación: Confirmar		3		
	De completar: redirigir		1			

Como el estudio abarca solamente una lectura colectiva dentro de una clase, no se puede realizar un conteo de ayudas por sesión.

En relación a la posición en el ciclo donde se llevan a cabo las diferentes ayudas, se puede visualizar lo siguiente:

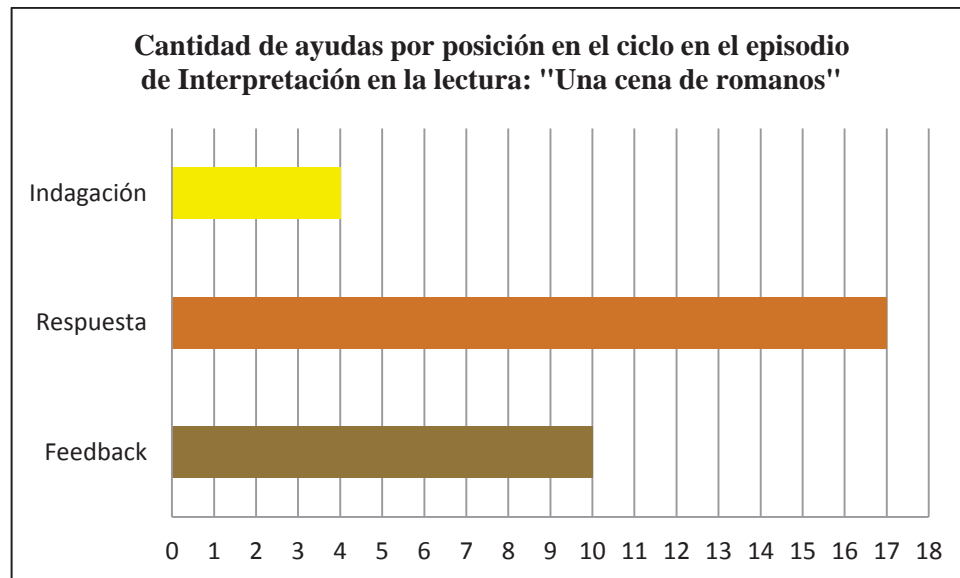


Gráfico 23. Cantidad de ayudas según posición en el ciclo y episodio

Se desprende de lo anterior que, la mayoría de las ayudas del episodio presente, tuvo lugar en Respuesta (17). Luego, en Feedback se observan 10 ayudas en total, y finalmente, en Indagación 4.

En el episodio de LVA no se presentan ayudas, por lo tanto no se pueden cuantificar.

En cuanto a los tipos de ayudas que se presentan en los diferentes episodios, se puede representar lo siguiente:

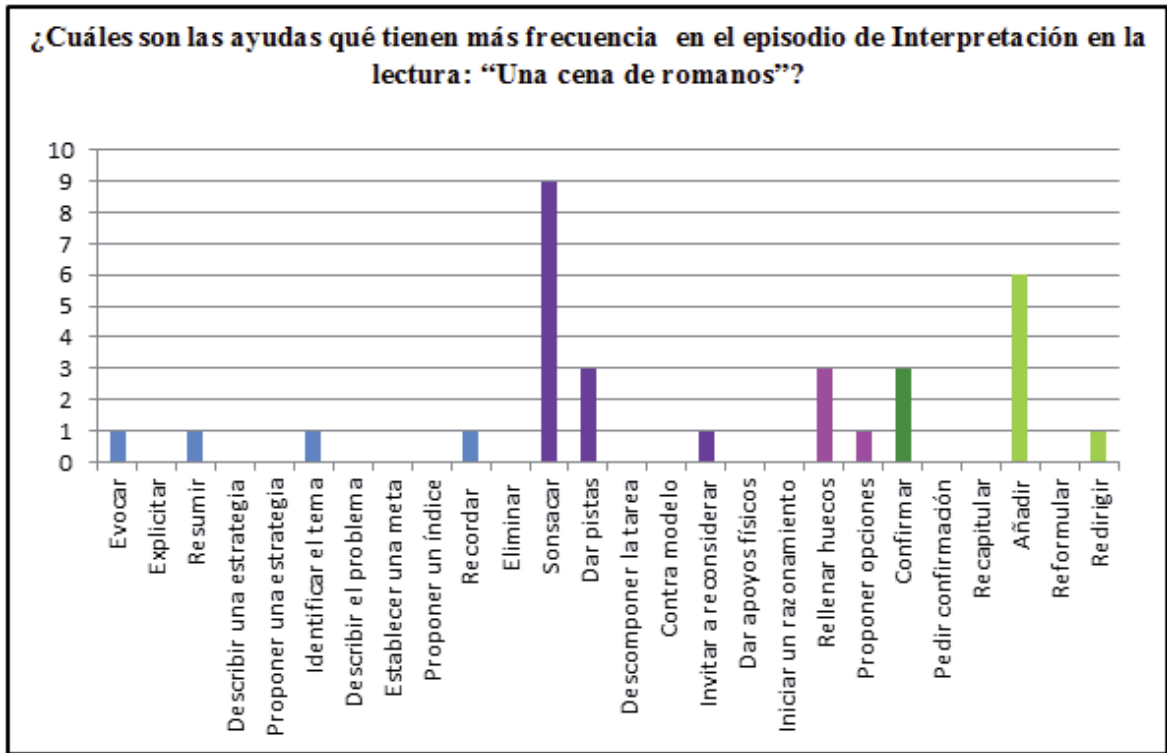


Gráfico 24. Tipo de ayudas por episodio

En el episodio de LVA no se presentan ayudas.

En relación al gráfico 24, se puede visualizar que en el episodio de Interpretación se presentan con mayor frecuencia las ayudas Internas no invasivas, que son aquellas que se ofrecen para buscar la respuesta.

Además, vale mencionar que en dicho episodio, se favorece una mayor autonomía del estudiante con 13 ayudas Internas no invasivas versus 4 ayudas Internas invasivas, y por otra parte, una menor autonomía del estudiante con 7 ayudas de Completar vs 3 ayudas de Consolidación.

VI. DISCUSIÓN

Resta – entonces – extrapolar los resultados de esta investigación de manera reflexiva y abstraer no solo los números o porcentajes, sino que también las ideas que se desprenden de este trabajo. Y de esta forma, poder responder a las interrogantes que guiaron nuestro estudio.

A continuación, se presentarán compendios – en forma de gráficos – de los dos estudios (2 y 3) realizados, en base a los tipos de ayuda que se dan en los episodios de Lectura en Voz Alta (LVA) y de Interpretación. Dichos gráficos representarán la cantidad, el tipo de ayuda y la posición del ciclo en que se ubica cada ayuda. Esto permitirá analizar la presencia y la frecuencia de ayudas en cada Unidad Didáctica del Estudio 2 y en cada Lectura Colectiva del Estudio 3.

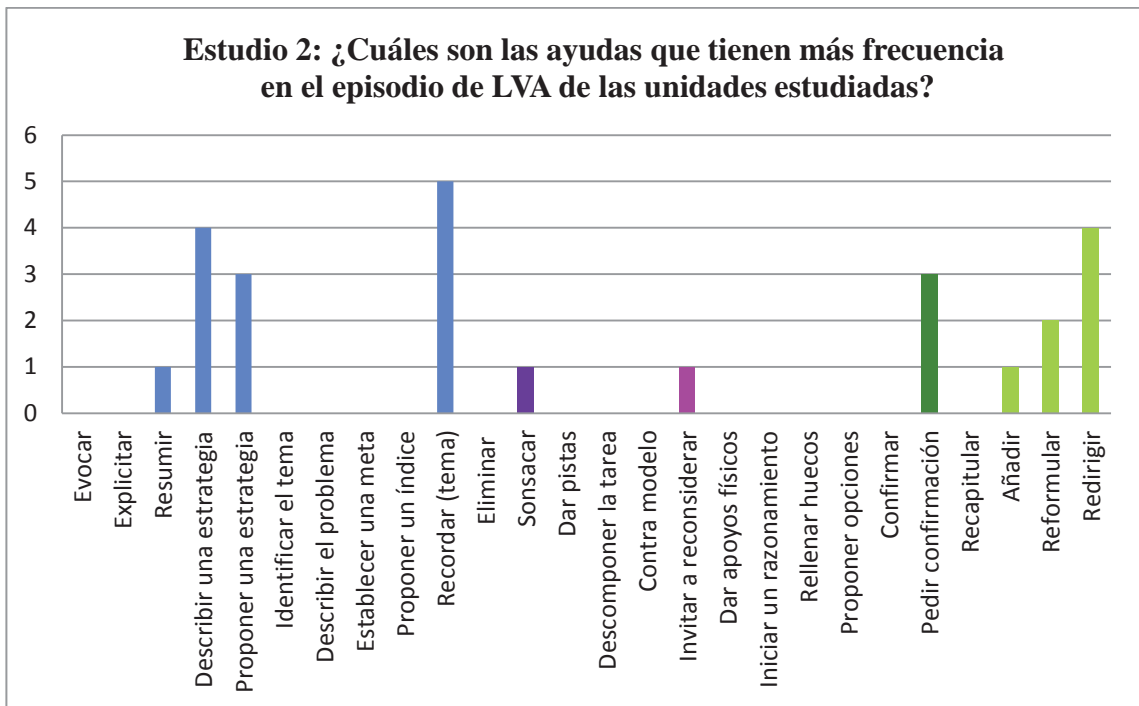


Gráfico 25. Tipos de ayudas en LVA de todas las Unidades

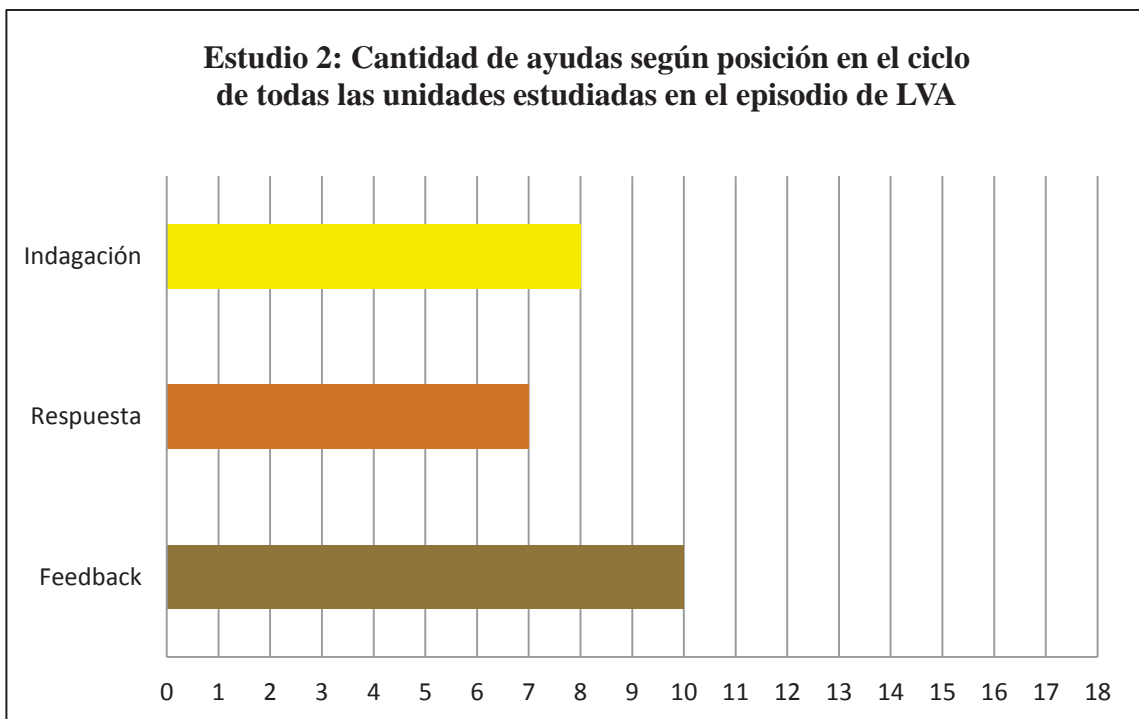


Gráfico 26. Cantidad de ayudas en LVA de todas las Unidades, según posición en el ciclo

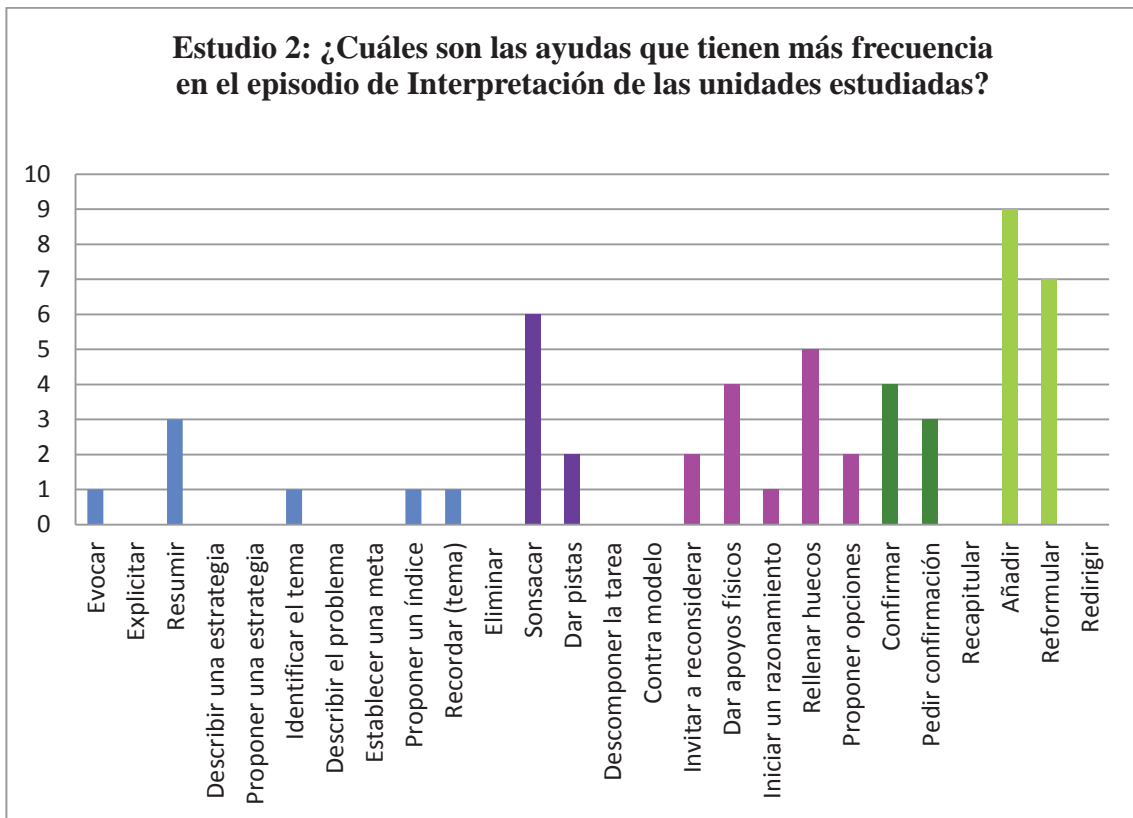


Gráfico 27. Tipos de ayudas en LVA de todas las Unidades

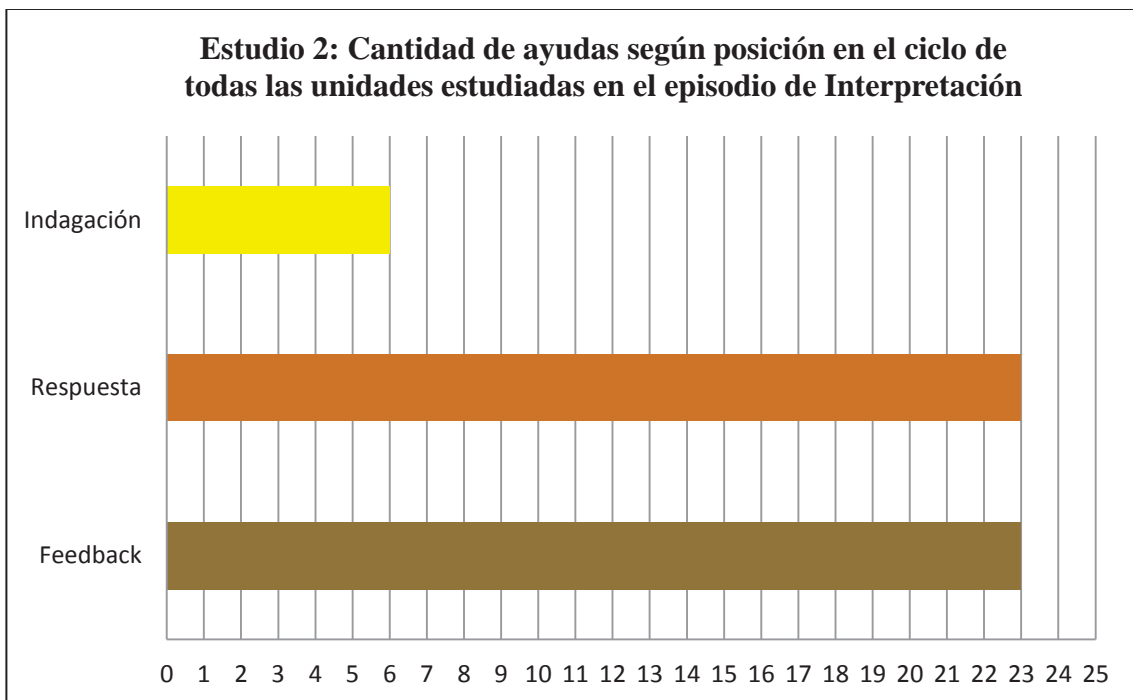


Gráfico 28. Cantidad de ayudas en Interpretación de todas las Unidades, según posición en el ciclo

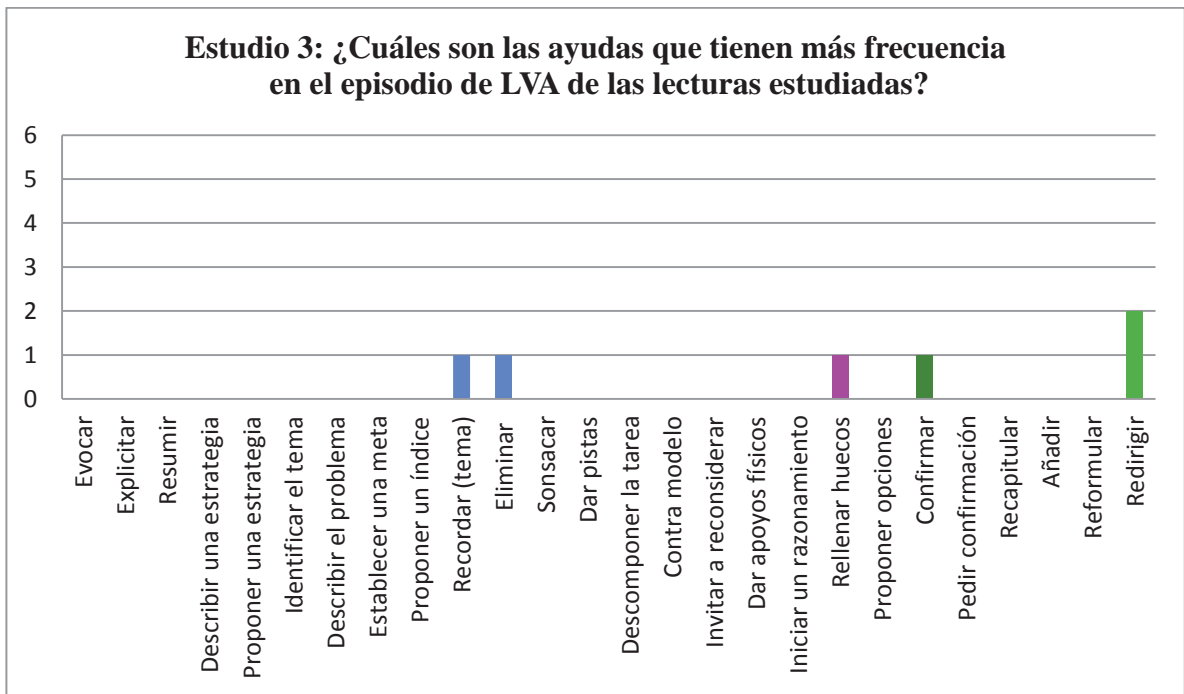


Gráfico 29. Tipos de ayudas en LVA de todas las Lecturas Colectivas

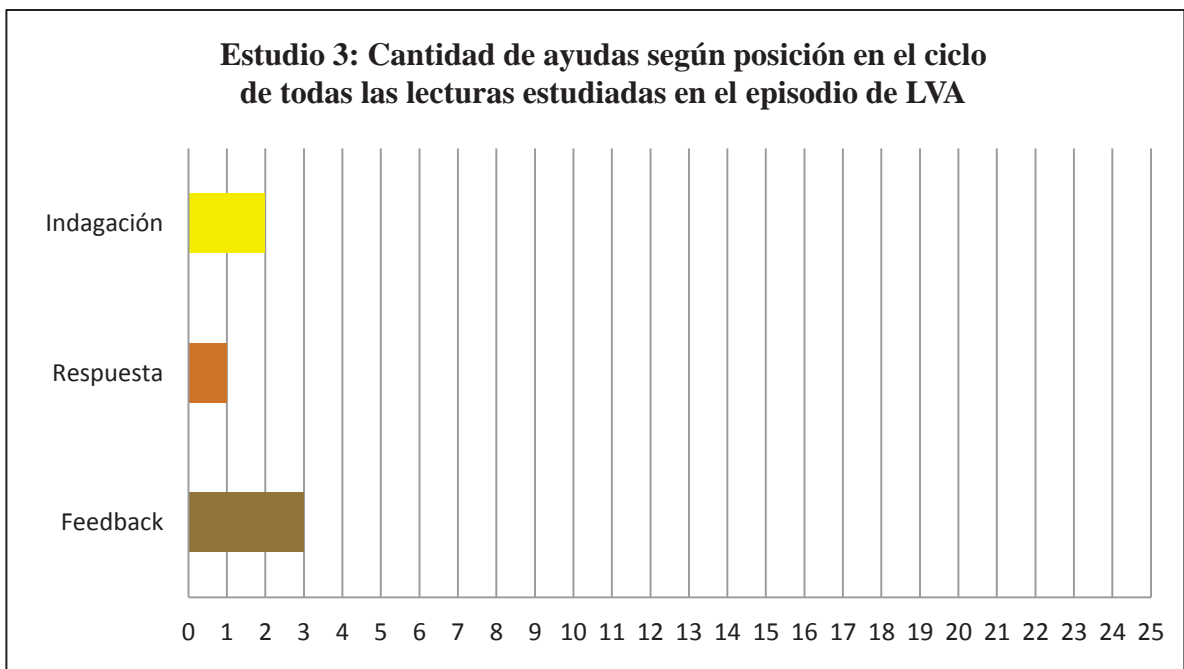


Gráfico 30. Cantidad de ayudas en LVA de todas las Unidades, según posición en el ciclo

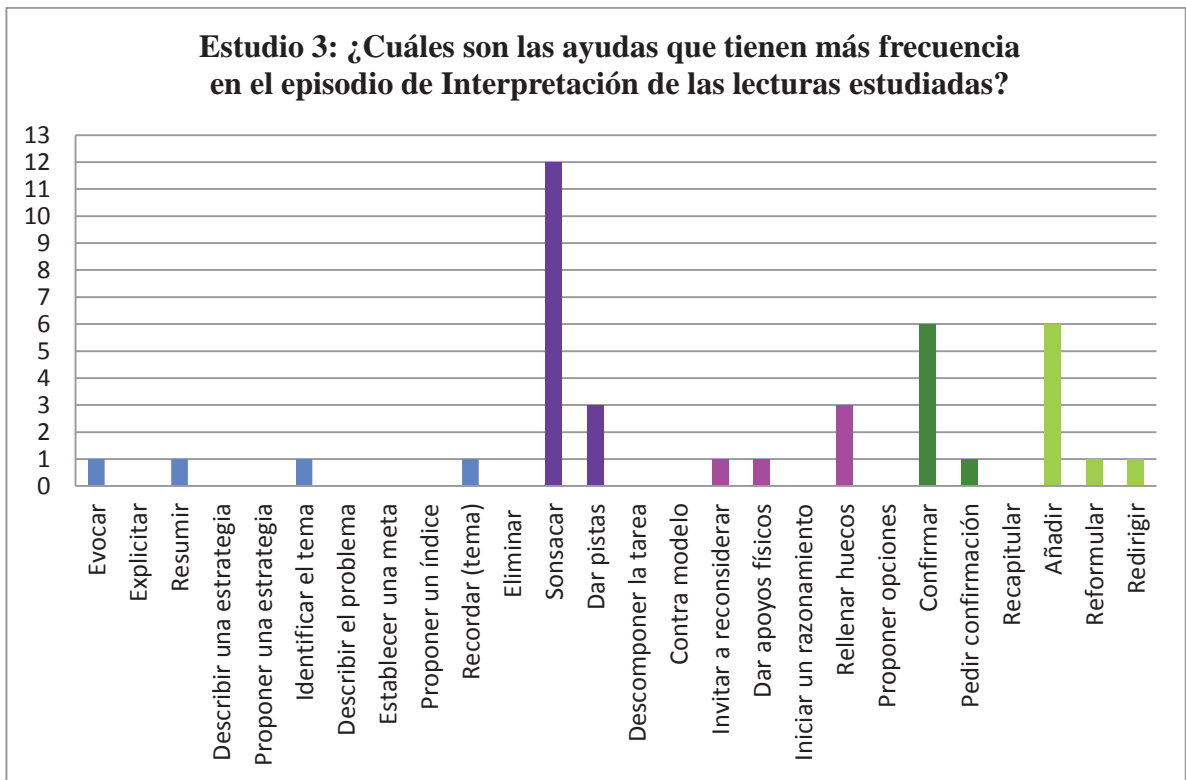


Gráfico 31. Tipos de ayudas en Interpretación de todas las Lecturas Colectivas

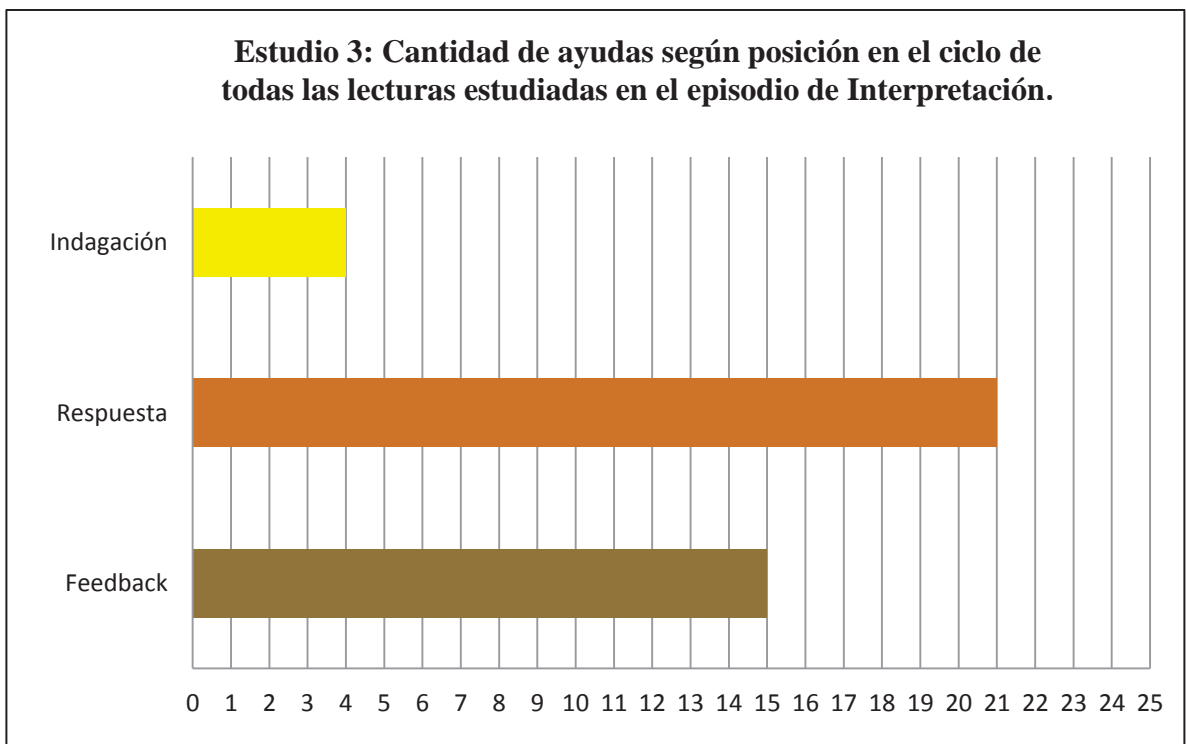


Gráfico 32. Cantidad de ayudas en Interpretación de todas las Lecturas Colectivas, según posición en el ciclo

En nuestro marco teórico, expusimos detalladamente qué significaba el comprender un texto, por lo que, se sabe que es un proceso complejo que requiere de una serie de interacciones entre procesos cognitivos de bajo y de alto nivel. Ante esto, resulta interesante pensar en la etapa inicial de un lector chileno, en nuestro caso, tercero y cuarto básico donde solo han recorrido dos o tres años de un trabajo formal en comprensión lectora y sin embargo, se pide demasiado: comprender un texto. ¿Cómo logra esto un niño de 8 o 9 años sin desertar de la tarea? Para responder a este problema surge la imagen del docente que da ayudas o que media para que los estudiantes lleguen a su objetivo.

Ahora bien, con los resultados de este estudio, será posible responder a las interrogantes planteadas en esta investigación, que tienen que ver directamente con estas ayudas que mencionábamos en el párrafo anterior:

¿Los profesores realizan ayudas que propicien la comprensión lectora en los episodios de lectura en voz alta e interpretación en las lecturas colectivas realizadas en Ciencias Naturales e Historia, Geografía y Ciencias Sociales en 3° y 4° básico?

¿Cuáles son los tipos de ayudas más frecuentes que brindan los profesores en los episodios de lectura en voz alta e interpretación en las lecturas colectivas realizadas en Ciencias Naturales e Historia, Geografía y Ciencias Sociales en 3° y 4° básico?

Para facilitar la lectura, se responderán ambas preguntas por Estudio. Comenzaremos por el **Estudio 2**:

Se observa en los gráficos 25 y 26, ciertamente que se dan ayudas durante los episodios estudiados.

Con respecto a la primera pregunta, en el episodio de LVA se dan 25 ayudas en total, de las cuales la mayoría se encuentran en el Feedback, con un total de 10 ayudas. Luego, en la posición del ciclo Indagación se observan 8 ayudas y finalmente en Respuesta 7 ayudas. En el episodio de Interpretación, se dan 52 ayudas en total, de las cuales Respuesta y Feedback igualan en la mayoría con 23 ayudas, mientras que Indagación solo tiene 6 ayudas. Esta diferencia, se puede visualizar en el siguiente gráfico:



Gráfico 33. Cantidad de ayudas en ambos episodios por posición en el ciclo de todas las Unidades.

Ahora bien, con respecto a la segunda pregunta, de las ayudas en Feedback de LVA, podemos decir que 7 corresponden a las ayudas de Completar, ubicándose en aquellas que dan menos autonomía al estudiante y que solo 3 ayudas responden a un mayor nivel de autonomía. De las ayudas en Respuesta, se desprenden 2 ayudas Internas no invasivas, por lo que inferimos que las 5 restantes son Regulatorias reactivas (p. 48, Esquema 6). De las ayudas en el episodio de Interpretación, en Respuesta 12 son Internas invasivas, 9 Internas no invasivas y 2 Regulatorias reactivas. De las ayudas en Feedback, se desprenden 16 ayudas de Completar y 7 de Consolidación. Con una clara tendencia, se observa cómo estas ayudas se encuentran en el nivel de menor autonomía para el estudiante.

De acuerdo a estos resultados, podemos señalar que al no dar suficientes ayudas en Indagación, se necesitarán más ayudas en Respuesta y en Feedback, pues de esta manera se podrá compensar que en un comienzo la tarea de lectura esté mal formulada, no hay objetivo ni meta clara, por lo que, evidentemente, habrá una mayor intervención docente, para que el estudiante no deserte tan fácilmente de dicha tarea. Por otra parte, las ayudas en

su mayoría son invasivas, tienden a no traspasar el control al alumno. Si la tarea es Leer en Voz Alta, ¿qué se pretenderá potenciar en los estudiantes con ella?, ¿la habilidad de leer?, ¿la comprensión?, ¿la interpretación? Sabemos ya, que leer es comprender, entonces ¿se intentará realmente mejorar la habilidad de leer? Según los resultados, pareciera que lo que se quiere lograr definitivamente no es la mejora de la habilidad, sino más bien tener una actividad colectiva que permita un buen dominio de grupo, la atención de todos en una misma tarea, esto se evidencia principalmente en el tipo de ayuda que se da (proponer una estrategia, describir una estrategia) y en la reacción (Regulatoria reactiva) ante la equivocación o la no satisfacción de una demanda. En otras palabras, se da una instrucción de muy baja calidad o se pide más de lo que los estudiantes pueden dar, sin mayor orientación y, obviamente, la respuesta que darán no será satisfactoria, por lo que sin más que hacer, se debe cerrar el ciclo de alguna manera: redirigiendo (4 ayudas) o reformulando (2 ayudas). Las ayudas proporcionadas, no fomentan una mejora de la habilidad lectora y sabemos bien que no habrá comprensión sin dicha habilidad.

Ahora, mirando los resultados de las ayudas en Interpretación, podemos afirmar que lo que se busca esencialmente es que el alumno comprenda el texto. Sin lugar a dudas, hay una gama variada de ayudas (aunque invasivas, están presentes). ¿En qué radicará esta gran diferencia de cantidad de ayudas entre un episodio y otro? De acuerdo a las bases teóricas de esta investigación, mientras más automatizados estén los procesos de bajo nivel (decodificar) será más fácil llegar a la comprensión, por el uso de recursos en la memoria de trabajo. Será necesario entonces, revisar el objetivo de la Lectura en Voz Alta, pues si cumple una función meramente didáctica tiene un sentido colectivo, pero si se quiere mejorar la habilidad, debe ser individual y particular.

Estudio 3:

En cuanto a la primera pregunta, al igual que en el estudio anterior, se pueden mencionar varias cosas. Por una parte, se observa en los gráficos 30 y 32 que en los dos episodios estudiados se brindan ayudas, sin embargo, la cantidad de ayudas difieren

considerablemente de un episodio a otro. Esto se puede visualizar en detalle en el siguiente gráfico:

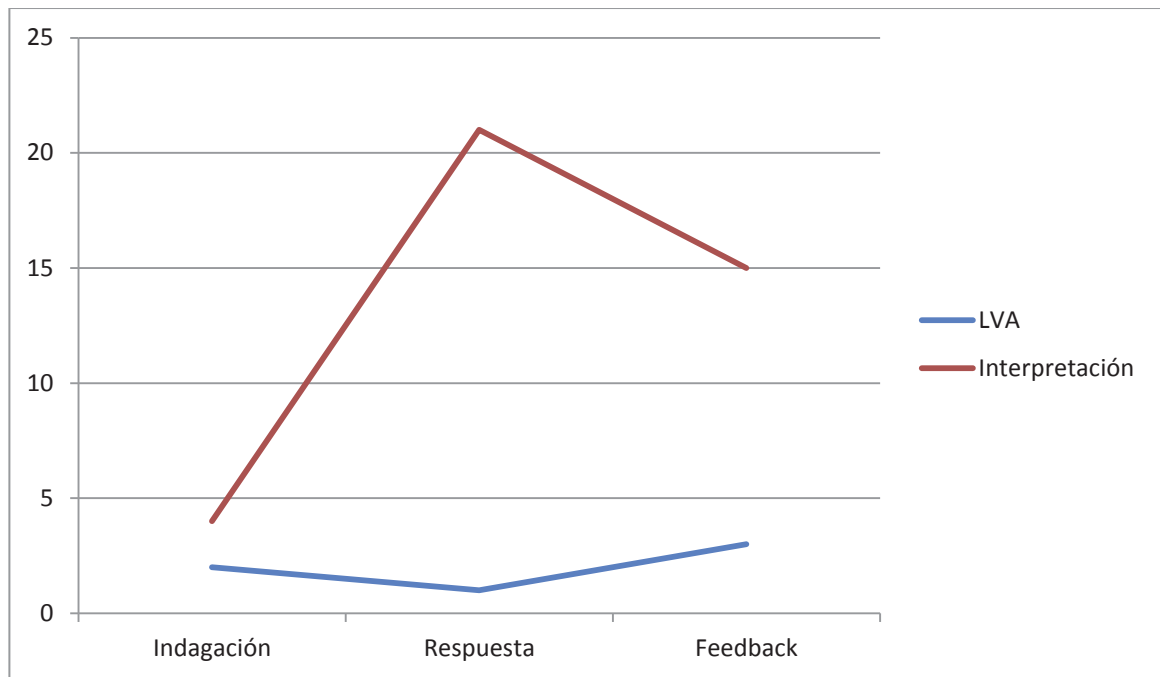


Gráfico 34. Cantidad de ayudas en ambos episodios por posición en el ciclo de todas las Unidades.

En el episodio de LVA se dan 6 ayudas en total, encontrándose en su mayoría en el Feedback, con un total de 3 ayudas. Luego en la posición del ciclo de Indagación se observan 2 ayudas y finalmente en Respuesta, tan solo 1 ayuda.

De lo anterior se puede visualizar que 2 de estas son de completar, ubicándose según el modelo estudiado, en aquellas ayudas que brindan menor autonomía al estudiante. Tan solo existe una de confirmación, inclinada hacia una mayor autonomía. Existe tan solo una ayuda en Respuesta, la cual da poca autonomía al estudiante (rellenar huecos). En cuanto a las de Indagación, se observa que existen 2 ayudas, orientadas en recordar o descartar una estrategia, más que proponer o identificar el tema, establecer una meta, etc.

Lo anterior, se puede deber a un sin fin de motivos, los cuales no se pueden detallar con exactitud en este estudio. Sin embargo, se puede inferir- de acuerdo a lo mencionado en la teoría- por la finalidad del tipo de ayudas brindadas con mayor frecuencia por el profesor, que no suele haber un objetivo claro para el estudiante (no existen ayudas de este tipo en los resultados obtenidos), que guíe la tarea que este debe realizar, por tanto, consecuentemente, si no se conoce lo que se espera, se tenderá a cometer errores o a fijar una meta propia que puede ser diferente a la que el docente esperaba plantear. Por lo tanto el docente dará ayudas que reorienten a los alumnos (eliminar estrategias y proponer estrategia) de cierta forma, para tratar de suplir lo anterior. Esto se puede visualizar en la totalidad de las ayudas (6), pues todas están orientadas con ese fin.

En el episodio de Interpretación, sube considerablemente el número de ayudas brindadas por el docente en comparación con el otro episodio, ascendiendo a 39 el total de ayudas realizadas. De estas, la mayoría se encuentran en la Respuesta con un total de 21 ayudas, seguida por el feedback con 15 y finalmente por la indagación con 4.

De lo expuesto en el párrafo anterior, se puede visualizar que las ayudas internas no invasivas son el tipo de ayudas con mayor presencia en la posición de respuesta, Estas si bien, orientan la tarea no influyen directamente en la respuesta del estudiante, lo que permitiría una mayor autonomía por su parte. Por el contrario, las otras ayudas brindadas en la respuesta (5), son de tipo invasivas, influyendo en la respuesta del estudiante y a su vez reduciendo la autonomía de este.

En cuanto a las ayudas regulatorias, estas están presente tanto en la indagación como en la respuesta. Finalmente en cuanto a las ayudas brindadas en el feedback, se visualiza una paridad en los resultados, inclinándose levemente por las ayudas de completar, que implican, tal como mencionábamos más arriba, menor autonomía por parte del estudiante.

Dichos resultados en el episodio de Interpretación, indican que lo que se pretende es que los alumnos comprendan el texto, relacionándolo con sus conocimientos anteriores y adquiriendo nuevo conocimiento. Las ayudas brindadas en este episodio, tienden a estar orientadas en que los alumnos busquen dar cumplimiento con la meta propuesta (desarrollar

la habilidad de comprensión) realizando ayudas que en su mayoría guíen la tarea o inviten a la reflexión de parte del alumno (identificar tema, sonsacar, dar pistas, etc.) y en menor medida que redirijan o corrijan las respuestas.

VII. CONCLUSIONES

La problemática de esta investigación incluía un proceso complejo, que se debe entender y asumir como tal, es decir, no debemos tomar a la ligera la comprensión, ni ningún proceso que nos lleve a ella. A lo largo de toda la investigación, desde la teoría hasta los casos presentados, se observó claramente la importancia tanto de los procesos de bajo nivel cognitivo (decodificación) como los procesos de mayor nivel (inferencias o metacognición), esto en base al modelo interactivo que se siguió.

Las limitaciones de esta investigación tienen que ver con la baja o nula posibilidad de poder determinar la razón del tipo de ayuda que se proporciona al momento de leer, se puede suponer que es para tal o cual objetivo, pero con certeza no se distingue dicho objetivo, por lo que difícilmente se podrá distinguir el procedimiento para lograrlo. Además, nuestro estudio cuenta con una población reducida de casos (7 en total), por ello no podríamos generalizar y comprender por qué se da un tipo de ayuda más que otro, se pueden identificar similitudes, pero no se puede asumir como la gran mayoría de docentes en ejercicio.

Por otra parte, era de vital relevancia investigar las prácticas pedagógicas de los profesores en el aula para llegar al fondo del problema: ¿por qué los estudiantes tienen tan bajo rendimiento en comprensión lectora? Para esto, por una parte, se estudiaron 4 Unidades Didácticas realizadas por docentes en ejercicio, que contenían Lecturas Colectivas en cada una de sus sesiones, donde no se dejó nada al azar, pues se analizaron los dos episodios fundamentales para entender el conflicto en cuestión: Lectura en Voz Alta e Interpretación, los ciclos presentes en cada uno de ellos (estructuras IREs, IRFs, Monologales y Simétricas) y finalmente la presencia y frecuencia de cada ayuda. Por otra parte, se analizaron 3 Lecturas Colectivas que corresponden a profesores en formación, en las mismas condiciones.

Según los datos obtenidos, en ambos episodios se brindan ayudas, sin embargo estas difieren considerablemente en la cantidad. En el episodio de LVA se denota una baja

presencia de ayudas en comparación con el episodio de Interpretación. La diferencia se visualiza principalmente en la posición en el ciclo donde se realizan dichas ayudas, pues de esto dependerá que se cumpla el objetivo que se propone - o se debiese proponer- a la hora de llevar a cabo una lectura colectiva.

En relación a los tipos de ayudas que se brindan, estas suelen ser de tipo correctivo, es decir, tienden estar luego de la respuesta del alumno, pues con ellas se busca redireccionar la tarea. En base a esto, cabe preguntarse en una futura investigación: ¿qué incidencias tiene la posición en el ciclo donde se brindan las ayudas en las lecturas colectivas?

Por otra parte, en relación a la LVA, pareciese ser que no existe claridad en los docentes sobre lo que supone desarrollar esta habilidad, pues hay una inclinación a utilizarla como un medio didáctico más que como un procedimiento con metas específicas que permitan desarrollar dicha habilidad. Cabe cuestionarse entonces: ¿qué entienden los docentes por Lectura en Voz Alta?. Si la lectura en voz alta persigue la comprensión: ¿cuál será el agente más adecuado para llevar a cabo dicha lectura?, ¿es válido utilizar la Lectura en Voz Alta en función de la Interpretación?, es decir, ¿se debe leer en voz alta colectivamente para llegar a comprender un texto?.

Con respecto al episodio de Interpretación, los resultados dieron cuenta de una mayor frecuencia de los tipos de ayudas. En cuanto a esto, lo más notable fue la gran cantidad de ayudas que propendían una menor autonomía del estudiante, dichas ayudas, ubicadas en su mayoría en Respuesta o Feedback, muestran claramente cómo se transfiere el control a los estudiantes – o, en este caso, no se transfiere – pues resulta llamativo que se ayude en gran medida luego de que la respuesta esté incorrecta o no satisfaga a la demanda o incluso más, que la mayoría de las ayudas en Feedback sean de Completar, es decir, la respuesta del alumno estuvo incompleta y en vez de ayudar a llegar a una respuesta completa, el ciclo se cierra con información añadida o reformulada por parte del docente ¿qué habilidad se logra movilizar con una práctica de estas características?, ¿logran los estudiantes llegar a pensar si quiera en lo que están leyendo?.

Expuesto lo anterior, resulta ilógico pensar en una comprensión crítica reflexiva por parte de estos lectores en formación, sin embargo el problema no es tan solo de ellos, por lo que es importante preguntarse como profesor: ¿para qué sirve tal o cual actividad en el aula?, en este caso, ¿para qué quiero hacer Interpretación con los estudiantes?, ¿qué quiero promover en ellos?, ¿cómo puedo hacer Interpretación con ellos?, ¿sirve hacer estas cosas colectivamente? ¿O será más conveniente realizarlo individualmente?

En síntesis, la información obtenida a lo largo de esta investigación nos da claridad de que Leer es comprender y que comprender es un proceso interactivo de considerable complejidad. Por tanto, las ayudas que brinde el profesor serán de vital importancia para facilitar la tarea del lector en formación. La viabilidad de estas ayudas se verá afectada, en cuanto a frecuencia y presencia, de acuerdo al objetivo de la lectura que se persiga.

Ahora bien, finalmente cabe preguntarse: ¿de qué servirá ejecutar un episodio completo de Lectura en Voz Alta si el fin de esta no es mejorar la lectura?, ¿cómo se da un proceso de comprensión sin una clara y fluida decodificación?

VIII. BIBLIOGRAFÍA

- Agencia de Calidad de la Educación. (2012). *Resultados PISA 2012 Chile*. Santiago: Gobierno de Chile.
- Agencia de Calidad de la Educación. (2015). *Informe Nacional de Resultados 2013. Ampliando la Mirada de la Calidad Educativa*. Santiago: Gobierno de Chile.
- Broncano, A. Ciga, E. Sánchez, E. (2011). *¿Qué papel tiene la lectura de los textos en el seno de las Unidades Didácticas?* Salamanca: Universidad de Salamanca.
- 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.
- Cassany, D. (1999). *Las palabras y el escrito. Hojas de lectura*, Fundalectura. Colombia. ISSN: 0121-3563. N°53, 1999, p. 14-21.
- Cassany, D. Luna, M. Sanz, G. (2003). *Enseñar Lengua*. Barcelona: GRAÓ.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona. Anagrama.
- Colomer, T. Camps, A. (1996) La lengua escrita. En Enseñar a leer, enseñar a comprender (pp. 11-21). Madrid: Celeste
- Condemarín, M. (2001). *El poder de leer*. Santiago: Ministerio de Educación.
- Condemarín, M. (2006). *Estrategia para la enseñanza de la lectura*. Santiago: Planeta.
- Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. (2011). Estudio de Comportamiento Lector. 2015, de Gobierno de Chile Sitio web:
<http://www.cultura.gob.cl/institucionales/estudio-de-comportamiento-lector/>

- Departamento de Economía Universidad de Chile (2011). *Estudio sobre el Comportamiento Lector a Nivel Nacional. Informe Final*. Santiago: Centro Micro Datos Universidad de Chile.
- Hernández, R. Fernández, C. Baptista, P. (2003). *Metodología de la Investigación*. DF, México: Macgraw - Hill internacional.
- Jiménez, V. (2004). *Metacognición y Comprensión de la Lectura: Evaluación de los componentes estratégicos (procesos y variables) mediante la elaboración de una escala de conciencia lectora (ESCOLA)*. Tesis Doctoral, Departamento de Psicología Básica, Universidad Complutense de Madrid.
- León, O. Montero, I (2002). *Métodos de investigación en psicología y educación*. Madrid: Macgraw – Hill internacional.
- Mendoza, A. (2003). La lectoescritura. Métodos y Procesos. En *Didáctica de la Lengua y la Literatura* (pp. 217- 262). Madrid: PEARSON EDUCACIÓN.
- Ministerio de Educación de Chile. (2015). Orientaciones para Implementar el Programa. Abril 2015, de Ministerio de Educación de Chile Sitio web: http://www.curriculumlineamineduc.cl/605/w3-article-14600.html#i_w3_ar_articuloCompleto_1_14600_1.20Importancia20del20lenguaje
- Moats, L. (2003) *“Reading in the Classroom: Systems for the Observation of Teaching and Learning*. Baltimore: Broke publishing Co.
- UNESCO (2014). *Primera entrega de Resultados TERCE*. Santiago: Oficina regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe.

- 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.
- Ramos, J. (1998). *Enseñanza de la comprensión lectora a personas con déficits cognitivos*. Tesis Doctoral. Departamento de Psicología Básica, Universidad Complutense de Madrid.
- Díaz, A. Melo, G. Sepúlveda, B. Valtierra, B. (2012). *Análisis de la Práctica Pedagógica: Presencia de la Lectura Colectiva Genuina en las salas de clase en cuatro estudios de casos en tercero y cuarto año básico en las asignaturas de Ciencias Naturales e Historia, Geografía y Ciencias Sociales*. Tesis de Pregrado, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Peronard, M. Gómez, L. Parodi, G. Nuñez, P. (1998). *Comprensión de textos escritos: de la teoría a la sala de clases*. Santiago: Andrés Bello.
- Pita, S. Pértegas, S. (2002). *Investigación cuantitativa y cualitativa*. CAD ATEN PRIMARIA, N° 9, p. 76-78.
- 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, N° 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.

Stake, R. JR. (2007). *Investigación con estudio de casos* (4º ed.) Madrid: Morata.

Taylor, SJ. Bogadan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*.

Barcelona: Paidós Ibérica S.A.

XI. ANEXOS